

LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO

Reflexiones sobre su
potencia transformadora

MIGUEL ÁNGEL RAMÍREZ ZARAGOZA
ROBERTO OSORIO OROZCO
(COORDINADORES)



Instituto Nacional de
Estudios Históricos de las
Revoluciones de México

LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO

**Reflexiones sobre su
potencia transformadora**



PROGRAMA UNIVERSITARIO
DE ESTUDIOS SOBRE
DEMOCRACIA, JUSTICIA Y SOCIEDAD



Cultura
Secretaría de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO

**Reflexiones sobre su
potencia transformadora**

MIGUEL ÁNGEL RAMÍREZ ZARAGOZA

ROBERTO OSORIO OROZCO

Coordinadores

MÉXICO 2025

El presente libro es producto de una investigación realizada en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Agradecemos al Conahcyt por el generoso apoyo brindado en 2023.

Esta obra fue dictaminada por especialistas en la materia en la modalidad de doble ciego.

Diseño de portada: Horacio Leonardo Vázquez García.

Ediciones en formato electrónico:

Primera edición, INEHRM-PUEDJS/UNAM, 2025.

Ediciones en formato impreso:

Primera edición, INEHRM-PUEDJS/UNAM, 2024.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Programa Universitario de Estudios sobre Democracia,

Justicia y Sociedad, Torre UNAM-Tlatelolco, Piso 13

Ricardo Flores Magón número 1, Colonia Nonoalco Tlatelolco

Alcaldía Cuauhtémoc, Código Postal 06995, Ciudad de México

www.puedjs.unam.mx

ISBN: 978-607-587-055-7

En coedición:

D.R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones

de México, Plaza del Carmen 27, Colonia San Ángel

Alcaldía Álvaro Obregón, Código Postal 01000, Ciudad de México

www.inehrm.gob.mx

ISBN: 978-607-549-555-5

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, los coordinadores del libro Miguel Ángel Ramírez Zaragoza y Roberto Osorio Orozco, y el Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la Universidad Nacional Autónoma de México, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

Claves para entender a los movimientos y activismos estudiantiles en el siglo XXI. A manera de introducción	9
<i>Miguel Ángel Ramírez Zaragoza</i>	
<i>Roberto Osorio Orozco</i>	

PRIMERA PARTE DEBATES TEÓRICOS, ANALÍTICOS E HISTÓRICOS SOBRE LOS MOVIMIENTOS Y ACTIVISMOS ESTUDIANTILES

Ciclos del movimiento estudiantil y sistema-mundo	21
<i>Israel Jurado Zapata</i>	
La noción de resonancias en el movimiento estudiantil mexicano: un análisis desde el normalismo.	57
<i>Guadalupe Olivier Téllez</i>	
Activismos, culturas políticas y transformación social. Propuesta de análisis en clave de resonancias para el estudio de movimientos estudiantiles	77
<i>Angeles Palma López</i>	

El movimiento estudiantil mexicano:
antecedentes, periodización, caracterización y tipología 93
José René Rivas Ontiveros
Susana Torres Ortiz

¿Están vivos los activismos estudiantiles
en América Latina y el Caribe? Reflexiones
para debatir su actualidad desde una perspectiva histórica 125
Nicolás Dip
Fernando Montiel Martínez

SEGUNDA PARTE
LA POTENCIA ESTUDIANTIL FEMINISTA

Feminismo y género en la lucha del movimiento
estudiantil de las mujeres en la Ciudad de México 151
Lucía Álvarez Enríquez

Redes sociales digitales, espacio de denuncia y organización
para las feministas universitarias: los casos de libres
y combativas UPN y UPN violeta 173
Luz María Garay Cruz

Formas de organización y repertorios de protesta
de los movimientos universitarios feministas:
el caso de la “Red No Están Solas” 193
Gema Liliana González Pérez

TERCERA PARTE
IMPORTANCIA REGIONAL DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL:
MEMORIA Y ACCIÓN COLECTIVA

El movimiento estudiantil de 1991 en la universidad de Sonora:
un análisis desde los marcos de interpretación 213
Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda

Protesta y movilización estudiantil en la Unidad Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana, 2010-2015. Memoria y acción colectiva	237
<i>Gualberto Díaz González</i>	
<i>América Herrera Hernández</i>	
El movimiento estudiantil en Xalapa 2011-2015. Procesos de construcción de la protesta y factores de desmovilización	257
<i>Jesús Eduardo Medina Gutiérrez</i>	

CUARTA PARTE
MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES HISTÓRICOS:
UNA VISIÓN CRÍTICA

Vínculos y encuentros entre el movimiento magisterial y estudiantil 1956-1960.	287
<i>María Magdalena Pérez Alfaro</i>	
68, un triunfo en el porvenir: tiempo, acontecimiento y memorias en México.	315
<i>Eugenia Allier Montaño</i>	
La fermentación de una rebeldía: los largos antecedentes históricos de la huelga estudiantil de la UNAM de 1999-2000	339
<i>Víctor Iván Gutiérrez Maldonado</i>	
El movimiento estudiantil de 1999 de la UNAM: organización y estrategia.	355
<i>Jorge Mendoza García</i>	

QUINTA PARTE
ACTUALIDAD DEL MOVIMIENTO ESTUDANTIL:
NUEVAS Y VIEJAS DEMANDAS

UNAM: movimientos estudiantiles en ejercicio.	379
<i>Héctor Castillo Berthier</i>	

Ayotzinapa: una lucha por las memorias. 395

Demian Ernesto Pavón Hernández

Movimientos estudiantiles en México en el siglo XXI:
democracia y luchas contra la corrupción 409

Miguel Ángel Ramírez Zaragoza

Roberto Osorio Orozco



CLAVES PARA ENTENDER A LOS MOVIMIENTOS Y ACTIVISMOS ESTUDIANTILES EN EL SIGLO XXI. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Miguel Ángel Ramírez Zaragoza¹

Roberto Osorio Orozco²

La potencia transformadora de los jóvenes resulta fundamental en la historia reciente de nuestro país, ya sea en el siglo xx o lo que va del XXI. Los movimientos estudiantiles tienen gran presencia en el conjunto de las luchas donde el pueblo mexicano ha defendido sus derechos por buscar la democracia y la justicia social, y su organización genera la mayoría de ocasiones simpatía entre la ciudadanía. Esta muestra solidaridad con sus consignas, ya que le producen fuertes dosis de esperanza, y su unidad con los alumnos de las universidades ha animado movilizaciones de una enorme envergadura que ayudaron, y aún lo hacen, a acelerar cambios políticos, sociales e ideológicos —más si nos referimos a contextos en donde las tramas del poder se hallan *cerradas*, reacias a la participación civil.

Lograr una visión veraz y de conjunto, que nos haga penetrar en el complejo mundo de los movimientos de estudiantes, ya implica entenderlos, pues son elementos de disputas que hoy inciden en procesos de transformación con relevancia nacional. Incluso, más allá de sus momentos álgidos —como el de 1968—, otros, llamados “de reflujo”, han generado activismo y organización social. Es menester, entonces, un enfoque que también priorice esos conflictos regionales o locales que, a menudo, que-

¹ Investigador del Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM.

² Asistente de investigación del Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM.

dan subsumidos a otras movilizaciones con presencia pública y mediática, de sobra conocida.

De igual forma, es importante aquí identificar nuevos actores dentro de los activismos como ha sido, últimamente, el feminismo, puesto que ha dinamizado espacios de protesta que interpelan a estructuras de poder, dentro y fuera del terreno educativo, para confrontar y erradicar todas las formas de violencia. Al mismo tiempo, es necesario comprender la acción política de aquellos movimientos que, agregando sus demandas propias, hoy reactivan o resignifican los reclamos que se insertan en defensa de la educación gratuita, pública y ajena a los afanes o intereses más corruptos del poder político-económico.

Las reivindicaciones contra los distintos tipos de coerción o abuso que se ejercen contra el pueblo se han evidenciado en un contexto hostil para los estudiantes, que se agrava, entre otras cosas, por la presencia del crimen organizado, la violencia de género y los efectos nocivos de la pandemia de COVID-19. Todo ello, aparejado a las nuevas tecnologías ligadas al capitalismo digital con un impacto significativo en contra de los jóvenes. Hay un buen número de estudios sobre sus protestas y sus movimientos, pero pocos han tomado en cuenta lo anterior, y no los analizan en su dimensión histórica para saber cuál es su trayectoria o su genealogía política.

No existe, a parte de lo dicho, una preocupación notoria en la academia por entender fuentes de estudio, prácticas, valores o principios de esos movimientos, lo que impide comprender, en suma, su cultura política. El presente libro es un esfuerzo por llenar aquel vacío con aproximaciones libres y plurales, desde nuevos horizontes analíticos, metodológicos y teóricos. No hay otra forma de intentarlo cuando hablamos de un actor diverso y tan dinámico como los estudiantes, cuyas expresiones siempre han suscitado ecos y resonancias en las causas populares.

Como parte del proyecto de investigación “La democracia en el México actual: culturas políticas, movimientos sociales y redes digitales en disputa”, realizado desde el Programa Universitario de Estudios sobre Democracia Justicia y Sociedad (PUEDJS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que dirige el doctor John M. Ackerman, estos ensayos sobre la cultura política del *Movimiento estudiantil en México* pretenden conocer sus fundamentos, formas de organización y luchas, cosa que ha sido posible con el generoso apoyo de los Programas Nacionales Estratégicos del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt).

Tras combinar análisis documentales, *epocales* y etnográficos de los procesos donde el movimiento estudiantil ha transformado nuestra sociedad, se ha puesto el énfasis en sus ideologías, sus formas de organización, su perspectiva crítica de lo social y del Estado, así como su concepción sobre la democracia, entre otros temas que permitan entender de forma holística, primero, su emergencia, y luego su dinámica.

Los movimientos universitarios han nacido con solicitudes de carácter económico, político, social o, esencialmente, educativo. En cada pliego petitorio tratan, por ejemplo, del aumento en la matrícula de alumnos, mejores salarios para los maestros, condiciones de infraestructura fiables, destitución de cuadros directivos, etc. De todos modos, como se anunció al principio, a veces sus demandas rebasaron las paredes de la escuela para entrar con fuerza en otro plano: el de la lucha o la democratización social, con la exigencia de mayor espacio de expresión y participación, así como respeto por las libertades.

En la búsqueda de ser oídos, tales movimientos han sido aludidos y enfrentados por figuras de poder al paso de las décadas, lo que les ha obligado a generar saberes organizativos con acciones oportunas para continuar movilizadas. Conocer su cultura política es de una importancia suma, porque su actuación, así como las bases epistemológicas de las que abrevan, cobran peso en la disputa por el bien común, así como por el sentido de la enseñanza en el país.

El libro consta de 18 capítulos distribuidos en 5 secciones que dan cuenta de la variedad de formas de ver y aprender de este actor colectivo. La primera sección, titulada “Debates teóricos, analíticos e históricos sobre los movimientos y activismos estudiantiles”, cuenta con 5 capítulos en los que se estudian los ciclos históricos del movimiento estudiantil —haciendo uso de la categoría de “resonancias”— y se reflexiona, sin condescendencia, sobre la actualidad de los activismos juveniles en América Latina.

El capítulo de Israel Jurado analiza la forma en que las estrategias del mercado y la política han influido en la emergencia de los movimientos, y se centra en tres etapas principales: la lucha por la autonomía universitaria en el primer cuarto de siglo; la de los años 60 y la habida en el contexto neoliberal. En cada caso, nuestro autor identifica cómo, dentro del orden global, las protestas sociales en las que a menudo se sitúan los estudiantes bien pueden actuar como “despresurizadores” del sistema mismo, toda vez que son “guiadas” bajo una lógica que ha asegurado la reproducción del *statu quo*.

Por su parte, Guadalupe Olivier hace hincapié en el movimiento normalista en México, indagando sobre las llamadas *resonancias*, a nivel histórico y geográfico, que hay en la construcción de subjetividades. Para Olivier, la “resonancia” se configura a través de procesos de conciencia que implican conexiones identitarias. De tal modo, las visiones y las prácticas políticas son resultado de experiencias que los estudiantes tienen a través del tiempo, y las que va a enunciar la autora dan cuenta de la manera en que las luchas del pasado son recuperadas en contextos muy diversos, siendo un incentivo fuerte, por ejemplo, para la movilización normalista.

En consonancia con aquello, María de los Angeles Palma se plantea en su texto la importancia del concepto “resonancia” como herramienta metodológica, pues nos permite esclarecer qué efectos tiene el activismo en la ética del individuo, y cómo esta, a la vez, es constituida en colectividad. Al pensar sobre los escasos trabajos que existen para examinar el término, aplicado a la disputa estudiantil, Palma nos lleva a ahondar más sobre la formación y la cimentación de ideologías en los sujetos a lo largo de sus vidas.

Partiendo de una amplia periodización, Susana Torres y René Rivas identifican, en su colaboración, momentos importantes del movimiento desde finales del siglo XIX, con lo cual van desde el estallido de la primera huelga estudiantil en la Facultad de Medicina, hasta las luchas contra las reformas neoliberales de las últimas décadas. Los autores profundizan en nociones como “juventud”, “movimiento estudiantil” y “movimiento social” elaborando una tipología de tales, por lo que distinguen también diversidad de expresiones en esta clase de luchas.

El último capítulo de la sección, escrito por Nicolás Dip y Fernando Montiel, considera la trascendencia de las protestas de alumnos en América Latina y el Caribe en el presente. Sin olvidar las del pasado siglo, los autores enumeran las recientes, dadas en México, Chile, Colombia, Paraguay, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Argentina y Guatemala. A la par, se explora su incidencia política y educativa, que las ha afirmado como fuerza relevante en el terreno cultural, social, político, etc., con nuevas inquietudes y maneras de formarse. Ante el afán de decretar la muerte de estos movimientos, recurrente últimamente en ciertos analistas, Dip y Montiel creen que son actores más vivos que nunca, aunque con cambios evidentes.

La segunda sección de este libro, denominada “La potencia estudiantil feminista”, repasa la lucha contra la violencia de género en la capital y, más

que nada, al interior de espacios universitarios. El trabajo de Lucía Álvarez abre esta parte examinando el movimiento feminista dentro de la UNAM durante la segunda década del siglo actual (2018-2019). La autora toma en cuenta su contexto —la emergencia de la llamada *cuarta ola* del movimiento y el aumento de feminicidios en México—, para estudiar sus peculiaridades, que renuevan su organización y apelan a la acción directa. Así, han logrado convocar a colectivas fuera del entorno estudiantil, como hizo desde los ochenta el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU), que también es aludido en el trabajo.

Por su parte, Luz María Garay aborda el proceso de gestación de dos colectivas de la Universidad Pedagógica Nacional: Libres y Combativas UPN y UPN Violeta; la primera, conformada por hombres y mujeres, y la segunda, de carácter separatista. Este capítulo se enfoca en la importancia que tomaron las redes sociodigitales para su actuación, pues ha sido con estas que lograron orientar sus formas de protesta, exponer sus demandas, compartir información y exigir la creación de protocolos institucionales para la atención a víctimas de violencia machista. Para estas colectivas, las redes fungieron como un dispositivo de cohesión, incluso bajo condiciones de confinamiento por el COVID-19.

El siguiente texto, de Gema González, explora la coordinación y las acciones realizadas por la “Red No Están Solas”, agrupación feminista de Ciudad de México que emergería en 2011, conformada por alumnas de la UNAM y la UAM. Mediante una serie de entrevistas con mujeres de la Red, la autora reflexiona sobre su identidad ideológica y sus formas de acción —sobre todo, el escrache, que ha contribuido a generar un registro feminista que mantiene vivas sus querellas.

La tercera sección de este libro tratará la dimensión local de las luchas estudiantiles. Para lo anterior, aludirá a la forma en que estas se han ligado a otras disputas, en sus respectivas urbes, en defensa de la educación y otros derechos. Bajo el título “Importancia regional del movimiento estudiantil: memoria y acción colectiva” se estudian casos relevantes a lo largo de los años en Sonora y Veracruz para entender las exigencias de los jóvenes, sea desde su memoria histórica, su movilización o dispersión.

El primer texto de la sección está escrito por Cuitláhuac Galaviz, que hace un recuento sobre el movimiento estudiantil de la Universidad de Sonora que en 1991 se opuso a la Ley Orgánica número 4. El estatuto buscaba, entre otras cosas, un aumento significativo de las cuotas estudiantiles,

la instauración de exámenes de admisión y formas de representación antidemocráticas. Desde un enfoque teórico de análisis de marcos, el autor discurre sobre el sustento de este movimiento, en resistencia contra las reformas de cariz neoliberal que afectarían la educación definitivamente al instaurarse.

El capítulo de Gualberto Díaz y América Herrera presenta los resultados de una investigación sobre el movimiento desarrollado al interior de la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana. Durante el periodo que fue de 2010 a 2015, cuando el alumnado demandaba cambios materiales en sus aulas, a la vez que en la administración de la Unidad, diversos temas nacionales se cruzaron en su agenda, dentro del contexto de la guerra contra el narcotráfico: el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra de San Salvador Atenco, el #YoSoy132, el movimiento socio-ambiental contra la minería en el municipio de Actopan y el generado por los 43 desaparecidos de Ayotzinapa. Los autores se han centrado en cómo aquellos fueron percibidos por el alumnado y la respuesta que tuvieron en sus filas.

En el mismo marco, el capítulo de Jesús Medina estudia el movimiento estudiantil en la ciudad de Xalapa del 2011 al 2015. Igual que en el texto anterior, Medina subraya el diálogo del movimiento con algunos otros, como el de los pensionados, con abierto carácter antisistémico. Ahora bien, aquí el autor se vale de una serie de propuestas analíticas, como la *teoría de la movilización de recursos*, con que establece los factores que llevaron al surgimiento de este movimiento y a su dispersión, complementando de manera natural los contenidos del capítulo pasado.

En lo que se refiere al cuarto apartado del libro, lleva por nombre los “Movimientos estudiantiles históricos: una visión crítica”, y en él se incluyen cuatro textos que se enfocan en asuntos como los siguientes: la movilización de la segunda mitad de la década de los cincuenta en el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Nacional de Maestros, la trascendencia en el tiempo de los episodios cumbre del 68, y la huelga estudiantil de 1999-2000 en la UNAM.

El capítulo de Magdalena Pérez ofrece un panorama general sobre la relación del movimiento estudiantil con el magisterial —gestado desde 1956—, en un periodo en que diversas instancias educativas y grupos estudiantiles se articularon con organizaciones obreras, como el movimiento ferrocarrilero o el denominado “movimiento de los camiones”. Pérez destaca las relaciones de alianza y solidaridad entre profesores y alumnos,

evidente cuando remitían telegramas a presidencia, distribuían volantes y realizaban brigadas, compartiendo muchos objetivos, aunque con sus propios repertorios críticos.

Por otro lado, Eugenia Allier estudia la importancia y trascendencia que ha tenido, década tras década —1978, 1988, 1998, 2008 y 2018— el movimiento estudiantil mexicano de 1968, concluyendo que, a 50 años de su emergencia, ha triunfado de manera simbólica en el espacio público y los sitios de memoria, al ser retomado como un referente para otros haberes y considerarlo un hecho histórico imborrable ante los actos de represión del Estado. Cabe señalar que este capítulo también se refiere al movimiento estudiantil del mayo francés, fijando las similitudes y las diferencias con su paralelo nacional, también en relación con sus alcances reales al presente.

En su trabajo, Víctor Gutiérrez aborda el paro de 1999-2000 en la UNAM, mostrando que la resistencia del Consejo General de Huelga frente a los intentos de privatizarla no fue algo precisamente simple ni espontáneo, sino resultado de un proceso prolongado desde inicios de los años ochenta. Así como los textos de Israel Jurado o el de Nicolás Dip y Fernando Montiel, este capítulo resalta el ciclo de protestas activado por las tentativas de gobiernos y de autoridades universitarias por hacer que la visión neoliberal defina la función que deberían desempeñar tanto la educación como los centros de enseñanza, en detrimento de sectores populares, siempre desfavorecidos.

El ensayo de Jorge Mendoza también revisa el devenir de aquella Huelga, sus enlaces con el zapatismo en Chiapas u otros movimientos del pasado que hayan defendido igualmente la educación gratuita. El autor identifica una continuidad entre las formas organizativas de la Huelga y las demás citadas, cuando se oponían a privatizaciones desde muchos años antes. A lo largo del capítulo, se exponen estrategias que le permitieron mantener al movimiento de 1999 su vigencia, así como los medios para denigrarlo, provenientes de la propia UNAM o del Estado, antes de usar la fuerza. De este modo se clausuran las lecturas de las luchas acaecidas en el cambio de milenio, dando paso a la última sección del libro.

El apartado titulado “Actualidad del movimiento estudiantil: nuevas y viejas demandas” cuenta con análisis del rol que las protestas tienen en la coyuntura actual, su producción de cuadros para los partidos de la izquierda, las contiendas que han encabezado contra la violencia, los abusos y la

corrupción, e igualmente su relación con el actual gobierno. Resumamos el contenido de cada uno de los ensayos.

En el primero, Héctor Castillo presenta en su texto la posición que históricamente ha tenido la lucha estudiantil respecto a las estructuras autoritarias, verticales y antidemocráticas del sistema político mexicano. Para ello, reflexiona sobre los factores sociales que en mayor medida han propiciado su emergencia, mencionando casos como el de 1956 en el IPN, el de 1986-1987 en la UNAM o el #YoSoy132, en 2012, para luego analizar con más detalle el movimiento de los Colegios de Ciencias y Humanidades en 2018, por lo que hace una exposición de las condiciones sociales y educativas a las que se enfrenta el estudiante de bachillerato dentro de la UNAM.

En un plano contemporáneo, Demian Pavón se acerca a los sucesos tan atroces de septiembre de 2014, en Iguala, Guerrero, mencionando los antecedentes de las luchas en el sur del país desde el Partido de los Pobres, para interpretar la que siguió a la desaparición de los 43 alumnos de la escuela Raúl Isidro Burgos, en Ayotzinapa, como el catalizador que nos recuerda aquellas deudas imborrables que el Estado ha acumulado con los jóvenes y, en realidad, con todos los sectores acallados con los métodos sangrientos que delatan siempre la putrefacción en el poder.

El libro cierra con un texto de Miguel Ángel Ramírez Zaragoza y Roberto Osorio, quienes se han centrado en movimientos más recientes dentro de la UNAM, el IPN y las Escuelas Normales. Todos han buscado una mayor democratización y transparencia en sus espacios pedagógicos, y los autores creen que tales exigencias ya se habían manifestado en su momento contra los abusos y la corrupción en el gobierno de Felipe Calderón —bien subrayados por el #YoSoy132— con lo que se sumaron a una lista de llamados hoy posicionados en la agenda pública del país.

Por lo anterior, aquellos movimientos nuevamente prueban ser un agente social importante, que cuestiona la realidad nacional ligando práctica política y análisis teóricos. No extrañe, pues, que la presente obra pretenda una visión global de luchas y activismos de estudiantes al considerar su actualidad, la fuerza de sus expresiones últimas —como la feminista— y su colocación dentro del escenario regional e histórico, en continuidad con otras expresiones de la gran diversidad de movimientos que, en el país, luchan por verdadera libertad para los ciudadanos.

Que este libro sea un digno homenaje para aquellos que se han ido en búsqueda de la justicia y que han sembrado en otros la conciencia del futu-

ro. Mantener vivo el debate hace que no olvidemos quiénes, desde jóvenes, tuvieron la conciencia histórica oportuna y necesaria para que la democracia fuera un ejercicio real, y no sólo un deseo. Es nuestra responsabilidad dar rostro a quienes continúan la lucha desde el aula y, posteriormente, en las calles, para que ya no las caminemos sin voz propia, sin valor, sin hermandad...



PRIMERA PARTE:
DEBATES TEÓRICOS,
ANALÍTICOS E HISTÓRICOS
SOBRE LOS MOVIMIENTOS
Y ACTIVISMOS ESTUDIANTILES



CICLOS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y SISTEMA-MUNDO¹

Israel Jurado Zapata²

Introducción

Algunas de las transformaciones socioculturales más importantes del siglo xx fueron resultado de las lógicas de un mundo interconectado a través de la globalización en sus diferentes fases de desarrollo, lo cual permitió la consolidación de un gran sistema, integrado por relaciones político-económicas, cuyas dinámicas permiten la reproducción, “armonía” y manutención del conjunto sistémico, integrado básicamente por Estados nacionales de la “democracia occidental”. A partir de esto es que se puede hablar del sistema-mundo capitalista hegemonizado por Estados Unidos, y en el que ha quedado imbuida la región latinoamericana, así como otros tantos países “desarrollados” de occidente y subdesarrollados de otras latitudes, por estar dentro del ámbito de acción político-económica, social y cultural de aquella potencia, de las empresas multinacionales, sociedades oligárquicas y otros grupúsculos, quienes detentan el poder centralizado del capitalismo realmente existente.

Una de esas transformaciones señaladas al principio fue el carácter “popular” de los movimientos estudiantiles dentro del sistema-mundo. Al término de la Segunda Guerra Mundial, los intereses empresariales y las perspectivas de desarrollo industrial plantearon la necesidad de que las

¹ Este trabajo es resultado del tercer año de estancia de investigación posdoctoral en el Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM, con la asesoría de Miguel Ángel Ramírez Zaragoza. Agradezco al Conahcyt el apoyo para la realización de la presente investigación.

² Investigador posdoctoral del Programa Universitario de Estudio sobre Democracia Justicia y Sociedad de la UNAM.

universidades facilitarán el acceso a las clases trabajadoras para que pudiesen atender la demanda del nuevo mercado laboral que se configuraba para mediados del siglo xx. Otra gran transformación —ahora en el contexto de un mundo bipolar—, fue la consolidación formal de la categoría “joven”, o la visión moderna de la juventud como un sector de la población con características propias que conllevaría a sus “revoluciones culturales y sexuales”,³ y a la configuración de una nueva cultura de masas, potenciada por la aparición de la televisión como medio de difusión masiva, por la nueva industria musical y por la rebeldía del Rock & Roll, pilares de esa cultura de masas que requirió fomentar el propio sistema para seguir afianzando sus lógicas, sobre todo económicas y de acumulación de capital.

Sin embargo, dentro de esas lógicas existen diversas y muy graves contradicciones que eventualmente generan fisuras en el sistema, inestabilidad y conflicto entre sus partes constitutivas. Esto dinamiza la historia y permite transformaciones que pueden afectar o beneficiar al sistema como conjunto según su propia complejidad, condiciones, motivos, cauces y desenlace. Tal historia puede colegirse en un devenir integrado por ciclos como los de grandes conflictos armados internacionales, conflictos religiosos, disputas internas en Estados nacionales, revoluciones, etc. Los anteriores tienen componentes económicos en torno a los cuales, podemos considerar, giran los detonantes de su ciclicidad a partir de lo que conocemos como relaciones sociales de producción.

Por ello, el presente trabajo busca plantear una lectura de los movimientos estudiantiles —específicamente los de la universidad— como un conjunto de ciclos históricos que forman parte de las lógicas y contradicciones del sistema-mundo, desde la perspectiva de Wallerstein (2005), y ponderar su relación con el devenir de la economía internacional. Esta lectura del fenómeno también plantea evaluar aquellos movimientos como detonantes de grandes transformaciones dentro del sistema, pero que terminan siendo utilizadas en beneficio del *statu quo* que lo rige en lo más básico, pues la confluencia de intereses políticos y económicos de las élites detonan y “conducen” flujos y reflujos de la movilización social; se hacen

³ Es decir, como una condición (desde corrientes sociológicas y antropológicas) cuyos componentes culturales también se definían en las sociedades occidentales por etapas conflictivas de indecisión e inestabilidad, comportamientos mediados por la propia cultura que daría un giro particular para este segmento de la población a partir de los años 50 con el surgimiento del Rock y otras corrientes contraculturales.

presentes para contenerlos, vigilar que las evoluciones no se salgan de su ámbito de control y mantener vigentes las lógicas y sentidos comunes necesarios para la reproducción del sistema, permitiéndole así “actualizarse” y sobrevivir a sus propias contradicciones.

Se trata de una visión de conjunto donde las lógicas económicas, políticas y hasta socioculturales (determinadas en un principio por la naturaleza del propio sistema⁴) están presentes en la emergencia, desarrollo, clímax y desenlace de los movimientos estudiantiles, en los imaginarios sociales, la cultura y las subjetividades de sus protagonistas. Todo ello juega un papel fundamental para la participación colectiva y la función que llegan a tener como despresurizadores del descontento social y bisagras para la activación de los mecanismos que el propio sistema requiere para seguir autorreproduciéndose, fortalecer sus lógicas y defender el *statu quo* así impuesto, o al menos eso trataré de argumentar en lo sucesivo.

Los ciclos como método de estudio

Sin duda, el movimiento estudiantil es y ha sido uno de los parangones más importantes de las luchas sociales y los cambios políticos y culturales del siglo xx; de hecho, ha sido tan complejo que se puede dividir no sólo en épocas y procesos, sino en ambos lados del espectro político. En la historia de los movimientos estudiantiles hay tanto de izquierda como de derecha⁵, con marcados objetivos desde sus fundadores y patrocinadores, ideologías y programas políticos, hasta su acción y perdurabilidad en el espacio-tiempo. Por lo anterior, juegan un papel específico dentro de las lógicas del sistema-mundo; sin embargo, podemos considerar que unos y otros no sólo se encuentran enmarcados por procesos históricos mayores, determinados por fuerzas políticas y económicas que constituyen las pautas para esos cambios de época en su conjunto —por supuesto de manera asincrónica y con diferentes intensidades, según el poder de penetración regional del sistema y las fuerzas de resistencia que se le oponen—.

⁴ Ello no significa que pueda llegar a controlar a la totalidad de sus partes constitutivas ni los ámbitos de acción social.

⁵ Por ejemplo, están los Tecos de la Universidad Autónoma de Guadalajara, el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación en la UNAM o el Frente Universitario Anticomunista en la Universidad Autónoma de Puebla, por citar algunos ejemplos (Ramírez y Jurado, 2023).

Como veremos más adelante, por dar un ejemplo, los clamores por un acceso menos “restringido” a la universidad en América Latina datan del reformismo “iniciado” en Córdoba, (Argentina) en 1918, pero no fue sino hasta el final de la Segunda Guerra Mundial que se daría una apertura “oficial” y generalizada al ingreso de más estudiantes con cuya formación se atenderían las nuevas necesidades del mercado laboral y la industrialización, fuera en esta región o en cualquiera del mundo. Es decir, las nuevas condiciones del mercado y del capitalismo determinaron este cambio en el otrora elitista modelo de universidad, lo cual, a su vez, permitiría la gestación de otros procesos en la sociedad, en los alumnos y los centros formativos, como el movimiento estudiantil de los años 60 o las oposiciones a la privatización de la educación a finales del siglo xx (cosa que necesariamente estaba en el radar de los “gestores del sistema”).⁶

Así, para el caso concreto de México, la lucha por la autonomía de la Universidad Nacional en México de 1929 formó parte del “primer ciclo” de movimientos estudiantiles, que más allá de sus condiciones estructurales y de sus detonantes administrativos, constituía un fenómeno regional con el resto de países de Latinoamérica donde también se “luchó” por la autonomía. En tal proceso —que abarcó la segunda y tercera década del siglo xx— se establecieron las bases de la universidad moderna referidas a la participación estudiantil en sus instituciones, y a la independencia de las universidades con respecto al gobierno (Marsiske, 2023, p. 31). Pero estos procesos necesariamente atendieron a las necesidades del propio sistema, no nada más a los intereses de los actores universitarios que reclamaron la autonomía y demás peticiones adjuntas; también, a las de los grupos político-económicos detrás de la conducción de la educación, la instrucción universitaria, y el Estado, principales beneficiarios del sistema mismo.

Se trata de una historia de “necesidades” en lo que respecta a las universidades como semilleros del cambio social para empujar al país a la mo-

⁶ Me refiero a la clase política y funcionarios públicos títeres de los intereses político-económicos del gobierno de Estados Unidos, de las potencias económicas occidentales, de las oligarquías regionales, de las grandes corporaciones y del gran capital extranjero; a los militares y demás fuerzas represivas del Estado que fungen como garantes del *statu quo* y orden social impuesto desde la hegemonía; y a los empresarios y demás actores involucrados en el diseño y aplicación de políticas públicas, reformas institucionales y en la “interpretación/aplicación” de la ley que permite al sistema mantener el orden y coherencia necesarios que le hacen una entidad histórica.

deridad. Y es que las transformaciones en la universidad también respondieron a las que se daban a nivel estructural en las instituciones del Estado, particularmente en nuestro país. Esta lógica del sistema-mundo se puede ver repetida en otros ciclos del movimiento estudiantil, por ejemplo, en el controvertido y convulso año del 68, que tuvo expresiones en diversas ciudades de México y del mundo, entre los jóvenes de distintas latitudes que ciertamente eran interpelados por el movimiento pacifista, el feminista, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos y por la ruptura generacional que se daba a nivel social, representada en buena medida por la liberación sexual. Con lo anterior se justificaría aún más la represión institucional hacia los individuos.

Si pensamos al movimiento estudiantil más allá de sus complejidades —el carácter sociológico de la cultura política y las condiciones socioculturales de los jóvenes—, objetivos, causas de emergencia, repertorios de acción y programas, o pliegos petitorios; si lo pensamos así, digo, podremos establecer de una manera más clara su relación directa con las corrientes políticas y acontecimientos nacionales e internacionales (Tarrow, citado en Favela, 2002). Por ello, es de central importancia estudiar el fenómeno como ciclos histórico-económicos, moldeados desde el reconocimiento de sus estructuras y las influencias cualitativas que autores clásicos como Tynbee o Braudel han señalado en sus respectivos trabajos, conformando la base de las teorías cíclicas actuales.

El sistema-mundo como unidad de análisis

La interconexión global de las unidades políticas y productivas que han conformado el llamado “mundo occidental” nos muestra un panorama de relaciones centro-periferia, de hegemonía-subalteridad y de dominación-dependencia que hay entre los habitantes, así como entre las regiones constitutivas del “sistema”. Lo anterior nos permite reconocer la importancia de esta categoría para comprender las dinámicas histórico-sociales y político-económicas que se desarrollan a nivel global, regional y local, todas interdependientes, actuando las unas sobre las otras y dando cauce al devenir histórico. En este sentido, podemos considerar una relación orgánica al interior de este sistema, cuyas partes deben administrarse en diferentes niveles si se desea mantener su “unidad” económica, su “cohe-

sión” política y la interacción (asimétrica) que permite entenderles justo como eso, como una “unidad”.

Dentro de la noción sistema-mundo existe la subcategoría “economías-mundo” (Osorio, 2015), donde cobra sentido la mirada que aquí planteo sobre los movimientos estudiantiles, que estarían determinados en primera instancia por las condiciones objetivas (materiales) de existencia de sus actores, y las inestabilidades y fluctuaciones dentro de las “economías-mundo”. Esta subcategoría espacio-temporal observable es medible, ejerce influencia sobre las subjetividades, sea en el plano individual o colectivo, y su integración con el sistema le permite interactuar con múltiples unidades políticas y culturales dentro de una “zona integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémicas” (Wallerstein, 2005, p. 17).

Tales reglas sistémicas son impuestas al todo —o pretenden ser impuestas— por las hegemonías político-militar y económico-empresarial a través de una serie de estrategias que pueden ser llamadas “macartismo” (en los 50), “política externa estadounidense desde el informe Kissinger” (de los 70), el “consenso de Washington” (de los 80), o el neoliberalismo con todas sus fases y modalidades. Esto ha activado una serie de mecanismos y plataformas de acción sobre los elementos integrantes del sistema donde se reproducen las relaciones centro-periferia, hegemonía-países subalternos, países alineados/países no alineados (como el caso de Cuba o Venezuela), aunque ciertamente, alineados o no, los países y las sociedades afectados de una u otra forma por la influencia de las hegemonías, también se ven arrastrados por las lógicas subyacentes del sistema del que no logran escindirse tan fácilmente.

Hasta aquí es importante señalar que, más allá de la relación económica (de producción) entre los países centrales y los periféricos —lo cual plantea el origen de las profundas desigualdades entre unos y otros—, para los primeros resulta indispensable administrar la sujeción de los segundos, gestionar su dependencia y subdesarrollo y, por consiguiente, medir, anticipar, prevenir los fenómenos sociales que pudiesen desestabilizar al sistema, o bien, darles cauce, infiltrarlos, contenerlos y hasta manejarlos.⁷ Des-

⁷ Tal es el caso del sindicalismo charro tan característico de México donde, no por obra directa de Estados Unidos, pero sí con su venia, fue implementado, utilizado y mantenido para coartar la democratización de los sindicatos más importantes y convertirlos en

de aquí, podemos considerar que los principales movimientos estudiantiles (así como muchos de los movimientos sociales) terminan acotados bajo un cierto “control de daños” que el sistema y sus gestores establecen al determinar, con sus acciones impositivas, antidemocráticas y represoras, una agenda y una naturaleza al movimiento social. Es decir que, mientras más represores y antidemocráticos son la universidad como institución y el Estado, más radical obligan a ser al movimiento; en caso contrario, los disensos y desacuerdos se resolverían mediante procedimientos democráticos y participativos.

Pero el determinar así y “conducir” a los movimientos hacia cauces más radicales como respuesta a la sordidez, la cerrazón y la antidemocracia como actitudes calculadas por parte de las instituciones del sistema, se deja ver una estrategia implementada para garantizar la autorregulación y subsistencia del mismo, a pesar de sus constantes crisis, pues les permite dar cauce a los acontecimientos e incitar ciertas acciones de movilización y protesta. Todo lo dicho juega el papel de impulso a los procesos que el propio sistema necesita, como cuando el movimiento estudiantil de 1968 fue el pretexto necesario para la activación de los dispositivos de represión en América Latina, Estados Unidos y algunos países de la Europa occidental, los cuales atendieron en México la emergencia de grupos guerrilleros durante los 70, y en Estados Unidos la emergencia de las “Panteras negras” y otros grupos radicales. Esta estrategia también sería implementada, en forma de apertura democrática, después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las universidades se masificaron en beneficio del capital para atender la demanda de mano de obra calificada que las industrias, el comercio y las empresas necesitaban para su desarrollo (Hobsbawm, 1998).

Esto último, por supuesto, estimularía el papel protagónico de los estudiantes en los movimientos sociales, que formarían parte de una revolución cultural a nivel mundial que criticó de forma contundente al liberalismo capitalista e inclusive al socialismo (real) soviético (Domínguez, 2020, pp. 73-74); revolución cultural que debía ser contenida mediante las masacres de estudiantes como las perpetradas en México y otros países, y redirigida hacia causas que permitiesen, por ejemplo, la simulación de

aliados de lo que sería el corporativismo *priista* y evitar que se convirtiesen en amenazas para el peculiar modo (corrupto y antidemocrático) de conducir los destinos del país de este partido de Estado.

apertura democrática. En el ámbito local esto ocurrió durante la década de los 70 en la gestión de Luis Echeverría donde, inclusive, se dio asilo a los perseguidos políticos de las dictaduras latinoamericanas o se dio registro oficial al Partido Comunista, aunque en la práctica seguía siendo un gobierno represor (Ramírez y Jurado, 2023, p. 20); en Estados Unidos, después de reprimir los movimientos pacifistas, el retiro de tropas de Vietnam le permitiría al presidente Gerald Ford recuperar la confianza de la nación en el gobierno.

Importancia de los ciclos económicos

El estudio de los ciclos relacionados con la economía comienza durante el siglo XIX, así como de los ciclos relacionados con los conflictos armados (Flores y Martínez, 2020, p. 104). Indudablemente, el factor económico ha sido uno de los principales motores de la historia y, en el siglo XX, con sus constantes convulsiones y disputas por la hegemonía dentro del sistema-mundo capitalista. Pero en un sentido más complejo, a nivel regional y hasta local nos permite pensar en su articulación con otras dimensiones de la realidad social como la educación, que ha sido históricamente un campo en disputa para diferentes intereses. Por ello la importancia de su relación con los ciclos del movimiento estudiantil, de los cuales aquí abordaré la lucha por la autonomía en el 68 y el CEU de los 80, ciclos propuestos por Ordorika (2022), que estarían relacionados directamente con la Gran Depresión; la Guerra Fría y la profunda crisis de los 80 que se denominó “la década perdida”, junto con la imposición del neoliberalismo respectivamente.

De igual forma, cobrará sentido la idea del ciclo como “retorno al inicio” (Rossi, citado por Flores y Martínez, 2020, p. 104), pues, aun con los avances históricos logrados por los movimientos estudiantiles de cada uno de estos ciclos, podemos afirmar que demandas como la democratización de la educación, las libertades y los derechos estudiantiles, el fin del autoritarismo en las universidades, o la gratuidad de la educación y el acceso a esta de las clases trabajadoras, se han mantenido como grandes pendientes, conquistas aplicadas con claroscuros o desvirtuadas progresivamente, razón por la cual han estado permanentemente presentes en la reactivación del movimiento y sus pliegos petitorios durante ya casi un siglo de flujos y reflujos.

Para Padilla (1968, p. 707) los factores económicos son de central importancia para comprender la complejidad de fenómenos sociales y asegura que, a partir de los años 40, los factores económicos fueron los de mayor fuerza en la configuración de la historia contemporánea del país luego del proceso revolucionario de 1910-1920, a partir del cual identifica una clara relación entre la historia de México y las fluctuaciones económicas. Lo cierto es que las crisis de la economía-mundo justifican a las élites locales para emprender reformas destinadas a transformar el rostro de la universidad y alinearla a los intereses del gran capital y del mercado, entre otras. Una fuerte crítica al sistema capitalista, a su versión neoliberal, al imperialismo norteamericano, y las crisis político-económicas por las que atravesó el sistema fueron las que reactivaron al movimiento estudiantil de 1968, de 1986 y de 1999 a nivel mundial, claro está, con sus especificidades y diferentes intensidades en cada país.

No pretendo evocar aquí la teoría moderna del ciclo económico, aunque ciertamente la considero de central importancia. Los fenómenos económicos y las fluctuaciones del gran capital en el sistema financiero global guardan una estrecha relación con los diferentes periodos establecidos para la historia, particularmente en el contemporáneo (todo el siglo xx), generando cambios estructurales en la conformación política del Estado así como transformaciones profundas en las subjetividades, las percepciones del mundo y las conceptualizaciones sobre la libertad, la democracia, la educación, la justicia y el desarrollo de cada sociedad. En función de esto, Padilla (1968) identifica siete ciclos económicos en correspondencia con las grandes convulsiones políticas durante la primera mitad del siglo xx: 1935-1941; 1942-1948; 1949-1957; 1958-1963 y 1964-1967. Por supuesto el esquema está limitado por el propio tiempo del autor, pero, de la misma forma, se podrá ver más adelante la correspondencia de otros ciclos económicos con los ciclos del movimiento estudiantil.

Los ciclos del movimiento estudiantil como unidades de estudio

Arnold Toynbee fue uno de los más reconocidos estudiosos de los ciclos históricos en el siglo xx, aunque fueron investigadores como Fernand Braudel los que aplicaron datos cuantificables a esta propuesta de estudio. Fue de él que abrevaron corrientes de estudio más modernas como la del

sistema-mundo de Wallerstein, cuya propuesta aquí recuperamos. La visión del devenir histórico no debe ser lineal, debido al carácter económico del sistema, pero sobre todo por la naturaleza del mismo tiempo humano.

Con respecto a los ciclos del movimiento estudiantil, retomo la propuesta de Ordorika (2022) —protagonista en el movimiento estudiantil de 1986—, que considera el sur, el centro y el norte de América Latina. El primero comprende el proceso de la Reforma Universitaria de 1918 (en Argentina), que se ramificaría regionalmente hasta mediados del siglo xx, proponiendo la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno y la lucha por la autonomía universitaria. El segundo corresponde al movimiento de 1968, que enfrentó el autoritarismo de Estados fuertemente militarizados, no sólo en el “Tercer Mundo”, sino en varias de las capitales del mundo occidental. El tercero, que abarca las décadas de 1980 y 1990, reclamó la democratización de países dictatoriales y autoritarios, y confrontó los ajustes estructurales que se pretendían realizar en la educación. Finalmente, el cuarto ciclo corresponde a los movimientos estudiantiles más recientes, tales como #Yo Soy 132, el de los politécnicos, el de Ayotzinapa y otros más (Ordorika, 2022); pero a este último ya no lo abordaré por falta de espacio, aunque definitivamente también cumple una relación determinante con el ciclo económico (por la crisis de 2008).

Así, para hablar de ciclos y hasta de elementos de un *continuum* histórico, es necesario reconocer las variables y factores que hacen observable un fenómeno de esta envergadura. No obstante, aquí no problematizaré eso, asumiendo la pertinencia de la propuesta de Ordorika, ya que han sido precisamente los movimientos estudiantiles un parteaguas desde el cual se ha transformado la sociedad, pues la política y la educación no han sido dimensiones excluyentes. La educación no es un ámbito despolitizado⁸ y hay que reconocer la trascendencia del “activismo estudiantil como uno de los factores que inciden en la definición de las funciones sustantivas de las ins-

⁸ Todo movimiento estudiantil está dado por su anclaje educacional (sin estudiantes y sin instituciones educativas no pueden existir), y sus demandas son fundamentalmente educativas o administrativas, pero cargadas social y políticamente (Dip, 2023, pp. 18-19), desde donde han escalado a debates que trascienden la universidad y se dirigen hacia el sistema político, los modelos económicos y la sociedad en general.

tituciones educativas” (Zermeño y Ordorika, citados en Dip, 2023). De ahí el peso específico que cobran en la sociedad de este tipo de movimientos.⁹

No obstante, y como parte de los factores que permiten pensar a los ciclos, está la pérdida de entusiasmo político entre los estudiantes (después de episodios de represión o por ciclos de depresión económica), lo cual conduce a que “en algunas naciones del Tercer Mundo, el activismo ha continuado a pesar de que la tendencia general es hacia la pasividad” (Altbach, 1989, p. 108). Los gobiernos del sistema neoliberal de las últimas dos décadas del siglo xx apostaron por la despolitización estudiantil, la apatía y hasta por la anomia. Por eso, “mientras otras regiones observan un aumento del activismo estudiantil en los últimos años del siglo, América Latina —que durante mucho tiempo fue vista como una región de activismo extremo— experimenta una notoria disminución” (Levy, 1991, p. 145). Pero los ciclos continuaron, gracias a lo cual tenemos una visión de conjunto del devenir histórico del movimiento estudiantil. Llega entonces la hora de correlacionarles con los ciclos económicos.

Primer ciclo del movimiento estudiantil: la lucha por la autonomía universitaria

Durante la década de 1920 a 1930 América Latina atravesaba una época de estabilización relacionada con ese gran periodo de crisis internacional del capitalismo que fue la Primera Guerra Mundial, donde se transformaron las estructuras heredadas del siglo xix y, además del nuevo reparto colonial del mundo resultante del conflicto, el sistema-mundo lograría contener el fortalecimiento del sindicalismo obrero que emergía con fuerza, impulsado por ideologías socialistas y comunistas. Mientras tanto, en nuestro país la revolución marcó un hito histórico y constituyó la plataforma para la reivindicación de las causas populares más progresistas, como el reparto agrario, la jornada laboral de 8 horas y la laicidad de la educación. También fue un periodo de construcción de un Estado de derecho preparado

⁹ Según Dip, Jean Meyer (1969), el uruguayo Aldo Solari (1967), la brasilera Marialice Mencarini Foracchi (1969 y 1972) y el argentino Juan Carlos Portantiero (1971) cuestionaron la idea de que los movimientos estudiantiles eran el motor principal en los grandes cambios políticos, sociales y culturales latinoamericanos (Dip, 2023, p. 22); por lo que esta polémica nos permite cuestionarnos, ¿qué incidencia tienen los movimientos estudiantiles en las transformaciones sociales?

para gestionar otras demandas como la próxima expropiación de las industrias estratégicas.

Otro acontecimiento de este periodo —anterior a la lucha estudiantil por la autonomía— que necesariamente marcó a las generaciones de estudiantes y clases trabajadoras fue la Guerra Cristera de 1926 a 1929, conflicto social aún relacionado con las convulsiones propias de la década anterior, y en que se disputó el poder —económico y, a nivel simbólico, espiritual— mientras seguían sin realizarse grandes tareas de la revolución. En esto también hay que destacar la inestabilidad política del país y la continuidad del caudillismo; las condiciones para el ascenso de Calles al poder político, el establecimiento de su “Maximato”, y el surgimiento de las instituciones en 1925. El país estaba en recesión económica, mientras los gobiernos del Maximato otorgaron privilegios a sus amigos empresarios y ponían en práctica su “anticlericalismo” por medio de decretos de ley (la llamada “Ley Calles”), lo cual se convirtió en escenario del conflicto religioso cuyas consecuencias políticas y económicas, por cierto, se acentuarán con la Gran Depresión de Wall Street.

El país no disfrutó de la prosperidad económica regional (Norteamérica) de la década de 1920: la inestabilidad política y la guerra religiosa intestina son causas importantes de la baja en la actividad económica, a lo que el descenso en el precio internacional de la plata y la disminución en las exportaciones de petróleo se sumaron como factores depresivos de la economía mexicana por la disminución de ingresos para el estado. Lo anterior se expresó en la desorganización de la producción agrícola por la falta de crédito, la anarquía en el sistema bancario, una política hacendaria de control “severo” del gasto público, rígido equilibrio del presupuesto y devaluación constante del peso frente al dólar (Padilla, 1968, pp. 710-711).

Frente a todo este panorama sobrevendría el *crack* de la Bolsa de Nueva York del año 1929 y luego la Gran Depresión, cuya curva más severa de crisis se prolongó, por lo menos, hasta el año de 1934, que es cuando finaliza el primero de nuestros ciclos de estudio. En México, los efectos de la crisis se acentuaron por las malas cosechas de maíz y frijol, y por el abandono del patrón oro de la política deflacionista, que restringía erogaciones en obras públicas y promovía la disminución de sueldos y emolumentos a los empleados públicos (Padilla, 1968, p. 712).

La Gran Depresión también disminuyó brutalmente las exportaciones mexicanas hacia Estados Unidos —epicentro del *crack*—, terminando en el

derrumbe de los precios de exportación para el país y afectaciones serias para los ingresos de todos los productores nacionales. Así, los desniveles en la balanza de pagos redujeron las reservas en el sistema bancario mexicano, llevando a la necesidad de establecer diversas restricciones monetarias, así como a la disminución de los ingresos en la hacienda pública (Padilla, 1968, p. 713). Mientras tanto, en el ámbito político nacional la inestabilidad se paliaría unos cuantos años después, pero aún en el mismo decenio, con la organización de un partido de Estado, de masas y de cultura corporativista: el Partido Nacional Revolucionario, bisagra para el tránsito del gobierno de los caudillos al régimen de las instituciones.

En el marco de redefinición de la educación en el país, Justo Sierra sostendría que la idea de autonomía debía plantear la modificación de las obligaciones y tareas del Estado, el papel del cuerpo docente y la forma de construcción de conocimiento, desde marcos del pensamiento positivista. Esto implicaba una nueva relación entre la universidad y el poder político, por lo que aquí puede haber una clave para pensar en los intereses político-económicos detrás de la lucha por la autonomía en México. Tanto conceptualmente como en las experiencias autonómicas previas de la Universidad de San Nicolás de Hidalgo en Michoacán (1917) y de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1923) —lo cual significó autogobierno, autonomía para nombrar a las propias autoridades, facultad de crear o suprimir escuelas y administración propia de bienes y recursos—, la función social y nacional de la universidad se convertiría en un elemento estratégico cuyo control se disputaba entre las fuerzas políticas y económicas que buscaban dominar al país. No hay que olvidar que esa década fue la antesala del corporativismo “de Estado”.

El proceso de pacificación, estabilización y modernización del país encontró un aliado en los movimientos universitarios de la época —como pasó con el de 1918—, que aspiraban a la modernización de la educación, el antiimperialismo y la unidad entre los pueblos latinoamericanos. Y es que la Reforma Universitaria se había originado en Argentina con una huelga de estudiantes y graduados que trastocó la organización y el gobierno de la Universidad de Córdoba. Sus reclamos quedaron registrados en el llamado Manifiesto Liminar, que proclamaba la “nueva hora americana” encabezada por los jóvenes, quienes buscaban romper con las viejas prácticas autoritarias dentro de la universidad, para que el “demos” de esta recayera en los estudiantes —que querían participar en su gobierno—, se diera libertad

de cátedra y fin al “autoritarismo pedagógico”, demandas a las que, poco más tarde, se sumó el reclamo de autonomía, ingreso gratuito y creación de universidades populares (Dip, 2023, pp. 27-28).

Como se puede observar, si bien el movimiento por la autonomía inicia diez años antes de la Gran Depresión, la década de los años 20 en América Latina se caracterizó por los intentos de modernizar a las instituciones del Estado. Cabe señalar que en los relatos historiográficos sobre la Reforma aparece la idea recurrente de que la intervención política de los movimientos estudiantiles en esta región debe entenderse a partir de las protestas de 1918 que comenzaron en Argentina, pero luego se dispersaron por toda América Latina (Dip, 2023, p. 28). Ahora bien, ¿por qué causas esa lucha se extendería a una región marcada por el subdesarrollo y la dependencia hacia Estados Unidos, ante los ojos de la vieja oligarquía que controlaba las instituciones clave del Estado? Quizá para inhibir institucionalmente los conatos de revolución social que, junto con las corrientes obreras emergentes en la Europa industrializada, la Revolución bolchevique en Rusia y la impronta de la Revolución Mexicana, podrían hacer eco entre los estudiantes latinoamericanos. Esto, a raíz de que, como uno de los antecedentes más claros del fenómeno argentino, estuvo el 1908 uruguayo, año del Primer Congreso de Estudiantes Americanos reunido en Montevideo, donde ya se estaba exigiendo públicamente el derecho de los alumnos a participar en los órganos de gobierno universitario, es decir, un nuevo logos y percepción de modelo de universidad (Dip, 2023, p. 29).

La reforma universitaria se convirtió en una corriente política que dio sentido y cauce a las luchas juveniles de aquellos años. Así, el movimiento reformista tuvo otras repercusiones, pues se implicó en la formación de partidos de izquierda y nacionalistas en América Latina, como la Alianza Popular Revolucionaria Americana, en el Partido Socialista Peruano, con José Carlos Mariátegui, y el Partido Comunista Cubano, con Julio Antonio Mella (Dip, 2023, p. 30). Esto quiere decir que fungió como mecanismo de organización para otros ideales aplicables fuera de la universidad, que se gestaban entre las clases trabajadoras ante el brutal reacomodo del imperialismo capitalista.

Las ideas y los logros del movimiento estudiantil de Córdoba llegaron a México por vías como las publicaciones de las organizaciones estudiantiles, grupos internacionales y agregados de estos en las embajadas mexicanas (Marsiske, 2023, p. 32). A partir de lo dicho, en toda la re-

gión latinoamericana se desarrollaron y sostuvieron las movilizaciones que derivaron en la primera etapa de reforma, donde se concretaron las demandas de autonomía, docencia e investigación, y extensión cultural universitaria, como actividades sustantivas de la universidad. Lo anterior fue una consecuencia de ver en la participación democrática un nuevo pilar de la cultura política de los estudiantes, de propiciar un mayor acceso a la universidad de sectores sociales antes excluidos (clases trabajadoras), una renovación ideológica contraria a los valores burgueses dominantes y a su adopción en nuevos agentes históricos como las mujeres y los jóvenes (Marsiske, 2023, p. 33).¹⁰

Ahora bien, durante las décadas del movimiento autonómico y por lo menos durante toda la primera mitad del siglo xx, la universidad en México fue fundamentalmente un espacio de élites —las que podían acceder a esos niveles de educación en un país primordialmente rural, subdesarrollado y dependiente—, las cuales, eminentemente, tendrían una mentalidad burguesa o liberal. Lo mismo se podría decir respecto a la irrupción de las mujeres como actores políticos (en el ámbito universitario) y de las clases trabajadoras. Aquellas cobrarían relevancia hasta el movimiento por el derecho al sufragio de mediados del siglo, y su reactivación durante la década de los 60, por lo que, sin negar su relación con el movimiento autonómico de los 20, la brecha de treinta años que le distancia del mismo imprime en el autonomismo mexicano ciertas características que lo ligan más a las necesidades del sistema.

Más allá de lo visto, un papel clave en el movimiento estudiantil autonómico de México lo pudo haber jugado el secretario de educación pública y rector universitario José Vasconcelos, quien, según Marsiske (2023, p. 33), fue de central importancia en la consolidación de una idea de Iberoamérica y de un proyecto educativo innovador que le permitieron estrechar lazos con Latinoamérica. Sin embargo, sabemos que la Universidad

¹⁰ La impronta del liberalismo también resulta importante en tanto estuvo presente en el ideario de los movimientos estudiantiles en América Latina previos al reformismo, tal es el caso de Perú, donde se pugnaba por la modernización de las instituciones educativas; o del Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, celebrado en Uruguay en 1908, donde ciertamente existen clamores por procesos de democratización en los sistemas de educación y la conformación de agendas reformistas (Rodríguez, 2019). En el caso de la Universidad de la Habana (antes de la propia revolución) se integró una Asamblea Universitaria integrada por alumnos y profesores con facultad de elegir al rector y reformar planes de estudio y la normatividad vigente (Rodríguez, 2019).

Nacional (y las estatales también) se mantuvieron como centros alejados de las posibilidades de indígenas, campesinos, artesanos y obreros precarizados (el grueso de la población por lo menos hasta 1950). Estudiar una licenciatura todavía hasta los años 60 era una cuestión de estatus social o un mecanismo de mejora económica, si bien no se puede negar la existencia de estudiantes con desventaja económica.

Otro ciclo que hasta aquí es importante mencionar es el de los gobiernos progresistas de la región —por ejemplo, el cardenismo en México y el peronismo en Argentina de la década de los 30 y 40 respectivamente—, quienes dejarán su impronta en la educación y la cultura política de sectores sociales que protagonizarán los movimientos populares en las siguientes décadas. Esto, en medio del ascenso de la Unión Soviética, el cual representaba el triunfo, parcial y momentáneo, de las fuerzas del proletariado contra un sistema capitalista en franca decadencia. Fue esto lo que permitió que hubiera en breve más opciones para construir sentidos comunes a partir de entonces en nuestro país.

Finalmente, fue hasta 1944, durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho, que se expidió la Ley Orgánica de la Universidad, con lo que se consolidó su autonomía, otorgada quince años antes por Emilio Portes Gil, lo cual hace pensar en estas “concesiones” por parte de la clase política y la oligarquía que manejan al país como mecanismos de despresurización del descontento social. En el fondo, fueron estrategias para la reproducción del corporativismo que regiría la vida política del país, en un espacio “independiente” del gobierno (con simulación de democracia), pues los principales puestos de dirección dentro de la universidad han estado cooptados históricamente por privilegiados del sistema, dispuestos a defenderlo y reproducirlo, salvo un par de honrosas excepciones.

Segundo ciclo en los tumultuosos años 60 y el contexto de las dictaduras militares latinoamericanas

Para algunos autores como el propio Immanuel Wallerstein, el año de 1968 es de “revolución mundial” en oposición a la hegemonía de Estados Unidos y su política internacional, al igual que una respuesta a la actitud “pasiva” de la Unión Soviética y a la ineficacia de los movimientos de la vieja izquierda. La reactivación del movimiento estudiantil se caracterizó por problematizar las estructuras y la participación de los académicos en

la reproducción del *statu quo* mundial, por cuestionar las áreas del saber “descuidadas” —como las ciencias sociales frente a los grupos oprimidos—, y plantearon cuestiones sobre las epistemologías subyacentes a las estructuras del saber (Wallerstein, 1989, p. 229).¹¹

Aunque se trató de un fenómeno “global” los factores locales incidieron en las expresiones específicas del fenómeno y sus repertorios de lucha para, no obstante, convertirse en “uno de los grandes sucesos constitutivos de la historia del moderno sistema-mundo” (Wallerstein, 1989, p. 229); lo cual también se convirtió en punto de partida para la transformación de sus realidades ideológico-culturales. Esto se explica, en parte, porque en las décadas previas se experimentó una expansión mundial de la economía capitalista donde la hegemonía de Estados Unidos había despuntado, entre otros factores, por su gran eficiencia productiva, permitiéndole fincar las bases culturales y políticas de su dominación, justo en medio de su confrontación ideológica con el socialismo realmente existente y de un programa nacional que trataba de ocultar los vicios del sistema de clases, así como desvirtuar el conflicto entre ellas mediante concesiones a ciertos grupos trabajadores, con tal de involucrarles en una cruzada anticomunista mundial (Wallerstein, 1989, p. 231).

Por su parte, las agencias internacionales de la ONU operaban bajo la voluntad de la potencia capitalista, por lo que el equilibrio del sistema no sólo era algo frágil sino altamente cuestionable pues, además, se batía contra el otro sistema-mundo rival: el de la cortina de hierro en Europa y las áreas de influencia de la Unión Soviética, cuya impronta sería motivo de fuertes represiones en México y América Latina.

En lo que se refiere a nuestro país, su producto interno bruto había experimentado vigorosos aumentos en términos reales a partir de la década de 1950, luego mostró una baja muy sensible a partir de 1955, hasta llegar a un punto mínimo en 1959 y 1961, por lo que hizo de la década de 1960 un periodo de depresión, aunque la tasa de crecimiento del 6% de la economía mexicana se pudo sostener desde 1963 (Padilla, 1968, p. 723). Las causas del descenso fueron el ciclo de depresión de la economía regional (latinoamericana) a partir de 1955 —pasando inclusive de ser el país con mayor crecimiento del PIB a ser superado por Chile en 1962, que subió a

¹¹ Desde aquí, la unidad de análisis “sistema-mundo” comenzó a sustituir la categoría estándar que había sido el Estado nacional (Wallerstein, 1989, pp. 229-230).

7.1, mientras que México se despedía del 6.1 y asumía el 5.0, alcanzando después a duras penas el ritmo de desarrollo que tuvo en 1955—. Por ello se puede considerar que los efectos de los ciclos de depresión de la economía norteamericana de 1959 a 1961 afectaron a todos los países de la región, razón por la cual la economía nacional sufrió efectos depresivos en determinantes básicos del empleo y el desarrollo, tales como las exportaciones y la inversión privada (Padilla, 1968, pp. 724-725).

La fuerte contracción del comercio exterior del país de principios de la década de los 60 condujo a un estancamiento del desarrollo que frenó la reforma agraria y atrasó la agricultura frente a la industria. Se dio un aumento de la pobreza paralelo al crecimiento vertiginoso de la población, y una concentración de la riqueza en pocas manos que consolidó oligarquías financieras, industriales y comerciales, sin contar la insuficiencia en el ahorro y la dependencia a la inversión extranjera (Padilla, 1968, p. 727). Las clases populares experimentaron un descenso en sus niveles de vida y su acceso a servicios básicos. Por ello, en la década de los 60 la entrada a la universidad también se convirtió en el instrumento que prometía una mejora en las condiciones de estos grupos.

En este contexto, resulta importante destacar cómo se dio un cambio en el sistema educativo universitario de la región pasada la Segunda Guerra Mundial: una reforma del modelo tradicional impulsado por la USAID y las fundaciones Ford y Rockefeller, entre otras que ya habían logrado detonar cambios semejantes en Estados Unidos (Krotsch, 2002, p. 29). Con los modelos de desarrollo guiados por las lógicas del capitalismo, se estimuló el crecimiento de las clases medias para aprovechar su función como “amortizadoras” de las relaciones entre las explotadas y pobres, y las privilegiadas y explotadoras. La universidad se “consolidó” como instrumento de movilidad social, perdiéndose de vista la apropiación de los medios de producción y la revolución social como vías para mejorar las condiciones de subsistencia (Krotsch, 2002).

El fenómeno resulta muy relevante para la presente propuesta del sistema-mundo y sus mecanismos de autorregulación y continuidad, pues este proceso rompió con la idea de que la educación superior era sólo accesible para las élites de la sociedad y la burguesía, y transformó el concepto mismo de “universidad” (Domínguez, 2020, pp. 80-81). Es allí donde se consolidan los escenarios de gran tensión y explosión social de la década de los 60 donde, además de la reactivación de las luchas obreras en Méxi-

co, hubo un auge de las ciencias sociales y una apuesta revolucionaria de la región latinoamericana por parte de las jóvenes generaciones, inspiradas particularmente por la Revolución Cubana —lo cual les convirtió en un “peligro” para el sistema y sus intereses político-económicos—.

Por lo anterior, la emergencia del movimiento estudiantil se desarrollaría decantándose hacia la unidad con el proletariado o la lucha armada. Esto alarmaba al sistema político mexicano y a Estados Unidos, que veían confluír en protestas o levantamientos populares a estudiantes y trabajadores no sólo en México, sino en otros países como Argentina, donde se dio el llamado “Cordobazo” con la unidad entre estudiantes y obreros para oponerse a la dictadura que había cancelado la autonomía universitaria. Por otra parte —aunque quizá menos peligrosa para el sistema por la “facilidad” para detectar, aislar y eliminar grupos subversivos armados gracias a las experiencias en Corea y Vietnam—, estaba la lucha revolucionaria clandestina, inspirada en la propia Revolución Cubana de 1959, y fortalecida simbólicamente con la reciente muerte del Che Guevara en 1967 (Krotsch, 2002, pp. 35-36). Así, el movimiento estudiantil se transformó en cantera de militantes y dirigentes de organizaciones civiles y clandestinas (armadas) en toda la región, o se vinculó con estas.

Es preciso destacar cómo ese movimiento en Estados Unidos cobró, en el contexto, gran relevancia, pues sus amplias protestas en lucha por los derechos civiles o la oposición a la invasión de Vietnam influyeron poderosamente en otros movimientos estudiantiles del mundo; aunque, recordemos, México y varios países más en América Latina desarrollaron un 68 “propio” (Zermeño, 1978), y el diferenciado desarrollo entre ellos determinaría la naturaleza simbólica y profunda del entusiasmo estudiantil.

En Estado Unidos, las libertades civiles fueron una preocupación central no sólo entre los estudiantes. El rechazo a la política intervencionista impulsada por corrientes fuertemente anticomunistas dentro de la política, como la encabezada por el senador McCarthy (1958),¹² no sería privativa de los jóvenes, y terminarían provocando un régimen de represión. No obstante, sus sentimientos de paz y democracia, así como la necesi-

¹² Según lo documenta Gitlin, Joseph R. McCarthy fue senador por el Partido Republicano (después de la Segunda Guerra Mundial) que se encargó, a través de un “Subcomité en el Senado” de investigar y erradicar la “infiltración comunista” en el ejército y el gobierno, todo lo cual fue conocido como el “macartismo” (2019).

dad de construir una sociedad cualitativamente diferente se pudo expresar en la cultura de la música folk y en parte de lo que más tarde se llamaría Rock and Roll (Gitlin, 2019, p. 101). Por ello y por experiencias como la mexicana, el 68 constituyó para Wallerstein una auténtica revolución en el sistema-mundo que durante un periodo muy corto (de tres años fundamentalmente) vio manifestaciones, desorden y violencia en muchas localidades que representaron el parteaguas para el cambio significativo en sus realidades ideológico-culturales. Esa revolución trajo el surgimiento de una contracultura no burguesa y la superación del papel dirigente del proletariado industrial (en la conducción de la revolución), para abrir paso a otros componentes de las clases trabajadoras del mundo y reivindicar la lucha contra “opresiones secundarias”, dejando atrás el objetivo de la “vieja izquierda” de la toma del poder (Wallerstein, 1989, pp. 229-230).

Aquella era pues la época de crítica al llamado “liberalismo corporativo”, a la influencia política de las grandes empresas sobre la vida pública de los ciudadanos, tomando decisiones que afectaban directamente la vida de la gente en contubernio con la clase política. Es también la época de la crítica a la carrera armamentista, sobre todo ante la creciente amenaza de un nuevo conflicto global que en los 60 tenía en el de Vietnam un peligroso polvorín; razón por la cual, desde 1963, emergieron las primeras protestas estudiantiles organizadas y multitudinarias, impulsadas por la organización Students for a Democratic Society (SDS), de lo que derivaría la llamada “Nueva Izquierda” —diferenciada del Partido Comunista— (Gitlin, 2019, pp. 108-109). Quizá, lo más relevante de todo esto sea que el movimiento estudiantil de 1968 en Estados Unidos efectivamente logró incidir en el fin de la guerra y, a su vez, fue el inicio de la contrarrevolución, pues activó en las instituciones autoritarias del Estado dispositivos reaccionarios para contener, por ejemplo, a las Panteras Negras, organización afroamericana de autodefensa que logró extenderse por toda la unión, operando durante toda la década de 1970 (Gitlin, 2019, p. 113).

Su correlato en el movimiento estudiantil mexicano fue la intervención represora del Estado desde antes de los hechos de Tlatelolco, con lo que justificaron el inicio de la llamada “guerra sucia”, desarrollada con todo su potencial para la misma década de los 70, para “finalizar” en los primeros años de la década de 1980; lo que además hace sospechar que sirvió como escenario preparatorio para la implantación total del neoliberalismo y un nuevo tipo de guerra sucia, dirigida ahora contra el sector campesino e in-

dígena, marginándolo y precarizándolo. Así, en esa década posterior a los hechos del 68, la contrainsurgencia contuvo el desarrollo del movimiento obrero-sindical, la democratización del mismo, la influencia de los partidos y grupos alineados a corrientes guevaristas, maoístas o marxistas-leninistas, y a los movimientos sociales en general.

Desde otra perspectiva, podemos señalar que fue el sistema el que reactivó al movimiento estudiantil con su autoritarismo, “estimuló” su desarrollo ignorando las demandas estudiantiles y de los demás sectores aliados (aun pretendiendo ser una “república democrática representativa”), y lo condujo hacia su represión en una especie de escenario “controlado” que fue utilizado para justificar precisamente “la reactivación de la reacción”, con estrategias que permitieran el sostenimiento del sistema por varias décadas más. Así, el segundo ciclo del movimiento estudiantil cumplió principalmente dos funciones para el sistema-mundo: dar salida a los ímpetus de protesta ante la oposición e inconformidad surgidas de los acontecimientos nacionales e internacionales; y justificar la reactivación histórica de la contrarrevolución en México.

No obstante, más allá de los ciclos económicos y los intereses que se pusieron en juego durante la década de los 60, el año de 1968 es considerado el culmen de las protestas estudiantiles vinculadas a demandas sociales y a sectores populares más amplios, lo cual tendría como respuesta el aumento de la represión. Y es que, en México, el Consejo Nacional de Huelga (CNH) exigió libertades democráticas que el Estado autoritario y el sistema-mundo no estaban dispuestos ni preparados para otorgar (o simular hacerlo, como ocurrió después). Por otra parte, en otros países de la región latinoamericana, el movimiento estudiantil confrontaría a las dictaduras y a las medidas de tinte económico que en materia educativa se estaban tomando.¹³ Por ejemplo, en Brasil, las manifestaciones masivas se enmarcaron en las protestas en contra de la dictadura militar, terminando con

¹³ Rudolph Atcon (1921-1995) quien participó en procesos de reforma educativa en países como Brasil, Chile, Honduras, Colombia y Venezuela, elaboró el “Informe Atcon”, que proponía que los centros de enseñanza fueran formadores de técnicos al servicio del mercado y que se erradicara la participación política de los estudiantes; o que las instituciones educativas debían mantenerse con sus propios recursos y no recibir ningún tipo de financiamiento por parte del Estado (Jung, 2019). Frente a esto, algunos sectores del activismo estudiantil propusieron retomar o actualizar el principal legado de la Reforma de Córdoba, de allí surgió la creación de la Organización Continental Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE) en 1966 bajo las banderas de lucha “antiimperialista y revolu-

un número indeterminado de muertos y con la “marcha de los cien mil” realizada en Río de Janeiro el 26 de junio (Dip, 2023, p. 34).

En suma, los movimientos estudiantiles de esos años en diferentes países (Francia, Alemania, Estados Unidos y México), plantearon nuevas visiones de la realidad y del mundo, y protagonizaron grandes transformaciones culturales que desde entonces han permeado a la juventud, sus referentes morales e ideológicos.¹⁴ Por ejemplo, en los países de Centroamérica se expresaron protestas estudiantiles y grandes debates vinculados a móviles similares a los que inspiraban a las de México y Estados Unidos, sobre todo para la década de 1970 (Veliz y Loesener, 2022), en que sus movilizaciones también irán tomando otros cauces para terminar en las guerras civiles que azotaron aquellos países, ya de por sí asolados por la pobreza y el subdesarrollo.¹⁵

Para investigadores como Gitlin, las fracturas que se dieron en el movimiento estudiantil de finales de los años sesenta fueron pilares para las transformaciones del panorama político internacional (y el sistema-mundo occidental), y sus consecuencias se siguen viendo hasta la fecha. Muestra de ello es la redefinición de la izquierda de tendencias ideológicas marxistas-leninistas en la Nueva Izquierda, surgida con la oposición a la invasión de Hungría hecha por la URSS, así como la creciente rebeldía entre las

cionaria” y del reformismo y autonomía universitaria, esto en la Cuba recientemente liberada (Dip 2023, p. 37).

¹⁴ Otro aspecto que fortalece la idea de ciclos históricos en función de las lógicas de un sistema mundo dado es el surgimiento o en algunos casos la reactivación de organizaciones estudiantiles de gran envergadura como respuesta a los acontecimientos sistémicos que estimularon la emergencia de los movimientos más emblemáticos surgidos en Estados Unidos, Francia, Alemania y México. Dichas organizaciones desde donde los estudiantes protagonizaron sus movilizaciones fueron: Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE), el Consejo Nacional de Huelga mexicano (CNH), la Federación Universitaria Argentina (FUA), la Federación de Estudiantes Universitarios de Costa Rica (FEUCR), la Coordinadora de Estudiantes de Secundaria del Uruguay (CESU), la Asociación General de Estudiantes Universitarios Salvadoreños (AGEUS), la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) de Guatemala, la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) brasileña, la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) colombiana y la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), etc. (Dip 2023, p. 18).

¹⁵ Un caso concreto fue el de las protestas masivas (con una fuerte tónica soberanista y antiimperialista) encabezada por la Federación de Estudiantes Universitarios de Costa Rica (FEUCR) contra la instalación en el país de Aluminum Company of America, empresa de origen estadounidense (Dip, 2023, p. 60). Los intereses de las élites del sistema prevalecerían y la insurrección estudiantil fue reprimida.

generaciones de jóvenes ante diversas formas de autoridad, junto con un “movimiento” en contra de las jerarquías que clamaba por una democracia participativa que permitiera, precisamente, la participación de estudiantes y de sociedad civil en la toma de las decisiones políticas, económicas, etc. (Gitlin, 2019, pp. 98-99).

Al margen de lo anterior, algo que permitiría al sistema mantener con cierta estabilidad el *statu quo* —sobre todo en la región latinoamericana— fue dejar al movimiento estudiantil fuera de la disputa por los medios de producción (aunque, eso sí, no se pueda asegurar que haya sido erradicado de su horizonte utópico). El estudiantado y otros movimientos sociales después de la década de 1960 concentraron sus objetivos en exigirle al Estado represor derechos, libertades, plataformas de participación ciudadana y apertura democrática. Con el advenimiento del neoliberalismo, la democracia representativa y los instrumentos conquistados durante estas luchas terminarían en una gran simulación que prolongaría más la decadencia del sistema bajo espejismos como el Estado de derecho, la democracia liberal, o las vías “democráticas” e institucionales para el reclamo de los derechos y su gestión. La consecuencia fue que se desconociera la legitimidad de otras vías y mecanismos de reclamo que pudiese utilizar la sociedad civil.

Tercer ciclo en el contexto neoliberal

Para la década de 1980 el capitalismo internacional experimentó importantes transformaciones, particularmente en Estados Unidos y los países de Europa occidental, donde el desarrollo tecnológico y la acelerada globalización obligaron a las grandes empresas a construir las condiciones que les permitieran adaptarse a esas evoluciones tan aceleradas y usar en beneficio propio los avances tecnológicos. Los grandes emporios incidieron en reformas al trabajo que esbozaron la “flexibilidad laboral”, siempre bajo condiciones que imponía el mercado y la clase empresarial, permeando en diversas instituciones del Estado —y de la iniciativa privada que se alineaba con mayor facilidad a las nuevas condiciones—, incluyendo a las universidades, donde la democracia interna y los criterios de selección para el ingreso se convirtieron en objetivos prioritarios de la nueva política y ejes de una disputa naciente (Ament, 2019, p. 218).

En 1986, emergió en Francia el movimiento estudiantil para disputar la concepción de lo que tenía que ser la universidad y replantear la fun-

ción de esta ante la sociedad. En un contexto donde la llegada del Partido Comunista al poder máximo —junto al Partido Socialista y otros, todavía más radicales— no lucía imposible, y de manera paralela había un proceso de democratización en la universidad, comenzó a cuestionarse qué lazos debía tener esta con las empresas (Ament, 2019, p. 220). No obstante, la pronta injerencia de las derechas, las iglesias católica y protestante, y el financiamiento de particulares a la educación, permitieron el regreso al poder político de la derecha y el inicio de la privatización de la educación pública, empezando por la reducción de la democracia universitaria y la participación estudiantil en sus consejos, en aras de abrirle paso a la iniciativa privada (Ament, 2019, p. 221).¹⁶

Debido a lo anterior, el movimiento estudiantil se reactivó en este país entre noviembre y diciembre de 1986, rechazando la sumisión del modelo de educación, los contenidos curriculares y los mecanismos de ingreso a los intereses empresariales y al mercado capitalista. Los jóvenes se oponían, de igual forma, a la creación de “universidades de élite” que dispondrían de medios financieros nacidos de fuentes diferentes (incluyendo presupuestos públicos), y a la condena de las que, dijeron, terminarían como “universidades basurero”, dirigidas a la población más vulnerable socioeconómicamente hablando (y discriminada por ello), con diplomas no rentables y sin medios para funcionar en buenas condiciones (Ament, 2019, p. 221). Tal condena, evidentemente, profundizaría y perpetuaría las desigualdades sociales.

Mientras tanto, en América Latina se daría una crisis económica por la deuda externa, ya que el Departamento del Tesoro de Estados Unidos decidió un aumento de las tasas de interés. Según la CEPAL (2016, p. 58), la caída del ingreso per cápita regional originada por tal crisis se halló condicionada por los ajustes recesivos hechos en muchos países, conduciendo al descrédito de nociones como el desarrollo productivo o la “igualdad”, siendo sustituidas por los análisis de la estabilidad macroeconómica y el peso de la relación entre deuda-inflación-ajuste. La crisis fue conocida como “década perdida”, y en esta, países como México buscaron renegociar la

¹⁶ Desde los nuevos criterios mercantilistas que se buscaba primaran en las universidades, éstas definirían los montos por derecho de inscripción como un criterio (velado) de selección social (Ament, 2019, p. 221).

deuda externa y aplicar una serie de ajustes macroeconómicos y políticas para la mitigación de los costos sociales generados.

Así, junto a la entrada *oficial* de las políticas neoliberales (a través del presidente Miguel de la Madrid), el gobierno decretó la moratoria de pagos y solicitó ayuda financiera del Fondo Monetario Internacional —en buena medida, gracias a la intervención de los llamados “Chicago Boys”, funcionarios de la Secretaría de Programación y Presupuesto cuyo credo era el pensamiento de Milton Friedman—. Todo ello se hizo desestimando la caída del producto interno bruto a 4.2% en 1983, y la previsible caída, unos años después, de los precios del petróleo, lo que provocaría una fuerte pérdida de ingresos para el país, despidos masivos en las empresas, eliminación de los contratos colectivos de trabajo, desarticulación de sindicatos, y reducción del presupuesto para la educación pública universitaria (Ament, 2019, p. 229). El ingreso de alumnos sería severamente afectado al reducirse la matrícula (para los de nuevo ingreso) de forma notoria, todo lo cual se ligó a la falta de presupuesto para operar por parte de la institución.

Lo dicho afectó seriamente las posibilidades de ingreso a la universidad de las clases trabajadoras, y aún más de los grupos más vulnerables (campesinos e indígenas). No obstante, surgiría el llamado “Plan Carpizo”, una serie de reformas que el rector de mismo nombre tomaría rodeado de opacidad (por la falta de legitimidad popular y democrática que tenían) para la reducción de la matrícula de estudiantes, justificando las medidas con la obsolescencia de la educación gratuita y la necesidad de limitar el pase automático desde el bachillerato. Se endurecieron los criterios de selección para la población que tendría acceso a la universidad, afectando a los estudiantes de escasos recursos por las limitantes que sus propias condiciones socioeconómicas establecían de manera estructural. En México, Francia y los países del sistema-mundo occidental (ahora neoliberal también), las acciones estaban en marcha para atender las necesidades del nuevo ciclo económico, y aunque ello reactivó al movimiento estudiantil, no se lograría impedir el avance de estas políticas por diversos cauces, cosa hoy constatable con la preminencia del nuevo modelo de la educación pública.

El 31 de octubre de 1986 emergió el movimiento estudiantil en la UNAM como oposición al proyecto neoliberal. Había dejado atrás el miedo a la represión de 1968 y a la guerra sucia posterior, consiguiendo además el apoyo de la opinión pública. Con ello, ganó el debate de las ideas a las autoridades universitarias tras movilizar a miles de estudiantes y culminar

con la realización de un Congreso Universitario donde participaron todos los sectores de la UNAM en una verdadera reforma académica. Ello motivó a otros tantos movimientos en diversas instituciones educativas y forjó lazos de cooperación con otras formas de lucha en el ámbito urbano y sindical, articulando a universitarios y políticos de izquierda, con lo que se dio un nuevo cariz a la coyuntura electoral de 1988 (Batres, 2017): la sociedad civil se opuso a la continuidad neoliberal, aunque al final el sistema la impuso mediante un fraude electoral.

Las corrompidas instituciones, la clase política y los servidores públicos mexicanos, igualmente corrompidos, eran gestores “títeres” del sistema-mundo, puestos al servicio del gran capital nacional y extranjero, y no lograron imponer el plan Carpizo. Sin embargo, durante la última década del siglo xx (desde 1994), se logró afianzar un modelo de selección para aspirantes a ingresar a la universidad dirigido por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Esa institución “civil” se dedicaba al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación del conocimiento, habilidades y competencias para medir la calidad de la formación desde criterios neoliberales, a los que pronto se sumó un diagnóstico socioeconómico como criterio adicional de selección (aunque esta función no era formal). Se comenzó a imponer así una educación bancaria basada en la memorización de información, pero no en su reflexión; el sistema lograba sus objetivos aun dando concesiones al movimiento estudiantil.

Breves apuntes sobre el cuarto ciclo

El “cuarto ciclo” del movimiento estudiantil en México planteado por Ordorika se refiere al contexto neoliberal del siglo xxi y no es menos importante que los anteriores; sin embargo, aquí no lo abordaré porque su propia complejidad alargaría mucho el presente trabajo y, aunque bien serviría para fortalecer la propuesta que he venido argumentando, prefiero dejarlo para una secuela de esta primera presentación. Con todo, puedo anunciar que plantea la necesidad de remontarnos al llamado “error de diciembre” durante el gobierno de Ernesto Zedillo y la crisis internacional del “efecto tequila”, que a mediados de la década de los 90 hundió particularmente al país en la que quizá sea la crisis económica más profunda de su historia. Aunado a esto, se encuentra la crisis social acontecida por la rebelión indígena de los zapatistas en Chiapas y la entrada en vigor del Tratado de Libre

Comercio con América del Norte, que terminaría de dismantelar al campo mexicano y acentuar las crisis políticas, sociales y económicas.

La huelga estudiantil del Consejo General de Huelga de 1999 fue una nueva reactivación del movimiento de los estudiantes en contra de las políticas neoliberales y los intentos de privatización de la UNAM. Como se puede colegir, las estrategias de autorreproducción y autorregulación del sistema-mundo provocarían esta reactivación, aun a sabiendas de lo delicado del panorama político nacional, quizá intuyendo que el contexto mundial traería una apatía y despolitización en el estudiantado mexicano, sin resistencia para las nuevas medidas neoliberales (como el llamado Plan Barnés): la caída del bloque socialista, del Muro de Berlín, y de la Unión Soviética; el fin de la historia “decretado” por Francis Fukuyama y el grupo de los neoconservadores impulsores del Proyecto para el Nuevo Siglo Americano, etc.

Lo cierto es que, pensando en un escenario “controlado” y al igual que como ocurrió con el movimiento del 68, la “construcción” de la huelga más larga en la historia de la universidad provocaría un fuerte desprestigio para la máxima casa de estudios, permitiendo el crecimiento exponencial de las escuelas preparatorias y universidades de la iniciativa privada, cooptando alumnos ávidos de buenos empleos, buenos salarios —mejoras de vida que prometían estas universidades por medio de burdas campañas publicitarias—, y de instituciones no estigmatizadas, que irónicamente operaban con planes de estudio incorporados a la propia UNAM, mientras promovían el productivismo y eficiencia. La educación pública había quedado dañada a partir del descrédito de la institución y del estudiantado, señalado de “revoltoso” y “politiquero”.

El cuarto ciclo se extiende desde principios del siglo XXI hasta la actualidad, lo cual considero no sólo dentro del neoliberalismo y sus fuertes crisis económicas (como la del 2008), sino dentro de un contexto de profunda inestabilidad política en el país —con la “guerra contra el narco” y todos sus efectos durante 18 años de gestión de gobiernos de derecha—, así como en todo el orbe del sistema-mundo occidental. Atestiguamos la conformación de un nuevo mundo multipolar donde otros sistemas-mundo (o economías-mundo) como China, Rusia y la India han cobrado nuevos bríos para disputar la hegemonía a Estados Unidos y sus principales aliados de la OTAN. En este contexto, las demandas del movimiento estudiantil en México fueron de lo más diverso: acabar con la mercantilización de la educación y las políticas neoliberales, con la inseguridad en los planteles

educativos, la desigualdad y la violencia de género, o con la infamia del sistema político, como el caso del movimiento #YoSoy132 en 2012.

Reflexiones finales: lugares y tiempos en común de los movimientos estudiantiles

En 2018 se cumplió un doble aniversario: los cien años de la Reforma Universitaria de 1918 y los cincuenta del movimiento estudiantil de 1968, marco en el que se desarrollaron grandes protestas estudiantiles en varios países de América Latina cuestionando a las instituciones educativas y proponiendo cambios políticos, sociales y culturales más amplios en la educación (Dip, 2023, p. 21). Sin embargo, lejos de abrirse a procesos democráticos como sería lo lógico en sociedades que se precian de serlo, donde los funcionarios están para escuchar y servir a la ciudadanía, las autoridades universitarias —en México, principalmente— se han concentrado en defender sus privilegios y mantener el *statu quo* dentro de sus instituciones, con élites académicas “doradas”, precarización laboral/salarial de la mayor parte de su planta docente y limitantes para el ingreso de más estudiantes. Al menos, eso han demostrado no sólo durante el último de los ciclos del movimiento estudiantil, sino a lo largo de toda su historia, con salvedades como la gestión de Pablo González Casanova al frente de la UNAM o la solidaridad del rector Javier Barros Sierra con los estudiantes del 68.

Hasta lo aquí revisado podemos considerar cómo, dentro de las lógicas del sistema-mundo, se dieron ciertos cauces para los movimientos estudiantiles y se concedieron algunos derechos y demandas que pronto sabrían viciar o desvirtuar los gestores del sistema. Tal es el caso de la autonomía y el acceso a la educación superior para las clases trabajadoras, pues la misma UNAM, como la principal casa de estudio del país, ha descuidado el cumplimiento de su principal objeto social, planteado en sus estatutos: “formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura...” (UNAM, 2021, p. 33). La universidad se ha alejado de la atención a los problemas prioritarios de la sociedad mexicana; ha formado “futuros desempleados” y modificado planes de estudio en función de las necesidades del mercado y el gran capital; permite la consolidación y enquistamiento de grupos de poder y élites

colmadas de privilegios en su interior; mantiene la precarización de los profesores de asignatura, que son la mayor parte de su planta docente, y maneja con opacidad y corrupción los millones de pesos que recibe anualmente como presupuesto desde la federación.

De ahí la importancia de las dinámicas del sistema-mundo que permiten la despresurización del descontento social o transformaciones en el mismo sistema. Tales dinámicas juegan un papel central en los ciclos del movimiento estudiantil, provocándolos inclusive, pensando en la idea de escenarios “controlados” para anticiparse a posibles contingencias y “conducirles” hacia los rumbos que benefician al sistema o, por lo menos, no afecten sustancialmente al *statu quo* que defiende. Aquí, *lugar y tiempo* como categorías de estudio presentaron un correlato en los diferentes ciclos, por lo que su relación con las lógicas del sistema y sus dispositivos de control parecen desarrollarse de forma orgánica, más allá de las motivaciones de sus protagonistas.

Esto, por supuesto, no pretende restarle importancia a la cultura política de las clases trabajadoras y los grupos estudiantiles, ni al poder de las resonancias con que el movimiento estudiantil —y otros fenómenos sociales— alimentan sus horizontes utópicos e impulsan las transformaciones de la sociedad contemporánea. La disputa de lo que consideran sus derechos, y las filosofías que comparten en el tiempo y el espacio con otros grupos igualmente subalternos que tratan de sobrevivir en el sistema-mundo no puede obviarse. El punto es que la cotidianeidad social y la normalidad institucional de las universidades se vieron truncadas en cada ciclo, se alteró la paz y el sosiego de amplios sectores por diversas causalidades del propio sistema-mundo. Ello condujo las crisis de los ciclos económicos y las dinámicas de flujo y reflujo del movimiento estudiantil. Es decir, como ya lo señaló Karl Marx (2022) en el *18 Brumario de Luis Bonaparte*: “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”; a lo que yo agregaría que los hombres actúan, principalmente, bajo las circunstancias a las que son “arrastrados” por el sistema-mundo y los intereses del gran capital *financierista*.

Son pues las condiciones objetivas de subsistencia creadas por este sistema para las clases trabajadoras y ciertos segmentos de la población, como los jóvenes estudiantes, las que permiten la confluencia de diversos

fundamentos subjetivos —desde la cultura, las ideologías, los principios y valores morales, las cosmovisiones, los sentidos, etc.— en que se sustentan las prácticas políticas y se entienden sus simbolismos, motivaciones y formas de construcción e interpelación de la “realidad”. Los imaginarios colectivos y las representaciones sociales también son de central importancia, pues permiten la activación política y la participación masiva para confrontar una realidad que se desvela institucional y aparentemente inevitable. Por eso es que el análisis del conflicto (Tilly, 1998, p. 30) es importante: su modelo relacional permite conocer los motivos por los que las personas entran en este y la forma en la que lo hacen, desde donde la reconstrucción de sus reivindicaciones permite diversos análisis.

Si bien se trata de no reducir la complejidad del movimiento estudiantil, que se consolida cuando se alcanza cierto grado de organización (más allá del nivel “local” o limitado a ciertos grupos populares), hay que reconocer que las estructuras del sistema-mundo inciden en su gestación, desarrollo o flujo, desenlace y reflujo. Por ejemplo, “se adjudica al reformismo argentino la condición de principal fuente de inspiración de las movilizaciones estudiantiles que tendrían lugar en buena parte de los países de la región” (Rodríguez, 2019, p. 47), y estas son también producto de las “dinámicas de transición económica, política y social, relativamente convergentes, que se escenificaron en la región latinoamericana” (Donoso y Contreras, 2017, citados en Rodríguez, 2019, p. 48).¹⁷

En síntesis, parte del ideario de Córdoba permite reconocer la importancia de este estudio de ciclos aprovechando una de sus concepciones básicas: el regreso, llegado el término del ciclo, al mismo lugar de partida; es decir que, en esta lucha constante de flujos y reflujos del movimiento estudiantil, como muchos otros movimientos sociales, las causas detonantes o articuladoras y las eventuales demandas del activismo, surgen de condicio-

¹⁷ No obstante, los determinantes económicos y políticos no restan importancia a la “circulación de ideas innovadoras y corrientes de pensamiento en el ámbito latinoamericano, con énfasis en perspectivas de los filósofos idealistas, el romanticismo y el pensamiento liberal, pero también con influencia de las corrientes socialista y anarquista de la época” (Acevedo, 2006; Pittelli y Hermo, 2010; Finocchiaro, 2014; Teach, 2018, citados en Rodríguez, 2019, p. 48). Es decir, en los movimientos reformistas de México y los demás países latinoamericanos se puede percibir el ideario de Córdoba, pero subyacen lógicas del sistema (que también requiere transformarse para sobrevivir) detrás de las reformas, diseñadas para beneficiar al propio sistema, aunque ello implique conceder algunos derechos a las clases subalternas.

nes socioeconómicas injustas generadas por la violencia estructural,¹⁸ por los vicios de la “zona integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémicas”, como lo dijo el propio Wallerstein (1989).

Pensemos en la estructuración esbozada por Antony Giddens: en términos llanos, es la estructura la que determina la acción del sujeto y es la acción del sujeto la que permite la reproducción de la estructura (Giddens, citado en Ritzer, 2002). Las lógicas socioculturales de un sistema determinado son promovidas y protegidas por los agentes y fuerzas conservadoras del sistema, quienes suelen contar con los mecanismos para cooptar o asimilar a la disidencia, contener las fuerzas disruptivas derivadas de las contradicciones de este, y evitar la crisis en su “autorreproducción” —manteniendo el “equilibrio” del *statu quo* y su *continuum* histórico—. Pero, a fin de cuentas, son fenómenos producidos por las lógicas estructurales de ese sistema y aquellos agentes y fuerzas buscan mantenerlos dentro de un cierto control institucional que busca contener, reprimir o eliminar las fuerzas disruptivas o disidentes, que si, por un lado, son derivadas de las propias contradicciones del sistema, pueden llegar a amenazar sus bases (subjetividades, ideologías políticas, cosmovisiones, etc.).

No obstante, se puede hablar de concesiones del sistema logradas por el activismo y la pujanza estudiantiles, aunque ello sea porque están dentro de las propias lógicas del sistema; es decir, las propuestas más radicales de reformas (altermundistas) no fueron concedidas o fueron eliminadas junto con sus impulsores, tal y como ocurrió con buena parte del movimiento del 68. En consecuencia, se pueden construir dos balances:

En su naturaleza de *ciclos* dentro de un sistema, los del movimiento estudiantil han regresado a puntos de partida (como condiciones sociales), y aunque ha habido transformaciones institucionales, terminan siendo conducidas para favorecer al sistema.

Cada ciclo ha sido mantenido dentro de los cauces del sistema, y las fuerzas político-económicas detrás de este han determinado, desde el au-

¹⁸ Recordemos, por ello, algunos de los puntos básicos del ideario mencionado, tan vigentes hoy como entonces: 1) participación estudiantil en el gobierno universitario —cogobierno por tercios de profesores, estudiantes y graduados—; 2) Participación de graduados en el gobierno universitario; 3) asistencia libre; 4) docencia, también libre (libertad académica) [...] 5) Extensión universitaria y creación de universidades populares; 6) ayuda social a los estudiantes; 7) orientación social de la universidad... (Del Mazo, 1941, citados en Rodríguez, 2019).

toritarismo, el inicio y el desenlace de cada conflicto, lo cual puede ser de forma planificada/premeditada o no.

Lo último resulta de crucial importancia, pues justo fueron las medidas autoritarias del sistema durante la década de los 60, o la injusticia de las políticas neoliberales durante los 80 y finales de los 90, las que provocaron el estallido estudiantil y activaron el ciclo de movilizaciones. Para los gestores del sistema y otros niveles de autoridad superiores, que suelen acotar su acción, existe la posibilidad de identificar un panorama de posibles escenarios y, por tanto, de alternativas para “acompañarles”, encauzarles y hasta controlarles. Los mecanismos para ello son variados: la implementación de medidas antidemocráticas y autoritarias, invisibilizando al movimiento, entorpeciendo los canales de negociación, simulando el diálogo, incurriendo en el linchamiento mediático, aplicando estrategias de infiltración y activando la represión. Así las “autoridades” han llevado a los movimientos hacia su propio desgaste u ocaso, evitando que las causas que “provocaron inicialmente con sus reformas autoritarias” hagan que lo establecido se salga de “control”, y llegue a un desenlace no deseado para los intereses que protegen y promueven.

Finalmente, se ha tratado —como dice Tatián (2019)— de una domesticación de las reformas, de las conquistas progresistas que, con el pasar de los años, después de las tensiones entre autoridades universitarias y estudiantes, se convierten en concesiones sujetas a reinterpretaciones semánticas, o terminan desvirtuadas y olvidadas, como la misma idea de autonomía. Esto ha sido un hecho observable y claro pues, más allá de algunos ensayos democráticos o expresiones políticas de justicia social dentro del sistema-mundo, el Estado corrupto y corruptor, como unidad operativa del sistema, ha logrado imponer las lógicas hegemónicas al conjunto de sociedades locales y regionales para garantizar la continuidad de un *statu quo* así construido e impuesto.

Referencias

- Altbach, P. (1989). Perspectives on student Political activism. *Comparative Education*, 25(1), 97-110.
- Ament, O. (2019). El movimiento estudiantil en Francia: 1986-1987. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez y M. Gil Antón (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 217-236). PUEES-UNAM.

- Batres, M. (2017). CEU. *Crónica de una victoria*. BRIGADA CULTURAL.
- CEPAL (2016). *Reflexiones sobre el desarrollo en América Latina y el Caribe: conferencias magistrales 2015*. CEPAL.
- Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, IEC-CONADU.
- Domínguez, C. (2020). La fuerza estudiantil en México, 1958-1968. En J. Rivas Ontiveros, E. Aguilar Rodríguez, Á. González Granados y M. M. Pérez Alfaro (Coords.). *Movimientos estudiantiles: enfoques y perspectivas a medio siglo del 68* (pp. 73-96). UNAM, Porrúa.
- Donoso, A. (2020). Movimientos estudiantiles en América Latina (1918-2011): aproximación historiográfica a sus rasgos compartidos. *Revista Brasileira de História*, (40), 235-258.
- Favela, D. (2002). La estructura de oportunidades políticas de los movimientos sociales en sistemas políticos cerrados: examen del caso mexicano. *Estudios Sociológicos*, 20(1), 91-121.
- Flores, J. y Martínez F. (2020). Ciclos históricos y prospectiva: hacia un futuro curvo mediante el factor “t”. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad* CISDE, 5(1), 103-121.
- Gitlin, T. (2019). Activismo estudiantil en Estados Unidos en los sesenta. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez y M. Gil Antón (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 97-114). PUEES-UNAM.
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del siglo xx*. Buenos Aires: Crítica.
- Jung, M. (2019). Derechas y universidad en los sesenta. Lecturas inspiradoras y modelos universitarios: tres modelos de caso en Uruguay y Argentina. *Cuadernos de Marte*, 10(17), 151-181.
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco*, (12), 19-49.
- Levy, D. (1991). The decline of Latin American student activism. *Higher Education*, 22(2), 145-155.
- Marsiske, R. (2023). En busca de la reforma universitaria: el movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional de México. En R. Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en México, siglo xx*, (pp. 31-66). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Marsiske, R., (Coord.) (1999). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, III. Plaza y Valdés.
- Marsiske, R. (1996). Organización estudiantil y movimientos de autonomía universitaria-México 1929. *Ciencia y Universidad en América Latina (II). Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 7(2), 45-57. <https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/issue/view/80>.
- Marx, K. (2022). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Vi-Da Global.
- Ordorika, I. (2022). Student movements and politics in Latin America: a historical reconceptualization. *Higher Education*, (83), 297-315.
- Ordorika, I., Rodríguez, R. y Gil, M. (Coords.) (2019). *Cien años de movimientos estudiantiles*. UNAM, PUEES, 2019.
- Osorio, J. (2015). El sistema-mundo de Wallerstein y su transformación. Una lectura crítica. *Argumentos*, 28(77), 131-153.
- Padilla, E. (1968). La historia de México y los ciclos económicos. *El Trimestre Económico*, 35, 140 (4), 707-729. <https://www.jstor.org/stable/20856033?seq=9>.
- Ramírez, M. y Jurado, I. (Coords.) (2023). *Emergencia y continuum histórico de las derechas en México: del conservadurismo al neoliberalismo*. PUEEJS-UNAM.
- Ritzer, G. (2002). Principales ejemplos de integración acción estructura. En *Teoría Sociológica Moderna*. Mc Graw Hill.
- Rivas, J. (2018). *1916-2016 Cien años de historia, resistencia y resonancia del movimiento estudiantil latinoamericano*. Gernika, DGAPA-UNAM.
- Rodiles Hernández, S. (2010). El estudiantado universitario como actor político: Las huelgas estudiantiles de la UNAM 1929, 1968, 1987 y 1999. *Question/Cuestión 1*(28).
- Rodríguez, R. (2019). La impronta autonomista en América Latina. En I. Ordorika, R. Rodríguez y M. Gil, (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 47-61). PUEES-UNAM.
- Solari, A. (1967). Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 29(4), 853-869 <<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.1967.4.58466>>.
- Tatián, D. (2019). La Reforma Universitaria como batalla cultural. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez y M. Gil Antón, (Coords.). *Cien años de movimientos estudiantiles* (25-46). PUEES-UNAM, 2019.
- Tilly, C. (1998). *La desigualdad persistente*. Manantial.

- Universidad Nacional Autónoma de México (2021). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México* [Archivo PDF], en <<https://historia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/2021/12/Estatuto-General-de-la-UNAM.pdf>>.
- Veliz, R. y Loesener, J. (2022). “Muy parecido al infierno”: las circunstancias alrededor del movimiento estudiantil guatemalteco en 1968. *Latinoamérica*, (75), 65-92.
- Villafuerte, L. (2012). Movimientos estudiantiles en México, su papel en la transformación de la universidad y en la nación. *Revista UIS Humanidades* 1(40), 43-58.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1989). 1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes. *Estudios Sociológicos*, 7(20), 229-249.
- Zermeño, S. (1978). *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. Siglo XXI.



LA NOCIÓN DE RESONANCIAS EN EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL MEXICANO: UN ANÁLISIS DESDE EL NORMALISMO

Guadalupe Olivier Téllez¹

Introducción

El movimiento estudiantil en México es producto de un conjunto eslabonado de relaciones múltiples. No han sido pocos los estudios que han avanzado sobre una caracterización longitudinal e histórica donde se da cuenta de etapas, procesos, actores, repertorios de movilización, ciclos de protesta y, en suma, de la variación de las intermediaciones políticas que han marcado el trayecto de las acciones colectivas del alumnado (Dip, 2022; Flores, 2019; Marsiske, 2006; Zermeño, 2003; Gómez, 2003; Villegas, 1976). Dentro de la complejidad del movimiento estudiantil, como categoría abstracta que reúne en su interior a un conjunto de movimientos diversos tanto temporal como espacialmente, es posible reconocer tres aspectos fundamentales: 1) la cultura política, 2) la identidad de los sujetos en acción colectiva y 3) los procesos de subjetivación política.

Para centrarme en el objeto de la discusión de este libro, me inclino a utilizar la noción de “resonancia histórica” como herramienta analítica. En el primer apartado del capítulo establezco algunos elementos de la discusión teórica y metodológica en la que se enmarca dicha herramienta y, posteriormente, abordaré un tema históricamente central en las movilizaciones: el caso del estudiantado normalista. No sólo analizaré sus impactos en las movilizaciones en el ámbito rural mexicano, sino también en el me-

¹ Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.

dio urbano, teniendo en cuenta la confluencia de resonancias históricas y biográficas como ejemplificación.

De manera muy general, identifiqué procesos de resonancia en las formas de acción colectiva y movilizaciones, así como en las implicaciones de la configuración de la agenda de la política educativa nacional, tomando en cuenta que esta agenda no emana ni se sustenta exclusivamente en las decisiones de autoridades educativas, sino que son también resultado de luchas estudiantiles. Es importante subrayar que esta afirmación parte de la idea de que la constitución de las políticas públicas y específicas en el caso de la educación son producto de una relación compleja de agentes gubernamentales, actores políticos y condiciones de negociación donde los movimientos estudiantiles han sido una pieza importante.

Intento cuestionar el argumento de que las políticas se construyen de manera vertical y primordialmente a través de un plan de trabajo propuesto solamente por el aparato gubernamental, donde la población sólo es un actor receptor. Con ello, deseo resaltar la importancia de colocar en el análisis de la política de la educación otros actores y movimientos que reorientan el trayecto social y, para tal fin, ubico seis etapas de resonancia que conforman el proceso de lucha del estudiantado normalista (mayormente del tipo rural), que a la postre han tenido resonancias diversas con acciones colectivas de la sociedad en términos generales y del movimiento estudiantil en particular.

Se cierra el documento con algunas reflexiones que permitan dar continuidad a los estudios sobre el alumnado normalista, en el conjunto no sólo del movimiento estudiantil sino de su interpelación con los movimientos sociales en México.

El campo de las resonancias y los movimientos de estudiantes

El sector estudiantil se caracteriza por tener una identidad polimorfa. Pese a que este sector se constituye en un rango relativamente homogéneo (generacionalmente hablando), la confluencia de factores sociodemográficos, culturales regionales, y de la propia identidad institucional donde se anclan sus vivencias va diversificando expresiones identitarias que suelen estar *superpuestas* y que propenden a elaborar significaciones complejas de su quehacer político.

La “superposición identitaria” se refiere a que las personas no estamos conformadas por identidades cerradas, sino que estamos sometidas a influencias múltiples dentro de los distintos quehaceres de la vida social. Sin embargo, es posible identificar componentes dominantes que rigen nuestra identidad, mismos que, al acompañarnos y hallar relaciones en las diferentes esferas sociales nos dan rasgos personales y colectivos identificables. En este sentido, el sector estudiantil, en su propio proceso de formación, tiende a tener rasgos identitarios abiertos que permiten articularse con otras realidades de resistencia social.

En relación con los movimientos estudiantiles, parto de que su configuración no es simple, ni emergente; por el contrario, a sus visiones de lucha, a sus formas de organización y sus prácticas políticas, se engarzan procesos que son resultado de experiencias constituidas a lo largo del tiempo. Así, en su trayecto se van vinculando resonancias históricas y biográficas que se agregan de manera compleja a la configuración política de turno.

Considero que, a diferencia de otros sectores, como el obrero o el campesino, el estudiantado tiende a mantener un proceso de constitución de la identidad más abierto y plural, al mismo tiempo que transitorio, en su espacio aglutinante: la escuela. Este aspecto define momentos o etapas de lucha específicos, incluyendo su efervescencia o su latencia, que obedecen a un conjunto de eventualidades histórico-institucionales de los espacios educativos. La institución educativa les nutre de una cultura política a través de procesos concretos de subjetivación que responden a la propia historia institucional, al mismo tiempo que el estudiantado deposita implícitamente su propia carga biográfica en este proceso.

Es posible reconocer la existencia de un campo amplio, multidimensional y complejo de lo que en adelante denominaré resonancias. Se distinguen al menos tres tipos de resonancias relevantes: 1) las históricas-contextuales, 2) las institucionales y 3) las biográficas. El análisis de este campo de resonancias permite distinguir, en el espacio educativo, nodos que propician la conformación de activistas estudiantiles. En algunos casos, la acción de estos individuos se extiende más allá del entorno universitario y los convierte en activistas a largo plazo (Fillieule y Neveu, 2019), incluso en contextos distintos a los educativos. El caso del estudiantado normalista es ejemplar en este sentido.

La noción de resonancias, en primera instancia, es una herramienta analítica que permite entender los efectos del proceso histórico de los mo-

vimientos sociales en el cambio político. Los efectos, naturalmente, no son causalidades llanas; interactúan con las predisposiciones biográficas y la complejidad de las acciones colectivas y los movimientos sociales en un momento determinado. Es por ello que considero que los movimientos sociales son causados por procesos complejos, sin tener siempre un origen claramente identificable. Se desarrollan de manera longitudinal, y lo que podemos identificar con más precisión son las circunstancias que desencadenan las manifestaciones, no necesariamente su proceso de formación.

Si damos por válido el argumento anterior y entendemos que los movimientos sociales son una arena donde se confrontan visiones de futuro, o se posicionan grupos con intereses comunes e individuos con cargas identitarias que, al mismo tiempo, van conformando redes de significación, de control y de poder; si aceptamos eso, digo, tendremos que comprender que difícilmente se conforman como fenómenos repetibles y circunscritos a determinadas conductas colectivas rígidas. En todo caso, lo que puede observarse es un tejido indeterminado, aunque sí relacional, de principios, prácticas y modelos de acción que a la larga se adecuan y nutren del contexto de lucha. En efecto, los movimientos sociales son producto de procesos complejos.

Resonancias biográficas y resonancias históricas

En otros trabajos, se ha considerado que las resonancias biográficas se articulan de manera orgánica a las resonancias históricas (Olivier y Tamayo, 2023, 2019, 2017). Por una parte, las resonancias biográficas se constituyen dentro de un ámbito histórico social con una estructuración recíproca entre sujeto y contexto. El mecanismo estructurante de esta relación supone un conjunto de repercusiones múltiples que se complejizan con las experiencias y vivencias biográficas. Es necesario detenerse en la distinción entre estas dos nociones, pues es clave para entender la lógica en la que se fundamentan las resonancias a lo largo del tiempo.

La experiencia está constituida a través de las cosas que pasan, es decir, en los sucesos y cotidianidad en la que transitan los sujetos y la sociedad misma; esta se transforma en vivencias cuando se irrumpe en el terreno de la reflexividad, es decir, cuando se interioriza y cobra sentido, constituyéndose en lo que Gadamer (1993) denomina el ser y estar en la historia. En suma, la vivencia es una experiencia en la que la existencia y la vida misma

tienen significado, pues se establece un proceso de reconstrucción, por así decirlo, de un conjunto de intencionalidades, de propósitos, posiciones y sentidos. Se incursiona, por lo tanto, en un proceso de significación de la experiencia.

Así, la vivencia es un componente central de la subjetivación política y, por ende, de las resonancias biográficas, luego históricas. Por lo tanto, cuando hablamos de movimientos sociales, una pregunta fundamental es por qué los individuos se movilizan. A partir de esta pregunta, analizaremos el entramado de circunstancias que dan lugar a formas específicas de movilización, las cuales, en última instancia, influyen en los escenarios de contención política (Olivier, 2023; Olivier y Tamayo, 2023).

La utilidad de este enfoque es que puede dar cuenta de otros tipos de resonancia, como la social o la institucional por citar un par de ejemplos. Plantear resonancias biográficas es establecer un conjunto de factores que incluyen emociones personales y colectivas, experiencias construidas también colectivamente que, a la postre, se conducen como vivencias en un momento histórico concreto. Lo biográfico y el contexto son de esta manera constitutivos del conflicto, y las resonancias pueden ubicar los efectos de las acciones, tanto individuales como colectivas, en momentos clave de la confrontación, además de que muestran las formas de acción que, en circunstancias propicias, dan lugar a que los activistas, en tanto activistas, tengan una larga vida, como ya he referido anteriormente.

Desde esta lógica, la historia de vida (Aceves, 2000; Lipsitz, 1988) es un método de análisis que ha permitido ahondar en las resonancias biográficas del activismo. En la aplicación del ejercicio de recuperación de la memoria, en otras investigaciones, hemos optado por una dinámica en dónde, de manera flexible y abierta, fluye una suerte de entrevista-conversación, hecha cara a cara. Aquí se privilegia establecer ritmos de interacción con la persona informante, a fin de ir construyendo nodos de experiencia y su tránsito hacia la o las vivencias (Tamayo y Olivier, 2022). Sin embargo, también es importante decir que en la reconstrucción de resonancias donde sus protagonistas no se encuentran con vida (o en posibilidad de incursionar en la aplicación de la entrevista-conversación), es posible la recuperación documental de relatos biográficos realizados por terceros, y también de tipo autobiográfico, aplicando métodos y técnicas propias de la investigación de archivo (Delgado, 2010). En el caso del presente trabajo, precisamente me baso en un análisis documental.

Es necesario insistir en que la noción de resonancias se inscribe en su ubicación metodológica y en su horizonte epistemológico. En el análisis de las resonancias biográficas, al constituirse en permanente diálogo con las históricas, intentan superar las explicaciones lineales del conflicto social. Lo anterior nos coloca en la propia concepción de la interpretación histórica, no como un conjunto de sucesos evolutivos, sino como trayectos complejos con bordes intervenidos justamente por el conflicto. Desde el enfoque multidimensional que lo constituye, se producen resonancias diversas con grados de impacto, olas o picos de intensidad, y también de frecuencia, que van a constituir puntos de contacto con hitos del proceso histórico de los movimientos sociales y acciones colectivas (Tamayo y Olivier, 2022).

En el campo de investigación sobre los movimientos sociales pueden reconocerse debates, como el anterior expuesto, que se enfocan en la importancia del proceso histórico (aspecto central en la acción colectiva). Ya en otros trabajos he distinguido el debate planteado por Luhmann (1984) e, incluso, con el análisis de marcos propuesto por Snow y Benford (2000), tomados como puntos de partida para reconocer nociones como “eco social”, “consecuencias biográficas”, “efectos de generación y socialización” que se observan en los trabajos de Giuni (2007) y McAdam (1988). También pueden revisarse en los trabajos de Castoriadis (1982), Tenti (1997), Goleman, Boyatzis y McKee (2002), y Lindón (2007) por ejemplo, con referentes que plantean los efectos y repercusiones como herramientas analíticas, de manera que puede sostenerse que el estudio de lo que denominamos resonancias, con sus distintas vertientes, se ha venido constituyendo al menos desde la década de los ochenta del siglo xx (Olivier, 2023; Olivier y Tamayo, 2023).

Con la noción de resonancia histórica se reconocen los aspectos multidimensionales de los acontecimientos que la constituyen y, al mismo tiempo, que se conforman como repercusión de otros aspectos, también complejos. Se entiende, igualmente, que se van definiendo por consecuencias que forman parte de procesos sociales que configuran lo histórico, con impacto en diversos niveles y grados de intensidad. Para fines explicativos, es posible ubicar fases de las resonancias a través de la noción de “fricción” que, si bien es tomada de la física, para el caso de las ciencias sociales, y particularmente de los movimientos, puede entenderse como la intensificación de la represión o, en su caso, la disminución de las resonancias en periodos de anomia. Por ello, es necesario tomar en cuenta que las resonancias pueden sostenerse en el tiempo con diferentes niveles de frecuen-

cia, con momentos de amplificación o mengua de los acontecimientos, en una suerte de oscilación de movimientos que pueden atraer, repeler, resignificarse o enriquecerse permanentemente en referencia al contexto.

Es posible también tener algún punto de referencia tal como se realiza en el análisis de marcos. Para ello, es necesario analizar la difusión, consecuencias e implicaciones del proceso de enmarcado que impactan en distintos movimientos. Se puede decir al respecto que este enmarcado es una abstracción (incluso pensarlo como un recorte de la resonancia frente a un proceso de más largo aliento en tanto constitutivo del trayecto histórico). Esto implica que, dependiendo del marco de interpretación de la acción colectiva, pueden visualizarse o establecerse recortes que permitan analizar los diversos grados de resonancia.

Dichos grados se explican por dos aspectos intrínsecos de la resonancia: la inflexión y la oscilación. En términos generales, la primera es un cambio de orientación, una curvatura del punto de origen, y la segunda se refiere al trayecto de un extremo a otro. A lo largo del tiempo, la prolongación de una oscilación produce ondulaciones que también pueden producir inflexiones. Una condición de las resonancias es la propagación de oscilaciones que tienen variaciones (que dependen de su magnitud en acontecimientos históricos específicos). Las resonancias traen consigo, como ya anunciamos, curvaturas, redirecciones, debilitamientos y fortalezas que dependen de la colocación en el espacio-tiempo. Del mismo modo, traen acciones, ideas y experiencias que se transforman en vivencias a través de las memorias colectivas. La razón del activismo se materializa en la transferencia de la experiencia-vivencia particular en el momento de su colectivización, que a su vez se nutre de la acción colectiva organizada.²

Los estudiantes normalistas al sonido de las resonancias

El estudiantado normalista suele aparecer en la literatura de la investigación social producida en nuestro país como un sector distinto del movimiento estudiantil universitario. En sentido estricto, el alumno normalista

² La elaboración de la noción de resonancias que aquí planteo ha sido producto de un proceso largo de trabajo interdisciplinario en la que se ha puesto en juego el enfoque de las ciencias sociales frente a conceptos del campo de la física. Hemos reconocido en otros trabajos similares la participación del físico Manuel Casillas como parte de estas discusiones.

no es universitario, aunque sí parte del sistema de educación superior. Esta misma condición la tienen estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que tampoco son propiamente “universitarios”, sin embargo, cuando se hace referencia a sus movimientos, se les contempla en las movilizaciones de ese sector. Cabe revisar la bibliografía al respecto y los compendios existentes que plantean el movimiento estudiantil en México para constatar esta advertencia. (Marsiske, 2023; González y Olivier, 2020).

La incorporación o no del estudiantado normalista al campo del movimiento estudiantil no es un tema simplemente técnico; es un problema de fondo que, entre otras cosas, puede aludir a la idea que se tiene sobre el normalismo en el campo de las ciencias sociales y de los estudios sobre los movimientos. El propósito no es detenerme aquí en esta importante discusión, pero si queremos comprender las particularidades de la cultura política del normalista movilizado, de la configuración de sus colectivos y de su papel dentro de las luchas sociales en su conjunto, será necesario analizarlas como manifestaciones del movimiento estudiantil. Este esfuerzo implica, al mismo tiempo, complejizar la identificación de culturas políticas diferenciadas en función de las apropiaciones discursivas que constituirán, andando el tiempo, el bagaje de las formas diversificadas de subjetivación política, en lo individual y en lo colectivo. También se puede sacar a la luz el conjunto de valores que definen las luchas y sus tipos de organización en función de su visión identitaria —en el movimiento estudiantil, particularmente, revelaría cómo se colectiviza la cultura política—.

En *Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México*, —libro coordinado por una servidora y publicado en el año 2020—, hay un capítulo dedicado a la educación y los movimientos sociales. Con un corte temporal de 20 años (desde 1998 al 2008) la pesquisa dio como resultado una gran cantidad de libros, tesis, artículos y ponencias. Se pudo constatar que, de los 533 documentos que pudieron recogerse por el equipo, 187 correspondían al movimiento estudiantil, y los principales campos temáticos en que se ubican fueron los siguientes: la movilización estudiantil en América Latina, movimientos estudiantiles en la UNAM, movimientos estudiantiles en el IPN, el movimiento feminista universitario, el movimiento de 1968, la generación de nuevas luchas juveniles que emanan de instituciones educativas superiores, o bien interpelan a la juventud, y finalmente movimientos normalistas, analizados mayoritariamente desde un punto de vista historiográfico-político, centrado en las normales rurales —aun-

que en esta revisión destaca la ausencia de estudios que ubiquen la confluencia con las Normales federales urbanas— (González y Olivier, 2020).

Es necesario decir que algunos de estos estudios están nutridos desde un telón de fondo histórico que da cuenta de los impactos sociopolíticos de los movimientos estudiantiles en el conjunto de las diversas acciones colectivas, pues en muchos casos se transversalizan con otros movimientos no necesariamente de tipo educativo, lo que constituye una de sus piedras angulares. Aunque al mismo tiempo encontramos trabajos que surgen desde la perspectiva del activista, esto nos plantea una fuente analítica enriquecedora de la cultura política de un núcleo muy concreto de protagonistas de los movimientos.

Retomar el caso del normalismo es muy relevante para ejemplificar la trascendencia histórica del movimiento estudiantil. En lo particular, el activismo en las escuelas normales rurales es un proceso intrínseco a su propia formación como educadores. Ahora bien, las investigaciones sobre ellos se han enfocado en los casos regionales de las normales rurales como he mencionado, pues son las entidades de mayor movilización; sin embargo, su relevancia estriba en que sus formas de acción colectiva han tenido resonancias importantes tanto en las normales urbanas como en el movimiento estudiantil en su conjunto. Los movimientos de las escuelas normales rurales no se han quedado atrapadas en su localidad, se han desplazado a otros contextos y movimientos. En ese trayecto han influido en lugares como la propia Ciudad de México, aspecto relevante para tener una óptica menos centralista de los procesos de movilización y las influencias que provienen fuera de la ciudad capital.

Son varias las etapas históricas en las que podemos ubicar el motor de las movilizaciones normalistas rurales. Sitúo mi análisis, primero, en un largo periodo que permite abordar la raíz que caracteriza la cultura política normalista con influencia en el movimiento estudiantil. Esta sería la fase primaria que define el perfil del educando normalista y que inicia en la década de los veinte, consolidada como proceso creciente de movilización estudiantil hasta la década de los setenta del siglo pasado. En este sentido, habría que destacar que el perfil del maestro rural, en esta primera etapa, debería reunir las siguientes características: 1) saber leer, escribir y contar; 2) cierto adiestramiento en el arte de enseñar; 3) vivir donde trabaja; 4) enseñar por las noches a los adultos; 5) trabajar para el mejoramiento de la comunidad; y 6) ser líderes sociales del pueblo (Flores Méndez, 2019).

Especialmente los últimos dos aspectos explican la relevancia del maestro en las comunidades, su compromiso social con carácter emancipatorio y liberador en pro de la justicia, aun si es con una suerte de caudillismo. El telón de fondo de estos primeros 50 años es el paso de las Misiones Culturales como primera iniciativa contra el analfabetismo y la reproducción del nacionalismo después de la Revolución de 1910; la creación de las escuelas Normales Rurales y su papel central en la alfabetización del campo, así como la incorporación de tecnologías para la modernización de la producción agrícola.

En el proceso anterior juega un papel fundamental la articulación entre el sector campesino, la comunidad y los procesos de socialización-estructuración de la vida comunitaria. El desarrollo de las Normales rurales dio paso, décadas después, a una reforma educativa que unificó los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales en la década de los cuarenta del siglo xx, a la creación de la Normal Superior, y a la política de federalización de las Normales, paralela a la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943 (Civera, 2013).

En los cincuenta del siglo pasado, justamente de 1952 a 1956 en la Ciudad de México se produjo una relación sinérgica entre el alumnado normalista y el Movimiento Revolucionario del magisterio emanado de la sección IX del SNTE, lo que derivó en una fuerte represión por parte del gobierno de Adolfo Ruíz Cortines. Pero esa misma solidaridad de los estudiantes de las normales rurales se dio también con otras luchas, como la campesina, y en la década de los sesenta llegó al clímax sumándose al movimiento estudiantil de 1968, lo cual dio lugar a represalias importantes entre el año siguiente y 1970, con el cierre de 12 Normales rurales de las 29 que había entonces y la creciente escalada de políticas de hostigamiento por parte del Estado (Flores, 2019).

Otra característica relevante de las formas de organización estudiantil y procesos de subjetivación es la creación de centros de formación política dentro de la propia estructura de las escuelas, aunque también es posible reconocer la presencia de infiltraciones del gobierno con paramilitares y algunas fracciones de estudiantes y profesorado articulados a las autoridades federal y estatal.

También es importante destacar que el entramado de resonancias repercutió en la configuración de la Liga Comunista 23 de septiembre, considerado el primer foco guerrillero constituido por estudiantes, maestros

normalistas y campesinos (en 1965). Aquí hay que destacar el importante asalto al Cuartel Madera, en Chihuahua, llevado a cabo por Pablo Gómez, médico y profesor normalista, y Arturo Gámiz, también maestro. Estos personajes inspiraron luchas conformadas por normalistas, de ahí que las resonancias biográficas se destaquen como punto nodal para entender los procesos de subjetivación política y los detonantes de acciones colectivas. En la cresta de los ciclos de protesta se produce una onda expansiva que, al final, impulsa una resonancia histórica. Especialmente, en la década de los 60 del siglo xx, los normalistas tuvieron una gran participación en movilizaciones, pues sus protestas se articularon también con el movimiento obrero, mientras que, en el caso del campesino, su conexión con los normalistas se caracterizó por la ocupación de predios latifundistas y la instauración de establecimientos para las normales rurales (Ávila, 2016).

Un aspecto relevante es la relación del movimiento normalista con la Escuela de Cuadros del Partido Comunista Mexicano, particularmente con la presencia de Genaro Vázquez. A pesar de las disputas internas entre la organización misma de las Escuelas Normales, sobre todo rurales, la articulación con movimientos de mayor calado siempre ha estado presente. La vinculación del movimiento social con el desarrollo de la educación normal ha sido central; las presiones al Estado para que se cumplan las demandas del estudiantado han incluido los servicios asistenciales, la enseñanza y la infraestructura, pero también han participado de las reformas curriculares.

Un asunto clave en la escisión de diversas posturas dentro del movimiento normalista en su conjunto fue el proceso de descentralización de su sistema de educación, que no ha sido nada terso. En el año de 1966 hubo gran represión en el estado de Michoacán, lo cual provocó el desarrollo de la organización estudiantil extendida a otros sectores de estudiantes no normalistas. El año siguiente se volvió, entonces, crucial para la organización del estudiantado normalista en la participación de movimientos posteriores, especialmente el de 1968 y los subsecuentes en la década de los setenta. Las organizaciones estudiantiles de todo el país se articularon en un evento de amplio aliento organizado por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED): la Jornada por la Democratización de la Educación Superior, que coincidió con la Asamblea Nacional de Educación Normal. Aunque hay en tal evento participación de la Dirección General de Educación Normal, las organizaciones estudiantiles previas y la

confluencia en ambos eventos produjo cambios sustantivos en el modelo de las escuelas normales rurales, pues desplegó procesos de subjetivación política colectivizada en objetivos comunes, que demandaban giros en la apreciación de la política sobre la educación normal en general y de la rural en lo particular. En ese mismo año, la Juventud Comunista promovió la Campaña de reclutamiento de jóvenes militantes entre agosto y octubre, y el foco se centró, evidentemente, en estudiantes universitarios y normalistas (Ávila, 2016).

Precisamente, el acontecimiento de Morelia, Michoacán, y los sucesos posteriores, hasta los eventos de 1967, pueden identificarse con preámbulos organizativos y de concientización política del alumnado normalista organizado, que se involucra de manera muy activa en el movimiento de 1968. Es importante recalcar que las Normales Rurales fungieron como la columna vertebral de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos, y esto es porque su propio proceso de aprendizaje, constitutivo de su cultura política, surgió dentro de los internados. Como datos complementarios, hay que decir que para el año de 1968 existían 29 normales rurales, 21 para hombres (con 7 253 estudiantes) y 8 para mujeres (con 2 434 matriculadas). El total era de 9 687 educandos, número nada despreciable en las movilizaciones. Tema aparte es el asunto de la minoría de mujeres en las escuelas normales, que merecería un trabajo específico; para los fines de este trabajo, basta recordar, por ejemplo, uno de los repertorios de movilización en sus propias marchas: cadenas humanas de hombres custodiando a las normalistas, por señalar una entre tantas manifestaciones del problema.

Etapas de resonancia

A partir del recuento histórico general planteado en el apartado anterior, se establecen a continuación algunos componentes que permiten identificar seis etapas de resonancia conformadas por el estudiantado normalista. Como se ha señalado, es importante considerar políticamente que después de la Revolución Mexicana, y prácticamente en toda la primera mitad del siglo xx, las escuelas normales rurales tuvieron el propósito de modernizar el campo a través de la alfabetización y la implementación de un conjunto de contenidos educativos acordes al modelo de nación imperante. Sin embargo, coincido con la postura de Civera (2013) cuando señala que este no

fue un proceso simple, sino que en el fondo se condujo a un serio problema de imposición.

En las escuelas de comunidades indígenas, el menosprecio a sus lenguas imperó al grado de extinguirlas a través de contenidos curriculares, además de crear sentimientos de vergüenza. La lógica educativa pugnaba explícitamente por la unidad nacional, lo cual implicó contenidos estandarizados, desarraigos culturales e instauración de valores comunes sobre la mexicanidad a fin de colocar aspectos culturales y lingüísticos uniformes (Ávila, 2016).

El normalismo rural nació como un mecanismo que contribuye a dichos propósitos, pero esta jugada resultó ser una estrategia contradictoria. Los normalistas del ámbito rural provienen de las comunidades campesinas y, en su mayor parte, son de origen indígena; comparten los conflictos del desarraigo cultural y, por lo tanto, forman parte de una resistencia común (con el componente adicional de tener una mayor formación escolar y una legitimidad social dentro de sus comunidades). Los normalistas rurales se han contado como actores educativos diferentes a los maestros urbanos. Para Civera (2013) sus principales características son dos: pertenecer a sectores pobres y, al mismo tiempo, ser vanguardia revolucionaria, por los aspectos señalados anteriormente.

Como profesores de origen campesino, el ascenso de muchos normalistas dentro del magisterio fue por lo general limitado, aunque hubo importantes excepciones, y como ilustrados que eran, asumieron el compromiso de redimir a las masas (Civera, 2013, p. 1).

Es posible distinguir una primera etapa de resonancias históricas de la lucha normalista, traducida al mismo tiempo en resonancias biográficas que se particularizan en un conjunto de posicionamientos sobre la realidad que, a su vez, definen actuaciones frente a procesos sociales más amplios. El proyecto revolucionario de los gobiernos habidos entre 1920 y 1940 del siglo pasado, así como los ámbitos educativos, son un factor de mediación y de subjetivación política.

La ubicación de etapas de resonancia es una abstracción explicativa. La realidad histórica nos muestra procesos más flexibles, con modulaciones complejas que son producto del contexto general y de las particularidades de los internados-escuela. Empero, es importante ubicar en la primera etapa de constitución de resonancia del normalismo la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en 1935.

La FECSM es una organización estudiantil que ha perdurado hasta nuestros días. Es quizá la más antigua de México en su rubro, y si bien su historia comprende diferentes conflictos internos, así como diferentes picos de relación, conflicto y negociación con los gobiernos, siguen manteniendo al menos dos de sus principios básicos: la defensa de la educación popular y la lucha por alcanzar una sociedad sin clases sociales. Como puede distinguirse, la FECSM es un núcleo de gestación de resonancia, con ondulaciones diversas y puntos de inflexión, pero cuyo rol en la promoción de las luchas sociales y campos de formación e identidad políticas ha permanecido. En lo concreto, sus demandas se enfocan, sobre todo, en la exigencia de recursos óptimos de estudio para generar condiciones de igualdad entre los estudiantes. Y, justamente por una cuestión de principios, se vinculan a otras causas (Olivier, 2021).

Adicionalmente, la autogestión de las escuelas, que las articulaba con las necesidades de las comunidades donde estaban presentes, permitió su involucramiento en la defensa de las luchas campesinas. Puede afirmarse que una segunda etapa de resonancia es la consolidación de las escuelas normales rurales como internados. Este segundo momento está conformado por cuatro aspectos que dan lugar a:

Un modelo autogestivo que permitió moldear su identidad, pues los alumnos construían relaciones cercanas por alrededor de cinco años, lo que en palabras de Civera son “Procesos intensivos de formación de identidades”.

La definición de sus procesos organizativos y académicos en los que se incorporaban círculos de estudio de formación política.

El trabajo de extensión comunitaria que potenciaba su participación en luchas del entorno, además de las necesidades propias de las escuelas.

Un proceso de profunda urbanización en la década de los treinta y cuarenta del siglo xx que derivó, primero, en la absorción de estas en las ciudades, y luego en la supresión de algunas normales rurales que planteó escenarios de protestas.

Los aspectos referidos tienen resonancias con ondulaciones diversificadas en la cultura magisterial, no sólo en su vocación de servicio comunitario, sino en las luchas sociales en su conjunto. Resultado de ello son los líderes sociales que emergen de las normales, más allá de las figuras identificables como Lucio Cabañas, Genaro Vázquez y Celia Rangel, pues

muchos tienen un papel preponderante en sus comunidades y en el grueso de los movimientos sociales y estudiantiles, a pesar de ser poco conocidos (Civera, 2013).

Una tercera etapa de resonancias podría ubicarse en la década de los cuarenta, a propósito de la unificación de los planes de estudio de las normales rurales y urbanas. Esto es importante porque, en las etapas anteriores, los programas estaban adecuados a las necesidades de las comunidades, y no sólo contenidos académicos, sino espacios físicos formaban parte de su identidad comunitaria, pues muchos de los planteles fueron construidos en predios que habían sido importantes haciendas expropiadas tras la Revolución de 1910. Además de lo anterior, varias edificaciones fueron hechas por manos de campesinos de los pueblos donde se erigían. Por ello, en muchos sentidos, esto significó colocar a la educación popular por encima de las propiedades de ricos hacendados. El peso simbólico es indudable (Olivier, 2021).

La unificación de los planes de estudio, a pesar de cambiar el enfoque original de los programas de las escuelas rurales, continuó reproduciendo el esquema general de organización del internado y su sentido comunitario vinculante. Es decir que, pese a la inflexión, el proceso de resonancia conservó sus anclajes, pero también tomó nuevas direcciones e impulsos durante las dos décadas posteriores. En los años 50, los normalistas rurales y urbanos se incorporaron como maestros en servicio a la serie de movilizaciones de la época (la obrera, la médica y, desde luego, la campesina) para unirse también al movimiento estudiantil de universitarios en los 60 (Ávila, 2016).

En los 70 puede ubicarse una cuarta etapa de resonancias, siendo un momento importante porque se observan dos puntos clave: 1) la incorporación de maestros y estudiantes normalistas a las guerrillas; y 2) la presión tanto humana como presupuestal a las escuelas Normales, especialmente las rurales, que derivaron en mayores acciones de movilización. Desde finales de los 60, Gustavo Díaz Ordaz había iniciado una escalada de intervención del ejército y fuerzas de seguridad estatales, a la par que eliminaba 11 escuelas de las 36 que se habían fundado entre los 30 y 40 (Elortegui, 2017).

En las últimas tres décadas del siglo xx se distingue una larga onda de resonancias que constituye su quinta etapa, y está basada en la resistencia y la negociación con los gobiernos de las entidades federativas. Los tipos

de lucha se presentan diferenciadamente entre altas y bajas modulaciones de acciones colectivas que marcan una consigna común: la lucha por la sobrevivencia de las escuelas, cuya escasez de apoyos las estrangula. Al mismo tiempo, se vislumbra en este periodo un proceso muy importante de expansión de la formación profesional que devino en el crecimiento de instituciones de educación superior.

La demanda de las escuelas Normales decayó, distribuyéndose los intereses de la juventud en otras ofertas educativas. Sin embargo, esto debió fortalecer actos de resistencia y lucha mucho más fuertes y persistentes. Las resonancias aquí entraron en juego como aspectos ideológicos constitutivos de la acción colectiva, de manera fundamental. Con diversos puntos de inflexión, esta quinta etapa de resonancias extiende su onda hasta poco más de una década de luchas, entrado el siglo XXI. Se destacan los conflictos en Mactumatzá, Tenerife, El Mexe, Tiripetío, Atequiza, y la Escuela Normal de Educación Física, por sólo mencionar algunos casos.

Sin duda, la etapa de resonancias más impactante se configuró en el año 2014, con la desaparición de los 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa Raúl Isidro Burgos, en Guerrero. El acontecimiento central de esta sexta etapa ha producido hasta nuestros días un efecto múltiple de resonancias biográficas y, sobre todo, ha quedado ya como una resonancia histórica con efectos sociales inusitados. Es importante decir que una característica de las resonancias es que sus huellas o efectos, ya sean individuales, sociales o institucionales, no necesariamente se condicionan por un acto contencioso o por el conjunto de protestas. Esto es lo que diferenciaría a las etapas de resonancia que hasta aquí he presentado de lo que podrían ser los “ciclos de protesta”. Ambas son formas abstractas de estudiar a los movimientos sociales, pero tienen una naturaleza distinta.

Una resonancia se configura a través de procesos de concientización, de conexiones identitarias, aunque diversificadas, como lo fue en este caso respecto a la indignación social por la desaparición forzada de los estudiantes. El concepto retrata no sólo la condición de la movilización sino su desarrollo, consolidación y latencia a lo largo del tiempo, en personas, instituciones y grupos sociales. De ahí la relevancia de transitar de la experiencia a la vivencia, como se ha señalado en el apartado anterior, para entender la profundidad del impacto de las resonancias. En el caso de Ayotzinapa, implicó la movilización de estudiantes por razones de identi-

dad generacional, en donde la vanguardia, la ruta, repertorios y demandas fueron marcados por normalistas.

La sociedad siguió esta ruta marchando por las calles detrás de normalistas y, después, de estudiantes de instituciones de diverso signo en todo el país. Bajo el grito desgarrador y lapidario de “Fue el Estado”, la resonancia se magnificó desde el zócalo de la Ciudad de México, donde se llevó a cabo la protesta más multitudinaria, a todo el mundo. Brotes de resonancia biográfica saltaron en múltiples contextos. Desde los meses de septiembre y octubre de 2014 hasta el presente, quedó signada una cicatriz que difícilmente podrá ser borrada en el futuro y que, por el contrario, es una punta de lanza para el movimiento estudiantil mexicano.

A manera de cierre

Es posible que exista un consenso donde se señale que el estudiantado normalista, especialmente el de tipo rural, ha constituido una parte de la conciencia política de las comunidades a las que ha influido o con las que se ha articulado. Sus formas de movilización cobraron fuerza por décadas poniendo en jaque a gobiernos estatales y federales en su momento, sobre todo cuando actuaba al lado de movimientos amplios de universitarios, desde el histórico 68 hasta Ayotzinapa.

Es relevante hacer un ejercicio crítico del movimiento estudiantil en México tomando en cuenta su heterogeneidad y sus distinciones histórico-temporales, así como ubicar sus ciclos de protesta asociados a convergencias con otros movimientos sociales para identificar la interacción de resonancias múltiples. Como se señaló anteriormente, las resonancias biográficas se entienden a partir de su configuración y resonancia histórica. Al mismo tiempo cada institución educativa define, en su identidad, su propia historia en relación con la sociedad a la que se vincula, y con el propio Estado y sus esferas de gobierno.

Hay núcleos estudiantiles potencialmente más politizados por la propia constitución histórica de su acción colectiva, como es el caso del estudiantado normalista. Es importante señalar también que, en el presente, existe el impulso de modelos educativos alternativos que forman parte de movimientos pedagógicos contruidos a lo largo de las luchas de muchos actores en confluencia (estudiantes normalistas, docentes y comunidad, por ejemplo). Con cierta certeza, podría decirse que el movimiento estu-

diantil seguirá siendo un bastión de lucha mientras la desigualdad y la injusticia social persista, es una característica histórica del estudiantado.

Haciendo un recuento, en lo que se refiere al impacto de las movilizaciones normalistas, especialmente de las escuelas rurales y bajo la noción de resonancias, se ubicaron seis importantes etapas: 1) surgimiento de las normales rurales y la conformación de la FECSM; 2) consolidación del proyecto político de las Normales a pesar de la eliminación de algunas de ellas; 3) unificación de planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; 4) represión y movilización permanente; 5) gran ola de resistencia por la sobrevivencia; y 6) Ayotzinapa y sus consecuencias.

Retomar la noción de resonancia histórica y biográfica puede ser una propuesta viable para comprender particularidades de las culturas políticas y sus procesos de subjetivación, pero también puede mostrar ineficacias, cooptaciones, contradicciones y otros asuntos más por estudiar del sector estudiantil movilizad. Para cerrar, habría que decir que es necesario desarrollar mayores investigaciones sobre el alumnado normalista, incluyendo un enfoque empírico que rescate la relación experiencia-vivencia, incorporando el análisis documental de casos que se encuentren en archivo, además de la escritura de historias de vida y registros etnográficos.

Referencias

- Aceves, J. (2000). *Historia oral: ensayos y aportes de investigación: Seminario de Historia Oral y Enfoque Biográfico*. CIESAS.
- Ávila, E. (2016). *El normalismo, eficaz coadyuvante en la construcción del México actual*. Conacyt.
- Castoriadis, C. (1982). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Civera, A. (2013). Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969. *Prismas*, 17(2), s/p.
- Delgado, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista cubana de salud pública*, 36(1), 9-18.
- Dip, N. (2022). Movimientos estudiantiles contemporáneos en México: desafíos de investigación sobre una experiencia inconclusa (2010-2020). *Revista de la educación superior*, 51(201), 87-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.2023>

- Elortegui, M. (2017). Un recorrido histórico de las escuelas normales rurales de México: un acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa. *Estudios Latinoamericanos*. Nueva Época, 40, 157-178.
- Fillieule, O. y Neveu, E. (2019). *Activist forever? Long-Term Impacts of Political Activism*. Cambridge University Press.
- Flores, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(87), 205-226. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1428>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*, I. Sígueme.
- Giugni, M. (2007). Personal and biographical consequences. En D. A. Snow, S. A. Soule y H. Kriese (eds.), *The Blackwell companion to social movements* (pp. 412-432). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza y Janés Editores.
- Gómez, A. (2003). El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 187-220.
- González, R., Olivier G, Ortega J., Arellano, M., Rivera, M., Guerra, M., Carmona, E. y Mújica, M. (2020). Movimientos sociales en educación. En G. Olivier (Coord.), *Estado del Conocimiento de los Movimientos Sociales en México*, I. (pp. 127-198). Universidad Pedagógica Nacional, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Lindón, A. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini. ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *Eure*, 33(99), 89-99, en <<http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/arto8.pdf>>.
- Lipsitz, G. (1988) *A life in Struggle: Ivory Perry and the culture of opposition*. Temple University Press.
- Luhmann, N. (1984). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Universidad Iberoamericana, Antrophos, Pontificia Universidad Javeriana.
- McAdam, D. (1988). *Freedom summer*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marsiske, R. (Coord.) (2023). Movimientos estudiantiles en México, siglo XX. IISUE.
- Marsiske, R. (Coord.) (2006). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*. Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM/Plaza y Valdés.
- Olivier, G. (6-8 de septiembre 2023). *Resonancias históricas del movimiento estudiantil mexicano. El caso de los impactos del movimiento normalis-*

- ta. [Ponencia]. IX Jornadas sobre Movimientos Estudiantiles. Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana “Dr. Emilio Ravignani”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 6, 7 y 8 de septiembre.
- Olivier, G. y Tamayo, S. (06- 10 de noviembre de 2023). *Resonancias biográficas. Herramienta analítica para el estudio del conflicto social*. [Ponencia]. XV Jornadas de la Carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Del 6 al 10 de noviembre.
- Olivier, G. (2021). El normalismo rural en México, bastión de la lucha social desde la formación docente. En Patricia Medina Melgarejo (Coord.), *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencias. Comparancias entre México y América Latina*. (pp. 147- 168). Universidad Pedagógica Nacional.
- Olivier, G. y Tamayo, S. (2019). Women in Political Activism: The Biographical Resonances of the ‘68 Student Movement in a Latin American Context. En O. Fillieule y E. Neveu (eds.), *Activist forever? Long-Term Impacts of Political Activism*. (pp. 108-130). Cambridge University Press.
- Olivier, G. y Tamayo, S. (2017). Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68. *Revista Secuencia*, (97), 232-262.
- Snow, D. y Benford, R. (2000). Clarifying the Relationship between Framing and Ideology. *Mobilization: An International Journal*, 5(1), 55-60.
- Tamayo, S. y Olivier, G. (2022). Resonancias históricas y biográficas: la construcción de la subjetividad política en los movimientos sociales. *Campos en Ciencias Sociales*, 10(2). <https://doi.org/10.15332/25006681.7669>
- Tenti, E. (1997). Resonancias políticas de “la cuestión social” en la América Latina. En A. Pérez Baldotano (ed.), *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: Tensiones y contradicciones* (pp. 189-214). Nueva Sociedad.
- Villegas, A. (1976). La ideología del movimiento estudiantil en México. *NS, Norte-Sur*, 1(1/2), 130-47, en <<http://www.jstor.org/stable/41804418>>.
- Zermeño, S. (2003). *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. Siglo XXI.



ACTIVISMOS, CULTURAS POLÍTICAS Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL. PROPUESTA DE ANÁLISIS EN CLAVE DE RESONANCIAS PARA EL ESTUDIO DE MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES

Angeles Palma López¹

Importancia de las resonancias. A manera de introducción

En consonancia con Jacques Attali (1995), podemos decir que la música es un medio para percibir el mundo antes que un objeto de estudio; posee un atributo simbólico y político que significa el orden, la transformación, el caos y las mutaciones del ensamblaje social: “es la banda audible de las vibraciones y los signos que hacen a la sociedad” (p. 12). Además, la música permite imaginar formas teóricas para dar cuenta de procesos sociales como un instrumento más de conocimiento.

En esa dirección, la noción de resonancia proveniente de la música es útil para cartografiar los efectos del activismo, es decir, las múltiples repercusiones que emanan del proceso de participación en movimientos sociales y que van desde el ámbito biográfico hasta la alteración del

¹ Doctora en sociología política por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco. Investigadora del Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad (PUEDJS) de la UNAM. Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto posdoctoral “Activismos, culturas políticas y transformación social. Análisis en clave de resonancias a partir de tres experiencias del movimiento estudiantil en México”. Agradezco al Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM; a mi asesor Miguel Ángel Ramírez Zaragoza; y a la Coordinación de Humanidades de la UNAM por el apoyo brindado para esta investigación.

curso de la historia.² La interpretación crítica de los fenómenos en clave de resonancias nos permite observar los ecos de la acción colectiva concienzosa de diversas proporciones y complejidades, como son protestas emanadas de indignaciones focalizadas o movilizaciones de carácter nacional o internacional.

Hablar de una “resonancia” es reflexionar sobre la afectación de todo el ensamblaje social, visto como una mecánica de tensiones, armonías, estridencias y disonancias. Podemos entenderla como la relación entre dos entidades que se afectan mutuamente en los diversos ámbitos de la vida social, con diferentes grados de intensidad y complejidad. Ahora bien, los estudiosos de los movimientos sociales a menudo se han preguntado por los efectos de las movilizaciones que habían convulsionado al mundo desde los años 60. En el contexto del mayo francés, por ejemplo, se hallaban las protestas contra la guerra de Vietnam, las movilizaciones contra las tropas soviéticas en Checoslovaquia, la revolución cultural china y la guerra fría en general. Sin embargo, aquellos investigadores se fijaron en cómo se había modificado el curso de vida de quienes participaron y cuáles eran los legados de tales movilizaciones para el futuro (Bosi *et al.*, 2016). Poco a poco, se comenzó a tejer una línea de investigación que, hasta el día de hoy, no se ha explotado del todo.

La falta de investigaciones sobre las repercusiones de la participación de la ciudadanía en movimientos sociales obedece en buena parte a las dificultades que conllevan, sobre todo de tipo metodológico. Una de ellas tiene que ver con una cuestión temporal, pues implica dejar que el tiempo transcurra lo suficiente para permitir que los activistas realicen una cavilación crítica de los impactos de su participación política (McAdam, 1989). Otra más se relaciona con la infravaloración de los estudios de caso, pues se apuesta por la comparación de grandes datos estadísticos, siendo la encuesta la principal herramienta de recolección —además de que hacer un seguimiento de activistas para reunir una muestra “representativa” implica una complejidad difícil de sintetizar—.

Muchas veces se piensa en los movimientos sociales dando centralidad a sus incentivos de movilización y organización en la contienda política

² Aquí se entiende el activismo como la invención, la crítica y las prácticas que desafían cierto orden establecido, es decir, la resistencia a la norma que amplían las formas de participación política como reacción a lo que oprime.

(postura tradicional hegemónica); pocos consideran relevante el “antes” y el “después” de los activistas o las transformaciones/continuidades de su intervención en la historia. Por otra parte, una limitante observable en los estudios sobre activismo es reducir su impacto a un nivel micro; se concentran en las consecuencias biográficas de los participantes —las afectaciones en su familia, las oportunidades o restricciones en sus empleos, la elección de pareja, la construcción de redes de solidaridad, estilo de vida, etcétera—. Preocuparse por la individualidad nos impide ver la fotografía completa del activismo en términos de resonancias (Bosi *et al.*, 2016).

Por todo lo anterior, en este texto pretendo hacer explícito cómo la noción de resonancia es una herramienta teórica-metodológica para cartografiar las repercusiones del activismo en las diversas dimensiones que constituyen el orden social —individual, colectivo e histórico—. Particularmente me interesa prestar atención a las resonancias del activismo en términos de “cultura política”, mirar cómo las múltiples manifestaciones políticas que se expresan en valores, principios, acciones, actitudes, identidades, trayectorias y emociones de los activistas son redefinidas en el marco de su experiencia de participación democrática y su contexto sociohistórico.

Es en los movimientos sociales donde los activistas (re)configuran valores, principios, creencias, utopías y prácticas que guían y dotan de sentido no sólo su participación al interior de la propia contienda política, sino también el actuar cotidiano de su vida presente, futura, individual y colectiva. Dicho de otra forma, los movimientos son forjadores de una cultura política que repercute en los esquemas de orientación, interpretación y significación de la vida tanto de los participantes como de las audiencias —aquellos observadores no comprometidos con la acción política— en todos los espacios de su existencia.

La experiencia política influye en la vida cotidiana, en las preferencias, en la incorporación —o no— en otras luchas y en la valoración de los conflictos; influye en la exigencia y el ejercicio de derechos, las condiciones económicas-sociales, y hasta en la elección de vínculos laborales y afectivos (McAdam, 1989; Núñez y Ramírez, 2008). Al mismo tiempo, los movimientos sociales, con su cultura política, tienen ecos en procesos más amplios y complejos de la historia; se suscitan dentro del curso de vida de quienes integran la contienda, pero al tratarse de turbulencias sociales, en alguna medida tocan, afectan y convulsionan las estructuras sobre las que acontecen.

Las resonancias como clave de análisis

En el campo analítico de los movimientos sociales, términos como “ecos”, “consecuencias”, “impactos” y “legados” han sido empleados para aludir a los efectos del activismo. Desde finales de la década de 1990 un limitado número de investigaciones ha centrado su atención, de forma desarticulada, en tres tipos de efectos. En primer lugar, las consecuencias biográficas —los efectos en el curso de la vida de quienes participan activamente en la acción colectiva contenciosa— han sido ponderadas (Giugni, 1998). Este tipo de impacto ha sido el más examinado y los cambios o continuidades desde esta óptica versan sobre las variables como “estado civil”, “familia”, “carrera”, “vida laboral”, “consumo”, “identidad política”, “compromiso sostenido”, “autoestima”, “religión” y “actividad en el espacio público” (Vestergren *et al.*, 2016). Por ejemplo, las investigaciones de McAdam (1989) y Nassi (1981) revelan que los activistas tienen una mayor probabilidad de permanecer solteros, divorciarse, aplazar su decisión de tener hijos y elegir empleos relacionados con lo social y lo político.

En segundo lugar, se han observado los cambios en las normas y los comportamientos culturales en los que operan los activistas. Los trabajos de Cherniss (1972), Drury y Reicher (2005) son ilustrativos. Teniendo como caso a las activistas del movimiento de liberación de la mujer, Cherniss encuentra que estas mujeres poseen una mayor autonomía, independencia y estima que es resultado de su proceso de participación política. Por su parte, Drury y Reicher afirman que una consecuencia de la acción colectiva es el empoderamiento de sus participantes.

En tercer lugar, de manera muy sucinta, se consideran los impactos del activismo con relación al contexto político. Así, Adamek y Lewis (1975) puntualizan que la exposición a la violencia suele producir una radicalización en el pensamiento y las formas de actuación de los activistas.

Estos tipos de efectos han sido examinados de manera aislada; no se concibe su articulación e incidencia mutua. Considero que la noción de resonancia es sumamente útil para pensar la manera en que estos se conectan, pues la participación política de los activistas toca áreas variadas de la vida social, sea en la biografía de los individuos o en el curso de la historia misma. Para los sociólogos y filósofos Hartmut Rosa y Martin Pfleiderer, autores de la teoría sociológica de la resonancia, esta última refiere a “ser

afectado”, por lo que se enmarca en un proceso relacional (su concepción descansa en *Weltbeziehung* [relación con el mundo]).

Dicha sociología sostiene que toda relación social posee *ejes de resonancia*³ con varios segmentos del mundo en determinadas constelaciones históricas y culturales. Particularmente, Rosa (2019) concibe a la resonancia como un momento que posee un poder afectivo y transformador dentro de nuestras diversas relaciones con el mundo. “La resonancia (como *re-sonar*) caracteriza el entablar una relación de dos entidades, las cuales, dicho metafóricamente, hablan con su propia voz o suenan” (Pfleiderer y Rosa, s.f., p. 10). Pensar las resonancias —desde su acepción musical— como una prolongada articulación de sonidos, retomando los aportes de Olivier y Tamayo, es concebir “la presencia multidimensional de acontecimientos por repercusión de otros, y en consecuencia se constituye como un conjunto de procesos sociales e históricos” (2017, p. 235).

La resonancia implica, ante todo, una relación dinámica de conmoción y transformación mutua, y solamente se puede hablar de esta cuando a tal “conmoción (o interpelación) le sigue una respuesta activa y propia” (Rosa, 2019, p. 75); conviene subrayar, la reivindicación tanto del “yo afectado” como del “yo afectando”. La resonancia no quiere decir absoluta armonía o consonancia, el conflicto también forma parte de esta. Una absoluta consonancia imposibilita oír otra voz distinta, y, por el contrario, una completa disonancia únicamente establece relaciones de oposición. Así la resonancia designa un suceso o acontecimiento que se produce entre dos polos pero que implica la posibilidad de una transformación (Pfleiderer y Rosa, s. f.); en esta idea de afectar o re-sonar, aquello que tiene una carga significativa para nosotros es lo que posibilita un cambio.

Por otra parte, la resonancia no es lineal ni unívoca, persisten grados diferenciados de resonancia. En el terreno de la música, por ejemplo, dos personas podrían disponer de resonancias musicales fuertes, pero mientras que una lo encuentra en la dodecafónica de Schönberg, la otra en el heavy metal (Pfleiderer y Rosa, s. f.); incluso si un mismo tipo de música resuena en dos personas, hay un impacto diferenciado.

Acontecimientos, sucesos y/o procesos repercuten de forma distinta en los sujetos, lo que se explica por cierta temporalidad y el particular recorte del mundo que cada uno hace. Es importante señalar que la resonancia

³ Más adelante regresaremos sobre esta noción.

cia no puede ser forzada y, por lo tanto, su intensidad no es predecible o controlable: “nunca puede predecirse cuál será el resultado de un proceso de resonancia y de la transformación que este conlleva. Una relación de resonancia tiene fundamentalmente un resultado abierto” (Pfleiderer y Rosa, s. f., p. 7).

En el campo de los movimientos sociales, el activismo, pensado en clave de resonancias, tiene un impacto diferenciado. En términos de cultura política, la amalgama de memorias, inclinaciones y valores de los activistas se ve impactada por su experiencia de participación política, y por el contexto sociohistórico en el que se insertan sus contiendas. El impacto, pues, no sólo se da a un nivel individual-biográfico, sino que, tal como se expanden las resonancias musicales, toca, resuena en otros ámbitos de la vida social y en procesos históricos.

Ahora bien, Pfleiderer y Rosa esbozan que la resonancia está definida por cuatro características: afección, autoeficacia, transformación e indisponibilidad. Dichos elementos son útiles para dar cuenta de cómo se gestan las resonancias en el marco del activismo. En cuanto a la afección (del latín *afficere*), es esa emoción o sentimiento que mueve, que trastoca. Sin la incidencia afectiva, es difícil explicar cómo los actores deciden participar, por qué resisten por largos periodos de tiempo en la contienda o por qué desisten: las emociones y los sentimientos “pueden ser medios, también fines, otras veces fusionan ambos” (Jasper, 2012, p. 49). En los activistas hay un deseo de producir un efecto sobre su realidad que proviene de una valoración moral de eso que les afecta —de lo que se considera justo/injusto, aceptable/inaceptable—, pues está vinculado a una idea de cómo debe ser el mundo, sus valores y creencias.

Los autores remiten a la autoeficacia como la respuesta que se le otorga a la afección. Ser autoeficaz implica un alcance recíproco entre aquello que me toca y lo que puedo hacer al respecto: ser alcanzado y alcanzar, no basta con estar emocionado. “Esto explica que el concepto de resonancia no se base tanto en la idea de una consonancia completa o de una equioscular (resonancia de sincronización)” (Pfleiderer y Rosa, s. f., p. 4). La valoración moral que realizan los sujetos sobre aquello que los toca y que puede sintetizarse en indignación, rabia, enojo, dolor e injusticia, en conjunción con un contexto particular, permite a los activistas generar una respuesta, encauzarse hacia un horizonte político. En el caso de los movimientos so-

ciales, es claro que la relación a lo que se le da respuesta no es armónica o completamente consonante.

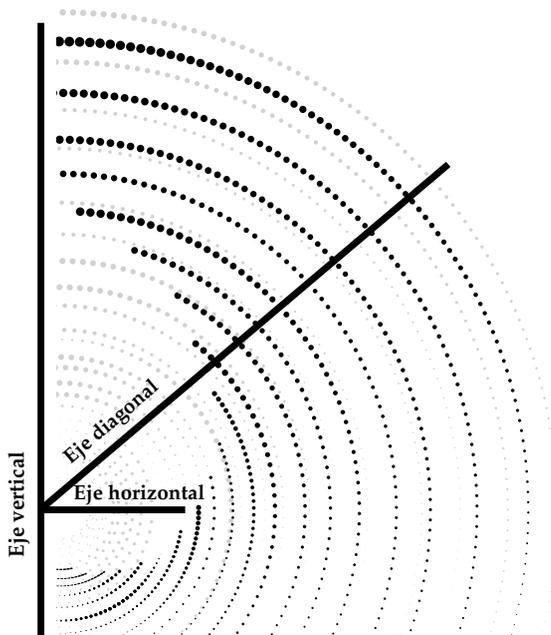
La tercera característica es el efecto transformador. Se deja de ser el mismo en la relación con lo otro; en ella, hay un punto de inflexión o de experiencias impactantes (Pfleiderer y Rosa, s. f). La experiencia de participar en algún movimiento social altera de alguna forma la vida de los activistas. Incluso lo que les ocurre a los activistas es más importante que las razones que los llevaron a la contienda, porque el cambio producido se concreta en diversas acciones, actitudes, discursos, perspectivas y valores que perduran a lo largo de sus vidas. El activismo, como la música, tiene una fuerza transformadora al incidir en la comprensión y la forma de habitar el mundo.

La última característica es la indisponibilidad, que remite a un hecho: la afección no puede ser forzada ni planeada. Como he señalado en párrafos anteriores, la aparición e intensidad de esta no es predecible ni mucho menos controlable. “La resonancia no puede ser producida instrumentalmente y así como el esfuerzo por conciliar el sueño lo entorpece más que favorecerlo, el esfuerzo y la expectativa, según parecen tienden a dificultar el establecimiento de una relación de resonancia” (Pfleiderer y Rosa, s. f. p. 7). Los activistas no se integran a la contienda sabiendo el resultado de su participación, no pueden controlar el tipo de impactos que experimentarán.

Estas características refieren a la gestación de resonancias en términos más individuales. Sin embargo, tal cual se ha dicho también, el activismo tiene una prolongación de las resonancias que escapa del “yo”, una ampliación con el mundo. En la segunda parte de su trabajo, Rosa habla de “esferas” o “ejes” de resonancia (impactos o afectaciones en un curso más amplio de la vida social). El autor distingue tres tipos, que son valiosos para pensar cómo las resonancias del activismo trascienden el ámbito biográfico: horizontal, diagonal y vertical.

El eje horizontal abarca las relaciones del yo con otras personas, y podemos mediarlas como esas afecciones en el círculo inmediato de los sujetos. Así es como podemos referir con ese eje a las relaciones familiares, laborales, de pareja, de amistad, etc. El eje diagonal, son los impactos generados a esferas más amplias como la educación, la política, la cultura y/o la economía. Y finalmente, el eje vertical representa las repercusiones como totalidad abarcadora de la existencia y la historia.

A partir de los ejes podemos admitir las repercusiones del activismo en múltiples espacios, constituyendo un conjunto de procesos sociales e históricos (Olivier y Tamayo, 2017). Con ellos es posible apreciar la influencia recíproca entre las transformaciones biográficas y los cambios sociales, la interconexión de las repercusiones personales con acontecimientos o periodos históricos.



Metodología biográfica-narrativa en el estudio de las resonancias

Considero que la metodología biográfica-narrativa nos permite ahondar en las resonancias del activismo y enriquece el análisis de la cultura política. En ambos tópicos, los estudios se complejizan con estadísticas y herramientas de inferencia científica (de investigación cuantitativa) que se enfocan en medir la causa-efecto del activismo. Más que medir, las resonancias nos convocan a adentrarnos en las constelaciones simbólicas, las prácticas, las experiencias y la memoria de los activistas. Aquí, la investigación bio-

gráfica-narrativa constituye un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva (Bertaux, 1980).

Este tipo de metodología se caracteriza por presentar la vivencia en una secuencia espacio-temporal de eventos y otorga agencia a quien narra, ya que más que describir, las personas adoptan un papel activo, “asumen responsabilidades socio-históricas y co-implicación en los procesos de construcción de sus historias” (Moriña, 2017, p. 23). La aproximación narrativa posibilita un cambio en la construcción del conocimiento, incluye la subjetividad como parte incidente y de comprensión de la realidad; por décadas, la subjetividad se consideró sin valor científico pues se aducía que estaba influida por la imaginación. Conjuntamente, esta metodología asume que los sujetos se hallan dentro del proceso de construcción de conocimiento, como señala Moriña (2017), y trata a las personas como “testigos expertos”, es decir, no como objeto de estudio, sino como participantes activos en el proceso de investigación. Se investiga con ellos y no sobre ellos.

La memoria es, entonces, un elemento fundamental para la reconstrucción, y la conversación es la fuente de información del yo narrativo. La narración va más allá de la obtención de la información; el valor de narrar(se) en compañía y con escucha atenta y el papel del intercambio en el cuidado del otro y la experiencia implican un proceso de formación basado en narrar(se) junto a otros. Narrar(se) es una interpretación de quiénes somos, donde nos reconocemos como actores de nuestra propia historia y responsables de la historia. En esa relación de conversación es indispensable la empatía, mediante la escucha activa y el respeto hacia el narrador, quien explora sus experiencias.

Por lo anterior, para estudiosos como el ya citado Moriña, la aproximación biográfica-narrativa es un planteamiento metodológico democrático al tener en cuenta las múltiples voces y la creación en colectivo del conocimiento. La aproximación implica realizar una interpretación “donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende —a su vez— del significado de cada parte” (2017, p. 10). El método narrativo varía en sus formas y propósitos: narraciones autobiográficas, historias de vida y relatos biográficos. Cada uno se apoya de recursos como documentos personales, historia oral, autoobservaciones, ensayos e incluso fotografías y películas.

Desde la óptica de las resonancias y bajo la metodología biográfica-narrativa podemos dar cuenta del impacto del activismo en términos de cul-

tura política y de la diversidad de esta última, lo cual es importante porque abona a la reflexión sobre la acción colectiva contenciosa, más allá del origen y del desarrollo del conflicto. Aquella cultura política que se construye en colectividad tiene efectos poderosos y duraderos en la vida personal y en todas las dimensiones del orden societal.

Los movimientos no son colectividades aisladas; forman parte —en alguna medida— de una prolongada articulación de otras movilizaciones y procesos, son y serán una repercusión de otros y para otros. Las resonancias complejizan y enriquecen el estudio de movimientos sociales como actores de transformación. Ello lo hacen al trazar líneas de cuándo y cómo marcan diferencias sustanciales, y de los elementos que les permiten o no generar ecos de gran amplitud.

Resonancias del activismo estudiantil. Una tarea pendiente

El estudiantado ha sido uno de los actores colectivos con mayor presencia en la arena política-social de nuestro país; el movimiento del 68, el CEU de los ochenta, la huelga de la UNAM en 1999, el #YoSoy132, el movimiento del IPN en 2014 y el derivado por la desaparición de los 43 alumnos de la Normal Rural de Ayotzinapa son algunos ejemplos que muestran la permanencia de las y los estudiantes en el escenario de la contienda política (González *et al.*, 2020).

De forma general, este tipo de movimientos buscan contrarrestar la imposición de las autoridades, implementar una educación de calidad, eliminar las violencias ejercidas por gobernantes y élites, y defender la gratuidad y la autonomía. Consientes o inconscientes, las y los estudiantes desafían códigos dominantes, transgreden las instituciones, persuaden un proyecto de ciudadanía contrahegemónico y se atreven a imaginar otro orden. Coincido con Ackerman (2018) al señalar que, sin importar su juventud, ellas y ellos son protagonistas de los procesos de transformación y del curso de la historia.

Los movimientos estudiantiles son “semilleros de otros movimientos sociales y populares, de partidos políticos (generalmente de izquierda), así como de organizaciones de la sociedad civil” (Ramírez, 2018, p. 32). También abren oportunidades estructuradas en contextos con fuertes restricciones políticas y desmontan “verdades históricas” que parecen ina-

movibles, colocando una multiplicidad de demandas que van desde ir en contra de la privatización de la educación hasta la aparición con vida de estudiantes. Debido a su importancia y trascendencia, numerosos analistas se han dado a la tarea de estudiarlos principalmente desde tres ópticas, ancladas a tres *momentos* temporales (Aranda, 2018) que precisaremos a continuación.

Por un lado, los investigadores ubican las circunstancias sociohistóricas en las que surgen los movimientos, cómo se interconectan con procesos amplios y el marco de oportunidades y restricciones políticas, como hemos dicho. Lo primordial es, en este *momento*, establecer las precondiciones que anteceden la contienda, los entornos de su surgimiento.

Por otro lado, los analistas destacan el plano cultural y se interesan por las narrativas, los repertorios de protesta, los valores e intereses, las alianzas, los enemigos y las formas de organización; es el *momento* de cenit, de desenvolvimiento de los movimientos.

Una tercera óptica refiere a los efectos de las manifestaciones. Esta mide el impacto en relación al “éxito” o “fracaso”. El éxito de un movimiento se asocia a la satisfacción de demandas, a insertar la lucha dentro de los canales formales o a lograr modificaciones en las instituciones (Tamayo, 2016); pocas veces se considera la toma de conciencia como parte del éxito. Aquí, los investigadores se enfocan en la desembocadura, conclusión o disolución de la lucha política.

Aunque esta última perspectiva infiere sobre las resonancias de forma indirecta, es una mirada limitada, pues más allá de la valoración éxito-fracaso, el activismo de alguna manera tiene un impacto dialéctico entre lo personal y lo social. Durante la lucha hay una (re)configuración de valores, principios, prácticas, utopías, creencias y emociones que dotan de sentido la participación de los activistas. Y este cambio no es aislado ni temporal: la cultura política de los movimientos sociales es una experiencia acumulada que encuentra ecos en diferentes grados y espacios de la vida en su conjunto; se manifiesta de diversas formas, que van desde la elección de autoridades y la organización de la vida cotidiana, hasta la valoración de las acciones de los otros (Ramírez, 2022).

Aun cuando existe literatura en México que caracteriza al movimiento estudiantil con categorías como “legados”, “herencias”, “efectos”, “cambios” o “repercusiones”, son observables algunas limitaciones en la misma. Por principio, desde dichos términos no se concibe el carácter multidimen-

sional —la presencia articulada y plural— del activismo; los estudios se quedan en las consecuencias a nivel biográfico. Agregando a lo anterior, el interés se concentra en el movimiento estudiantil popular de 1968 (M68), donde resaltan, por ejemplo, los trabajos de Chávez (2008), Montellano (2018) y Ramírez (2018).

El 68 “no se olvida”; para estudiosos y activistas constituye un referente, un mito y una memoria dignos de seguir pensándose: encarna un punto de inflexión en la historia del país por ser sinónimo de rebeldía, de deseo transformativo, de lucha contra la injusticia y la desigualdad; de indignación ante la barbarie y la violencia hecha lugar cotidiano en nuestra sociedad, “a partir de la inacción y la complicidad de las autoridades y los grupos de poder económico” (Ramírez, 2018, p. 30). Son innegables los cambios que suscitó no sólo en aspectos políticos, sino también sociales y culturales. Como bien señala Ramírez, “las resonancias del M68 siguen retumbando en las exigencias y necesidades de una juventud que siempre se ha mostrado preocupada por su pasado, presente y futuro” (2018, p. 17).

No obstante, es imprescindible salir del canon para conocer y reconocer otros activismos y las resonancias en términos de participación política de otros movimientos estudiantiles. El 68 es su punto de partida en muchos sentidos, pero luchas como las de las Escuelas Normalistas, el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), el Consejo General de Huelga (CGH) en 1999, la huelga en 2012 de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el #YoSoy132, el movimiento por Ayotzinapa y el movimiento estudiantil feminista a partir de 2019 —sólo por mencionar algunos— han originado momentos de ruptura y de transformación tanto en la vida de los activistas como en la historia del país.

Hay tres trabajos en México que son significativos por sus aportes —directa o indirectamente— al campo de las resonancias del activismo estudiantil y haremos mención de ellos, a continuación, resumiéndolos.

Las contribuciones de Deborah y Lessie (1993) en “No sólo cocinábamos...” Historia inédita de la otra mitad del 68”, son notables por exponer cómo la participación de las mujeres en el M68 desafió los valores y las normas políticas convencionales, además de que alteró drásticamente la percepción social sobre su incidencia en la transformación de la realidad y en la edificación de identidades, más allá de su rol de género. Esto es un parteaguas para reinterpretar el 68 y su impacto desde una mirada no an-

drocéntrica; una ventana para abrir el debate de las resonancias desde una perspectiva de género y feminista.

También es de subrayar “El movimiento estudiantil: una escuela política o de cómo una lucha puede cambiar un proyecto de vida”, donde Núñez y Ramírez (2008) hablan de los ecos del movimiento estudiantil de 1999 en la UNAM, así como del curso de la vida de los participantes y la historia de México. Señalan como parte de las transformaciones habidas a partir de la Huelga, por ejemplo, cuestionar y vincular lo aprendido en las aulas con la realidad; el atraso de los activistas en sus estudios y, en algunos casos, el abandono; el rompimiento de pareja; la redefinición de identidad y el sentido de vida. Pero de igual manera señalan la afiliación y construcción de organizaciones de la sociedad civil y partidos políticos, y la toma de conciencia colectiva para luchar por los derechos frente a un sistema capitalista y una democracia neoliberal. Es un trabajo que, además, rompe con el canon de estudio del 68 para hablar de un movimiento que vivió una fuerte hostilidad de los medios de comunicación e incluso de algunos académicos y activistas.

Finalmente, hago mención del trabajo realizado por de Olivier y Tamaño (2017), quienes de manera profunda y directa han impulsado el tema de las resonancias en el activismo. Proponen las nociones de *resonancia biográfica* y *resonancia histórica* para definir el impacto personal y social de un acontecimiento histórico, un impacto articulado y multidimensional visto desde conceptos que permiten observar la influencia recíproca entre la experiencia de los sujetos con acontecimientos históricos. Así, en “Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68” aluden a la conformación de un perfil político post-movimiento de larga data. Similar a lo que hicieron Deborah y Lessie, los autores no se enfocan en el M68, sino en el impacto de participación de las mujeres.

Como puede observarse son pocos los estudios que dan luz sobre las resonancias del activismo, y mucho menos aquellos enfocados en un movimiento trascendental y continuo dentro del devenir mexicano como lo es el estudiantil.

A manera de conclusión

Lo aquí escrito tiene por objetivo, desde la noción de resonancias, proponer una herramienta teórica-metodológica que posibilite cartografiar el

pulso de las transformaciones de la cultura política resultado del activismo; las múltiples repercusiones que emanan del proceso de participación en movimientos sociales y que no solamente se quedan en el plano de lo individual, sino en los diversos flujos (políticos, existenciales, corporales y estéticos) que componen la vida social.

Específicamente, he buscado mirar cómo las múltiples manifestaciones políticas que se expresan en valores, principios, acciones, actitudes, identidades, trayectorias y emociones de los activistas son redefinidas en el marco de su experiencia de participación política y su contexto socio-histórico. A la vez, intento observar cómo estas redefiniciones, al tratarse de *turbulencias*, tocan, afectan, convulsionan y dan lugar a procesos más amplios y complejos. La noción de resonancias otorga dinamicidad aquí, pues inserta la dinámica de la contienda en un campo de conflicto y, en ese sentido, afirman que el impacto del activismo no es lineal, unívoco ni carente de tensiones. Además, la noción brinda una vía para escapar de esa división dual —propia de ciertas tradiciones intelectuales— que (de)limita su análisis de los movimientos sociales ya sea en los efectos en la agencia o en la estructura.

Mirar las resonancias del activismo, a la luz del movimiento estudiantil, es abrir un campo de oportunidad para reflexionarlo como una prolongada articulación histórica de otras movilizaciones y procesos, una repercusión de *otros* y para *otros*. Las y los estudiantes, con su juventud, son actores de transformación que trazan líneas de lucha y marcan diferencias sustanciales. Al ser un movimiento constante en la historia del país, su análisis es viable, aunque sea temporalmente. Como ya se ha mencionado en líneas anteriores, el tiempo transcurrido luego de algunos movimientos ha llevado al desánimo de los analistas y a subestimar el estudio de las resonancias del activismo. No caigamos en lo mismo.

Referencias

- Ackerman, J. (2018). Prólogo. La juventud y su lucha por la democracia en México a cincuenta años del M68. En M. Á., Ramírez (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: Del 68 a Ayotzinapa* (pp. 8-16). Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Conacyt.
- Adamek, R. y Lewis, J. (1975). Social control violence and radicalization: Behavioral data. *Social Problems*, 22, 663-674.

- Aranda, M. (2018). Apuntes teóricos y políticos sobre los movimientos estudiantiles. En M. Á. Ramírez (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: Del 68 a Ayotzinapa* (pp. 61-80). Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Conacyt.
- Attali, J. (1995). *Ruidos: Ensayos sobre la economía política de la música*. Siglo XXI.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique. Sa Validité methodologique, ses potentialités. *Cahiers Interantionaux de Sociologie*, 69.
- Bosi, L., Giugni, M., y Uba, K. (2016). The consequences of social movements: Taking stock and looking forward. En L. Bosi, M. Giugni, y K. Uba (Eds.), *The Consequences of Social Movements* (pp. 3-37). Cambridge University Press.
- Chávez, J. (2008). El M68 frente al régimen político: Un legado para la juventud mexicana. En M. Á. Ramírez (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: Del 68 a Ayotzinapa* (pp. 127-146). Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Conacyt.
- Cherniss, C. (1972). Personality and ideology: A personological study of women's liberation. *Psychiatry*, 35.
- Deborah, C. y Lessie, J. (1993). No sólo cocinábamos...: Historia inédita de la otra mitad del 68. En I. Semo, S. Loaeza, M. Bellingeri, D. Cohen, L. J. Frazier, C. Monsiváis, E. Semo, A. Sigg y P. López (Eds.), *La transición interrumpida: México 1968-1988* (pp. 75-109). Universidad Iberoamericana, Nueva Imagen.
- Drury, J. y Reicher, S. (2005). Explaining enduring empowerment: A comparative study of collective action and psychological outcomes. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 35-58, <<https://doi.org/10.1002/ejsp.231>>.
- Giugni, M. (1998). Was it worth the effort? The Outcomes and Consequences of Social Movements. *Annual Review of Sociology*, 24, 371-393.
- González, R., Olivier, G., Ortega, J., Arellano, M., Rivera, M., Guerra, M., Carmona, E., y Mújica, M. (2020). Movimientos sociales en educación. En Olivier, G. (Coord.), *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*, I (pp. 127-197). SEP, UPN.
- Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: Veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 48-68.
- McAdam, D. (1989). The Biographical Consequences of Activism. *American Sociological Review*, 54(5), 744-760.

- Montellano, A. (2018). Impactos sociales y políticos del M68. En M. Á. Ramírez (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: Del 68 a Ayotzinapa* (pp. 103-125). Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Conacyt.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.
- Nassi, A. (1981). Survivors of the sixties: Comparative psychosocial and political development of former Berkeley student activists. *American Psychologist*, 36, 753-761.
- Núñez, G. y Ramírez, M. (2008). El movimiento estudiantil una escuela política o de cómo una lucha puede cambiar un proyecto de vida. En J. E. González, B. Amézquita, S. Velázquez, M. Á. Ramírez, y N. Luna (Comps.), *Enseñanzas de la juventud rebelde del movimiento estudiantil popular 1999-2005* (pp. 241-248). CGH-UNAM.
- Olivier, G., y Tamayo, S. (2017). Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68. *Secuencia*, 232-262.
- Pfleiderer, M., y Rosa, H. (s. f.). La música como esfera de resonancia. *Centro de Estudios de Hermenéutica*.
- Ramírez, M. (2018). El M68 y su herencia en la movilización juvenil y estudiantil en México. En M. Á. Ramírez (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: Del 68 a Ayotzinapa* (pp. 17-59). Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Conacyt.
- Ramírez, M. (2022). Marco teórico. Democracia, demodiversidad y cultura (s) política (s). En Ackerman, J. (Coord.), *La cultura política de la CNTE. Democracia y educación para la transformación social* (pp. 23-72). PUEJDS-UNAM.
- Rosa, H. (2019). La “resonancia” como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. *Revista Diferencias*, 7, 71-81.
- Tamayo, S. (2016). El movimiento estudiantil. De la ciudadanía civil a la social, contra la privatización de la educación. En G. Olivier (Coord.), *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 83-124). UAM-Azcapotzalco.
- Vestergren, S., Drury, J., y Chiriac, E. (2016). The biographical consequences of protest and activism: A systematic review and a new typology. *Social Movement Studies. Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 1-19.



EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL MEXICANO: ANTECEDENTES, PERIODIZACIÓN, CARACTERIZACIÓN Y TIPOLOGÍA

José René Rivas Ontiveros¹

Susana Torres Ortiz²

Introducción

El presente trabajo tiene como principal objetivo explicar las características de los movimientos estudiantiles, sus antecedentes, caracterización teórica y tipología, particularmente los desarrollados en México. En la primera parte se realizará una sintética descripción del origen y evolución del movimiento estudiantil, desde el establecimiento de los primeros centros educativos de nivel superior en la etapa colonial de México hasta la fecha. Después, en la segunda parte, precisaremos algunos conceptos utilizados en las investigaciones de especialistas en el tema sobre jóvenes, estudiantes y movimientos estudiantiles. En tanto que, en la última parte, presentaremos una docena de tipologías de los movimientos estudiantiles con características particulares cada una de ellas, sea en los objetivos que persiguen o en la forma de organizarse y manifestarse, independientemente del espacio temporal y geográfico en el que se desarrollen. Asimismo, es justo reconocer que esta propuesta es un cúmulo de ideas que, de una u otra manera, se han expuesto a lo largo de las más de dos décadas que lleva de vida el Seminario

¹ Doctor en Ciencia Política por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Profesor Titular “C” de tiempo completo en la FES-Aragón, UNAM, México. Coordinador del Seminario Nacional de Movimientos Estudiantiles (SeNaMest). México.

² Doctorante en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora de asignatura de la FES-Aragón, UNAM /Centro de Maestros-SEP. México. Seminario Nacional de Movimientos Estudiantiles (SeNaMest). México.

Nacional de Movimientos Estudiantiles (SeNaMest) del que formamos parte y en donde, sistemáticamente, los diferentes colegas, especialistas en la temática, han expuesto, dialogado y aportado significativas aportaciones para la construcción de la tipología que ahora presentamos.

Antecedentes y desarrollo

Las más antiguas acciones políticas de los estudiantes, y que hoy en día son conocidas en todo el mundo como parte de movimientos estudiantiles, aparecieron durante la edad media, casi simultáneamente al surgimiento de las *universitas studiorum*, en el año de 1158, en la Universidad de Bolonia (primera universidad fundada en el mundo), cuando el gremio boloñés conformaba una *universitas scholarium*. (Cazés, 1990, p. 31). Se trataba de una comunidad de estudiantes intensamente comprometida con la guerra de las investiduras y en donde el Imperio y el Papado pretendían, cada uno por su cuenta, imponer sus propias formas de dominio político y control de la propiedad. Sin embargo, por cuestiones de la vida cotidiana, los universitarios se retiraron del burgo, dando pauta para que otras corporaciones se beneficiaran. El regreso de estos a la urbe fue condicionado para que, tanto el emperador como el Papa les concedieran la protección, privilegios particulares y garantías de una cierta autonomía respecto de ambos poderes (Cazés, 1990, p. 32).

De la misma manera, también hay que destacar que esta movilización sería una de las primeras luchas estudiantiles registradas en el mundo tendientes a conquistar la autonomía universitaria y en la cual pudieron observarse las diferentes características de lo que sería una huelga estudiantil.

Por su parte, el primer movimiento estudiantil de que se tiene memoria en México fue el que se llevó a cabo en 1647, en la ciudad de Puebla, luego de que el Virrey-arzobispo Palafox y Mendoza instrumentó una reforma educativa y eclesial-regalista con la que se pretendía limitar la participación de los jesuitas en la educación popular de aquella época. Pero de inmediato los alumnos de este núcleo religioso, muchos de ellos hijos de reconocidos empresarios de la colonia y, por lo mismo, potenciales cuadros políticos de la administración novohispana, se opusieron a ello realizando una larga y activa movilización estudiantil que tuvo una duración de seis años, la cual finalmente concluyó con la derrota del jerarca religioso (Cazés, 1990, p. 33).

El segundo de estos movimientos fue el que se registró 30 años después, en 1677, cuando los estudiantes se movilizaron en defensa de uno de sus compañeros que había sido detenido por los alguaciles, y luego encerrado en una casa en la que iba a ser azotado por estos. Sin embargo, sus compañeros lograron liberarlo y conducirlo hasta una iglesia, a donde los agentes del orden ya no pudieron ingresar porque gozaba de asilo. Aunque esto suscitó un escándalo en la ciudad de México, al final la hazaña quedó sin castigo (Guevara, 1983, pp. 26-27).

Durante el periodo colonial hubo por lo menos otras dos movilizaciones estudiantiles que gozaron de cierta celebridad. Una de estas fue aquella en la que los estudiantes estaban preocupados porque se iba a afrentar a uno de sus compañeros. Luego, se amotinaron, golpearon a algunos alguaciles y quemaron la picota que se encontraba colocada en la Plaza Mayor (el Zócalo de ahora) frente al Palacio virreinal (actual Palacio Nacional) (González-Polo, 1965, p. 65). “El alboroto llegó a provocar, incluso, la intervención directa del virrey y su guardia” (Guevara, 1983, p. 27).

El otro conflicto de escolapios fue el que se presentó a finales del siglo XVIII, varios años después de la anterior movilización, luego de que el gobierno español decidió expulsar del continente americano a los jesuitas. Este hecho, al igual que la movilización estudiantil de 1647, también generó diferentes protestas juveniles, ya no en Puebla sino en las ciudades de Pátzcuaro, Guanajuato y San Luis Potosí. En esta ocasión, las autoridades gubernamentales llevaron a cabo la ejecución de 69 manifestantes (Cazés, 1990, p. 33).

En la segunda década del siglo XIX, México logró su independencia y, con ella, muchas de las instituciones que habían sido fundadas y legitimadoras del imperio español desaparecieron de inmediato. Si bien hubo otras que lograron subsistir, siendo una de estas la Real y Pontificia Universidad de México (fundada en 1553), pese a encontrarse en “franca crisis institucional” y condenar en repetidas ocasiones la lucha de las fuerzas insurgentes (Guevara, 1983, p. 28).

Como era de esperarse, en una institución educativa que había sido promovida por los conquistadores españoles y que, por lo mismo, siempre legitimó la conquista, nunca se observó ninguna movilización universitaria antisistémica. Fue por ello que, cuando las fuerzas liberales accedieron al poder, poco tiempo después de haberse consumado la independencia, una de las primeras medidas que estos implementaron fue la de clausurar

definitivamente a la vieja institución educativa. Cuando sus adversarios, o sea las fuerzas conservadoras, retomaban el poder, volvían a reabrir la, lo que trajo múltiples clausuras y reaperturas de la universidad de manera ininterrumpida, hasta el año de 1865, año en que, paradójicamente, el emperador Maximiliano de Habsburgo, durante el Segundo Imperio, la clausuró para siempre después de que esta había tenido una existencia de prácticamente 312 años.

El movimiento estudiantil moderno en México y su periodización

El movimiento estudiantil mexicano, al igual que cualquier otro movimiento social nunca ha tenido un desarrollo lineal u homogéneo, sino con altibajos o cortes coyunturales. Al respecto, periodizarlo en por lo menos cinco diferentes periodos, con sus respectivas particularidades y puntos de inflexión.

Primer periodo

Desde nuestro punto de vista, el primero de estos ciclos fue el que se desarrolló durante el último cuarto del siglo XIX y la primera década del XX. Se inició en 1875, una década después de que la Real y Pontificia Universidad de México fuera suprimida de forma definitiva, cuando en la Escuela de Medicina, que entonces dependía del Ministerio de Instrucción del gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, estalló la que, de facto, fue la primera huelga estudiantil, protagonizada por alumnos que protestaban en contra del método pedagógico implementado en dicha escuela por uno de sus maestros, el doctor Lavista (Guevara, 1983, p. 29).

Con este movimiento que tuvo como consigna principal “La Universidad Libre” se inauguró en México ese al que Gilberto Guevara Niebla (1983), con toda razón, denomina movimiento estudiantil moderno, mismo que se diferenció sustancialmente de las acciones políticas estudiantiles vistas anteriormente al ser protagonizado por grandes masas de alumnos que “compartían un alto grado de identidad social, que tenían un discurso en común y luchaban por la consecución de un programa de reivindicaciones de valor general”. Igualmente, “este movimiento anticipó algunos de los rasgos de la universidad moderna, en particular en

lo relativo a la autonomía y la libertad que deberían tener los estudios superiores” (1983, p. 29).

La movilización estudiantil obtuvo una amplia solidaridad no solamente de los estudiantes de otras escuelas nacionales de la Ciudad de México, sino también de una parte muy considerable de la intelectualidad liberal de la época, así como de organizaciones obreras y de una buena parte de la opinión pública. Sin embargo, no mereció la misma opinión de los sectores conservadores, que lo ridiculizaron. Con todo, el de 1875 resultó un movimiento triunfante luego de que “la Universidad Libre funcionó como un sistema de cursos paralelos organizados fuera de los espacios escolares y en los cuales participaban estudiantes huelguistas y profesores que simpatizaban con ellos” (Guevara, 1983, p. 30).

A raíz de este hecho, las movilizaciones políticas estudiantiles comenzaron a crecer, aunque sea muy tibiamente. En ocasiones se trataba de acciones estudiantiles que se oponían al gobierno, sobre todo cuando Porfirio Díaz accedió al poder; otras, en cambio, se realizaban en su apoyo. Esta última tendencia se pudo observar sobre todo en la capital de la República, en donde se encontraban ubicadas las principales escuelas de nivel medio y superior de toda la nación, por lo que, además de los estudiantes de origen netamente capitalino, estaban los que provenían del interior del país, ya sea porque en su respectiva entidad federativa no existía ninguna institución de educación superior o, de existir, no encontraban la carrera que pretendían estudiar.

Asimismo, debe señalarse que, por lo general, los de las escuelas de la Ciudad de México eran jóvenes de clase media o alta que podían costear holgadamente sus estudios. Una buena parte de ellos eran hijos de padres pertenecientes a las élites de la capital del país o de los estados y, en consecuencia, por lo regular se mostraban complacidos con la situación económica, política y social imperante en México. No obstante ello, durante el citado periodo, varios núcleos estudiantiles protagonizaron algunas manifestaciones de protesta antisistémica. Así, por ejemplo, en 1884, se llevaron a cabo protestas suyas cuando se aprobó en el Congreso de la Unión que Manuel González, entonces presidente de la República, pudiese negociar la deuda inglesa en condiciones poco dignas. Igualmente, se registraron algunas movilizaciones de protesta estudiantil en contra de la serie de reelecciones del general Porfirio Díaz en la Presidencia (Guevara, 1983, pp. 31-35).

Ahora bien, salvo estas y algunas otras acciones políticas estudiantiles, durante la mayor parte de este periodo los estudiantes permanecieron totalmente inmovilizados y desorganizados.

El segundo periodo

La segunda etapa de nuestra periodización fue la que de hecho comenzó en septiembre de 1910, a partir de la refundación de la Universidad Nacional de México (UNM), inicialmente integrada por una comunidad universitaria de estudiantes y maestros que, mayoritariamente, era afín al régimen porfirista y, por tanto, opositora de cualesquier acción o manifestación contraria a la dictadura. Por tal razón, cuando estalló la Revolución Mexicana, muy lejos de que los universitarios se le sumaran, la apoyaran o simpatizaran con ella, se mostraron totalmente indiferentes y hasta contrarios a esta.

Ahora bien, luego de su refundación, de inmediato la UNM se convirtió de facto en la institución de enseñanza superior más grande e importante de la nación, y sus estudiantes en el núcleo más numeroso e influyente en el seno del emergente movimiento estudiantil mexicano y al que, desde un principio, comenzó a imprimirle su línea política e ideológica. Durante esta etapa, el movimiento estudiantil hegemonizado sobre todo por los estudiantes de la UNM, comenzó a buscar y encontrar cómo organizarse local y nacionalmente. Fue así como surgieron las sociedades de alumnos, los congresos locales, nacionales e internacionales, las federaciones y confederaciones encabezadas sobre todo por estudiantes de la UNAM.

En la misma tesitura, teniendo como punto de referencia al movimiento de reforma universitaria que tuvo lugar en 1918 en la Universidad de Córdoba, Argentina, en México, poco a poco se fue consolidando el proyecto proautonomía universitaria, la cual fue conquistada por algunas universidades estatales que poco antes habían sido los institutos científico-literarios. Empero, el movimiento estudiantil más relevante e impactante a nivel nacional fue el que en 1929 se llevó a cabo en la UNM y con el cual esta casa de estudios desde entonces conquistó la autonomía (Mabry, 1981, p. 13).

Una de las principales características de este periodo fue el hecho de que el movimiento estudiantil hegemonizado, sobre todo, por los estudiantes de la UNM, durante los más de 30 años que este duró, estuvo influido en gran medida por las fuerzas conservadoras y, por esto mismo, enfrenta-

do con los diferentes gobiernos emanados de la Revolución Mexicana con quienes incluso sistemáticamente se negó a colaborar.

En efecto, fueron la UNAM y algunas de las organizaciones estudiantiles que entonces mantenían una intensa actividad política, dentro y fuera de ella, de donde la derecha reclutó a una parte muy considerable de sus cuadros políticos e ideológicos conformando en 1939, por ejemplo, el Partido Acción Nacional, (Contreras, 2002, pp. 15-28). Entre tales agrupaciones se encontraban la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC), la Confederación Nacional de Estudiantes (CNE) o el grupo de “Los Conejos” entre otros (Contreras, 2002, pp. 15-28). Finalmente, en el año de 1945, este importante bastión de la derecha le fue prácticamente arrebatado al conservadurismo luego de que el Congreso de la Unión aprobó una nueva Ley Orgánica para esta casa de estudios, hecho que también influyó significativamente en el rumbo que, a partir de ese momento, tomó el movimiento estudiantil mexicano en general.

Asimismo, también es importante señalar que durante los años veinte, y más específicamente en los treinta, del seno del movimiento estudiantil también surgieron diversos agrupamientos con una posición política e ideológica diferente a la que hegemonizaban los universitarios de la UNAM. Esto se pudo observar luego de la fundación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) y la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), entre algunas otras.

El tercer periodo

El tercero de los periodos del movimiento estudiantil fue el que se inició a mediados de los años cuarenta y concluyó a finales de la siguiente década, caracterizándose básicamente por una especie de maridaje o estrecho acercamiento sobre todo de los universitarios de la UNAM con el régimen priista, del que antes había estado divorciado. Fue así, pues, como los universitarios se convirtieron de hecho en los “hijos mimados del régimen” y de donde a su vez este reclutó una buena parte de sus cuadros profesionales, técnicos y políticos de la misma forma en que poco antes lo habían hecho las fuerzas de la derecha.

Con todo, cabe aclarar que durante esta etapa hubo otra parte del movimiento estudiantil que nunca se supeditó al régimen, recibiendo por

ello un trato relativamente diferente al de los universitarios de la UNAM. Este fue el caso de los estudiantes politécnicos, de las Escuelas Prácticas de Agricultura, las Normales Rurales, de algunos tecnológicos regionales y de universidades de la provincia. En el mismo tenor, fue esta otra parte del movimiento estudiantil con la que los diferentes gobiernos federales comenzaron a utilizar a sus cuerpos represivos (granaderos, bomberos y Ejército) para reprimir las movilizaciones del sector encarcelando, asesiando estudiantes y tomando por la fuerza diversos recintos escolares como sucedió en 1956, cuando el Ejército clausuró para siempre el internado en el que se albergaba a estudiantes del Instituto Politécnico Nacional de escasos recursos, provenientes tanto de la misma capital como del interior del país.

El cuarto periodo

El cuarto y penúltimo de los periodos fue el que se inició a finales de la década de los cincuenta cuando en la UNAM tuvo lugar el llamado “Movimiento de los camiones” y el que muy bien podría ser considerado como la primera gran movilización estudiantil de masas de carácter antisistémico en esta casa de estudios (Rivas, 2007, pp. 129-166), misma que se empató con la insurgencia sindical independiente que impulsaron trabajadores petroleros, telegrafistas, magisteriales y ferrocarrileros. Se trató de una movilización en la que ambos sectores se apoyaron mutuamente.

Igualmente, es necesario señalar que esta fue la primera vez en la historia del movimiento estudiantil en el que universitarios, politécnicos y normalistas de la Ciudad de México se unificaban y movilizaban para hacer frente común a un problema que más que afectar directamente a su sector en lo particular, lo hacía a toda la población capitalina en general, una vez que el gobierno local le autorizó a los propietarios de los autobuses urbanos aumentar el precio del pasaje (Rivas, 2007, pp. 129-166). Debido a esta efímera protesta estudiantil el valor del viaje no aumentó, con lo que se convirtió en una movilización victoriosa.

Además de aquellas dos acciones, otro hecho que entonces sería muy impactante para los estudiantes de la época fue el triunfo de la Revolución Cubana, que coadyuvó a acrecentar todavía más el proceso de politización y concientización de un significativo número de estudiantes, así como a dar

pie al florecimiento de decenas de grupos de todos los *ismos* de la izquierda de aquella época, los cuales pugnaban por impulsar el socialismo en el país.

Fue así como la izquierda, anteriormente casi inexistente en los campus escolares, poco a poco fue ganando espacios en las diferentes representaciones de alumnos hasta convertirse en una importante fuerza política que luego protagonizaría históricas movilizaciones, tanto dentro como fuera de los recintos escolares. Estos fueron los casos, entre muchas otras, de la del 68 mexicano y luego la del 10 de junio de 1971, también conocida como la masacre del *Jueves de Corpus*, con la cual concluyó la que, sin duda, ha sido hasta el momento la etapa más activa, gloriosa y también más sangrienta en la historia del movimiento estudiantil mexicano.

Quinto y último periodo

Luego de las dos masacres de estudiantes habidas en 1968 y 1971, la otra activa movilización estudiantil en México entró en un largo reflujó que perduró cerca de 15 años, hasta que en algunas instituciones de educación superior como la UNAM y el Politécnico, entre algunas otras, las respectivas administraciones escolares pretendieron imponer diversas reformas de carácter meramente neoliberal, detenidas sólo por una inmediata y masiva movilización estudiantil. Desde entonces, la que consideramos como la última etapa del movimiento estudiantil ha estado dedicada a la lucha en contra del neoliberalismo y a demandar la aparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural, “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, desaparecidos a finales del mes de septiembre de 2014. Sin embargo, en términos generales, la movilización política estudiantil, durante esta etapa y comparativamente con otras épocas, ha descendido de manera muy significativa.

En resumen, en los 150 años de desarrollo del movimiento estudiantil moderno, este ha sido políticamente hegemonizado por las tres grandes tendencias políticas que han existido en México: la derecha, el oficialismo priista y las izquierdas.

Los jóvenes como estudiantes

De acuerdo con la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ, 2023), tradicionalmente se ha concebido la juventud de todo ser humano como una fase de transición entre la niñez y la adultez. En otras palabras, se trata de un proceso de transición en que los niños se van transformando en personas autónomas, por lo que también puede entenderse como una etapa de preparación para que las personas se incorporen al proceso productivo y se independicen de sus familias de origen.

Desde el ámbito sociológico, se considera que la juventud inicia cuando el individuo adquiere la capacidad para reproducir a la especie humana y termina con la toma plena de las responsabilidades y autoridad del adulto. No obstante, con el objetivo de homologar los criterios de los diferentes países, así como de tener una definición universal de juventud, la Organización de las Naciones Unidas ha definido a esta como la etapa que abarca el rango de edad de 15 a 24 años. Esto representa un parámetro para que cada nación establezca una definición propia. Así, para el caso de México y de acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud, esta es de 12 a 29 años.

En México la educación se divide en inicial, básica y media (primaria, secundaria y bachillerato) y superior. La educación inicial y básica es obligatoria según el Artículo tercero de la Constitución Política (2019), mientras la educación superior lo es en términos de su fracción X que establece lo siguiente: “La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas”. En este sentido, pues, no se debe considerar como estudiantes sólo a aquellos jóvenes que asistan a una escuela, sino a todos aquellos que por su condición de jóvenes tienen el derecho a la educación y, aunque no estén formalmente inscritos en una institución, pueden participar en un movimiento social como movimiento estudiantil.

Los integrantes de los movimientos son jóvenes cuya edad fluctúa entre los 12 y 24 años, o incluso un poco mayores si en ese momento cursan el posgrado, caso en que los estudiantes pueden llegar a tener poco más de 30 años. En consecuencia, la edad no define la participación en un movi-

miento estudiantil pues en ellos participan jóvenes desde los 12 años, que cursan estudios secundarios.

Los estudiantes como sujetos sociales

Antes de definir el concepto de movimiento estudiantil, es necesario responder a las siguientes interrogantes: ¿quiénes son los estudiantes y en qué se diferencian de otros sujetos sociales? Al respecto, Maurice Bayen (1978) dice que los estudiantes se hallan en una especie de antesala o, mejor dicho, una transición entre las obligaciones escolares y las profesionales en una edad en la que las inquietudes son más vivas y angustiantes (p. 131).

Por nuestra parte destacamos que, a diferencia de muchos otros sujetos sociales que por lo general desarrollan su actividad por un periodo mucho más largo, como podrían ser los obreros, los campesinos, los artesanos, etc., a los estudiantes se les podría caracterizar por ser un grupo social transitorio cuya principal actividad debería ser estudiar y prepararse, en un tiempo previamente determinado y relativamente corto. De esta forma, por obligación y derecho, los estudiantes siempre serán sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en última instancia, futuros profesionistas o cuadros que la sociedad requiere para su respectivo funcionamiento.

A las acciones políticas que ocasionalmente realizan los educandos, concentrando sus operaciones sobre todo en las instalaciones escolares de muy diferente grado y nivel, se les ha definido tradicionalmente como “movimientos estudiantiles”, con independencia de sus objetivos y la época en que se llevan a cabo, así como de la temporalidad que tienen, siendo estas las razones del por qué el término de movimiento estudiantil es el más utilizado en vez de términos que conforman una larga lista, como la siguiente: “conflicto estudiantil”, “protesta estudiantil”, “revuelta estudiantil”, “movilización juvenil”, “rebelión estudiantil”, “movimiento universitario”, “movimientos normalistas”, “movimiento politécnico”, y hasta algunos adjetivos peyorativos como “trifulca”, “zafarrancho”, “jóvenes manipulados”, “porros”, “paristas”, “huelguistas”, “ultras”, “rebeldes sin causa”, etcétera (Rivas, 2007, p. 65).

Igualmente, hay que destacar que las reacciones de la sociedad frente a los movimientos estudiantiles son muy diversas, y van desde la aceptación y apoyo pleno a sus respectivas peticiones, hasta su total rechazo. Por ello, a veces se justifica que las autoridades desconozcan las manifestaciones,

reprendan y hasta intervengan las instalaciones escolares por medio de la fuerza pública.

El movimiento estudiantil: concepto y características

Podemos definir el movimiento estudiantil, tal cual lo vimos más arriba, como la movilización social protagonizada por alumnos, quienes encuentran en las áreas educativas su principal eje de aglutinamiento y operación. Además de ello, debemos agregar que actúan con vistas a una serie de demandas, poseen una perspectiva propia y generalmente se desarrollan como independientes de los diferentes ámbitos de autoridad (Rivas, 2007, p. 65).

La definición anterior incluye ciertos elementos básicos que podrían ser expandidos con otras características: 1) en su mayoría elaboran pliegos petitorios; 2) para las autoridades, tienen el carácter de conflicto social; 3) su temporalidad es de corta duración —pues se enmarca en el proceso de los calendarios escolares, con algunas excepciones—, y 4) se organizan tomando decisiones por asambleas, y de acuerdo al número de participantes o escuelas, es decir, por voto representativo (Rivas, 2007, p. 65).

Los movimientos estudiantiles: movimientos sociales

En la actualidad, el concepto de movimientos sociales comprende acciones colectivas que se ubican en muy diferentes contextos político-ecológicos de carácter social, regional, nacional o transnacional; sus fines se encuentran en distintas esferas de carácter económico, político, social, cultural o personal, y su composición incluye a clases, grupos e identidades tan disímiles como las de obreros, campesinos, estudiantes, mujeres, indígenas, pacifistas, sectores del colectivo LGBTQ+ y ecologistas, entre otras.

Para la elaboración del presente trabajo consideramos que algunos de los planteamientos teóricos más útiles para la caracterización de los movimientos sociales son los de Touraine, Melucci y Gramsci, al margen de las hechas por muchos otros estudios, por razones que ya se verán.

Alain Touraine (1994, p. 11) empieza su estudio definiendo “el conflicto y la identidad como explicativo de las acciones colectivas”, pues el primero representa “la oposición entre dos o más actores colectivos que compiten por la apropiación y destino de los mismos recursos a los que se atribuye un valor”. Después, define a los movimientos sociales como “interacciones

orientadas nominativamente entre adversarios que poseen interpretaciones opuestas y conflictivas sobre las reorientaciones de un modelo de sociedad, pero que al mismo tiempo comparten un campo cultural” (Touraine, 1994, p. 12).

Asimismo, el autor clasifica las multicitadas acciones colectivas en movimientos *sociales*, a los cuales describe como aquellos que cuestionan las orientaciones generales de la sociedad y los movimientos sociales propiamente dichos, abocados a buscar reivindicaciones específicas. (Touraine, 1997, p. 100). En el mismo tenor, diferencia a los movimientos sociales y sociales de los movimientos culturales (p. 112) e históricos (p. 116).

Por su parte, Melucci (1989, p. 57) manifiesta que “las distintas formas que asume la acción colectiva dependen de las relaciones conflictivas entre actores que se enfrentan por el control de las organizaciones, por influir en las decisiones del sistema político-institucional o por controlar las orientaciones del desarrollo de la sociedad”. Melucci (1989, pp. 99-100) divide a los movimientos sociales en tres grandes campos: los reivindicativos, los políticos, y los de clase.

Podemos clasificar a los movimientos como reivindicativos cuando su ámbito de acción se circunscribe a los aspectos básicamente economicistas y coyunturales, por ejemplo, las demandas salariales y contractuales de una organización sindical, el otorgamiento de tierras y créditos a un núcleo agrario, la creación o ampliación de servicios, obras de infraestructura, el otorgamiento de material y la escrituración para un grupo urbano-popular, etcétera. No obstante, es necesario aclarar que independientemente de la concreción de estos aspectos, todos los movimientos reivindicativos siempre contienen implícitamente una tendencia política, aunque esto no sea su objetivo fundamental, sino el de lograr un conjunto de satisfactores materiales para el mejoramiento de sus condiciones de vida (Melucci, 1985, pp. 99-100).

Por su parte, de manera diferente a aquellas movilizaciones, los movimientos de carácter político son los que tienen como principal objetivo la transformación de los canales de participación política o desplazar las relaciones de fuerza en los procesos decisionales. Su acción tiende a romper las reglas del juego y las demarcaciones institucionalizadas del sistema, impulsando la participación más allá de los límites previstos (Melucci, 1985, p. 100). Estos movimientos buscan a menudo la abolición de todas las formas de dominación en general, por lo que comienzan con el afán de

conquistar del poder político para, de esta forma, presentar el interés de clase como un interés general.

Por otro lado, y en términos relativamente similares a los planteados por Alberto Melucci, Jorge Alonso (1982, p. 20) abunda en la parte correspondiente a los movimientos de tipo político, respecto a los cuales destaca que “serían fases históricas previas a la constitución partidaria (...) que intentan producir cambios en el sistema social y político sin intentar conformarse a través de estructuras rígidas”. Por lo demás, las diferencias entre los movimientos políticos y los de carácter netamente social reivindicatorio consisten en el contenido de sus demandas y en las formas orgánicas que estos fenómenos sociales adoptan.

Finalmente, los movimientos de clase, para Alberto Melucci (1986), son las acciones colectivas dirigidas contra un adversario, encaminadas a la apropiación, el control y orientación de los medios de producción social. Empero, un movimiento de esa naturaleza jamás se presenta en estado puro, sino que puede combinarse de diversas formas en la realidad empírica de las conductas concretas. Y es que la acción colectiva se sitúa siempre en el espacio y en el tiempo de una sociedad concreta, es decir, de un cierto sistema político y de una forma determinada de organización social (p. 100). De este modo y para que su afirmación quede aún más clara, el autor lo ejemplifica de la siguiente manera:

si un movimiento ataca de cualquier forma las bases de dominación, la respuesta del adversario se traslada normalmente al nivel superior a aquél en el cual se sitúa la acción. Se tendrá, así, una respuesta política para un movimiento de clase que ha surgido como reivindicativo (verbigracia mediante la represión estatal), y una respuesta directa de la clase dominante para un movimiento político de clase (por ejemplo, a través de la crisis económica, el bloqueo de las inversiones, o la vía autoritaria) (Melucci, 1985-1986, p. 100).

En resumen, según Melucci, en la transición de un movimiento social reivindicativo a uno de tipo político o a uno de clase, las dimensiones del conflicto van ascendiendo.

Ahora bien, también nos apoyaremos, como anunciamos hace un momento, en el teórico y militante político marxista Antonio Gramsci (1974), que ciertamente nunca conceptualizó el término referente a los “movimientos sociales”, pues su propuesta se abocó únicamente a definir la tipo-

logía de los movimientos a secas, pero en sus escritos hay una referencia implícita a los primeros.

Aun antes de arribar a la que es su tipología sobre los movimientos, Gramsci (1974, p. 410) plantea la necesidad de resolver el problema de las relaciones entre la estructura y las superestructuras, para lo cual propone necesariamente dos consideraciones: 1) el que ninguna sociedad se plantea tarea alguna para cuya solución no existan ya las condiciones o, bien, estén en vías de aparecer, y 2) el que, ninguna sociedad se disuelve ni puede ser sustituida por otra si primeramente no se han desarrollado todas las formas de vida implícitas en sus relaciones.

Es precisamente aquí en donde Gramsci (1974) destacó que, para estudiar a una determinada estructura social, antes que todo, habría que distinguir entre diferentes tipos de acciones. Entre estas se encuentran las coyunturales, que según él no son otras más que los que se presentan ocasionalmente y casi de manera accidental, planteando propuestas o demandas referidas al campo del economicismo. Por esto mismo, no tienen un gran alcance histórico, ya que su crítica política sólo afecta a pequeños núcleos de dirigentes y a las personalidades inmediatamente responsables del poder. Sin embargo, hay una fase mucho más superior que la que contiene a las anteriores y es en la que se encuentran los movimientos orgánicos, los cuales producen una crítica histórico-social en la cual se afecta a las grandes agrupaciones, más allá de las personas inmediatamente responsables y del personal dirigente (Gramsci, 1974, p. 411).

Asimismo, Gramsci dice que hay varios momentos o grados en los que se presentan los diferentes movimientos. El primero y más elemental es el económico-corporativo que se da, por ejemplo, cuando un comerciante le expresa solidaridad a otro, o un fabricante lo hace con otro fabricante. En este, el comerciante no se siente solidario con el fabricante, ni viceversa; sólo existe la unidad de un grupo profesional, pero todavía no la del grupo social más amplio. Empero, hay un segundo momento y es aquel en el cual se conquista la conciencia común sobre los intereses de todos los miembros del grupo social, aunque todavía en el terreno meramente económico. En esta fase se plantea la cuestión del Estado, pero sólo por la aspiración del grupo a conseguir una igualdad jurídico-política con los otros, dominantes.

Será hasta en el tercero de los momentos cuando se llegue a la conciencia de que los intereses corporativos mismos, en su desarrollo actual y futuro, superan el ambiente meramente económico del grupo, y pueden

y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados. Esta es la fase más estrictamente política, la cual nos indica el paso de la esfera estructural a la superestructural, la cual, por cierto, resulta más compleja (Gramsci, 1974, pp. 414-415). Por lo demás, también será en este momento cuando las ideologías antes germinadas se hagan partido, choquen y entren en lucha, hasta que una sola, o por lo menos una sola combinación de ellas, tienda a prevalecer, a imponerse, a difundirse por toda el área social, determinando además la unidad de los fines económicos y políticos.

Su tipología

Una vez aplicadas algunas de las concepciones teóricas referidas a los movimientos sociales por parte de los tres autores vistos anteriormente, así como luego de haber analizado empírica y científicamente una gran cantidad de acciones políticas estudiantiles que han tenido lugar en diferentes momentos y ámbitos geográficos del país, podemos señalar que, aunque es cierto que todos los movimientos estudiantiles son protagonizados por jóvenes estudiantes y hacen de los recintos escolares tanto su centro de aglutinamiento como de operaciones, lo es también que estos no son homogéneos, ya que hay una gran variedad de movilizaciones estudiantiles en cuanto a la forma de operar y los objetivos que persiguen.

De ahí, pues, la necesidad de analizar los diferentes tipos de movimientos estudiantiles que, por lo menos desde principios del siglo xx y hasta la fecha, se han observado en México, mismos que trataremos de ejemplificar con la citación de algunos movimientos estudiantiles nacionales e incluso internacionales.

Los movimientos reivindicativos

Retomemos los planteamientos teóricos expuestos por Melucci y Gramsci, respecto a los movimientos reivindicativos, que son aquellos que circunscriben sus demandas a los aspectos prioritariamente economicistas y coyunturales. Por tanto, dentro de los centros educativos, estos movimientos estarían encaminados, antes que a cualquier otro objetivo, al mejoramiento de las condiciones más elementales de estudio, y esto explicaría que, en su inmensa mayoría, se trate de movilizaciones políticamente menos trascendentes que otro tipo de acciones (Álvarez, 1985, p. 15).

Después de concluida la fase armada de la Revolución Mexicana o, mejor dicho, desde los albores de la que podríamos considerar como la etapa de la reconstrucción nacional revolucionaria, este tipo de movilizaciones estudiantiles siempre han sido las más comunes y recurrentes en casi todos los centros de educación superior de carácter público en nuestro país. Tales fueron los casos de los surgidos en diversas entidades, como las que antes constituyeron institutos científico-literarios, el Instituto Politécnico Nacional, los institutos tecnológicos regionales, las escuelas de agricultura, las normales urbanas y rurales, y por supuesto la UNAM, refundada en 1910.

Sin embargo, uno de los ámbitos educativos en donde siempre se ha podido observar con nitidez la concreción de estos movimientos ha sido el de los planteles (internados) de carácter asistencial. Fueron precisamente los estudiantes de estas escuelas-internados quienes, durante el año de 1935, fundaron la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Hoy en día, esta es la organización estudiantil federada más antigua de la nación y en sus casi noventa años de existencia ha protagonizado centenares de movilizaciones de carácter fundamentalmente reivindicativo donde, sistemáticamente, ha enarbolando demandas con las que busca la preservación de estos internados, el mejoramiento de las condiciones asistenciales de sus estudiantes, un mayor número de becas, aumentos al presupuesto, la construcción de instalaciones académicas y deportivas en sus planteles y la apertura de plazas de trabajo para sus egresados, entre algunas otras.

Los movimientos políticos

Los principales objetivos de estos movimientos son cualitativamente mucho más significativos y sofisticados que los de carácter reivindicativo al no quedarse solamente en el ámbito interno, sino buscar la transformación de los canales de participación política fuera de los planteles. Las acciones de sus integrantes “están alejadas de las propuestas de reforma académica o democratización universitaria, su dinámica los lleva a colocar a estos aspectos en un plano secundario” (Álvarez, 1985, p. 16). Por eso, en muchos de los casos, un punto de conflictividad de los movimientos se localiza en las contradicciones de las casas de estudio con el Estado.

En el caso muy particular de México son varios los movimientos estudiantiles de carácter local y nacional que tienen estas características y por

lo menos en dos de ellos podemos ver más nítidamente aquellas características. Uno de estos es el ya citado movimiento estudiantil-popular de 1968, que formalmente se desarrolló entre el 26 de julio y el 6 de diciembre de 1968 pugnando por la democratización de la sociedad mexicana y el respeto a las libertades contenidas en la Constitución de la República referentes a lo mismo. El segundo de estos casos fue el movimiento #YoSoy132, registrado entre los meses de mayo a diciembre de 2012 en el marco del proceso electoral realizado ese año, que buscaba la democratización de la sucesión presidencial, y la apertura y democratización de los medios de comunicación, sobre todo los de carácter electrónico (Torres y Albarrán, 2018, pp. 293-325).

Al respecto de ambas movilizaciones sociales, es importante destacar que los estudiantes movilizados provenientes tanto de instituciones educativas públicas como privadas en ningún momento plantearon demandas exclusivas de su sector, sino que fueron mucho más allá y, por esto mismo, en el caso de haberse logrado, estas habrían favorecido a la sociedad en general.

Igualmente, es de anotarse que estas movilizaciones políticas de los estudiantes de instituciones de enseñanza media y superior, especialmente las de carácter público, no han sido ninguna casualidad, ya que las casas de estudio son y siempre han sido importantes cajas de resonancias de lo que políticamente acontece en el exterior a ellas. No es de extrañarse, entonces, que las diferentes comunidades escolares se manifiesten adoptando diversas tendencias políticas e ideológicas, ya sea a través de los grupúsculos políticos que tanto abundan en las escuelas, como por medio de las organizaciones y confederaciones estudiantiles, las sociedades de alumnos, las asociaciones y consejos estudiantiles —agrupaciones donde es muy común encontrar nexos con alguna de las múltiples corrientes o partidos políticos de izquierda, derecha o centro que existen en el ámbito político nacional—.

Los movimientos académicos

La principal característica de los movimientos académicos (a secas) es la lucha por la reforma de los planes y programas de estudio. Los más destacados de estos han jugado un importante papel en la superación académica y en el logro de nuevos enfoques de carácter educativo (Álvarez, 1985, p. 16).

En la historia del movimiento estudiantil mexicano son muchos los movimientos que tienen estas particularidades. Uno de estos fue precisamente el de 1875 y al que ya nos hemos referido en la primera parte de este trabajo al enarbolar como principal bandera la lucha por la “Universidad Libre”. Igualmente, también son de citarse las movilizaciones estudiantiles de carácter conservador que se llevaron a cabo durante la década de los años treinta impugnando la educación socialista y poniendo en su lugar la libertad de cátedra e investigación. Por último, y únicamente para ejemplificarlos, también podrían citarse a los movimientos en pro del autogobierno y del cogobierno que, durante la década de los setenta, tuvieron lugar en la UNAM y entre los cuales se inscriben los de las escuelas y facultades de Arquitectura, Medicina, Ciencias y Psicología (Álvarez, 2023, pp. 332-339).

Los movimientos político-académicos

Estos movimientos son aquellos cuya acción concreta conjuga banderas que trastocan la vida política del país como propuestas de democratización de la vida universitaria y cambios de carácter académico (Álvarez, 1985, p. 16). Al respecto, uno de los ejemplos sin duda alguna más puros de este tipo de movilizaciones fue el célebre movimiento de 1918 en pro de la reforma universitaria protagonizado por los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, quienes, en el histórico manifiesto LIMINAR, además de plantearse una serie de demandas propiamente universitarias, también se propusieron cambios en la estructura política de ese país (Portantiero, 1978, pp. 13-29).

Así, esta protesta pretendía el mejoramiento de los planes y programas de estudio, la posibilidad de que las clases medias accedieran a las universidades y el derecho de los estudiantes, graduados y académicos a elegir a sus autoridades. En otras palabras, se buscaba la instauración de un verdadero cogobierno universitario. Esta gran rebelión tuvo importantes repercusiones no solamente en Argentina, sino en toda América Latina y hasta en Europa, en donde también se convirtió en un importante ejemplo de múltiples movimientos estudiantiles de carácter reformista.

Los movimientos replicantes

El término replicante se refiere a una reacción que rechaza o refuta alguna de las acciones de las autoridades, ya sean de carácter educativo o gubernamental. Las anteriores abarcan la imposición de rectores o directores, planes de estudio, recortes presupuestales, creación o desaparición de dependencias universitarias, etcétera (Álvarez, 1985, p. 16). Por eso, los objetivos de este tipo de movimientos están centrados en responder a las acciones que inconforman a los estudiantes como afectaciones directas a su actividad.

En la historia de la actividad política estudiantil de nuestro país hay múltiples ejemplos de esta tipología, siendo una de las más célebres la ocurrida durante el mes de septiembre de 1986, cuando en el rectorado del doctor Jorge Carpizo, el Consejo Universitario de la UNAM, máximo órgano de autoridad colegiada de esta, aprobó por “obvia resolución” (65 votos a favor, 6 en contra y 3 abstenciones) un paquete de 26 reformas en las que se contemplaba la restricción del pase automático del bachillerato a la facultad, el aumento en las cuotas de inscripción anual de los alumnos y la aprobación de los exámenes departamentales, por citar sólo algunas medidas (Rivas y Sánchez, 1990, pp. 75-78). Ello provocó de inmediato que los estudiantes se organizaran en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), mismo que promovió diversas movilizaciones de protesta, un diálogo público y, por último, a finales de enero de 1987, una huelga general que paralizó a toda la UNAM y que concluyó 10 días después, cuando el mismo Consejo Universitario suspendió las reformas y aprobó la celebración de un Congreso General Universitario de carácter resolutivo, el cual se realizó hasta 1990 (Rivas, 2010, pp. 77-79).

Otro ejemplo de estas movilizaciones fue la huelga que también tuvo lugar en la UNAM, entre el 20 de abril de 1999 y el 6 de febrero del 2000, dirigida por el Consejo General de Huelga, luego de que el rector Francisco Barnés de Castro logró que el Consejo Universitario aprobara un nuevo Reglamento General de Pagos (RGP) en el que se estipulaba el cobro de \$ 1,360.00 y \$ 2, 040.00 por cuotas de inscripción anual para alumnos del bachillerato y la licenciatura, respectivamente. La huelga, aunque reprimida por la policía, finalmente obtuvo la suspensión del RGP (Rivas, 2010, pp. 79-82).

Los movimientos solidarios

Los movimientos solidarios son aquellos en los que un grupo determinado hace patente su apoyo, adhesión y colaboración con una causa o movimiento cuyo objetivo es ajeno a sus necesidades. No obstante, el grupo solidario lo convierte en propio, de tal manera que los actos de colaboración y/o de respaldo que realiza se hacen presentes y prácticamente lo transforman en un solo movimiento.

Al igual que en las anteriores tipologías, hay múltiples ejemplos de movimientos solidarios entre los estudiantes mexicanos de todas las épocas. Sin embargo, es importante destacar que el punto de inflexión o repunte de los movimientos solidarios de los estudiantes tuvo lugar a finales de los años cincuenta. En este, inicialmente se apoyó la insurgencia sindical independiente, protagonizada por diversos núcleos de trabajadores (telegrafistas, petroleros, maestros y ferrocarrileros) y, posteriormente, los jóvenes se solidarizaron con cuanto movimiento social antisistémico hubo en México, más allá de que fuese de carácter obrero, campesino, popular o estudiantil, tal y como ocurrió en los casos de las movilizaciones de los lecheros en Puebla, de los campesinos de Chihuahua, de los médicos en la Ciudad de México y, ante todo, de los estudiantiles como los de Durango, Sinaloa, Morelia, Sonora y Chihuahua. Cabe recordar, por cierto, que la habida en la Escuela de Agricultura “Hermanos Escobar” de Ciudad Juárez, en este último estado fue una de las pocas acciones estudiantiles exitosas de aquella época, pues en el verano de 1967 se logró que en la Universidad de Chihuahua se creara la Escuela de Agronomía (Peláez, 2018, pp. 161-180).

No obstante, uno de los acontecimientos que confirmaría el espíritu solidario de los estudiantes mexicanos sería el triunfo de la Revolución Cubana. Durante toda la década de los sesenta diversos núcleos estudiantiles efectuaron decenas de movilizaciones solidarias con el país insular, al grado de que, en abril de 1961, a raíz de la invasión de Bahía de Cochinos por parte de un grupo de mercenarios cubanos radicados en la ciudad de Miami, y apoyados por el gobierno de Estados Unidos, miles de estudiantes de la UNAM, el IPN y la Escuela Nacional de Maestros se inscribieron como voluntarios para ir a combatir *con las armas en la mano* a Cuba y, apoyando a los revolucionarios cubanos, expulsar a los invasores (Rivas, 2007, pp. 385-389).

Pero además de aquellas acciones solidarias con los movimientos sociales nacionales y la Revolución Cubana, también podríamos agregar la serie de movilizaciones de los estudiantes en contra de la Guerra de Vietnam, junto a otras que condenaban al entonces denominado Imperialismo Yanqui, su tradicional agresividad y constantes intervenciones políticas en diferentes países.

Los movimientos ultraderechistas

A diferencia de los movimientos estudiantiles anteriormente descritos, los que forman parte del espectro ultraderechista generalmente se caracterizan por ser organizados y promovidos en la más completa secrecía y bajo un rígido juramento de quienes los integran, esto es, jóvenes católicos fanatizados y reclutados ante todo en escuelas de carácter privado, y más particularmente religiosas, plenamente convencidos de luchar en contra de la supuesta amenaza “judeo-masónica-comunista” (Dávila, 2022, 89) e “instaurar el reinado de Dios sobre la tierra”. Por todo esto, en su práctica cotidiana, suele ocurrir que este tipo de jóvenes no dialoguen ni tampoco tengan como objetivo convencer a nadie con sus argumentos. Muy por el contrario, pretenden imponerse, pero a través de la fuerza y utilizando sistemáticamente la violencia física y moral contra sus adversarios, o, mejor dicho, sus enemigos, que mantienen posiciones políticas de ideológica izquierdista o conductas que, según ellos, “atentan contra la moral cristiana” y “las buenas costumbres”.

En la historia del movimiento estudiantil mexicano son varios los agrupamientos juveniles-estudiantiles que desde los albores del siglo XX y hasta años recientes han cumplido al pie de la letra con estas características, sobre todo en la segunda y tercera década del siglo XX. En esta se inscriben, por ejemplo, el Centro de Estudiantes Católicos Mexicanos (CECM) y la Acción Católica de la Juventud Mexicana (ACJM), la cual jugó un papel muy activo durante la rebelión cristera (1926-1929) a través de la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (LNDLR).

Por su parte, en los años treinta y cuarenta, las organizaciones de derecha y ultraderecha que tuvieron un papel muy importante en la UNAM y otras instituciones de educación superior públicas y privadas del país fueron la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC), Los Tecos, y el grupo de Los Conejos. En la misma dirección, en fue fundado clandestinamen-

te en la Ciudad de Puebla el organismo ultraderechista del Yunque en 1953, activo hasta la fecha, el cual operó casi de inmediato en los ámbitos estudiantiles conformando diferentes organismos de fachada, tal y como fueron los célebres casos del Frente Universitario Anticomunista (FUA), creado en abril de 1955 en la Universidad Autónoma de Puebla (Rivas, 2022, pp. 9-10) y, siete años después, el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO) en la UNAM (Rivas, 2007, pp. 394-402). Igualmente, a finales de la década de los sesenta se conformó el Movimiento Mexicano de Integración Cristiana (Micos) mismo que, a principios de los años setenta, fungió como grupo de choque en contra de un movimiento estudiantil que tuvo lugar en la Universidad de Sonora.

Los movimientos porriles

De manera relativamente diferente a la de los grupos de jóvenes fanatizados que conforman los grupos de la ultraderecha —quienes a menudo actúan y agreden a sus adversarios con el convencimiento de que sirven a Dios conteniendo el supuesto avance del judaísmo, la masonería y el comunismo—, los sujetos conocidos como “porros” son individuos generalmente agresivos cuyo principal objetivo es el de ejercer la violencia física y moral, así como venderla al mejor postor. Por lo demás, se trata de verdaderos mercenarios, de sicarios en potencia que golpean, amedrentan, amenazan, matan y siempre están dispuestos a cumplir con lo que se les mande, con independencia de quién lo haga, ya que lo único que les importa es la remuneración que reciben por esos servicios. “Los porros, como los sicarios, son individuos carentes de principios, sin escrúpulos ni convicciones políticas e ideológicas de ninguna índole” (Rivas, 2019, p. 217).

Con todo, es cierto que el concepto de porrismo es relativamente novedoso, puesto que comenzó a generalizarse ante todo en la UNAM a partir de la década de los sesenta, un poco antes del estallamiento del movimiento estudiantil de 1968. Pero lo es también que el uso de las prácticas de violencia que hoy lo definen y caracterizan como tal son igual de añejas que la autonomía universitaria de esta casa de estudios, y han sido promovidas tanto por autoridades universitarias y gubernamentales, como por personajes del ámbito político y empresarial interesados en tener dentro de la universidad un grupo de golpeadores que pueda ser utilizado en cualquier momento. De ahí que, inicialmente, a este tipo de grupos no se les identi-

ficaba con el nombre de porros sino indistintamente como “Los pistoleros de la Rectoría”, “Los Pistolos” y “la Briostapo” (Rivas, 2019, pp. 123-127).

Se conoce que, ya desde mediados de los años treinta, cuando arribó a la Rectoría Luis Chico Goerne decidió la creación de un grupo de choque que protegiera sus intereses, quedando integrado por estudiantes de diferentes escuelas que destacaran en la práctica de algún deporte. Finalmente, esta determinación lo obligó a dejar el cargo, si bien eso ocurrió hasta 1938. Otra de las autoridades que más tarde siguieron los mismos pasos de Chico Goerne fue el rector Rodulfo Brito Foucher quien a principios de los años cuarenta creó un célebre grupo de choque, ya citado como la “Briostapo”.

El concepto de porro, tal y como ahora es ampliamente conocido, proviene de los grupos de jóvenes porristas que existían en los planteles y que sanamente asistían a los estadios o campos deportivos a apoyar a los equipos de fútbol americano u otros deportes. Sin embargo, con el paso del tiempo, algunas autoridades universitarias y gubernamentales comenzaron a utilizar los servicios de aquellos ya no para fines deportivos sino para disolver asambleas o manifestaciones estudiantiles de protesta.

Fue así como surgió el porrismo en la UNAM, cuyas actividades posteriormente se verían significativamente ramificadas y apoyadas por diferentes instancias, sobre todo después del movimiento estudiantil de 1968, y ya no solamente en esta casa de estudios, sino en todo tipo de instituciones de enseñanza media y superior de carácter público en donde siempre están latentes eventuales conflictos estudiantiles de diferente tipo.

Los movimientos de los rechazados

Un “rechazado” es el adjetivo del sujeto excluido o no aceptado de en una determinada comunidad. En lo que se refiere a nuestro tema, nos encontramos con un título identitario que los mismos integrantes otorgaron a su movimiento: “los rechazados”. El término se refiere a los jóvenes que por su edad tienen derecho a la educación formal, pero que por diversos motivos no tienen un lugar en una institución educativa de nivel medio y superior debido a alguna de las siguientes razones: falta de cupo en la escuela solicitada, bajo promedio en sus evaluaciones, no haber aprobado o tener muy baja calificación en su examen de admisión o, incluso, la inexistencia de condiciones de infraestructura o materiales en las mismas instituciones.

El problema de los jóvenes que aspiran a cursar el bachillerato o una carrera profesional comenzó a agravarse desde los primeros años de la década de los sesenta, cuando en las diferentes escuelas de enseñanza media y superior de carácter público el número de espacios anualmente ofrecidos fueron cada vez más insuficientes para albergar a una población escolar en constante crecimiento, no obstante la apertura de nuevas escuelas preparatorias y vocacionales en la UNAM y el Politécnico, respectivamente. En ambas instituciones, las autoridades escolares se vieron obligadas a instrumentar anualmente los exámenes de admisión para el ingreso de jóvenes al bachillerato y los estudios superiores.

De esta manera, el número de jóvenes rechazados cada año fue creciendo significativamente y, por ende, el número de movilizaciones que, protagonizadas por ellos, demandaban la apertura de más espacios en las escuelas. Una de las más emblemáticas fue la que se llevó a cabo durante los primeros meses de 1968, mucho antes del movimiento estudiantil nacional, cuando dieron origen a la Escuela Preparatoria Popular, apoyados por el grupo político estudiantil “Miguel Hernández” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Rivas, 2007, pp. 273-274). Inicialmente esta preparatoria se ubicó en las instalaciones de la misma Facultad donde se originó y, poco más tarde, se trasladó a un edificio de la calle de Liverpool, en el centro de la Ciudad de México. Luego, en 1970, sus estudiantes ocuparon otro edificio, esto es, el que años antes había sido la sede de la antigua Escuela Nacional de Ciencias Químicas de la UNAM, ubicado en la calle de Mar del Norte, dentro de la antigua Delegación Tacuba.

Pero aún con el surgimiento de estas y otras escuelas de la misma naturaleza en diversas partes del país —como las fundadas en la Universidad Autónoma de Puebla, por ejemplo— no se resolvió este agudo problema. Por eso, durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1978) y dada la urgente necesidad que tenía después del 68 mexicano de relegitimar al régimen priista, el gobierno se congració con el sector más activo que entonces había protagonizado la protesta, además de incrementar significativamente el subsidio a la UNAM, y se crearon nuevas instituciones de enseñanza media y superior con las que de una u otra manera se logró amortiguar, aunque sea efímeramente, parte del problema de los rechazados.

Empero, debido al natural aumento de la población y a que el Estado por más de tres décadas dejó de generar la infraestructura necesaria y adecuada para atender al cada vez mayor número de jóvenes en edad escolar,

dicha problemática volvió a agravarse, trayendo como consecuencia lógica la continuación de las movilizaciones de jóvenes rechazados a través de diferentes acciones, siendo una de estas la que, desde el 2006, ha promovido el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES), el cual representa a núcleos de jóvenes no aceptados año con año, sea a nivel medio y superior de la UNAM, UAM e IPN, sobre todo, y que demanda la ampliación de la matrícula escolar, la eliminación del examen de ingreso y la búsqueda de mayor presupuesto para nuevas instituciones educativas.

Los movimientos feministas

Los movimientos feministas son los que se generan a partir del señalamiento de la desigualdad de las mujeres frente a los hombres en lo referente a sus derechos. En ellos existe un reconocimiento explícito de sus necesidades y demandas a partir de la denuncia del sistema patriarcal y machista que permea en todos los ámbitos, particularmente en las instituciones educativas. En un movimiento de esta naturaleza resulta evidente la violencia en contra de las mujeres entendida como toda acción que, en forma intencional o dolosa, causa daños de diferente tipo y magnitud en ellas debido a su condición sexual.

Otro aspecto que es importante destacar es que estos movimientos se diferencian de los *de Género*, porque mientras son protagonizados por mujeres, los segundos incluyen personas con identidades de género diversas, quienes realizan movilizaciones y demandas para objetivos específicos como, por ejemplo, el uso de baños mixtos o neutros dentro de las facultades o espacios educativos.

En el caso mexicano, desde finales del siglo xx, los movimientos estudiantiles feministas han aumentado su presencia tomando espacios o teniendo presencia activa en las facultades de Ciencias, Ciencias Políticas, y Filosofía y Letras de la UNAM, donde los reclamos continúan por las denuncias de actos de violencia que no han sido satisfactoriamente resueltos por las autoridades escolares.

Uno ejemplo de esto fue lo ocurrido en el año 2017, cuando en el mundo apareció el *hashtag* #MeToo, que en las redes sociales denunciaba la agresión y acoso sexual de hombres conocidos a mujeres; hacia el 2019, las denuncias se convirtieron en el motor para un movimiento mayor que en México denunció estas situaciones en distintos ámbitos como el periodís-

tico, el artístico y el escolar. En el caso de este último, se llamó “#MeToo académicos”, que ocupó las escuelas para denunciar las agresiones sexuales y el acoso sexual, lo que llevó a que alumnas de diferentes universidades se sumaran en todo el país para manifestar las situaciones de agresión y violencia sexual que tenían lugar en las escuelas.

Además de las denuncias hechas en redes sociales como Facebook, Twitter, Myspace, etc., en las instalaciones escolares de educación media y superior se instalaron “tendederos”, es decir, cuerdas que sostenían hojas de papel o cartulina con los nombres de docentes y autoridades educativas, como denuncia de la violencia de género soslayada por las autoridades, no obstante existir los canales institucionales para hacerlo. Este tipo de denuncias se observó en la Universidad de Guanajuato, el IPN, la Escuela de Periodismo Carlos Septién García, la Universidad Iberoamericana, la Escuela Superior de Arte de Yucatán, la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, la Escuela Libre de Derecho y hasta en algunas escuelas secundarias de carácter público (Varela, 2020).

Tales movimientos de vanguardia han podido encontrar resonancia y simpatizantes en los espacios de la UNAM, de tal forma que en los últimos años apareció el llamado “bloque negro” de mujeres, quienes recurrentemente realizan actos de agresión y enojo en contra de las instituciones públicas que mantienen procesos aletargados para atender las denuncias del rubro. Asimismo, han dado brío a las demandas en las escuelas secundarias, más que nada, en la Ciudad de México y la zona conurbada.

El paro en el paro. La dimensión virtual

En el año 2019 se declaró la pandemia por SARS-CoV-2 o COVID-19, que llevó al mundo a imponer medidas de restricción y aislamiento hasta el 2023, cuando terminó el confinamiento, aunque de forma escalonada. Así, lo que se presentó como una suspensión temporal de ciertos servicios se convirtió en el aislamiento de las personas, el cierre de todo sitio, excepto hospitales, y el cese de actividades primordiales, así como la reconfiguración de la vida cotidiana para manejar nuevos términos como “trabajo virtual” y “trabajo presencial”. Si bien es cierto que “el cierre de todo” es un absolutismo inapropiado, pues no fue posible que la gente se encerrara en su casa a esperar, lo que sí ocurrió es que la estructura educativa se modificó para establecer nuevos criterios de enseñanza.

En medio de la emergencia sanitaria, donde la continuidad de algunos procesos se daba de forma forzada, y a pesar de las circunstancias, se planteó como política educativa generar procesos de enseñanza-aprendizaje desde lo virtual, de forma sincrónica o asincrónica donde el docente y el alumno establecían contacto para determinar actividades que los llevaran a aprender y acreditar el nivel educativo en el que se encontraban. Desde la educación inicial hasta posgrados, esta modalidad estuvo acompañada de múltiples experiencias que hicieron más visible la desigualdad social, al hacer evidente la falta de recursos para acceder a esta forma de educación.

En medio de la llamada “nueva normalidad” se generaron demandas que fueron expresadas por los estudiantes donde la comunicación para tomar acuerdos, realizar asambleas, generar votaciones, realizar las demandas, establecer puntos de encuentro y movilización se realizaron por medios virtuales. En este complicado proceso, hubo movimientos estudiantiles que declararon paros de actividades como por ejemplo los que tuvieron lugar durante el mes de abril del 2021, cuando los estudiantes de la Escuela Nacional de Arte Teatral y la Academia Mexicana de la Danza, ambas dependientes del Inbal, reclamaban la atención a las denuncias por violencia sexual. Otro ejemplo fue el paro de actividades que en varias escuelas y facultades de la UNAM tuvo lugar en mayo de 2021 para protestar por el retraso en el pago a algunos profesores de asignatura, que formaban parte de la plantilla de profesores y realizaban labores extraordinarias para trabajar en el confinamiento (Xantomila, 2021, p. 13).

Durante el confinamiento, los estudiantes usaron las formas de comunicación virtual para organizarse y manifestar su desacuerdo con las acciones de las autoridades educativas, situación que, si bien ya no fue innovadora entre los estudiantes, si se convirtió en aprendizaje para lograr objetivos sin recurrir a la presencia física de sus integrantes.

Los movimientos apócrifos o simulados

Un movimiento simulado existe cuando la causa que lo genera es aparente y distinta al objetivo buscado, mientras que un movimiento apócrifo es sinónimo de un movimiento falso o fingido para lograr algún objetivo indeterminado. La concreción o éxito de este tipo de movimientos se debe a la despolitización y desorganización de las bases estudiantiles, la desinformación, la información mal intencionada e, incluso, al uso exitoso de un

determinado rumor: en este contexto, noticias falsas sobre un supuesto hecho aparecen como ciertas y, aunque inicialmente un rumor, un chisme o una falsa información a simple vista pueden ser intrascendentes, luego de que estos son avalados por los diferentes medios de comunicación masiva se convierten en potenciales *verdades*.

En el mes de septiembre de 2023, coincidiendo con el inicio del proceso de auscultación para la designación del nuevo rector de la UNAM para el periodo 2023 a 2027, en el diario *La Jornada* se publicó una pequeña nota en la que se informaba que, en la Facultad de Química, ubicada en la Ciudad Universitaria, se había encontrado un supuesto nido de chinches. De inmediato, el rumor ocasionó que los alumnos de esta y otras escuelas y facultades de la UNAM, de adentro y afuera del campus central, se movilizaran y en multitudinarias asambleas exprés, sin más pruebas que el rumor, aprobaran la realización de paros indefinidos de labores para demandarle a las autoridades universitarias la inmediata fumigación de todas las áreas de los planteles.

El exitoso rumor de la supuesta aparición de chinches en las instalaciones universitarias fue un hecho sin precedente en la historia del movimiento estudiantil universitario que, no dudamos, puede volver a instrumentarse en el futuro cuantas veces se requiera vaciar los planteles, tal y como sucedió en esta ocasión.

A manera de conclusión

Desde la etapa medieval y hasta la actualidad, en casi todos los países del orbe las movilizaciones estudiantiles han comprendido acciones comunes y reiteradas que surgen, se desarrollan y se extinguen en medio de una atmósfera carnavalesca. Históricamente, han sido los medios de súbita expresión de las protestas, dadas ante la imposibilidad de dialogar o de obtener una respuesta ponderada y convincente por parte de autoridades académicas o gubernamentales.

Por otra parte, lo expresado en las páginas anteriores es el resultado de muchos años de observación e investigación documental de los diferentes movimientos estudiantiles que han tenido lugar en nuestro país y a los que, no obstante, hasta hace muy poco tiempo, la academia comenzó a reconocer su relevancia histórica. En efecto, a un poco más de medio siglo del 68 mexicano, comenzamos a reconocer a los movimientos estudiantiles y a las

acciones de incidencia y transformación social a partir de los jóvenes, quienes por su propia condición logran impactar e incidir, pese a que su actuar es invisibilizado o no reconocido. De aquí que la tipología que se encuentra en el último punto de nuestro trabajo puede orientarnos para reconocer la fuerza y el empuje de los jóvenes políticamente organizados y movilizadas en las aulas y fuera de ellas.

Referencias

- Alonso, J. (Coord.). (1982). *Los movimientos sociales en el Valle de México*, I. Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez, E. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 147-175, <<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>>.
- Álvarez, M. (2023). El movimiento estudiantil cogobiernista en la UNAM. En R. Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en México, siglo XX* (pp. 315- 346). IISUE-UNAM.
- Álvarez, M. (1985). *El movimiento estudiantil en la UNAM en la década setenta*. [Tesis para optar al grado de licenciatura]. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Bayen, M. (1978). *Historia de las universidades*. Oikos-Tau.
- Blumer, H. (1957). Collective Behavior. En J. G. Wiley (Ed.) *Review of sociology: Analysis of a decade*. University of Michigan.
- Cazés, D. (1990). Democracia y desmasificación de la universidad. En S. Zerméño (Coord.), *Universidad Nacional y democracia*. Miguel Ángel Porrúa, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019).
- Contreras, P. (2002). *Los grupos católicos en la Universidad Autónoma de México (1933-1944)*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Dávila, P. (2022). *Sed de poder. El camino de la extrema derecha*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- El Universal (19 abril de 2021). Ante paro estudiantil, INBAL amenaza a sus escuelas de teatro y danza. *El Universal*, <<https://www.eluniversal.com.mx/cultura/ante-paro-estudiantil-autoridades-no-actuan-amenazan/>> (Consultado el 15 de noviembre de 2023).

- González-Polo I. y Acosta. I. (1965). La Nueva España y sus motines estudiantiles. En sobretiro de *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, pp. 255-280.
- Gramsci, A. (1974). *Antropología*. Siglo XXI.
- Guevara, N. G. (1983). *Las luchas estudiantiles en México*, I. Editorial Línea.
- Mabry, B. (1981). *The Mexican University and the State. Student Conflicts, 1910-1971*. Texas A. & M University Press, College Station.
- Melucci, A. (1989). ¿Un objetivo para los movimientos sociales? *Lua Nova, Revista de cultura y política*, (17), CEDEC.
- Melucci, A. (1985-1986). La teoría de los movimientos sociales. *Estudios Políticos*, 4-5(4-1), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Peláez, R. (2018). 1967: la huelga estudiantil de las escuelas de agricultura, el Politécnico, las normales rurales y otras instituciones. En J. R. Rivas Ontiveros (Coord.), *Los años 60 en México: la década que quisimos tanto* (pp. 161-180). GERNIKA, FES Aragón-UNAM.
- Portantiero, J. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. Siglo XXI.
- Rivas, J. (2022). Prólogo. En G. A. Tirado Villegas, *Halcones y palomas. Avances y reacciones en la reforma universitaria UAP, 1971-1973* (pp. 9-13). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Rivas, J. (2019). Origen, evolución y consolidación del porrismo en la UNAM (1929-2019). En *Cuadernos de Marte. Revista Latinoamericana de sociología de la guerra* (pp. 113-149), julio-diciembre de 2019. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires.
- Rivas, J. (2011). Los movimientos estudiantiles en la UNAM: 1968, 1986 y 1999. En A. Gálvez de Aguinaga (Ed.), *Tiempo Universitario. 100 años de la Universidad Nacional* (pp. 66-85). Difusión Cultural-UNAM, Centro Cultural Universitario Tlatelolco-UNAM.
- Rivas, J. (2007). *La izquierda estudiantil en la UNAM. Organizaciones, movilizaciones y liderazgos [1958-1972]*. Miguel Ángel Porrúa, FES Aragón-UNAM.
- Rivas, J. y Sánchez, H. (1990). UNAM, *de la rebelión silenciosa al Congreso*. El Día en libros.
- Torres, O. y Albarrán, Z. (2018). El movimiento estudiantil #YoSoy132 en el Estado de México. En J. R. Rivas Ontiveros (Coord.), *1916-2016. Cien años de historia, resistencia y resonancia del movimiento estudiantil latinoamericano* (pp. 293-325). Gernika, FES Aragón-UNAM.

- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1994) La voir et le regard. En J. M. Ramírez Saiz (Coord.), *Los caminos de la acción colectiva*. Colegio de Jalisco, INAH.
- Varela, G. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6(1), 1-38 <<https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>>.
- Vázquez, L. (19 de octubre de 2022), “Paro en la UAQ: Rectoría se niega a despedir a maestros vinculados a acoso” *El Financiero*, <<https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2022/10/19/paro-en-la-universidad-autonoma-de-queretaro-rectoria-se-niega-a-despedir-a-maestros-vinculados-a-acoso/>> (Consultado el 4 de enero de 2024).
- Xantomila, J. (5 de mayo de 2021). Sigue paro en 22 planteles de la UNAM por retraso en pagos a profesores. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/05/05/politica/sigue-paro-en-22-planteles-de-la-unam-por-retraso-en-pagos-a-profesores/>> (Consultado el 3 de diciembre de 2023).



¿ESTÁN VIVOS LOS ACTIVISMOS ESTUDIANTILES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE? REFLEXIONES PARA DEBATIR SU ACTUALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nicolás Dip¹

Fernando Montiel Martínez²

Introducción

Los movimientos estudiantiles han protagonizado hitos en la historia latinoamericana y caribeña. Sobre todo, a lo largo de los siglos xx y xxi, se pueden encontrar organizaciones y protestas de estudiantes de gran envergadura que han cuestionado el actuar de sus instituciones educativas, las condiciones que reviste su papel como actor social específico e incluso los proyectos de sociedad en los que se encuentran inscriptos, entre otras problemáticas.

Por lo general, desde los análisis académicos se sostiene que los movimientos estudiantiles poseen un doble cariz (Donoso, 2017; Dip, 2023): por una parte, este colectivo hace referencia a una dimensión vinculada a un espacio educativo, pues está compuesto por alumnos y, en ese sentido, muchas de sus protestas pueden erigirse sobre demandas educacionales que permanecen en el centro de la discusión. Por otra parte, su condición social le otorga un componente político relacionado a la organización y reclamos que entablan ante un adversario que puede encontrarse al interior de un ámbito educativo, pero también trascenderlo.

¹ Doctor en Historia por la UNLP, Argentina. División de Historia, Centro de Investigación y Docencias Económicas A.C.

² Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

La actividad política de los estudiantes tiene entre sus posibilidades el permanecer en un estado difuso, de poca participación y prácticas que parecen desconectadas del escenario político y social más amplio. Sin embargo, estas acciones pueden traducirse en grandes *nucleamientos* estudiantiles que involucran reivindicaciones, miembros y participaciones de más alcance. Esto permite, en ciertos momentos, conformar organismos estudiantiles de envergadura que permanecen en el tiempo o desaparecen una vez que sus demandas son resueltas o denegadas.

Muchas veces, la referencia a la “doble cara” de los movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños tiene solamente como eje las acciones colectivas y las protestas realizadas por estudiantes universitarios. Este sesgo es compartido por mucha de la literatura y se ha procurado matizar en esfuerzos recientes (Larrondo, 2015; 2019; Otero, 2018; Rocha, 2023; Cruz, 2021; Cejudo y Dip, 2023), en especial, a la luz de movimientos secundarios con repercusiones dispares en los medios de comunicación que signaron las primeras décadas del siglo XXI. El más difundido y estudiado es, sin duda, el ocurrido en 2006 en Chile, conocido como “Revolución Pingüina” y considerado como una experiencia inaugural de los activismos del nuevo siglo. No obstante, existen otros con menos repercusiones mediáticas a nivel regional, como el levantamiento de jóvenes paraguayos acontecido en instituciones secundarias entre 2013 y 2016, el cual manifestó un marcado liderazgo femenino en sus acciones de protesta (Lachi y Rojas, 2020).

Como se ha sostenido en más de una oportunidad, el renovado interés por los movimientos estudiantiles de la región dado a raíz de las celebraciones por el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, y el cincuentenario de las grandes protestas ocurridas en 1968, han motivado reflexiones críticas que intentan escapar a las apologías y demonizaciones de este actor educativo, político y social (Dip y Jung, 2020).

Una intervención reciente impulsada por César Guzmán Concha (2022) incluso discute la propia noción de “movimiento estudiantil” bajo tres críticas que, a su entender, justifican el reemplazo de dicha categoría por la de “política estudiantil”. El primer cuestionamiento sostiene que el concepto de “movimiento” refiere a un actor estático que sólo se centra en los momentos álgidos y amplios de presencia pública: protestas, marchas, tomas y acciones colectivas que a menudo fundamentan las nociones de “estallido”, “espontaneidad” y “despertar” en los análisis académicos. No

obstante, existen dimensiones cotidianas y más específicas de la *acción* estudiantil, como la preparación previa, la organización o la posterior reflexión sobre la praxis, que muchas veces son invisibilizadas por el énfasis dado a las protestas disruptivas de mayor alcance.

La segunda crítica que sostiene Guzmán Concha hace referencia a la falsa dicotomía entre movimiento y gobierno o participación institucional y estudiantil. A veces, reconocer ambas categorías como antagónicas nutre las concepciones sobre un activismo anquilosado en organizaciones formales y domesticadas al interior de las instituciones educativas. Frente a esto, el autor propone que es más productivo visualizar un movimiento o un momento contencioso como fase temporal transitoria, aunque dependiente de la agencia que expresan los actores durante los conflictos y de la estructura social e histórica en la que se encuentran inscritos —dado que permite examinar la oscilación entre activismo confrontativo y formal-institucional, sin que desaparezca su factor disruptivo—.

La última crítica que apunta Guzmán Concha (2022) sobre el concepto de movimiento apunta a que, en no pocas oportunidades, desde este enfoque, se pierden de vista las condiciones de reproducción del actor implícito en los estudios sobre las protestas estudiantiles: el o la estudiante. En este marco, no se concibe que, por una parte, la experiencia estudiantil se defina en el hecho etario (la edad de acceso a las instituciones educativas) y en la diferencia entre generaciones que marcan un horizonte histórico donde se inscribe la condición de alumno, cambiante en el tiempo. Por otro lado, tampoco se observa que la composición social del estudiantado no es aleatoria, ni siquiera equitativa, ya que la conformación del sistema educativo está influida por la política educativa y el tipo de instituciones que se materializan en él, desde espacios públicos hasta privados, pasando por variantes mixtas.

La propuesta de este capítulo no es realizar una reflexión ni un debate metodológico sobre el concepto de “movimiento estudiantil”, pero sí retomará la preocupación de no dar por sentada la existencia de movimientos estudiantiles, sobre todo en relación con la supuesta presencia de un actor colectivo que tiene claramente delimitados sus contornos sociales y posee adversarios fácilmente identificables. Por tal razón, este trabajo busca analizar en términos panorámicos y generales si en las dos últimas décadas del siglo XXI tienen presencia e injerencia las protestas estudiantiles en el panorama político, social y educativo de América Latina y el Caribe.

De esta manera, el acercamiento a la problemática desde sus dos caras, política y estudiantil, como el reconocimiento de posibles formas de participación formal e informal en los movimientos, conduce a una sustitución del concepto de movimiento estudiantil por otro más elástico y menos pretencioso: el de “activismo estudiantil”. No por ello se abandona la idea de “movimiento” como una categoría que, en perspectivas históricas de largo plazo, permite delimitar ciclos contenciosos, con su cariz educativo y sus dimensiones políticas.

Desde este encuadre, el capítulo traza el siguiente recorrido para abordar el objetivo propuesto: 1) un primer apartado en que se retoma la categoría de movimiento estudiantil para delimitar cuatro ciclos de protesta con la intención de ubicar los antecedentes y debates de la cuestión que versa sobre la existencia de los activismos estudiantiles contemporáneos; 2) una segunda sección en la que, a partir de bibliografía existente, se hace un repaso general por las protestas estudiantiles del siglo XXI, y 3) una última sección donde se discute si pueden enmarcarse las protestas estudiantiles de las últimas décadas en las controversias sobre los nuevos movimientos sociales ocurridos después del 2011.

Ciclos de protesta y debates sobre los movimientos estudiantiles del siglo xx

Por lo general, desde las ciencias sociales latinoamericanas, se sostiene que la historia de los movimientos estudiantiles en la región posee un acumulado de más de cien años (Ordorika, 2019; Gil, 2019). Durante el último lustro, muchas páginas se han escrito con la intención de caracterizar y situar el fenómeno en su particularidad. Uno de los esfuerzos más encomiables por sintetizar este amplio arco temporal lo realizó recientemente Imanol Ordorika (2022) al diseccionar la historia de los movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños en cuatro ciclos de protesta que presentan problemáticas políticas y educativas particulares.³

³ Otro caso señero que representa la preocupación por la historia de los movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños, abordando tanto el siglo xx como periodos anteriores, se encuentra en la colección de cinco tomos coordinada por Renate Marsiske (2002a, 2002b, 2006, 2015 y 2017).

El primero se inauguró con la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 y su ramificación en distintos puntos de la región durante la primera mitad del siglo xx, con experiencias que ponían en el centro a las demandas por la participación estudiantil en el gobierno de las universidades y por la autonomía de dichas instituciones. El segundo ciclo comprende las décadas de 1960 y 1970, con el ideal de cambio revolucionario como eje y las críticas a las políticas educativas propagadas por Estados Unidos en el marco de la Guerra Fría. El tercero se sitúa a fines del siglo xx, momento en el que surgieron movimientos estudiantiles que enfrentaron regímenes autoritarios, como los de América del Sur, exigiendo prácticas democráticas y la recuperación de sus organismos gremiales. A su vez, estas experiencias y otras gestadas en países no dictatoriales confrontaron las políticas de ajuste estructural a la educación impulsadas por organismos multinacionales. Finalmente, el último corte, aunque el propio Ordorika pone en discusión si puede delimitarse de esta manera, corresponde a las primeras décadas del siglo xxi, donde los colectivos estudiantiles se concentraron en torno a reivindicaciones heterogéneas: desde las relacionadas contra las políticas de privatización de la educación hasta las vinculadas contra los abusos generalizados a nivel social y la violencia de género al interior de las instituciones.

Un repaso en perspectiva por la historia de los movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños es un ejercicio que se ha hecho en otros espacios y trabajos académicos (Donoso, 2017; Ordorika, 2022; Dip, 2023). Retomaremos dicha preocupación a raíz de los cuatro ciclos delimitados precedentemente, con la intención de ubicar los antecedentes y debates sobre la existencia y el grado de injerencia de los activismos y las protestas estudiantiles del siglo xxi.

En relación con el primer ciclo, es común referirse a la historia “moderna” de los movimientos estudiantiles de la región a partir de la Reforma Universitaria de 1918 en Argentina, la cual se ramificó y adquirió particularidades propias en los distintos países de América Latina y el Caribe (Marsiske, 2004; Cejudo, 2019). Su principal insignia era el reclamo por la participación estudiantil en el gobierno universitario, pero otras demandas acreditadas a ese movimiento son la gratuidad y la autonomía de las casas de estudio, aunque estas no fueran parte de los reclamos iniciales, sino que se incorporaran posteriormente.

Aportes historiográficos recientes han contextualizado mejor al movimiento reformista, previamente considerado “parteaguas” de la participación estudiantil, recordando la celebración del Primer Congreso de Estudiantes Americanos celebrado en Uruguay una década antes (Cuadro, 2018). Además, han mostrado las tensiones entre la Reforma como experiencia histórica y las posteriores resignificaciones que se hicieron de la misma en otros entornos y temporalidades, a través de distintas operaciones político-intelectuales vinculadas a la historia y la memoria (Buchbinder, 2008; Bustelo, 2018; Funes, 2021; Dip, 2023).

El segundo ciclo delimitado está signado por el año de 1968, momento en el que se experimentaron diversos movimientos estudiantiles a lo largo de América Latina y el Caribe. Trabajos actuales sitúan esa fecha en el marco de las protestas globales de los sesenta y setenta que atravesaron a la Guerra Fría en América Latina (Markarian, 2018; Veliz Estrada y Loesener, 2022). No obstante, muchas veces se pierde de vista que, a lo largo de esas mismas décadas, las ciencias sociales latinoamericanas expresaron importantes preocupaciones sobre si las acciones colectivas de los estudiantes podrían traducirse en un cambio social más amplio.

Trabajos como los de Aldo Solari (1967), Marialice Mencarini Foracchi (1969) y Juan Carlos Portantiero (1971; 1978) matizaron la cuestión; si bien reconocían las contribuciones de las protestas estudiantiles, consideraban que por sí solas eran insuficientes para impulsar transformaciones radicales de las estructuras sociales, en especial por las limitaciones de clase o de estrato social específico. En esos años, la visión más crítica quizá fue la de Jean Meyer, para quien el protagonismo estudiantil estaba sobrealvalorado y parecía más un mito, teniendo en cuenta su escasa importancia como actor colectivo en las revoluciones mexicana, boliviana y cubana (1969, pp. 184-185).

El tercer ciclo reseñado tiene experiencias de gran repercusión pública a nivel nacional o latinoamericano, como las de los movimientos estudiantiles mexicanos de 1986 y 1999 (Ordorika, 2019; Meneses, 2019), aunque existieron otras no tan renombradas como la de los estudiantes secundarios en Argentina, también en los 90 (Larrondo, 2015; 2019). No obstante, en estos años donde la efervescencia revolucionaria de los años precedentes parecía estar en retroceso, se observó en las ciencias sociales la aparición de diagnósticos que hacían énfasis en la pérdida del protagonismo político de los activismos estudiantiles latinoamericanos y caribeños.

Quizá la intervención más relevante en este asunto fue la del chileno José Joaquín Brunner (1986). A su entender, aunque los movimientos estudiantiles no habían desaparecido como actores políticos en sí, sus prácticas se abocaban cada vez más a espacios locales y a intereses particulares. Sin embargo, las lecturas más drásticas, realizadas por académicos norteamericanos como Philip G. Altbach (1989) y Daniel Levy (1991), afirmaban que los grandes movimientos estudiantiles estaban en retirada y ya casi en extinción en América Latina y el Caribe.

Durante las últimas décadas del siglo xx, este tipo de discursos se entonaron recurrentemente con mayor énfasis. No obstante, la quietud estuvo lejos del ambiente educativo. En este periodo, surgieron distintos movimientos sociales relacionados con problemáticas educativas que no pasaron desapercibidos, como las protestas magisteriales y docentes que se expandieron con insistencia en la región durante la década de 1990, o las apuestas sociales que bregaban por una educación alternativa en espacios rurales olvidados por el Estado (Gentili *et al.*, 2004; Montiel, 2020). En el último año del siglo xx, incluso, aconteció la huelga y la ocupación más larga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en contra del aumento de sus cuotas de inscripción, la cual tuvo resonancias continentales y mundiales que aún es una deuda analizar (Ramírez Zaragoza, 2018; Meneses, 2018).

Estas experiencias que signaron el cierre del siglo xx y la apertura del xxi, en buena medida redefinieron el debate sobre la desaparición o vigencia de los movimientos estudiantiles en América Latina y el Caribe. Quien llamó la atención sobre este viraje fue Pedro Krotsch (2002), el reconocido estudioso de temáticas educativas y universitarias. Según su perspectiva, el diagnóstico sobre la muerte de los activismos estudiantiles de amplio alcance más que mostrar su desaparición, evidenciaba el cambio de enfoque y la visión limitada de algunos científicos sociales, mayormente preocupados por cuestiones institucionales que por las intervenciones de los actores políticos y educativos.

Lecturas como las de Krotsch nos ayudan a discutir de nuevo estas interrogantes, pero desde una óptica más preocupada por los grupos políticos y sociales que inciden en la configuración de la sociedad y la educación en las realidades contemporáneas. Así, podríamos hacer las siguientes preguntas con más conciencia: ¿cómo es la presencia e injerencia de las protestas estudiantiles en la América Latina del nuevo siglo? ¿y qué carac-

terísticas particulares adoptan este tipo de experiencias en la actualidad que las diferencias de otros ciclos históricos precedentes?

Los activismos estudiantiles en la América Latina y el Caribe del siglo XXI

En reconocidos trabajos se ha sostenido que la segunda década del siglo XXI ha estado signada por el surgimiento de movimientos sociales en todo el mundo con una fuerte composición juvenil (Wallerstein, 2013). Para algunos, en América Latina estas experiencias adquirieron pronto un cariz estudiantil, dado que fueron actores protagonistas en las protestas y levantamientos que ocurrieron en diferentes países de la región durante los últimos diez años (Tamayo y Ponce, 2019). Este tipo de diagnóstico desafió los mensajes recurrentes sobre la apatía política juvenil contemporánea y la desaparición de los grandes movimientos estudiantiles.

Quizá una de las advertencias más interesantes surgidas en las diversas controversias dadas en 2018, durante el doble aniversario por los cien años de la Reforma Universitaria de 1918 y los cincuenta de los movimientos de 1968, sea la necesidad de no sobredimensionar ni subestimar, como de no romantizar ni demonizar, a las protestas estudiantiles (Dip y Jung, 2020). Por esta razón, no es tan sencillo responder la pregunta sobre el grado de incidencia y el protagonismo de los activismos estudiantiles en el escenario político-educativo de América Latina en las últimas dos décadas del siglo XXI. Es, incluso, más dificultoso afirmar si esas protestas se expresan en términos de uno o más movimientos con contornos sociales bien delimitados y definidos en diversas zonas del continente.

Por lo general, dos experiencias chilenas se consideran como los hitos inaugurales de los activismos estudiantiles del presente siglo. Por una parte, la ya nombrada “Revolución Pingüina” de 2006, bautizada así por los colores del uniforme de los estudiantes secundarios de ese país que llevaron adelante asambleas, tomas y marchas multitudinarias en defensa del derecho a la educación gratuita y en contra de la profundización de la privatización y el arancelamiento del sistema educativo (Donoso, 2017; Ponce, 2017; Berríos y Tapia, 2019). Por otra parte, en 2011 los universitarios nucleados en la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) con sus grandes protestas generaron un amplio consenso en favor de impulsar medidas de acceso gratuito a la educación superior. Entre sus mani-

festaciones encontramos un gran repertorio de acciones enriquecido por dimensiones lúdicas y simbólicas enraizadas en la cultura popular, como el multitudinario “*Thriller por la educación*” (Montiel, 2020), que generó gran interpelación.

Cuando se habla del inicio de la segunda década del siglo XXI, junto al caso chileno la bibliografía resalta las protestas ocurridas en Colombia y México. En el mismo 2011, los estudiantes colombianos se manifestaron exitosamente en contra del intento de reforma a la Ley 30, que regulaba la educación superior desde 1992. Al calor de las protestas contra la iniciativa del entonces presidente Juan Manuel Santos, crearon la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), desde la que criticaron la tendencia privatista de la reestructuración, como las medidas que buscaban incrementar las inversiones privadas en el ámbito educativo e implementar el sistema de vales escolares (Archila, 2012; Cruz, 2012; Acevedo y Correa, 2021; López, 2019).

A tan sólo un año del caso colombiano, los activistas estudiantiles mexicanos ganaron repercusión pública en medio de las elecciones nacionales. Las protestas conocidas bajo la consigna *#YoSoy132* se desataron inesperadamente tras una manifestación en la Universidad Iberoamericana contra el entonces aspirante presidencial del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Enrique Peña Nieto (Ortega Erreguerena, 2015). Las principales acciones de esta experiencia fueron dirigidas a impedir el retorno del PRI en el poder, objetivo que no pudo cumplirse al terminar su candidato electo como presidente (Estrada, 2014; Amozurrutia, 2019). Entre las dimensiones más relevantes de estas movilizaciones, se encuentra el uso de las redes sociales como principal medio de comunicación (Treré, 2013; Welp, 2015); la denuncia al monopolio informativo de las grandes empresas en contubernio con las élites políticas mexicanas, y la demanda por una democracia social ejercida más allá de los mecanismos electorales clásicos y los partidos tradicionales (Estrello y Modonesi, 2012; Bizberg, 2015; Dip, 2022).

Otra referencia constante al activismo estudiantil contemporáneo de México está vinculada a 2014, cuando desaparecen en el mes de septiembre 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa radicada en el Estado de Guerrero (Córdova, 2016; López, 2016; González, 2018). La represión contra estos fue orquestada por policías y el ejército en complicidad con grupos del crimen organizado y el acontecimiento tuvo grandes repercusiones en el escenario latinoamericano e internacional. Si bien esta

experiencia constituye un movimiento más amplio centrado en la defensa de los derechos humanos y en la denuncia de los crímenes del Estado, en 2014 sus acciones y protestas expresaron un fuerte activismo juvenil y estudiantil, donde no faltó, por cierto, la participación de la histórica Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (López, 2020).

La importante atención dada a los casos de Chile de 2006 y 2011, de Colombia de 2011 y de México de 2012 y 2014, ha dejado en segundo plano otras protestas estudiantiles ocurridas en países que pocas veces son tenidos en cuenta en la bibliografía más citada. Una experiencia sugestiva son las movilizaciones que encabezaron estudiantes secundarios y terciarios de Paraguay entre 2013 y 2015. Al igual que en Chile, los primeros en reclamar fueron secundarios que organizaron marchas en varios departamentos del país (Valinotti e Insaurrealde, 2019), a raíz de una serie de demandas gremiales en torno al reparto presupuestario, la falta de participación política estudiantil en los colegios y la abierta negociación institucional para conformar centros de estudiantes. En este marco, destacó en las protestas el liderazgo de las mujeres que solicitaron una ley donde se garantizara la libre asociación estudiantil y cuestionaron las resistencias gubernamentales, institucionales e incluso las posiciones conservadoras de la misma sociedad paraguaya (Lachi y Rojas, 2020).

A su vez, en 2015, estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) se levantaron para denunciar la alteración de documentos por parte de las autoridades universitarias. Las primeras acusaciones contra los contratos clientelares al interior de la institución impulsaron a los activistas estudiantiles a exigir la destitución del rector Froilán Peralta (Sosa, 2015). Con el paso del tiempo, las demandas estudiantiles se ensancharon al solicitar el saneamiento de la universidad para que cesara su relación laboral con empleados acusados de corrupción o abuso; una reforma universitaria que impidiera el nepotismo en la institución, y el requerimiento del pleno ejercicio de la autonomía, con la intención de bloquear la intervención del gobierno nacional o que posicionara su agenda al interior de la casa de estudio (Escobar, 2015).

Otro de los casos que tampoco es referenciado adecuadamente en varios textos dedicados a las protestas estudiantiles es el de América Central. Al igual que el resto del continente, la segunda década del siglo XXI fue convulsa en esta región. En 2015, la sociedad guatemalteca se levantó para denunciar la corrupción de las élites políticas tras una denuncia emitida

por organismos nacionales e internacionales (González, 2020). En este contexto, los activistas estudiantiles se organizaron para apoyar protestas sociales más generales, pero pronto algunos sectores levantaron demandas educativas. Estas movilizaciones estremecieron las estructuras institucionales y políticas del país con el encarcelamiento de autoridades y la recuperación de espacios gremiales clave, como la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), que tan sólo unos años después detentó un gran protagonismo en las protestas encabezadas por mujeres activistas (García, 2021; Dip, 2023).

En 2016 un cambio en la normativa de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) alteró los requisitos para la permanencia, estableciendo altos porcentajes de aprobación para garantizar la calidad de alumno regular. El estudiantado rechazó la medida y exigió la posibilidad de formar organismos estudiantiles. En este marco, la conformación del Movimiento Estudiantil Universitario (MEU) enfrentó el actuar represivo por parte de la policía nacional y la criminalización de la protesta. A pesar de los violentos enfrentamientos, lograron derogar las normas académicas, participar en la construcción de nuevas medidas y garantizar el derecho a la organización con el Reglamento Electoral Estudiantil (Ramírez, 2017).

Para 2018, un incendio en la Reserva Biológica Indio Maíz enardeció a la población nicaragüense. Las protestas contra el manejo de la situación por parte del gobierno nacional involucraron a diversos actores, entre los que sobresalieron los estudiantes universitarios, recién graduados y profesionistas. El papel de los activistas estudiantiles tomó mayor relevancia tras las violentas represiones sufridas durante las manifestaciones. En torno a la Coalición Universitaria (CU), se sumaron esfuerzos para soportar los embates gubernamentales y organizar mesas de diálogo con las autoridades. No obstante, la respuesta oficial fue cruenta, e incluyó múltiples detenciones y grandes camadas de estudiantes obligados al exilio (Castillo, 2020; Rocha, 2019).

Otro caso importante para tener en cuenta en este recorrido por América Central es el conocido como “La Toma” en Costa Rica. El recorte presupuestario que impuso el gobierno a las universidades públicas generó descontento entre los alumnos, quienes durante un mes tomaron las instalaciones de la Universidad Nacional (UNA) y de la Universidad de Costa Rica (UCR). Las disidencias sexuales dirigieron las movilizaciones junto a grupos feministas, sectores que en esos años ya contaban con una importante pre-

sencia en otros espacios políticos, sociales y educativos de América Latina. Con el paso del tiempo, las reivindicaciones estudiantiles adquirieron fuerte presencia pública. Sus activistas reclamaron el derecho a la autonomía frente a los organismos institucionales estudiantiles tradicionales y anquilosados. “La Toma” terminó con una negociación donde se aceptó la mayoría de las peticiones del estudiantado, aunque no se eliminó el recorte presupuestario, sino que sólo se minimizó su impacto (Muñoz, 2020).

Además de las experiencias que repasamos anteriormente, si se considera el segundo y tercer decenio del siglo XXI, la bibliografía actual destaca el papel que ha tenido el movimiento feminista en América Latina y el Caribe, el cual posee un importante nodo en las instituciones educativas de todos los niveles. En los análisis generales, se acepta que la “cuarta ola” feminista empieza en la década de 2010. Tiene su primer hito latinoamericano el 3 de junio de 2015, con una manifestación multitudinaria contra la violencia machista y el feminicidio en Argentina (Aguilar Barriga, 2020, p. 138), y su máxima expresión en 2018 con la primera huelga global de mujeres (Varela, 2020). Entre las características principales del movimiento, se destaca el uso de nuevas tecnologías en las protestas; la globalidad de sus intervenciones, denuncias de violencia contra las mujeres en espacios públicos y privados, y la presencia intergeneracional en sus organizaciones y movilizaciones (Aguilar Barriga, 2020, Garrido, 2021; Varela, 2020).

En el terreno educativo, en los últimos años han proliferado activismos estudiantiles feministas en distintas instituciones latinoamericanas y caribeñas que, con sus protestas, hicieron públicas tanto las desigualdades como el acoso y la violencia sexual que viven las mujeres al interior de esos recintos (Barreto, 2017; Buquet *et al.*, 2018; Moreno y Mingo, 2019). Los feminismos estudiantiles han buscado formas de hacerse escuchar ante la sinrazón e impunidad institucional que muchas veces enfrentan.

Bajo este panorama, las mujeres protagonizaron importantes conquistas al interior de los nucleamientos gremiales del estudiantado, como la elección de Lenina Amapola García como primera Secretaria General en la historia de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) de la Universidad de San Carlos de Guatemala en 2017. Pero también aparecieron nuevas experiencias, como las colectivas feministas de base. Las prácticas de estas ponen en cuestión la tradicional organización estudiantil basada en liderazgos masculinos, con una comunicación horizontal y decisiones consensuadas en asambleas, así como optando por distintas estrategias de confrontación o diálogo,

como los escraches y los *tendederos*, en los que se denuncian vivencias de abuso con la intención de señalar a los responsables, recolectar testimonios y advertir a otras personas (Cerva, 2020; Di Napoli, 2021).

No obstante, el protagonismo de los feminismos no fue el único proceso de dimensiones transnacionales que signó a los activismos estudiantiles contemporáneos. En el año 2020, el advenimiento de la pandemia por COVID-19 fue un factor determinante que condicionó las modalidades de protesta. La confirmación de contagios en todo el mundo por el virus SARS-CoV-2 motivó el diseño de lineamientos generales con la intención de frenar el avance de la enfermedad. Uno de los más utilizados fue el establecimiento de cuarentenas y restricciones a la movilidad geográfica, las cuales fueron implantadas en América Latina, aunque no siempre en forma obligatoria (Nercesian, 2020). En el ámbito de los movimientos sociales, esta experiencia significó un condicionante negativo a la protesta callejera ante la dificultad o imposibilidad de organizar encuentros con mucha concurrencia de personas, en un escenario de fuertes levantamientos sociales (Aguilar Forero, 2020; Alonso, 2020), como los ocurridos en Chile durante 2019 (Bernasconi, 2020; Brunner, 2020; Pleyers, 2020) y en Colombia en 2021 (Cadahia, 2020; Cruz, 2021).

En el ámbito educativo, la pandemia significó el cierre de las instituciones y la adaptación de los medios para instaurar los modelos de enseñanza remotos (Ordorika, 2020; Cannellotto, 2020). Además, las condiciones presupuestarias para soportar el impacto económico en la región influyeron negativamente al respecto (Pedró, 2020).

En esta coyuntura, los activistas estudiantiles no estuvieron ausentes. Tras declararse la pandemia en 2020, el entonces presidente ecuatoriano Lenin Moreno, durante las primeras semanas, presentó una iniciativa para recortar el presupuesto a las universidades y politécnicos públicos. Frente a esta iniciativa, las propias autoridades de las instituciones señalaron su anticonstitucionalidad y estudiantes reclamaron su derecho a la educación pública (Ramírez López, 2020). Mientras los funcionarios universitarios tomaron acciones jurídicas, los estudiantes recurrieron a la toma de planteles educativos. Estas protestas permitieron en un primer momento poner un freno al recorte presupuestario. Empero, en septiembre de 2020 la Suprema Corte de Justicia desestimó que las medidas transgredieran el derecho a la educación y reforzó la idea de que el Estado de excepción justificaba el ajuste presupuestario (Montaño, 2020).

Durante el mismo año, el gobierno de Iván Duque decretó en Colombia el cierre de las instalaciones académicas al comienzo de la pandemia, lo que impulsó a estudiantes a organizarse en torno a una demanda: *Matrícula Cero*. Los activistas se preguntaban si era necesario el cobro de las cuotas escolares en un escenario donde los planteles, laboratorios, bibliotecas y servicios escolares eran inaccesibles. También argumentaban que su gasto educativo era mayor a raíz de los insumos necesarios para la asistencia remota, como el pago de internet, la adquisición de computadoras y el incremento en el gasto de electricidad. La organización de eventos virtuales, la posterior toma de instalaciones y movilizaciones forzó a una respuesta gubernamental, la cual se cristalizó en una política pública titulada “Matrícula Cero”, que permitió facilidades para algunos sectores más desfavorecidos, mediante una acción conjunta entre el gobierno, las universidades y los estudiantes (Suárez, 2021).

Por el poco tiempo transcurrido hasta el día de hoy, todavía queda latente la pregunta sobre si existen activismos estudiantiles de importancia en el contexto pospandémico. Sin embargo, este repaso general por las movilizaciones de las primeras décadas del siglo XXI permite discutir con los posicionamientos donde se argumenta que los jóvenes y estudiantes son actores apáticos ceñidos a intereses particulares, como la inexistencia de protestas estudiantiles relevantes. El panorama realizado en esta sección muestra que existen sectores del estudiantado en la región que están interesados en cuestionar o cambiar sus realidades educativas y sociales. Sin caer en conclusiones grandilocuentes, este horizonte expresa que aún hay grupos de estudiantes que son capaces de enarbolar sus peticiones de manera coherente tanto desde nucleamientos formales como informales. Por esta razón, más que cerrar el debate sobre este actor específico en sí, es necesario proponer nuevas preguntas y enfoques para entender en profundidad sus tribulaciones y experiencias recientes.

Qué tan novedosos son los activismos estudiantiles contemporáneos

Si bien es posible afirmar la presencia de activismos estudiantiles en la América Latina y el Caribe del siglo XXI, esto no significa dar por sentado la discusión sobre cómo deben abordarse y estudiarse estas experiencias en la actualidad. En las últimas décadas, pueden encontrarse enfoques

que sostienen que las acciones estudiantiles contemporáneas presentan dimensiones “novedosas” que deben enmarcarse en las protestas sociales post 2011, como la Primavera Árabe, los indignados y el *Occupy Wall Street*, entre otros. Estas posturas se encuadran en las líneas de investigación sobre los “novísimos movimientos sociales” (*new-new social movement*) que emergen en el siglo XXI con la intención de renovar la discusión clásica sobre los “nuevos movimientos sociales” de la centuria pasada, la cual exaltaba manifestaciones juveniles, sociales y culturales que no podían definirse fácilmente desde la dimensión clasista de los nucleamientos obreros tradicionales (Feixa *et al.*, 2009).

En este escenario, aportes actuales argumentan que los movimientos sociales de los últimos años presentan clivajes innovadores que los diferencian de los casos históricos precedentes: su núcleo social conformado por jóvenes con altos niveles de estudios; la horizontalidad de las organizaciones y sus liderazgos difusos; el rechazo a la política institucional y la demanda por una democracia que trascienda la participación tradicional basada en el voto; la incidencia de nuevas tecnologías de la información en sus protestas; los repertorios de acción ligados a lo artístico y cultural, y una agenda de reivindicaciones compuesta por una pluralidad de demandas (Montiel, 2020; Acevedo y Correa, 2021).

Desde estas bases, los activismos estudiantiles latinoamericanos y caribeños recientes son leídos a partir de la “novedad” y la “ruptura” con el pasado. Por tal razón, existen voces que los definen como la expresión de una nueva generación de jóvenes pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas que optan principalmente por los siguientes anclajes organizativos: la participación directa, horizontal y por asamblea que rehúye de liderazgos reconocidos, mediaciones partidarias, institucionales o estatales; el uso creciente de nuevas tecnologías de comunicación, como dijimos, y una serie de exigencias ligada a la ampliación de derechos civiles, el repudio a la violencia de género y la defensa de los derechos humanos.

Para esas perspectivas, las nuevas experiencias políticas del estudiantado no hacen más que evidenciar el pasaje del “militante integral” de épocas anteriores al “activista puntual” de la actualidad, lo cual explica que, en muchos casos, pierdan centralidad las formas clásicas y permanentes de representación estudiantil, como las federaciones y los centros de estudiantes, frente a instancias de base más laxas y con contornos imprecisos (Modonesi, 2018).

Si bien ciertos tópicos de este diagnóstico pueden aplicarse a algunos de los activismos estudiantiles contemporáneos reseñados en los apartados anteriores, la idea de “novedad” oculta una trampa analítica que muchas veces impide pensar estas experiencias en perspectiva histórica (Pleyers, 2018). Si se toman como ejemplos las grandes protestas de 2011 ocurridas en Colombia y en Chile, podemos observar en ellas el protagonismo de grandes nucleamientos y federaciones estudiantiles, como la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) y la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech). Además, en sus pliegos de reivindicaciones, es posible escuchar reminiscencias de conocidas demandas que se retrotraen a etapas históricas anteriores, como la necesidad de garantizar la gratuidad universitaria por parte del Estado y la de establecer la participación efectiva de los estudiantes en los gobiernos de las instituciones educativas. No es casualidad que la propia MANE haya llamado a su pliego de reivindicaciones “Programa Mínimo”, al igual que lo había hecho el amplio movimiento estudiantil que ocurrió en Colombia en 1971.

Sin embargo, con estas indicaciones no se pretende abonar a la falsa idea de que los activismos estudiantiles contemporáneos son un mero reflejo de demandas históricas que provienen de una larga tradición latinoamericana. Quizás más productivo que la comparación y la discusión entre lo “viejo” y lo “nuevo” sea preguntarse, ahora, por cuáles son las apropiaciones y resignaciones de esas experiencias precedentes que hacen los activismos del estudiantado en la actualidad (Dip, 2023).

Podríamos discutir, por ejemplo, cómo las protestas feministas que hoy irrumpen en distintos espacios educativos de América Latina, cuestionando los clásicos liderazgos masculinos y las formas tradicionales de organización, se posicionan ante los antecedentes revisados en este trabajo. ¿De qué manera (re) leen la Reforma de 1918 y las experiencias de los años sesenta y setenta desde el contexto actual? ¿De qué forma resignifican las protestas estudiantiles de los años ochenta y noventa que enfrentaban la privatización de la educación pública? La respuesta a este conjunto de preguntas vendrá del propio presente y del futuro que tienen por delante los activismos estudiantiles en América Latina y el Caribe.

Referencias

- Acevedo, Á. y Correa, A. (2021). Nuevos modos de protesta juvenil e indignación en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-20.
- Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *Femeris*, 5(2), 121-146.
- Aguilar, N. (2020). Las cuatro co de la acción colectiva juvenil: El caso del Paro Nacional de Colombia (noviembre 2019-enero 2020). *Análisis Político*, (98), 26-43.
- Alonso, J. (2020). Movimientos populares y la pandemia del covid-19. En R. Salazar Pérez y X. Roncal, (Coords.), *América Latina después del 2020* (pp. 21-66). Elaleph.
- Altbach, P. (1989). Perspectives on student political activism. *Comparative Education*, 25(1), 97-110.
- Amozurrutia, K. (2019). #YoSoy132. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez y M. Gil Antón (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 327-341). PUEES-UNAM.
- Archila, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica. *OSAL*, 13(31), 72-103.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la Universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286.
- Bernasconi, A. (2020). Chile's social outbreak: not a student movement. *International Higher Education*, (101), 4-6.
- Berríos, C. y Tapia, T. (2019). Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales. En C. Berríos y C. García (eds.), *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 261-292). Ariadna Ediciones.
- Bizberg, I. (2015). Los nuevos movimientos sociales en México: el movimiento Por la Paz con Justicia y Dignidad y #YoSoy132. *Foro Internacional*, 55, 1(219), 262-301.
- Brunner, J. (2020). El desencanto de los chilenos ¿Tiene la educación superior algo que ver? *Foro*, 4(2), 22-40.
- Brunner, J. (1986). El movimiento estudiantil ha muerto, nacen los movimientos estudiantiles. En Tedesco, J. C., Hans R. Blumenthal, H. R., y Albornoz, O. (Eds.). *La Juventud universitaria en América Latina*. Centro Re-

- gional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Buchbinder, P. (2008) *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Sudamericana.
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 83-108.
- Bustelo, N. (2018). *Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria*. Paidós.
- Cadahia, L. (2020). Colombia, ese nudo ciego latinoamericano. En V. Pettiná y R. Rojas (eds.), *Del estallido social a la implementación de la cuarentena* (pp. 19-25). Editorial Planeta Perú.
- Cannello, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Puller (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE.
- Castillo, H. (2020). La crisis en Nicaragua: cronología de los principales sucesos. En *Nicaragua 2018. La insurrección cívica de Abril*. UCA publicaciones.
- Cejudo, D. (2019). Para analizar los movimientos estudiantiles. *Revista Conjunturas Sociológicas*, 7(20), 134-153, <<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/1519>>.
- Cejudo, D. y Dip, N. (2023). Educación, política y conflicto: discusiones para un enfoque y una agenda de investigación. En D. Cejudo Ramos y N. Dip (Coords.), *Educación, política y conflicto en la historia reciente de América Latina: Abordajes metodológicos e historiográficos* (pp. 17-30). ISSUE.
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 135-155.
- Córdova, A. (2016). #RevueltasEstéticas: del #YoSoy132 a #Ayotzinapa. *Lao-coonte: Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 3(3), 206-219.
- Cruz, E. (2021). El año de la pandemia y los movimientos sociales en Colombia. *Desde abajo*, 8-9.
- Cruz, E. (2012). La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. *Ciencia Política*, (14), 140-193.
- Cuadro, I. (2018). Unidad estudiantil y participación en el gobierno universitario: el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en 1908.

- En V. Markarian (Coord.), *Movimientos estudiantiles en América Latina*. Humanidades y Artes Ediciones-HyA Ediciones.
- Di Napoli, P. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-27, <<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4567>>.
- Dip, N. (2022). Movimientos estudiantiles contemporáneos en México: desafíos de investigación sobre una experiencia inconclusa (2010-2020). *Revista de la Educación Superior*, (51), 87-110.
- Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. CLACSO.
- Dip, N. y Jung, M. (2020). La universidad en disputa. Política, movimientos estudiantiles e intelectuales en la historia reciente latinoamericana. *Contemporánea. Historia y Problemas del Siglo xx*, 12(1), 10-16.
- Donoso, A. (2017). Movimientos estudiantiles universitarios en la época contemporánea de América Latina: elementos para pensar un modelo de aproximación histórica. En R. Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV* (pp. 57-83). UNAM-IISUE.
- Escobar, F. (2015). Reivindicaciones en el movimiento estudiantil paraguayo: el caso #UNANotecalles, *Estudios Paraguayos*, 33(1-2), 23-31.
- Estrada, M. (2014). Sistema de protesta: política, medios y el #YoSoy132. *Sociológica*, 29(82), 83-123.
- Estrello, L. y Modonesi, M. (2012). El #YoSoy132 y las elecciones en México. *OSAL*, 13(32), 219-242.
- Feixa, C., Pereira, I. y Juris, J. (2009). Global Citizenship and the “New, New” Social Movements: Iberian Connections. *Young*, 17(4), 421-442.
- Foracchi, M. (1969). 1968: el movimiento estudiantil en la sociedad brasileña. *Revista Mexicana de Sociología*, 31(3), 609-620.
- Forero, S. (2019). Ante las violencias contra universitarias: acción colectiva, estudiantil y feminista. *Nómadas*, (51), 243-255.
- Funes, P. (2021). El movimiento de la Reforma Universitaria. Trayectorias y descendencias. *História*, 40, 1-20, <<https://www.scielo.br/j/his/a/svP-jMh6yfkCxjShG4DzKRzb/?lang=es>>.
- García, L. (2021). Movilización estudiantil y género en Centroamérica. [Ponencia] XV Curso Interinstitucional: Género y Educación Superior, PUEES-UNAM.
- Garrido, C. (2021). Repensando las olas del feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las “olas”. *Investigaciones feministas*, 12(2), 483-492.

- Gentili, P., Suárez, D., Sturbin, F. y Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação y Sociedade*, 25(89), 1251-1274, <<https://www.scielo.br/j/es/a/TCSyQgdHFfCtWk7n4xFrhCs/>>.
- González, M. (2020). La crisis política de 2015 y un nuevo movimiento estudiantil universitario. *Desequilibrios. Perfil sobre dinámicas territoriales y globales* (pp. 293-325). Universidad Rafael Landívar-IDGT, Editorial Cara Parens.
- González, S. (2018). Del #YoSoy132 a las protestas por Ayotzinapa: militancias estudiantiles en la Ciudad de México. En M. Modenesi (Coord.), *Militancia, antagonismo y politización juvenil en México* (pp. 103-117). FCPYS-UNAM, Editorial Ítaca.
- Guzmán, C. (2022). La política estudiantil: apuntes para una agenda de investigación. *Esboços: histórias em contextos globais*. 29(51), 430-448.
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco-Serie Indagaciones*, (12), 19-49.
- Lachi, M. y Rojas, R. (2020). Movimiento estudiantil secundario y empoderamiento de mujeres en Paraguay. *Revista observatorio latinoamericano y caribeño*, 4(2), 191-209.
- Larrondo, M. (2019). Cuando la democracia volvió a la escuela: Participación política y movimiento estudiantil secundario en la argentina de la transición (1982-1990). *Social and Education History*, 8(2), 197-218.
- Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: Un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires, 1983-2013. *Última década*, 23(42), 65-90, <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362015000100004>.
- Levy, D. (1991). The decline of Latin American student activism. *Higher Education*, 22(2), 145-155.
- López, O. (2016). De ciclos y olas; de similitudes e intersecciones. La participación política del movimiento #YoSoy132 y del movimiento “Todos Somos Ayotzinapa”. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 8(14), 1-8.
- López, M. (2020). El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (72), 163-188.

- López, J. (2019). El movimiento estudiantil en Colombia (2010-2012). En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez y M. Gil Antón (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles (305-325)*. PUEES-UNAM.
- Marsiske, R. (Coord.) (2002a). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, I. CESU, Plaza y Valdés.
- Marsiske, R. (Coord.) (2002b). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, II. CESU.
- Marsiske, R. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles Educativos*, 26(106), 160-167.
- Marsiske, R. (Coord.) (2006). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, III. ISSUE.
- Marsiske, R. (Coord.) (2015). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, IV. ISSUE, <<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/movimientos-estudiantiles-en-la-historia-de-america-latina-iv>>.
- Marsiske, R. (Coord.) (2017). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, V. ISSUE, <<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/movimientos-estudiantiles-en-la-historia-de-america-latina-v>>.
- Markarian, V. (Coord.) (2018). *Movimientos estudiantiles en América Latina*. Humanidades y Artes Ediciones-HyA Ediciones, 2018.
- Meyer, J. (2008). El movimiento estudiantil en América Latina. *Sociológica*, 23(68), 179-195.
- Medina, B. y Cienfuegos, Y. (2020). Análisis de protocolos universitarios contra el hostigamiento y acoso sexual en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), 47-68.
- Meneses, M. (2019). *¡Cuotas No! El movimiento estudiantil de 1999-2000 en la UNAM*. PUEES-UNAM.
- Modonesi, M. (Coord.) (2018). *Militancia, antagonismo y politización juvenil en México*. FCPYS-UNAM, Editorial Ítaca.
- Montaño, D. (11 de septiembre de 2020). La Corte Constitucional da vía al recorte del presupuesto a universidades y escuelas politécnicas. GK: <<https://gk.city/2020/09/10/recorte-presupuestario-universidades-constitucional/>>.
- Montiel, F. (2020). Los movimientos estudiantiles en América Latina en el siglo XXI. AINKAA. *Revista de Estudiantes de Ciencia Política*, 4(8), 57-74, <<http://revistafche.medellin.unal.edu.co/ojs/index.php/ainkaa/article/view/320>>.

- Moreno, H. y Mingo, A. (2019). Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad. *Nómadas*, (51), 13-29.
- Muñoz, J. (2020). Austeridad, ideología comprometida y Asamblea proactiva-particularista en Costa Rica, en 2019. *Revista de ciencia política*, 40(2), 259-285.
- Nercesian, I. (2020). *Políticas públicas en América Latina frente al COVID-19*, OBLAT-CLACSO.
- Ordorika, I. (2019). El CEU pensado en seis episodios. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez y M. Gil Antón (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 249-263). PUEES-UNAM.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.
- Ordorika, I. (2022). Student movements and politics in Latin America: a historical reconceptualization. *Higher Education*, (83), 297-315.
- Ordorika, I., Rodríguez, R. y Gil, M. (Coords.) (2019). *Cien años de movimientos estudiantiles*. PUEES-UNAM.
- Ortega, J. (2015). Yo Soy 132: entre la red y las asambleas. Una rebelión contra el autoritarismo. *Pacarina del Sur*, 6 (25).
- Otero, E. (2018). *La política estudiantil en movimiento: un estudio sobre las agrupaciones políticas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis para optar al título de Maestría]. FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 73-85). UNIPE: Editorial Universitaria, CLACSO.
- Ponce, C. (2017). Internet, nuevas formas de acción colectiva y subjetividades políticas: movilizaciones estudiantiles chilenas del 2011. *Persona y sociedad*, 31(2), 173-196.
- Portantiero, J. (1971). *Studenti e rivoluzione nell' América Latina. Dalla Reforma Universitaria del 1918 a Fidel Castro*. Il Saggiatore.
- Portantiero, J. (1978). *Estudiantes y política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria*. Siglo XXI.
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. CLACSO.
- Pleyers, G. (2020). ¡La verdad está en las paredes! *Seminario de Sociología Visual*. IIS-UNAM.

- Ramírez, F. (2017). El movimiento estudiantil universitario (MEU) ¿Un cadáver sin enterrador? *El pulso*, <<https://www.elpulso.hn/2017/06/05/el-movimiento-estudiantil-universitario-meu-un-cadaver-sin-enterrador/>>.
- Ramírez, J. (2020). *Análisis de las protestas sociales en plataformas digitales durante la pandemia*. [Tesis para optar al grado de licenciatura]. Universidad Técnica de Babahoyo.
- Ramírez, M. (Coord.) (2018). *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa*. Conacyt-Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Rocha, C. (2023). Los estudiantes de secundaria como actores políticos y sociales en Sucre (1952-1964). *Historia Revista De La Carrera De Historia*, (51), 79-102, <<https://ojs.umsa.bo/ojs/index.php/revistahistoria/article/view/617>>.
- Rocha, J. (2019). *Autoconvocados y conectados: los universitarios en la re-vuelta de abril en Nicaragua*. UCA Publicaciones.
- Rodríguez, R. (noviembre 07, 2019). A cinco años del movimiento Todos somos Politécnico. *Suplemento Campus Milenio*. (825), 5.
- Santa, Y. (2023). Un “movimiento estudiantil dual”: las FESES en los conflictos educacionales durante la UP. En C. Matamoros y S. Neut (Coords.), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Volumen II: Actores colectivos, fuerzas políticas y movimientos sociales* (pp. 173-194), Editorial Sole.
- Solari, A. (1967). Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 29(4), 853-869.
- Sosa, M. (2015). Una primavera sin igual. *Estudios Paraguayos*, 33(1-2), 13-21.
- Suárez, A. (2021). Colombia 2020, entre el autoritarismo, las violencias y las resistencias. *Bajo el Volcán*. 2(3). 239-269, <<http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/2095>>.
- Tamayo, V. y Ponce, C. (2019). Juventud y política en sociedades en cambio. *Revista Temas Sociológicos*, (24), 9-22.
- Torlucci, S., Vázquez, V. y Pérez, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, (9).
- Treré, E. (2013). #YoSoy132: la experiencia de los nuevos movimientos sociales en México y el papel de las redes sociales desde una perspectiva crítica. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*. 112-121.
- Varela, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, (286), 93-106.

- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80.
- Valinotti, S. e Insaurralde, M. (2019). La reactivación del movimiento estudiantil secundario en el Paraguay (2013-2016). *Novapolis*, (15), 85-113.
- Veliz, R. y Loesener, J. (2022). “Muy parecido al infierno”: las circunstancias alrededor del movimiento estudiantil guatemalteco en 1968. *Latinoamérica*, (75), 65-92, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742022000200065&script=sci_abstract>.
- Wallerstein, I. (6 de junio de 2013). Levantamientos aquí, allá y en todas partes. *La Jornada*. Recuperado de <<https://www.jornada.com.mx/2013/07/06/opinion/021a1mun>>.
- Welp, Y. (2015). Cuando todo lo sólido se desvanece en Twitter. Análisis del movimiento social #YoSoy132 (México 2012). *Postdata*, 20(2), 417-439.



SEGUNDA PARTE
LA POTENCIA ESTUDIANTIL
FEMINISTA



FEMINISMO Y GÉNERO EN LA LUCHA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LAS MUJERES EN LA CIUDAD DE MÉXICO¹

Lucía Álvarez Enríquez²

Introducción

Hablar de feminismo supone de manera obligada hablar de *género*, pues el feminismo surgió precisamente a partir de la distinción tangible sexo-genérica, biológica y cultural, entre varones y mujeres y, en específico, de las desigualdades derivadas históricamente entre ambos a raíz de esta distinción. A partir de esto, se ha documentado y asumido la existencia de una condición histórica de desigualdad y subalternización de las mujeres con respecto a los varones, que a lo largo del tiempo ha adquirido distintas modalidades, expresiones, intensidades y también asimetrías que han condicionado de muy diversas formas el desarrollo y el potencial de las mujeres.

Es a partir de la diferenciación de sexos y géneros³ que las mujeres han padecido y registrado incontables agravios, cargado con numerosos estig-

¹ Este capítulo contiene ideas que empezaron a plantearse en conferencias y artículos previos (Álvarez, 2020), y reciben su desarrollo pleno en este espacio.

² Investigadora Titular del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM.

³ La diferenciación entre sexo y género, de acuerdo con Hernando (2007), radica en que el primero se refiere al hecho biológico y a las características físicas de los cuerpos, mientras que el segundo se refiere a los significados que cada sociedad atribuye a esa diferenciación (Burín, 1996, p. 63). La cuestión es que las diferencias en las “creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y varones” (Burín 1996, p. 64) y que definen lo que es el género describen el modo en que se organizan los sexos en su relación social, por lo que el concepto implica siempre una relación, que es además una relación de poder (Molina, 2000, p. 281).

mas y estado rezagadas en su acceso a la cultura, la ciencia, la economía, la vida profesional, la política y, en general, al poder. El registro de estas desigualdades y asimetrías es lo que condujo a las mujeres a identificar y tomar conciencia de que es precisamente su condición sexo-genérica la que las ha recluido en un plano secundario y subordinado, y que es esto, sobre todo, lo que ha permitido instaurar y sostener por mucho tiempo un *orden social de carácter patriarcal*, que otorga la primacía a los varones en todos los ámbitos de la vida social.

La identificación de esta desigualdad estructural en las sociedades humanas no es, por supuesto, un hallazgo contemporáneo; desde tiempos remotos hubo mujeres que generaron resistencias contra las desigualdades y los códigos establecidos en las distintas épocas como partes del “ser femenino”. Son conocidos los casos de las llamadas “brujas”, “hechiceras” y “locas” que en distintos tiempos jugaron este papel y fueron por ello perseguidas, eliminadas y estigmatizadas.

Pero, más allá de estos casos, desde el siglo XVIII, otras mujeres abrieron ciertas rendijas de lucha contra la desigualdad y en defensa de los derechos de las mujeres irrumpiendo en la arena pública, ya sea mediante declaraciones, tratados o pronunciamientos —Olympe de Gouges, en 1791; Mary Wollstoncraft, en 1792; Ellizabeth Candy y Lucrecia Mott, en 1848; Rosa Luxemburgo en 1890 y Alexandra Kollontay en 1899—. Así sucedió también en la literatura (con Flora Tristán, por ejemplo) y, ya durante el siglo XX, con Virginia Woolf y Simone de Beauvoir, cuando este tipo de manifestaciones emanó desde otros grupos de mujeres, como *las sufragistas* (por el voto femenino), las afrodescendientes (contra todas las opresiones que afectan a las mujeres) o las sindicalistas (por los derechos laborales de las mujeres).

No siempre las mujeres que, de manera individual o colectiva, han defendido las causas de las mujeres desde el siglo XVIII fueron identificadas por ellas mismas y desde afuera como *feministas*. No obstante, es importante destacar que en la mayor parte de los casos mencionados sí pueden ser nombradas como tales. Esto es así porque a grandes rasgos podemos decir que lo que ha sido identificado como *feminismo* refiere a la *defensa de los derechos de las mujeres*, frente y ante las desigualdades sexo-genéricas —o la subordinación, discriminación y opresión de las mujeres por este motivo—, y hacia la búsqueda de una condición de igualdad con respecto a los varones. En palabras de Angela Davis, el feminismo refiere a la lucha

por “el reconocimiento de la idea radical de que las mujeres somos personas”. Esto es relevante, porque se hace necesario diferenciar al *feminismo* de otras luchas y movimientos protagonizadas por mujeres, cuyo eje no está colocado en la desigualdad estructural entre mujeres y varones, sino en otro tipo de problemáticas y demandas que también son compartidas con los varones, a partir de la condición étnica, de clase o de distintas situaciones de vida. Es el caso por ejemplo de las luchas por la vivienda, por los servicios, la salud, la defensa del territorio y de los recursos naturales, las tradiciones culturales, o las luchas inquilinarias, entre otras.

Habiendo puntualizado esta distinción, podemos valorar al feminismo al menos en tres dimensiones distintas: como *horizonte de transformación*, como *perspectiva de vida* y como *movimiento social*. No se trata de ámbitos necesariamente separados sino, más bien, instalados en distintos tiempos, valoraciones y prácticas. Así, al referirme al feminismo como horizonte de transformación, aludo primordialmente a la existencia de una suerte de “piso común” entre las mujeres y grupos feministas cuya meta compartida se orienta hacia la supresión de una condición: la de subordinación de las mujeres a otro género dominante que hace lo que quiere con ellas (Bartra, 2021); en este sentido, el feminismo implica en general la lucha contra la misoginia, la confrontación con violencia y la negación del espacio vital de las mujeres (Gargallo, 2014).

Cuando defino al feminismo como perspectiva de vida, me interesa poner el acento en lo que supone una transformación permanente, de largo plazo, que aspira a un cambio sustantivo en la condición de la vida de las mujeres en un marco social de nuevo tipo; retomo aquí a Márgara Millán (2020), quien define al feminismo

como algo que se inserta en la lucha contra las diversas opresiones y desigualdades hacia las mujeres, dentro de un orden sistémico regido por el patriarcado, el racismo y el capitalismo [...] con una *perspectiva de carácter estructural* que no se circunscribe a la condición de las mujeres a partir del sexo y del género (patriarcado) sino también a la lucha contra la opresión racial, de clase y laboral acentuada en la condición femenina. (Millán, 2020)

En otras palabras, el feminismo se enuncia también como “una potencia que remite a una teoría de poder alternativa... Una afirmación de *un poder de otro tipo*” (Gago, 2019).

Finalmente, para definir el feminismo como *movimiento social*, pueden retomarse tres referentes sustantivos: primero, se trata de un conjunto de prácticas y acciones colectivas, así como de discursos y declaraciones de nuevos principios y valores, que intervienen tanto en el ámbito político como cultural para generar transformaciones de fondo en los idearios colectivos, así como en los propios sujetos. Tales prácticas están orientadas hacia el reconocimiento y la transformación de la desigualdad sexo-generica, en tanto desigualdad estructural que atraviesa los ámbitos de lo privado, lo público y lo íntimo. Segundo: el feminismo es, igualmente, un conjunto de prácticas y acciones destinadas a sacar del ámbito de *lo privado* la problemática de las mujeres, y asumirla como un tema, un problema y una cuestión de *carácter público*, sobre la base de la consigna “Lo personal es político”. Tercero: parafraseando a Rosana Rossanda (1982), el feminismo como movimiento es “...una cultura, un quehacer de masas que se consolida dentro de una sociedad, la atraviesa y cambia su fisonomía, aún la institucional [...] es un impulso vital, una oleada, una marea”. Este movimiento, pues, está claramente dirigido a visibilizar y desnormalizar la desigualdad por motivos de género, la violencia contra las mujeres, la discriminación y la impunidad.

Lo anteriormente comentado nos permite destacar que difícilmente se puede hablar de *un* feminismo, pues más bien hace referencia a un fenómeno y a un proceso que siempre ha sido plural. Es algo que ha sido constituido y construido a partir de una diversidad de demandas, rutas y trayectorias muy heterogéneas, expresadas originalmente en el mundo occidental (Europa, Estados Unidos y América Latina) más que en otras latitudes a las que, no obstante, fueron extendiéndose de forma paulatina. De ahí que exista ya una convención bastante aceptada de aludir a *los feminismos*, o a los *movimientos feministas*, y no a *el feminismo*.

Los movimientos feministas del siglo XXI

Lo que se ha dado en llamar “movimiento feminista” es en realidad un conjunto muy amplio de organizaciones, movilizaciones y distintas acciones de participación de las feministas en la vida pública. Estas son producto de un proceso que arranca en los años 70, lleno de confluencias, tensiones, rompimientos y diferenciaciones internas. Se puede hablar en buena medida de un movimiento relativamente articulado en torno a una *problemáti-*

ca común y con cierta afinidad en cuanto a impulsar estrategias y acciones encaminadas, en distintos planos, a promover la igualdad entre mujeres y varones, la defensa de los derechos de las mujeres y la erosión del patriarcado. Como otros movimientos sociales, ha tenido etapas más claras de acción manifiesta y visibilidad, pero también de latencia (Alberoni, 1984).

En el largo camino que iría de los años 70 (del siglo xx) a la segunda década del siglo xxi fueron numerosas las demandas y problemáticas abordadas. Importa destacar, en un primer momento, por ejemplo, el libre ejercicio de la sexualidad, la maternidad voluntaria y la erradicación de los abusos y violaciones contra las mujeres. Para los años 80, otras preocupaciones se hicieron escuchar, como la defensa de los derechos laborales, la tipificación de los delitos sexuales contra las mujeres, la introducción de la *perspectiva de género* y la defensa de los derechos sexuales y reproductivos. En la siguiente década (años 90) se abordó la incidencia de las mujeres en el ámbito público-político, la transversalidad de la visión de género en las políticas públicas, la despenalización del aborto y la lucha por la erradicación de la violencia contra las mujeres. Finalmente, ya en los años 2000, se agregaron otras cuestiones: la paridad de género en partidos, instituciones y gobierno, la visibilización de *los cuidados* como una “carga” sostenida por las mujeres y la necesidad de una política de atención a esta. Lo mismo sucedió con la valoración del trabajo doméstico y la persistencia en la lucha contra las distintas formas de violencia contra las mujeres en los ámbitos público, privado e íntimo (acoso, violación, discriminación, feminicidios, etc.).

En el amplio abanico de expresiones y articulaciones feministas ha surgido una diversidad de grupos, colectivos y corrientes, muchos de los cuales han sostenido la postura de pertenecer a un “movimiento amplio”, con diferencias y tensiones, pero con propósitos comunes. Sin embargo, también han emergido grupos y colectivos que defienden ciertos “intereses propios”, sea de identidad de sexo genérica (lesbianas, no binarias, transexuales y transgénero), de estrategias de lucha (institucionalizadas, no institucionalizadas, radicales, separatistas, de “ruptura” y con uso de la violencia, etc.) o de identidad generacional, étnica o gremial (trabajadoras, estudiantes, indígenas, afroamericanas, entre otras); esto ha complejizado y dificultado las alianzas y los acuerdos comunes.

De este modo, las actoras feministas han tenido que desarrollar a lo largo de su trayectoria un conjunto de estrategias encaminadas a construir

confluencias, alianzas y acuerdos que les permitieron llevar un proceso de manera conjunta, al mismo tiempo que reconocieron sus particularidades y distinciones para aceptar “la unidad en la diversidad”. En este sentido, el feminismo es un fenómeno cuyas protagonistas han debido articular una perspectiva amplia acerca de su propia concepción e integración como “movimiento”, pero también han tenido que formarse política y profesionalmente para construir y sostener su viabilidad como *actoras políticas*.

El movimiento estudiantil feminista

En este complejo marco de agrupaciones y expresiones feministas surge en la Ciudad de México lo que se puede identificar con claridad como el primer movimiento estudiantil feminista de nuestro país. A pesar de su importancia y de la capacidad de incidencia que logró desarrollar, se trata de un movimiento relativamente poco conocido, que emergió tempranamente en el contexto del feminismo mexicano hacia finales de los años 70, muy inspirado, por una parte, por la insurgencia sindical del México de entonces y, por otra parte, por la ola feminista europea y estadounidense.

El movimiento fue impulsado por el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU), creado entre 1978 y 1979 por un conjunto de estudiantes universitarias de las Facultades de Ciencias Políticas, Economía y Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde su constitución, se definió a sí mismo como una “organización feminista de izquierda”, que enarbolaba sus demandas aludiendo a las condiciones de las mujeres en la Universidad, y afirmaba enfáticamente su adscripción al feminismo (Banda *et al.*, 2022).

El acoso y las violaciones a estudiantes y trabajadoras fueron los acontecimientos que sirvieron de punta de lanza a las protagonistas del movimiento. Desde aquellos años, la intimidación y la violencia hacia las mujeres eran ya prácticas reiteradas y conocidas en el campus de Ciudad Universitaria. Dada su magnitud territorial y los extensos espacios abiertos que la conformaron desde entonces, el tránsito de las mujeres por estos representaba un nivel de riesgo, en particular en los horarios de arribo y salida del campus, es decir, en horas muy tempranas o nocturnas, donde se registraron de manera reiterada violaciones (en la zona de las islas), al mismo tiempo que numerosos episodios de acoso de profesores varones hacia las alumnas.

Aun cuando esto era “sabido”, no era mencionado a menudo, y menos aún era visibilizado. Por ello, uno de los propósitos primordiales del GAMU fue precisamente enunciar y evidenciar estos problemas, así como la vulnerabilidad de las mujeres en el contexto universitario.

En este marco, junto a las denuncias y la visibilización, las mujeres del GAMU impulsaron un conjunto de demandas orientadas principalmente a garantizar la seguridad en el propio campus, mediante la exigencia de un transporte colectivo con horarios para traslados seguros, la instalación de mayor alumbrado público y el acotamiento de los horarios de clases a fin de que los y las estudiantes pudieran salir de CU a una hora más manejable (las 22 hrs).

Dichas demandas y propuestas iniciales fueron complementadas luego con la exigencia de establecer sanciones a profesores, funcionarios y autoridades que hostigaran sexualmente a las estudiantes, profesoras y trabajadoras, además de que, entre otras cosas, se solicitó también a las autoridades universitarias proporcionar asesoría legal, médica y psicológica para las mujeres violentadas dentro de la UNAM.

Lo anterior, devela no sólo la activación de un movimiento feminista universitario articulado ante y contra la violencia hacia las mujeres, sino también la de uno informado y conectado con otros movimientos feministas europeos y norteamericanos que apuntaban, desde entonces, hacia la promoción de una perspectiva de género más integral y de largo aliento. Las integrantes del GAMU hicieron suyos también, por ejemplo, el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo, la demanda por una maternidad voluntaria, la exigencia de una educación sexual con provisión de anticonceptivos, el aborto seguro y la lucha contra la esterilización forzada (Banda *et al.*, 2022).

Sobre esta base, las “Gamusas” valoraron la necesidad de dar a conocer y promover el feminismo y sus reclamos en distintas áreas universitarias, ya fuera a través de la difusión de documentales, los ciclos de debate y reflexión (con conjuntos musicales feministas) y otras actividades informativas en torno al tema. Así, esta estrategia recorrió distintas instancias en Facultades y Escuelas, Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades.

El GAMU, sin embargo, no se conformó con ello y promovió igualmente actividades en otras instituciones, como el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, las Preparatorias populares y la Universidad de Chapingo. El propósito manifiesto de todo esto era

crear conciencia de la desigualdad de género, la autonomía de las mujeres, la necesidad de cambiar su vida cotidiana y acceder a una formación teórica feminista.

El GAMU cobró reconocimiento y presencia durante los años 80, abrió vínculos con grupos feministas externos a la Universidad y tuvo importantes logros en el interior de la vida universitaria como en el exterior. En este último caso, lograron convocar en 1981 al 1er. Encuentro Nacional Feminista y, en lo que refiere al interior de la vida universitaria, lograron la creación del Centro de Estudios de la Mujer (CEM) en la Facultad de Psicología en 1984, primera instancia universitaria dedicada a esta problemática. El CEM se conformó con docentes y estudiantes especializadas en los temas feministas y de género, y fue el antecedente directo del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), creado en 1992 y, a partir de 2007, del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), actualmente en funciones.

En una visión retrospectiva, se puede decir que las “Gamusas” fueron las pioneras del feminismo universitario y que constituyeron sin duda el inicio de una nueva época de las mujeres en la Universidad, y más allá de esta, en nuestro país.

El movimiento estudiantil feminista en el siglo XXI

Desde los tiempos del GAMU el movimiento feminista estudiantil no volvió a tener por mucho tiempo una presencia notable en los contextos universitarios, a pesar de que los logros institucionales dentro de la UNAM se consolidaron; y de que el mismo movimiento feminista ampliado sí avanzó de manera sustantiva desde los 70 hasta los años 2000, tanto en la Ciudad de México como en distintas entidades del país.

Lo anterior resulta un dato curioso, pues dada la relevancia que se puede reconocer en el movimiento impulsado por el GAMU, la pertinencia de sus demandas concretas al interior de la UNAM y la muy temprana inserción del feminismo en la dinámica universitaria, se hubiera podido esperar que estos arraigaran en la vida académica y se desarrollaran; sin embargo, lo que podíamos reconocer propiamente como “movimiento feminista estudiantil” se desdibujó muy pronto, quedando un escaso registro de este en la memoria universitaria. Durante más de tres décadas no volvieron a generarse

en el seno de la UNAM manifestaciones estudiantiles que tuvieran como eje de lucha las problemáticas relacionadas con la desigualdad de género.

No obstante, esta ausencia se revirtió y el movimiento estudiantil feminista resurgió y cobró gran vigor en la segunda década del siglo XXI, en particular a partir de 2018 y 2019, años en el que tuvo lugar una creciente y vigorosa movilización de mujeres jóvenes que tomaron el espacio público (calles, plazas, universidades, medios masivos y redes sociales) y protagonizaron una de las expresiones juveniles feministas más novedosas, radicales y estimulantes de las últimas décadas.

En este caso, el núcleo central de sus demandas desde el inicio volvió a poner la atención en la lucha contra la *violencia hacia las mujeres*, debido a que esta había ido *in crescendo* en diversos ámbitos llegando a extremos escandalosos e inadmisibles, como los *feminicidios*⁴ en distintas regiones del país. Ya en los años 90, estos eran una dramática realidad en ciertas ciudades y entidades emblemáticas, sobre todo Ciudad Juárez (Chihuahua), distintos municipios del Estado de México (Ecatepec) y ciertas ciudades de Veracruz y Guerrero, entre otros. Sin embargo, en los años más recientes (segunda década del siglo XXI) esta geografía de la violencia contra las mujeres se extendió progresivamente a otras regiones, incluida la ciudad capital (Ciudad de México), Coahuila, Tamaulipas, Nayarit, Sonora, Oaxaca e Hidalgo, por mencionar las más notorias.

El aumento de los feminicidios fue la punta de lanza de la nueva oleada de movilización feminista, pero tales crímenes han ido de la mano de otros muchos agravios y modalidades de violencia cada vez más más inaceptables e intolerables, especialmente para las nuevas generaciones de jóvenes, extremadamente amenazadas por estas en su vida cotidiana. El acoso, la violación, el secuestro, la trata, el amedrentamiento, la discriminación y el abuso presente en múltiples espacios (laboral, escolar, familiar) fueron identificados, cada vez más, como signos inequívocos de un permanente

⁴ Cabe señalar que, aunque los criterios para la definición de “feminicidio” no se hallen unificados, hay en México cierto consenso de que la referencia al *feminicidio* alude al asesinato de mujeres hecho por motivos de misoginia o sexismo de parte de los hombres agresores (Observatorio Ciudadano Nacional del Feminicidio en México); en el caso del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), se precisa que se trata del homicidio de una mujer relacionado con alguno de los siguientes criterios: realizado con violencia familiar, ocurrido dentro de la vivienda o cuando la causa responde a una agresión sexual (Torreblanca, 2018).

asedio a las mujeres en nuestro país, que lejos de disminuir se ha agudizado en los últimos años.

En este contexto amplio (nacional), se inscribió uno de los brotes más significativos y visibles del feminismo estudiantil juvenil, surgido nuevamente en el interior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), casi 4 décadas después del movimiento del GAMU. Fue en la propia Universidad Nacional donde se registraron de manera progresiva diversos episodios de violencia de género, incluido el feminicidio de dos alumnas y reiterados casos de acoso, violación y desaparición de otras tantas. Esto condujo a que en la segunda mitad de 2019 varios colectivos estudiantiles de mujeres jóvenes realizaran numerosas movilizaciones y llevaran al paro a varias escuelas de bachillerato y nivel superior. Todo ello condujo también a que el movimiento desbordara los confines de la universidad y saliera a las calles, convocando a otros colectivos y actores o actoras sociales, uniéndose así también a una ola mucho más amplia, latente en el país (y en varios más de América Latina): la llamada “Marea Verde” por la despenalización del aborto.

Interesa aquí hacer énfasis en el protagonismo de los colectivos de mujeres estudiantes de la UNAM porque fue a partir de las acciones convocadas por ellas, en buena medida, que el movimiento se potenció en 2019, se extendió a otros grupos y colectivos feministas y de mujeres, y se fue posicionando un *eje común* para la acción, donde confluyeron múltiples demandas de movimientos previos y actuales centrados en la violencia de género.

De estas primeras movilizaciones surgió un movimiento álgido y novedoso, que en muchos sentidos puede catalogarse como “de nuevo tipo” y que tiene, sobre todo, integrantes peculiares, diversificadas y diferentes a las de los feminismos anteriores en no pocos aspectos. Estas nuevas actoras no tienen un liderazgo específico y unificado, pero sí reclamos centrados en la violencia de género con derivaciones e implicaciones en otros ámbitos del feminismo, los que expresan con un lenguaje muy “propio”, directo y confrontativo. Se trata de personas que tienen una versión distinta de la “radicalidad”, las cuales plantearon grandes desafíos para los movimientos sociales y la acción colectiva en general, lo mismo que para gobiernos e instituciones, al poner en entredicho y replantear las coordenadas más identificadas de la *lucha política* y la *transformación social*.

Los motivos desencadenantes del movimiento

Muy diversos fueron los factores que desencadenaron el movimiento, pero destacaré al menos tres, de distinta índole, que identifico como fundamentales para entender los alcances y las formas de manifestación que este adquirió: a) el aumento generalizado de la violencia en nuestro país, y en particular la ejercida contra las mujeres; b) la impunidad en el tratamiento de los delitos de género, la ineficacia de la justicia y la “normalización” de esta situación, y c) la expansión de una animadversión de amplios grupos de varones contra las mujeres, de un fuerte resentimiento e, incluso, de un *odio* manifiesto ante su creciente autonomización y empoderamiento, traducido en una suerte de “ánimo vengativo”.

En tal escenario la irrupción y expansión del movimiento feminista en México durante 2019 fue claramente un fenómeno “diferente”, que poco se parece a la tradición que conocemos en nuestro país bajo ese nombre (*movimiento feminista*). Con esto quiero decir que es un proceso de acción colectiva que ha emergido, se ha mostrado y se ha sostenido a través de modalidades que no habían sido las usuales en el feminismo desarrollado en México durante las cinco décadas anteriores, desde los años 70, cuando se generaron aquí las primeras manifestaciones en torno a la problemática de género.

El actual feminismo se distingue por su tipo de movilización y organización, el tono de sus convocatorias, el tipo de acciones que emprende, su lenguaje construido y, en general, sus formas de gestionar las demandas que, en este trayecto, corrieron por vías muy diversas —de acuerdo con las estrategias definidas en cada periodo y coyuntura—, aunque inscritas a menudo en el ámbito de *la política*. De manera que sus actividades incluyen el reclamo, la exigencia, la interlocución, la negociación e incluso la colaboración con los distintos actores políticos: gobierno, instituciones y autoridades universitarias (Álvarez, 2020).

Es importante precisar que al aludir al *movimiento feminista* en México no me estoy refiriendo a un agente claramente delimitado, unificado y homogéneo, sino a un conjunto amplio de organizaciones con modalidades de acción y movilización que no han sido siempre coincidentes, pero que han generado formas de identificación, confluencia y articulación en distintos planos (de manera permanente o coyuntural) en torno a distintas

temáticas de la problemática de género.⁵ Esta es la problemática común (aunque vasta y diversificada), y ha construido cierta afinidad en lo que refiere al impulso de estrategias orientadas a transformar las condiciones de género, generar mayor igualdad entre hombres y mujeres, defender los derechos de las mujeres y erosionar la dinámica del patriarcado. En este amplio movimiento han tomado parte activistas, académicas, funcionarias, políticas, etc.⁶

Los temas centrales que han convocado y articulado a organizaciones y movilizaciones feministas en México a lo largo de estas cinco décadas han transitado por distintas etapas.⁷ Los logros del movimiento en este trayecto han sido numerosos, sustantivos e incuestionables, y han posicionado al movimiento por casi medio siglo como uno de los más consistentes y protagónicos en el ámbito nacional y en el de la ciudad capital. En este proceso, el tema de la violencia de género ha sido uno de los más persistentes desde los años 80, pero indudablemente ha cobrado presencia y vigor en el transcurso del siglo XXI, con la intensificación de la violencia generalizada en nuestro país y con el creciente acceso de las mujeres a la vida pública.⁸

⁵ En este caso se trata de un movimiento en los términos que lo define Alberoni como un fenómeno de acción colectiva, con periodos de *latencia* y de *visibilidad*. Ver Alberoni, Francesco (1984). *Movimiento e institución. Teoría general*, España, Editora Nacional, Colección Sociedad y Cultura.

⁶ Véanse los artículos de Lamas (1997 y 2020).

⁷ A grandes rasgos se pueden ubicar de la siguiente manera: la primera (70's), centrada en el libre ejercicio de la sexualidad, la maternidad voluntaria y la atención a las mujeres violadas; una segunda (80), en torno a los derechos laborales de las mujeres de sectores populares y trabajadoras en general, la tipificación de los delitos sexuales, la introducción de la perspectiva de género en las políticas de atención a las mujeres y la denuncia de la violencia de género; la tercera (90) orientada a la incidencia en el ámbito público (en políticas, leyes, instituciones, y asumir la transversalidad de esta problemática en todo el proceso de elaboración e implementación de las políticas públicas) en función de la promoción y defensa de los derechos sexuales y reproductivos, la despenalización del aborto, la penalización de los delitos sexuales y por políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. En las dos décadas más recientes (a partir del año 2000) se han mantenido vigentes los temas del tercer periodo, añadiendo la lucha por la paridad de género en partidos, instituciones y gobierno, y haciendo un énfasis particular en los temas referidos a la violencia de género.

⁸ Formalmente se identifica el año 2007, año en que fue lanzada la estrategia militar frontal de combate al narcotráfico por el entonces presidente Felipe Calderón, como un momento de inflexión que marcó el aumento desmedido de los delitos referidos a la violencia de género.

En muchos sentidos, las mujeres jóvenes que protagonizan el movimiento feminista actual son, sin duda, herederas del trayecto y la tradición feminista ya instalada en México, en particular en la Ciudad de México y, de muchas maneras son depositarias de los logros previos en esta materia. No obstante, resulta interesante y paradójico constatar que, de manera declarada, no ha existido un reconocimiento del actual movimiento como “producto” o “continuación” de tal herencia, y tampoco el reconocimiento de algún tipo de parentesco manifiesto con sus antecesoras.

Una de las peculiaridades de las feministas de este siglo, y me refiero especialmente a las que potenciaron el movimiento de 2019, ha sido el mostrarse precisamente como un nuevo actor, con lenguaje, estrategias de acción, manejo de las redes sociales y demandas “muy propias” que definen su singularidad y su pertenencia a una nueva generación.⁹ Tal vez lo más identificable por principio sea justo *su juventud*, pues las protagonistas más visibles son mujeres entre los 18 y 23 años, muchas de las cuales son estudiantes del nivel medio superior (bachillerato) y del nivel licenciatura. Entre las convocantes originarias prácticamente no se visualizan mujeres jóvenes “mayores” (entre 25 y 35 años), y menos aún mujeres maduras o de la tercera edad. La mayor parte son de clases medias y populares, insertas de una u otra manera en la universidad pública y, por ello, con cierto nivel de formación e información (Álvarez, 2020).

Como mencioné antes, el tema desencadenante de la movilización fue sin duda la protesta y la denuncia ante la violencia machista en sus distintas manifestaciones: acoso, violación, discriminación, maltrato y feminicidio; pero el asunto ha estado vinculado desde el inicio también a la impunidad por esos males. La intensidad de los reclamos emergió a partir de entender una nueva forma de ser mujer en este siglo, en la que se había llegado a un *límite* para las jóvenes. Tal límite evidencia un hartazgo insostenible ante los agravios históricos que han padecido las mujeres, donde la “normalización” de la sujeción y la violencia contra las de todas las generaciones se hacía insostenible. Debido a ello, el movimiento se caracterizó desde su inicio por la *expresión y manejo de fuertes emociones* como modalidad propia de manifestación: intensos exabruptos y explosiones de rabia contra los hombres, organismos, medios y complicidades silenciosas;

⁹ Para algunas autoras estas características corresponden a la Cuarta Ola del Movimiento Feminista. Ver: Matos, M. y Paradis, 2013, y Parcerisa, E., 2019.

mecanismos radicales y disruptivos en las manifestaciones, el uso de un tono de exigencia sin cortapisas, la intolerancia contra las instituciones y, en muchos casos, el uso de acciones violentas y disruptivas como medio para sacudir y llamar la atención.

El movimiento estudiantil feminista en la UNAM se dio en dos etapas: una primera, que tuvo su origen en episodios y movilizaciones esporádicas durante los años 2017, 2018 y 2019 en el interior de la universidad, donde destacan las movilizaciones estudiantiles ante 2 feminicidios de alumnas de nivel bachillerato de esa casa de estudios: Lesvy Berlin Osorio y Miranda Mendoza Flores. En esta fase, también hubo manifestaciones de denuncia contra el acoso de autoridades y profesores universitarios, así como exigencias de mayor presupuesto para garantizar la seguridad dentro de las instalaciones de la universidad.

Aquellos sucesos se vinculan con la conmemoración del Día Internacional de la Eliminación de todas las Formas de la Violencia contra la Mujer (25 de noviembre) de 2017 y 2018. Para 2019, el proceso continuó en el marco del movimiento internacional #MeToo, con la implementación de paros en algunas escuelas de la UNAM (en particular las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Políticas y Sociales, así como en el Colegio de Ciencias y Humanidades de Azcapotzalco), la realización de asambleas y numerosas denuncias sobre presuntos agresores, violadores y encubridores pertenecientes a la propia comunidad universitaria.¹⁰

La segunda etapa se inició en agosto del 2019, cuando la oleada feminista de la UNAM salió de los confines institucionales y tomó las calles para movilizarse y denunciar la violación de una mujer por policías del gobierno de la Ciudad de México, exigiendo su castigo. En torno a este episodio se desplegó una amplia campaña en redes sociales con el *hashtag* #NoMeCuidanMeViolan, que generó una gran convocatoria entre grupos feministas externos a la universidad y también entre distintos sectores de mujeres en la ciudad.

Durante los meses siguientes, continuaron los paros en varias Escuelas y Facultades de la universidad, persistieron las movilizaciones en el campus, se colgaron largos tendedores con fotografías que exhibían a agresores

¹⁰ Aquí cabe destacar el papel de los grupos de familiares de las víctimas de violencia y de diversos colectivos feministas en la organización de la denuncia y la movilización contra la ola de violencia y la impunidad.

identificados en cada dependencia, y circularon distintos pliegos petitorios puntualizando sus demandas. Con todo ello, la organización de las estudiantes jóvenes se consolidó (en asambleas y colectivas) y se abrió un proceso de interlocución con las autoridades.

Entre las principales demandas planteadas a aquellas destacan los siguientes puntos, transcritos tal cual aparecieron en su momento: 1) modificación del Estatuto de la UNAM para reconocer la violencia de género como una *falta grave*, 2) destitución de ciertas autoridades por complicidades y omisiones; 3) formación de Comisión tripartita de Unidad de Atención a la Violencia de Género en las escuelas y Facultades, y 5) institucionalizar la perspectiva de género y cursos de género en los planes de estudio de las licenciaturas.

Ahora, pese a la apertura a cierto tipo de “negociación” con las autoridades por la vía de los pliegos petitorios, se mantuvo una clara reticencia al diálogo y la interlocución directa con las mismas, así como el tono de exigencia inapelable, caracterizado por una actitud de “todo o nada” (Álvarez, 2020).

De manera paralela, en los meses de octubre y noviembre de 2019, en febrero de 2020, durante San Valentín¹¹, fueron convocadas nuevas marchas callejeras por arterias emblemáticas de la ciudad en las que se congregaron cada vez grupos más numerosos de mujeres y feministas, siempre encabezadas por el movimiento de la UNAM. Estas marchas subieron de tono en las demandas y en el ímpetu con que externaban los reclamos, pues justo en medio del despliegue de este movimiento tuvieron lugar dos nuevos feminicidios que resultaron emblemáticos: el de Ingrid Escamilla, mujer de 45 años asesinada por su pareja sentimental, y el de Fátima, una niña de 7 años que fue torturada, abusada y asesinada por un hombre cercano a su familia. Ambos casos fueron especialmente escandalosos y agraviantes por las condiciones en que acontecieron y los excesos mediáticos que los rodearon.

En tales condiciones, la indignación fue mucho más allá de la “demanda cívica” y “la petición formal”. Las principales consignas exclamaban

¹¹ Resulta significativa la referencia y la marcha realizada precisamente en el “día de San Valentín”, dado que esto pone de relieve también la lucha contra la visión que prevalece del “amor romántico”, y que ha sido y es en muchos sentidos el sustento de los “celos” y el “control” de los hombres sobre las mujeres, así como de muchos de los asesinatos de las mujeres.

una larga lista, donde figuraban: “Nos queremos vivas”, “Ni una menos”, “México feminicida”, “La patria mata”, “Que arda la simulación”, “Si tocas a una respondemos todas”, “Vivas y sin miedo”, “El miedo ya no nos paraliza, nos despierta”, “Ni una más ni una más, ni una asesinada más”, “Disculpe las molestias, pero nos están matando”.

Para entonces, el ímpetu y la rabia superaban el discurso y se expresaban de manera directa en coloridas pintas sobre monumentos y sitios patrimoniales. Algunas mujeres en grupos acotados iban a la marcha vestidas de negro y encapuchadas, con los rostros cubiertos y empuñando palos, objetos punzo-cortantes y gases lacrimógenos; a lo largo del trayecto golpeaban vidrieras, puertas, puestos callejeros y monumentos que encontraban su paso. Se hizo patente aquí su ánimo disruptivo y su incompatibilidad con las “buenas formas” y el “comportamiento cívico”.

A medida que avanzó el movimiento, dentro y fuera del campus universitario, se asumió de manera cada vez más clara el uso de ciertas acciones violentas y disruptivas como uno de los recursos o herramientas “legítimas” para la negociación de sus demandas. Algunos grupos reivindicaban la intervención (las pintas) de los monumentos y espacios patrimoniales en tanto “sitios de pertenencia colectiva”, susceptibles de ser resignificados, como un “ejercicio contra-hegemónico” (Viera y Salas, 2020).

El uso de acciones violentas y disruptivas por parte de algunos colectivos del movimiento se hizo cada vez más frecuente en las tomas de las escuelas universitarias, donde un grupo acotado de embozados y embozadas arribaba a los recintos equipado con armas “blancas”, amedrentaba a estudiantes, autoridades y trabajadores, y cerraba los planteles sin mediar ningún tipo de consulta o consenso con la comunidad de referencia. Más que propiciar el diálogo o a la negociación, se acudía directamente a la movilización, la irrupción violenta y la confrontación, como una manera de asumir que se trataban de “arrancar” a las instituciones y autoridades acuerdos, reformas, compromisos y cambios sustantivos, a la vez que se hacía la exigencia de dar un salto cualitativo para generar un cambio *radical*.

Diversificación interna y distintas modalidades de organización

Llegados a este punto, lo que podemos llamar movimiento estudiantil feminista se ha articulado ya como una composición compleja, unida sobre

la base de ciertos acuerdos comunes en torno a demandas sustantivas, la asunción de un “respeto” básico y un cierto nivel de tolerancia hacia las diferencias internas; sin embargo, también se comenzó a observar una clara diversificación en el movimiento, que se expresaba tanto en las formas de organización como en las estrategias de lucha que se ponían en marcha.

Entre los principales grupos que se formaron destacan las mujeres de la Asamblea separatista y las Mujeres organizadas de distintas Facultades; la Asamblea Interuniversitaria de mujeres, y otro grupo autodenominado Anarquistas. Las diferencias entre estos se referían a distintas cuestiones, como si se aceptaban hombres como parte del colectivo o no; si se vestían de negro y se encapuchaban; si aceptaban la negociación con las autoridades o se asumía como necesario el uso de acciones disruptivas; si la exigibilidad de las demandas era “total” e “integral”, o si era posible negociar por “partes”, etc.

Dentro de estas vertientes, destacó por su potencial y originalidad al interior (y después fuera) de la universidad, el autonombado Bloque Negro, constituido por mujeres y algunos hombres encapuchados, que hacían uso de armas blancas y sostenían la reivindicación de ciertas formas de violencia como herramienta de lucha. Se trataba de un colectivo que se definía a sí mismo como uno conformado por alumnas de acción callejera radical, “informal”, anónimo y anti-jerárquico. Este grupo fue adquiriendo presencia dentro del movimiento y consolidándose como una rama suya, pero con *identidad colectiva* propia. Esta identidad consistía en la identificación de intereses comunes, la definición de fronteras (un adentro *nosotras* y un afuera *ellos*) y la construcción de creencias colectivas y solidaridades (Avilés, 2022).

Entre las particularidades de este colectivo también destacan el manejo de las emociones como modalidad de expresión y comunicación, la reivindicación de la *acción directa* (no mediada por las instituciones) y el *poner el cuerpo* como un recurso expresivo que interviene en el discurso (una demanda emblemática al respecto era: “Mi cuerpo, mi decisión”). Era un grupo movido intensamente por el coraje y la impotencia ante la violencia y la impunidad, que ante el sentimiento de agravio reivindicaba “la digna rabia”, adoptada de las feministas jóvenes chilenas.

Las condiciones de violencia contra las mujeres en sus distintos ámbitos de vida (público, privado e íntimo) las condujo a rechazar de manera enfática los roles y mandatos históricos imputados al género femenino; de

ahí la identificación del miedo y la rabia como sentimientos y emociones que impulsan a romper, quemar, golpear y rayar. En contraparte, las feministas impulsan la legitimación de nuevas reglas y sentires de género, lo que Ameris Chaparro (2021) define como una *ruptura epistemológica*, misma que implica el desafío de las formas de femineidad tradicionales y la apropiación del espacio público por parte de las mujeres, a través de la iconoclasia y la acción directa. Al mismo tiempo, se reivindican y ejercen *emociones positivas* como la solidaridad, la felicidad, el amor, la empatía y la sororidad (Avilés, 2022).

Pese a la radicalidad detentada por el colectivo del Bloque Negro, es interesante tomar nota sobre lo que hay detrás de sus acciones violentas y sus actitudes confrontativas. De manera paradójica, fue un grupo de mujeres jóvenes que no solamente reaccionaba y se posicionaba de manera enfática contra los agravios y violencia hacia su condición sexo-genérica, sino que recuperaba, reivindicaba y enaltecía emociones y valores de carácter positivo, afectivo y hasta humanista. Esto es, sin duda, un punto interesante para comprender la adopción de sus estrategias disruptivas, y también para la valoración de la legitimidad, o no, que puede tener su uso de la violencia como dispositivo de su lucha.

A partir de lo anterior, es importante insistir en la particularidad del movimiento estudiantil feminista de la segunda década del siglo *xxi*, en su clara diferenciación de los feminismos anteriores, frente a los cuales se ostenta como un actor con lenguaje, estrategias de acción y formas de comunicación que definieron su singularidad y, en buena medida también, su pertenencia a una nueva realidad y una nueva generación, como dijimos antes. Sin embargo, en este sentido, no se puede negar que, de muchas maneras, este movimiento estudiantil juvenil es heredero de un valioso legado y de una tradición de lucha ya instalada en nuestro país, sobre todo en la Ciudad de México. Por ello, también, es depositario y usufructuario de los logros previos de este trayecto. No es posible afirmar que fue un movimiento que emergió por “generación espontánea”, aun cuando sus emblemas representen en buena medida una “ruptura” con lo precedente.

Por otra parte, debemos reparar en los *logros* obtenidos por este movimiento a pesar de las reservas y desaprobación de algunos sectores a las estrategias por él empleadas. Me concentro en poner de relieve dos tipos de logros: los de orden comunicativo y cultural, y los de orden socio-político.

En los primeros se posicionó la violencia de género como un tema central de la problemática y la agenda nacionales, a la vez que se visibilizó su persistencia y el nivel extremo alcanzado por estas prácticas masculinas. Se logró “romper el silencio”, sacar a la luz pública este *problema*, e impugnar la “normalización” instaurada en las relaciones entre hombres y mujeres. También se puso de manifiesto con claridad el *sustrato cultural* (y por ello estructural) que yace en el origen de esta problemática y la función de la *dinámica patriarcal* en su reproducción, por lo que, queda claro, es esta institución la que debe transformarse.

En otro orden, los logros obtenidos tocaron también el ámbito socio-político, donde la *desigualdad de género* fue valorada por numerosos colectivos, académicos y académicas como equivalente de la *desigualdad de clase*, en tanto problema estructural, pues atraviesa todos los estratos de las sociedades contemporáneas, y en estos términos debe ser atendida.

De igual forma, se interpeló y responsabilizó al Estado y a las autoridades de las omisiones, impunidades y encubrimientos sistemáticos en torno a los agravios contra las mujeres. Asimismo, de modo más puntual, se consiguió avanzar en un conjunto de reformas, especialmente al interior de la UNAM, orientadas a garantizar la seguridad de las mujeres, combatir la violencia de género, tipificar los delitos al respecto y hacer valer las sanciones correspondientes.

Destacan, entre otras: la creación de instancias específicas de atención a la problemática de género (Unidades de género en cada Escuela y Facultad, y una Coordinación para la igualdad de género a nivel central); también, la inserción de la temática de género en la matrícula de algunas carreras, cursos de formación para profesores sobre el tema y el reconocimiento de la violencia de género como “falta grave” en el Estatuto de la UNAM —agregando, además, la destitución de profesores, autoridades o trabajadores a quienes les sean comprobadas acciones de acoso—.

Referencias

- Alberoni, F. (1984). *Movimiento e Institución. Teoría general*, Editora nacional.
- Álvarez, L. (2008). Actores sociales y construcción democrática en México. El caso del movimiento feminista, en M. Favela (Coord.), *Procesos de de-*

- mocratización en México. *Balance y desafíos más allá de la alternancia* (pp. 173-192). CEIICH-UNAM.
- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva Época, 240, 147-176.
- Avilés, K. (2022). *Quemar el miedo: un acercamiento al movimiento feminista de la CDMX desde las emociones y la acción directa de las encapuchadas del Bloque Negro*. [Tesis para optar al grado de Maestría]. Instituto José María Luis Mora.
- Banda, N., De la Garza, M., Espinosa, C., Murúa, L. y Parada, L. (2022). Un legado de GAMU en la UNAM. *Debate feminista*. CIEG-UNAM.
- Bartra, E. (2021). De las olas del feminismo al maremoto, en E. Bartra, A. Jaiven y M. Viera (Coords.), *Feminismo en acción* (pp. 15-42). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barrancos, D. (2020). *Los feminismos en América Latina*, El Colegio de México.
- Chaparro, A. (2021). Feminismo, género e injusticias epistémicas. *Debate feminista*, 62, 1-33.
- De la Cerda, D. (2020). Separatismo: la mayonesa feminista. *Revista Tierra Adentro*, <<https://tierraadentro.fondodeculturaeconomica.com/separatismo-la-mayonesa-feminista/>>.
- Gago, V. y Caballero, L. (2022). *La casa como laboratorio. Finanzas, vivienda y trabajo esencial*. CLACSO, Tinta Limón, Fundación Rosa Luxemburgo, Grupo de investigación e intervención feminista e Instituto de Investigaciones y Estudios de Género.
- Gargallo, F. (2014). Los feminismos de las mujeres indígenas: acciones autónomas y desarrollo epistémico, en Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Coords.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala* (pp. 371-382). Universidad del Cauca.
- Hernando, A. (2007). Sexo, género y poder. Breve reflexión sobre algunos conceptos manejados en la Arqueología del Género. *Revista Complutum*, 18, 167-174.
- Jaiven, A. (1987). *La nueva ola del feminismo en México*. Planeta.
- Jaiven, A. y Espinoza, G. (Coords.). (2019). *Un fantasma recorre el siglo. Las luchas feministas en México, 1910-2010*. Ítaca, Ecosur, UAM-X, Conacyt.
- Lamas, M. (1997) El movimiento feminista en la Ciudad de México. En Á. Lucía (Coord.) *Participación y democracia en la Ciudad de México* (pp. 287-308). CEIICH, La Jornada, México.

- Lamas, M. (2018). El feminismo en la Ciudad de México a principios del s. XXI, en L. Charman y S. Bohn (eds.), *21st Century Feminism: Women's movements across Latin America*. Mc Gill-Queens University Press (en prensa).
- Lamas, M. (1998). The mexican feminist Movement and Public Policy-making, en G. Lycklama, V. Vargas y S. Wieringa (eds.), *Women's Movements and Public Policy in Europe, Latin America and the Caribbean*, Garland Publishing.
- Lamas, M. (2020). El feminismo en la Ciudad de México a principios del siglo XXI. En *21st Century Feminism: Women's movements across Latin America*, McGill-Queens University Press.
- Matos, M. y Paradis, C. (2013). Los feminismos latinoamericanos y su compleja relación con el Estado: debates actuales. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 91-107.
- Millán, M. (2020). Interseccionalidad, descolonización y la transcítica anti-sistémica: sujeto político de los feminismos y “las mujeres que luchan”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 240, 207-232.
- Parcerisa, E. (2019). Claves para entender la cuarta ola del feminismo. *La Factoría. Revista social*, [no. del 8 de abril].
- Rossanda, R. (1982). *Las otras*, Gedisa.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género, entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo, Universidad Nacional de Quilmes.
- Torreblanca, C. (12 de noviembre de 2018): “¿Qué contamos cuando contamos ‘femicidios’?”. *Animal Político*, <<https://animalpolitico.com/analisis/organizaciones/el-foco/que-contamos-cuando-contamos-femicidios>>.
- Viera, M. y Salas, K. (18 de febrero de 2020). ¿Por qué en México las feministas quieren quemarlo y romperlo todo? LATFEM, *periodismo feminista*, <<https://latfem.org/por-que-en-mexico-las-jovenes-feministas-quieren-quemarlo-y-romperlo-todo/>>.



REDES SOCIALES DIGITALES, ESPACIO DE DENUNCIA Y ORGANIZACIÓN PARA LAS FEMINISTAS UNIVERSITARIAS: LOS CASOS DE LIBRES Y COMBATIVAS UPN Y UPN VIOLETA

Luz María Garay Cruz¹

En este capítulo se aborda el proceso de conformación y organización de dos colectivas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): Libres y Combativas UPN y UPN Violeta. El objetivo del texto es presentar el contexto institucional en el cual se organizaron las dos agrupaciones de estudiantes universitarias, sus demandas y acciones. Se hace énfasis en los procesos de gestión de sus Redes Sociales Digitales (RSD) para sumarlas a sus repertorios de herramientas en la organización de la protesta contra distintas modalidades de violencia que viven al interior de la universidad, entre ellas, el acoso, el hostigamiento y la misoginia.

En la elaboración del capítulo se incorporan las opiniones de activistas de ambas colectivas sobre varios aspectos de su organización y acerca del uso que le dieron a las RSD, específicamente a *Facebook* (FB), como un instrumento de comunicación y apoyo a sus actividades. En el caso de UPN Violeta, entrevisté a dos integrantes de la colectiva; Viviana, su fundadora y una de las responsables del manejo de sus redes digitales, y Gala, quien se sumó luego de la marcha del 8 de marzo de 2020 y es participante activa de la colectiva². Asimismo, realicé un análisis de publicaciones en FB en tres momentos coyunturales para la colectiva. El primero es la creación

¹ Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la FCPYS-UNAM. Profesora investigadora de Tiempo Completo en la UPN-Ajusco. Profesora de asignatura en la FCPYS de la UNAM.

² Se hizo uso de seudónimos para cuidar el anonimato de las dos mujeres que compartieron su experiencia como parte de la colectiva, aprovecho para expresarles un agradecimiento por su generosidad y confianza.

del colectivo en marzo de 2020, el segundo es una marcha convocada el 21 de junio de 2021 y el tercero es la irrupción digital (*zoom bombing*) que realizaron algunas de sus integrantes en una reunión del Consejo de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco.

También conversé con Atenea,³ una de las dos integrantes de Libres y Combativas UPN y revisé algunas publicaciones en FB de la colectiva Libres y Combativas de México sobre dos actividades relevantes que gestionaron: el primer tendedero de denuncias colocado en la UPN-Ajusco y un mitin pacífico en las instalaciones para exigir a las autoridades atención a problemas de violencia sexual contra mujeres.

Violencia contra las mujeres en las universidades

En México, desde hace décadas, se han realizado diversas investigaciones acerca de la violencia de género que las Instituciones de Educación Superior (IES) han alojado (Evangelista *et al.*, 2021; Mingo y Moreno, 2015; Varela, 2020) y entre los hallazgos y análisis que se han presentado destaca el hecho de que las estudiantes experimentan distintas prácticas violentas y de discriminación por razón de género:

Una amplia y variada gama de actos violentos conectados entre sí, en un continuo de menor a mayor severidad, que se experimentan a nivel interpersonal pero que tienen sus bases culturales y sistémicas en el nivel estructural y con expresiones de violencia institucional mediando entre un nivel y otro. (Evangelista *et al.*, 2021, p. 23)

No todas las expresiones de violencia están relacionadas con acoso y hostigamiento sexual, y esto es importante porque nos indica, tal como lo señalan Moreno y Mingo (2020), que es necesario no centrarnos sólo en la transgresión sexual, pues se puede perder de vista otro tipo de expresiones de odio, como el menosprecio con que los hombres pueden y suelen tratar a las mujeres, los mecanismos de exclusión y disciplinamiento, y las humillaciones cuyo propósito es *regresar* a las mujeres al ámbito doméstico y

³ Se publica su nombre con consentimiento expreso y agradezco también la generosidad y su tiempo.

mantener el orden genérico. Más aún cuando, según Moreno y Mingo, esos mecanismos no siempre se ejercen con brutalidad o violencia sexual.

Uno de los planteamientos más constantes señala que en las instituciones no existen mecanismos para la denuncia, y cuando existen no atienden de la mejor manera a las víctimas, por lo que en ellos se viven procesos de revictimización o no se da seguimiento a las denuncias (Mingo y Moreno, 2015). Los escenarios son diversos y las respuestas a los problemas siguen siendo lentas y reactivas, sin contar que, a cada tanto, se presentan nuevos escenarios que agudizan la violencia por razón de género en las IES.

En la UPN se han desarrollado algunas investigaciones con la comunidad estudiantil que nos han permitido identificar que las experiencias y problemáticas de las estudiantes son similares a las de mujeres en otras IES. Los trabajos de Parga y Verdejo (2015) sobre las percepciones de violencia de género en las y los estudiantes de la universidad; las investigaciones de Mendoza y Verduzco (2020), quienes realizaron un estudio sobre violencia sexual y escolar dirigida a estudiantes LGBTTTI en la UPN Ajusco; el Informe sobre Hostigamiento y Acoso Sexual en las Unidades de la CDMX realizado por Santiago-Ruiz (2021) y el estudio diagnóstico sobre violencia digital por razón de género en toda la UPN (Garay, 2023) dan cuenta de diversos tipos y modalidades de violencia que permean la vida de las alumnas en la universidad y la ausencia de protocolos (al menos hasta septiembre de 2021) que permitieran atender sus denuncias y demandas.

En este contexto de violencia y discriminación, se ha articulado una serie de acciones promovidas por mujeres organizadas que se suman a la movilización feminista de la última década, mientras retoman y continúan una larga tradición de movimientos feministas en México, e incorporan demandas actuales a vindicaciones históricas. Tal como señalan Jaiven y Gómez (2023) las feministas jóvenes y las mayores han transitado de la invisibilidad a la visibilidad debido a sus acciones contra la violencia y la desigualdad. Pero, además, es de notar que un espacio que ha permitido la articulación de esta organización de mujeres ha sido la escuela, la universidad.

Cerva (2020) plantea que la identidad colectiva y los repertorios de acción de las feministas contemporáneas retoman ciertas estrategias y prácticas de las de los años 70, por ejemplo, los grupos de autoayuda, la organización de grupos o colectivas separatistas y el acompañamiento a víctimas. Estas jóvenes generaciones de feministas han sumado otras acciones políticas (como los tenderos de denuncia) y, por supuesto, el uso

de las tecnologías y entornos digitales como herramientas y espacios de sus acciones. En el caso de las dos colectivas feministas en la UPN Ajusto, las integrantes de estos grupos ciertamente han retomado acciones que señaló Cerva, como el acompañamiento a víctimas, así como la organización de tendedores físicos y virtuales. No obstante, ambas comunidades preservaban su identidad: Libres y Combativas UPN era un colectivo feminista mixto, es decir, incorporaron en algunas de sus acciones a compañeros varones. Por su parte, Violeta UPN se definió desde el inicio como una colectiva separatista.

Entornos digitales y organización colectiva de mujeres

En su libro *Digital, Político, Radical*, Natalie Fenton (2018) hace una revisión muy puntual sobre distintos estudios y aportes en relación con el uso de Internet en la acción política. En esta, identifica autores que plantean el renacimiento de una política radical en el siglo XXI, derivada de un incremento franco, pero dramático, en la velocidad y facilidad de las comunicaciones, impulsado por la movilización en línea. A decir de Fenton, tales autores colocan a Internet como “el medio perfecto para una política más fluida, basada en problemas concretos y desinstitucionalizada, que cruza fronteras tanto identitarias como territoriales.” (Fenton, 2018, p. 39).

La propuesta central de Fenton organiza en tres temas duales las aproximaciones al activismo en línea, hablando del espacio virtual:

Velocidad y espacio, pues la web facilita la comunicación internacional entre activistas políticos, organizaciones no gubernamentales (ONG's), organizaciones de base y otros grupos políticos, permitiendo a los manifestantes responder rápidamente, con proyección internacional, a eventos locales, requiriendo recursos y burocracia mínima.

Conectividad y participación, porque Internet es, entre otras cosas, el espacio de una actividad mediada que busca elevar la consciencia de las personas, dar voz a aquellos que no las tienen, ofrecer empoderamiento social a través de la participación, posibilitar que personas y causas diferentes se organicen y formen alianzas a nivel transnacional. Por lo anterior, la *web* puede ser utilizada como una herramienta para el cambio social.

Diversidad y horizontalidad, donde también se dice que Internet es más que una herramienta organizacional; es el modelo para forjar una nueva forma de

protesta política que no es sólo internacional sino también descentralizada, con intereses diversos, pero objetivos comunes, aunque esos objetivos puedan ser perpetuamente disputados. (Fenton, 2018, p. 40)

Estos planteamientos de Fenton (2018) son muy útiles para comprender las posibilidades de Internet como un espacio clave para la movilización social y la acción política, ya sea de actores individuales o integrantes de colectivos. Sin duda, es necesario un análisis crítico más amplio y matizado sobre distintos aspectos de Internet, como las brechas digitales, el extractivismo de datos, la comercialización de los espacios y las empresas globales de telecomunicaciones. Con ello se podrá tener una visión más amplia sobre el uso actual de Internet, pero ese no es el objetivo de este capítulo. En este texto me interesa destacar algunos puntos sobre la incorporación de la Red y sus entornos en las acciones de Libres y Combativas y UPN Violeta.

Para el feminismo, Internet es una herramienta fundamental. Nuria Varela (2019, p. 201) lo reconoce como medio de comunicación alternativo: ahí “se elaboran informaciones propias, permite distribuir información en forma masiva e inmediata, se debaten propuestas o planteamientos, conecta al movimiento mundial y es posible acceder a través de la red a textos, biografías y documentos que no se encuentran en circuitos comerciales”.

En la última década han tomado fuerza las movilizaciones de mujeres feministas en la *web* que han decidido usar los espacios digitales para colocar y hacer oír su voz colectiva y denunciar a sus acosadores, agresores y violentadores. Trabajos como el de García-González (2023) o Reverter y Medina-Vicent (2020), entre otros, dan cuenta de cómo la movilización feminista ha aprovechado redes como Facebook, Instagram y Twitter (ahora X) como espacio para la organización, la denuncia y la articulación de movimientos.

Las mujeres universitarias también se sumaron a esta llamada cuarta ola del feminismo, algunas de manera individual y otras organizadas en colectivos. El uso de *hashtags* a nivel internacional unió las expresiones colectivas de las mujeres y dio paso a una serie de movimientos nacionales y locales, en los cuales se fueron sumando diversas demandas feministas. Un claro ejemplo de ellos fue el movimiento *#MeToo* y, más adelante, el *#MeTooAcademia*.

Tal como señalan Reverte y Medina-Vicent (2020), los *hashtags* son un elemento actual con poder comunicativo y organizacional importante

para los colectivos feministas. Prueba de ello es el uso que les dan varias mujeres para evidenciar o colocar temas y problemas en sus instituciones, pues tienen la potencia de llamar a participar a otras mujeres, contar lo que han vivido, compartir sus experiencias, y dar una explicación colectiva del maltrato. Las mujeres de la UPN también se sumaron a los *hashtags* lanzados desde las redes de las dos colectivas. El lema de la UPN es “Educar Para Transformar” y las activistas lo han cambiado por *#EducarParaNoAcosar*; *#EducarParaNoViolar*; *#EducarParaLiberar*, colocándolos en casi todas sus publicaciones en redes, gracias a lo cual visibilizan los problemas en la universidad y conforman un grupo compacto que comparte experiencias y quiere contarlas.

Los estudios de Rovira (2018, 2023) y de Laudano (2019) se han encargado de analizar de manera muy puntual la incorporación de las tecnologías digitales en la lucha feminista en América Latina. Es un tema muy amplio que incorpora varios factores a considerar, y es necesario seguir sumando investigaciones y trabajos en este rubro para dar cuenta de lo que están haciendo esas multitudes de mujeres organizadas en los entornos digitales.

Mujeres organizadas en la Universidad Pedagógica, unidad Ajusco

Los problemas que afectan la estancia y la cotidianidad de las mujeres en la UPN-Ajusco no son nuevos ni surgieron en los últimos años. Las prácticas violentas, el machismo, el acoso y el hostigamiento han estado presentes desde hace décadas. En otro apartado del capítulo se mencionaron algunos estudios que han dado cuenta de las prácticas violentas en la institución. Algunos de sus puntos de confluencia destacan el hecho de que las mujeres no siempre identifican la violencia porque esta ha sido naturalizada; también coinciden en señalar que las que se percatan de que son violentadas, acosadas o agredidas suelen guardar silencio porque quieren evitarse problemas con las y los compañeros, lo mismo que con docentes, o porque les da pena pasar por esa situación temiendo, a veces, ser revictimizadas.

Libres y combativas UPN

Si hacemos un recuento de los últimos años, podemos identificar algunas actividades de mujeres organizadas en la UPN Ajusco que articularon acti-

vistas de la colectiva Libres y Combativas UPN,⁴ quienes desde 2017 trabajaron al interior de la universidad para convocar a las mujeres a organizarse y denunciar el acoso, el hostigamiento y el machismo que vivían dentro de los espacios académicos por parte de profesores, estudiantes y personal administrativo.

Atenea, integrante del colectivo, narra que en la UPN existían prácticas violentas desde muchos años antes, pero no eran del todo conocidas o visibles, y considera que los actos de violencia sexual que sufrieron varias mujeres dentro de los baños en el lapso de una semana, durante febrero de 2018 —cuando ocurrió, incluso, una violación—, fueron los disparadores de las primeras actividades de la colectiva en el Ajusto. Ese mes organizaron un periódico mural sobre violencia sexual y una serie de denuncias contra algunos profesores, actividades que se realizaron sólo de manera física.

El 21 de marzo de 2018, Libres y Combativas UPN realizó una manifestación pacífica donde participó una de las tres estudiantes agredidas en los baños, y un video corto de la manifestación se subió a la página de FB de Libres y Combativas MX. En esta se hizo una demanda muy clara a las autoridades de la universidad sobre la creación de un protocolo para atender a las mujeres víctimas de violencia de género, lo que fue un tema constante en sus actividades y adquirió centralidad cuando realizaron “saloneo” en la universidad con el afán de que más mujeres se sumaran a la colectiva y a la lucha.

Una de las acciones más relevantes de la colectiva fue organizar un tendedero y ubicarlo en la explanada de la universidad el 4 de septiembre de 2019. Se colocaron denuncias (anónimas) por acoso, hostigamiento y prácticas machistas a varios profesores y profesoras de la unidad Ajusto. Las fotos del tendedero se subieron a la página de FB de Libres y Combativas MX, y se compartieron en otros espacios digitales de la comunidad estudiantil de la UPN-Ajusto, así como en páginas de otras colectivas feministas.⁵ Para el 24 de octubre colocaron otro tendedero en la explanada.

Además de lo anterior, las integrantes de la colectiva prepararon, nuevamente, una serie de acciones para convocar a las mujeres de la UPN a sumarse a la lucha contra la violencia y la desigualdad al interior de la universidad, como protestas pacíficas, mítines y asambleas. Organizaron una

⁴ Libres y Combativas MX cuenta con la participación de activistas en distintas IES del país.

⁵ Libres y Combativas MX: <<https://www.facebook.com/photo>>.

jornada cultural, talleres, charlas y mesas de trabajo para promover la reflexión y la acción colectiva de la comunidad estudiantil.

Existen algunos registros del trabajo realizado por las activistas; en un breve rastreo en redes sociales digitales pueden encontrarse, en la página de Facebook Libres y Combativas MX, varias publicaciones sobre las acciones realizadas por este grupo de estudiantes entre el 2017 y el 2020.⁶ Las publicaciones tenían el objetivo de difundir las acciones y visibilizar los casos de violencia en la institución.

Las integrantes de esta colectiva seguían actuando a inicios de 2020, pero en febrero de ese año estalló una huelga de trabajadores administrativos que les impidió seguir con sus actividades en la universidad; a esta condición se sumaron asuntos personales que no les permitieron dedicar el mismo tiempo y atención que en meses anteriores a su lucha. En marzo de 2020 inició el confinamiento sanitario y, de esa manera, las actividades de Libres y Combativas UPN disminuyeron notablemente en la universidad.

En ese contexto, dentro de la UPN-Ajusco nuevamente se hicieron visibles las denuncias por acoso, hostigamiento y discriminación que sufrían algunas estudiantes por parte de profesores de la universidad. Tales denuncias no siempre eran atendidas ni resueltas de manera satisfactoria para las que se animaban a denunciar estos hechos con algunas autoridades universitarias. El caso específico de un profesor que tenía prácticas machistas en sus clases fue uno de los factores que motivó a las alumnas para informarse sobre cómo denunciarlo y, a partir de ahí, iniciar un grupo para organizar las acciones colectivas e individuales de denuncia —todo ello, a finales de 2019—. En esos momentos, varias de las estudiantes interesadas en denunciar al profesor en cuestión estaban vinculadas con Libres y Combativas, y habían participado en las acciones que el colectivo había organizado en los últimos años.

Se crea UPN Violeta. El contexto y las razones

A finales de 2019 un grupo de estudiantes se separó de Libres y Combativas UPN y tomó la decisión de crear una colectiva feminista separatista. De esa manera se conformó UPN Violeta. Viviana relata que algunas de las integrantes habían participado inicialmente en actividades propuestas por

⁶ Libres y Combativas Mx: <<https://www.facebook.com/LibresyC.MX>>.

sus compañeras de Libres y Combativas y siguieron trabajando en acciones conjuntas durante varios meses hasta que surgió la colectiva UPN Violeta, que buscaba trabajar solamente con mujeres.

La joven narra que la organización inicial y las gestiones de comunicación del grupo se dieron en un grupo de *WhatsApp* que hasta la fecha siguen usando. En ese espacio las integrantes se organizaron para ir a la marcha del 8 de marzo de 2020, bajo la idea de “unir a más estudiantes para ir seguras”, como afirma Viviana (Comunicación personal, s.f.). Luego de la marcha, mantuvieron ese grupo para estar en comunicación y discutir sobre varias situaciones de la universidad. Una decisión importante fue hacer una bienvenida a la generación 2020, pues su objetivo era formar comunidad con las estudiantes de primer ingreso para que supieran que había un grupo de mujeres organizadas en la UPN.

El fervor de la marcha del 2020 fue clave. Estar ahí fue tremendo, enorme, y eso fue, para muchas, la primera vez que asistían a una marcha; para otras, [la de] estar en una marcha tan grande, y eso les reforzó las ganas de seguir y trabajar por cosas juntas: se sintieron acuerpadas, acompañadas, valientes, unidas. (Viviana, comunicación personal, s.f.)

Una de sus principales preocupaciones, retomada de la lucha y exigencia de Libres y Combativas UPN, era urgir a las autoridades académicas y administrativas de la UPN para que se publicará el protocolo de atención a la violencia por razón de género. Cabe señalar que la *Política Institucional para la Igualdad de Género, Inclusión y no Discriminación* y el *Protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual, cualquier otra forma de violencia en razón de género y discriminación en la Universidad Pedagógica Nacional* se publicaron en septiembre de 2021, en la Gaceta UPN. La elaboración de ambos documentos tenía meses en proceso en las áreas correspondientes de la institución y, sin duda, la presión ejercida por las mujeres universitarias fue un factor vital para acelerar el proceso.

Las activistas de UPN Violeta incorporaron en su agenda la necesidad de alertar a las estudiantes de nuevo ingreso sobre los profesores que tienen denuncias por acoso y hostigamiento en la universidad. Para ello, publicaron cada inicio de semestre una lista que los incluía en sus redes sociales. Tal acción es permanente en las redes y las activistas aceptan (incluso

promueven) que las estudiantes manden sus denuncias a los espacios de la colectiva para actualizar cada tanto la lista y prevenir a las estudiantes.

Evidentemente la organización y el trabajo de la colectiva les requiere tiempo y dedicación a las alumnas y una de ellas nos dice que es “la rabia y el coraje de vivir violencia, la necesidad de compartir las experiencias y tener un espacio seguro para ellas y las que llegan a la universidad” (Gala, comunicación personal, s. f.) lo que las hace permanecer en este espacio.

*El uso de las redes sociales y su gestión.
Libres y Combativas UPN y UPN Violeta, experiencias distintas.*

La mirada teórica desde la cual se hace el análisis del uso de FB que hacían las activistas de Libres y Combativas UPN y que aún hacen las de UPN Violeta retoma la propuesta de Toret (2013) sobre la Tecnopolítica, considerada como el uso táctico y estratégico de las herramientas digitales. La propuesta de este autor nos permiten reconocer que las tecnologías digitales, especialmente las Redes Sociales Digitales, se han incorporado como parte de los repertorios de comunicación de los colectivos y organizaciones de las jóvenes activistas desde hace al menos una década. En el caso específico de Libres y Combativas UPN, las redes no eran su escenario central; usaban FB era para actividades muy específicas y apostaban más por el trabajo en el escenario físico: saloneo, volantes, mítines y actividades presenciales.

En este punto, es clave señalar que el uso de las RSD por parte de esta colectiva en Ajusco dependía totalmente de la organización general de Libres y Combativas MX; las integrantes de la rama UPN-Ajusco tomaban fotos o grababan videos que enviaban a las personas responsables de redes sociales del colectivo general, quienes las subían y compartían. Las activistas de UPN no tenían una página específica; el trabajo de difusión se hacía —y se sigue haciendo— desde la página oficial de la colectiva general.

El hecho de no tener una página propia no facilitaba el trabajo de difusión de las actividades de las mujeres en UPN-Ajusco, pero a decir de Ateña siempre contaron con el respaldo y apoyo para todo el trabajo de las compañeras integrantes de la colectiva a nivel general. Para Ateña era mejor, por seguridad, no ser ellas las que publicaban las cosas desde Ajusco, aunque sí compartieran publicaciones y notas sobre su trabajo en otros espacios digitales.

El caso de UPN Violeta es totalmente distinto. Los entornos digitales fueron los únicos espacios viables para emplear durante casi dos años (2020 y 2021), hasta que se logró el regreso a clases en la modalidad híbrida en la UPN-Ajusco durante agosto de 2021, luego de estar confinados por las posibilidades de contagio de COVID. Las mujeres de UPN Violeta aprovecharon los espacios digitales para mantener lazos con otras universitarias, organizaron tendedores virtuales en 2020 y 2021, elaboraron materiales de difusión y compartieron recursos digitales en sus redes como Facebook e Instagram, entornos digitales empleados como parte de sus estrategias y tácticas comunicativas.

Organización de actividades en las redes violetas

En entrevistas con las integrantes de UPN Violeta se logra identificar y reconstruir el proceso de organización y trabajo para la creación y mantenimiento de los distintos entornos digitales, los cuales comenzaron a usar luego de la marcha del 8 de marzo de 2020. En opinión de Viviana, ellas se dieron cuenta del impacto que tuvo la marcha en sí mismas y en la comunidad estudiantil de la UPN, por lo que decidieron asumir con más seriedad la creación de perfiles en distintas redes sociales digitales, por ejemplo, en Facebook, Twitter, Instagram y TikTok; se integró un grupo para administrar las distintas redes donde, básicamente, lo que buscaban era visibilidad como colectiva.

Las distintas redes de la colectiva son gestionadas por un grupo de mujeres que se organizaron para atender denuncias, contestar correos y mensajes, dar acompañamiento, hacer publicaciones o buscar materiales. Desarrollaron y acordaron estrategias para crear contenido, tener activas las redes y mantener comunicación con la comunidad universitaria. Viviana comenta que, por autocuidado, tuvieron que *cerrar un poco* el grupo, ya que estaban muy expuestas y se sintieron vulneradas, así que el grueso de estas actividades recayó en un número pequeño de activistas que dedicaron mucho tiempo a mantener vivas todas las redes y, al mismo tiempo, dar seguimiento a otras actividades propias de la colectiva.

Reconocen que hubo periodos de abandono de las redes y de la página de FB porque la labor física del seguimiento a las denuncias les tomó tiempo, y era la primera vez que participaban en una colectiva. Este dato que nos comparten las jóvenes es relevante y marca una constante en el uso de

las herramientas digitales como parte de los repertorios de movilización: mantenerlas vigentes y activas implica mucho trabajo y suelen perder actualidad y vigencia de manera muy rápida, sobre todo si la responsabilidad de su manejo recae en pocas personas.

Sin embargo, las redes suelen reactivarse en casos y fechas muy específicas. En el caso de UPN Violeta, es notorio que la actividad aumenta cuando surgen algunos episodios de violencia o acoso en la universidad que son expuestos en las RSD o que les hacen llegar a las activistas para difundir. Además, también se activan para convocar a las marchas del 8M y el 25N.

Tres acciones clave en las redes y entornos digitales

La cuenta de *Facebook* de UPN Violeta fue creada el 5 de marzo de 2020 y el objetivo fue claramente convocar a la marcha del 8M a todas las mujeres de la comunidad estudiantil de la UPN. La publicación consiste en una imagen con la fecha, hora y lugar de salida del contingente y un aviso sobre el grupo de *WhatsApp* para sumarse al mismo. En su mayoría, las publicaciones previas al 8 de marzo se centraron en dar esos datos y consejos para las asistentes. En ese primer momento, eran sólo 20 mujeres; se fueron sumando más compañeras que querían pertenecer a la colectiva, hasta llegar a 48 integrantes y, actualmente, el grupo de *WhatsApp* aloja a más de 300 mujeres.

Las publicaciones nocturnas del 8 de marzo, posteriores a la marcha, dan cuenta de un registro fotográfico de la participación del contingente de mujeres de la UPN con publicaciones como la siguiente:

Hoy salimos a marchar por todas y sobre todo por las que no están.

Me enorgullece decir que las chicas de este contingente se la rifaron a mas no poder, gritaron, cantaron, caminaron, pero sin duda, lo que más me desgarró el alma fue que cada chica jamás tiró la toalla.

Todos somos UPN VIOLETA. 

#EducarparaNOacosar.⁷ (UPN Violeta, 2020)

⁷ <<https://www.facebook.com/UPNVioleta>>.

El 24 de marzo de 2020 se declaró en México el confinamiento sanitario por el COVID19 y eso cambió drásticamente la dinámica de trabajo y organización de la colectiva. Todo el ímpetu acumulado para realizar acciones presenciales se vio frenado por el aislamiento y tuvieron que hacer replanteamientos en sus estrategias de movilización. Días antes del inicio de la cuarentena, las publicaciones en la página de FB compartían información sobre textos feministas, algunas infografías y publicaciones casi diarias.

Una vez que inició el confinamiento y durante los meses posteriores, las acciones realizadas por las mujeres en sus entornos digitales públicos fueron encaminadas a organizar distintas acciones; entre ellas, retomando la idea de Libres y Combativas UPN, organizaron un tendadero virtual de denuncias por acoso y hostigamiento. El tendadero fue publicado el 14 de octubre de 2020 en sus distintas redes y presentaba denuncias contra profesores y estudiantes de la universidad.

La gestión de este trabajo obligó a las integrantes a hacer uso de diversos recursos y herramientas digitales: usaron *Zoom* para sus reuniones, crearon un *drive* para organizar la información que recibían en sus redes por vía de mensajes directos, organizaron grupos para recibir las denuncias que llegaban y subirlas al *drive*, y asignaron responsables de dar respuesta a las mujeres que solicitaban asesoría o ayuda para atender distintos casos de violencia, incluida la digital —que se incrementó drásticamente al estar interactuando de manera constante en espacios virtuales—.

La publicación del tendadero virtual generó mucho interés entre las mujeres de la comunidad estudiantil. Entre las denuncias ahí asentadas había una especialmente significativa, referida a un profesor que desde hacía tiempo ya tenía señalamientos de acoso sexual. Recuperar y exhibir ese caso en particular potencializó el trabajo en redes de la colectiva; con tal acción, lograban tener una mayor visibilidad para dar a conocer un añejo problema en la UPN, lo cual, en ese caso concreto, era la función de las redes.

Cuando comenzaron a ser más visibles, las activistas identificaron la necesidad de dar un paso más allá de la denuncia en RSD. Ahora habrían de buscar la forma de llevar las denuncias a nivel institucional con el fin de formalizarlas. Para este procedimiento se organizaron con las estudiantes que se animaron a denunciar de manera formal ante el Comité de Ética y Prevención de Conflictos de Interés (CEPCI) de la UPN acompañándolas en el proceso de denuncia. De tal forma, para ellas quedaba claro que la movilización en entornos digitales era útil para visibilizar los problemas, pero que

para lograr acciones más concretas era necesario avanzar hacia la acción física. Todo este proceso lo llevaron a cabo durante las semanas en las cuales ya era posible asistir de manera presencial a la UPN. Así, fue una modalidad híbrida la adoptada para hacer el acompañamiento a las compañeras.

De lo digital a las calles y en los medios

El caso más complejo de denuncia de un profesor de la UPN trascendió las redes de la colectiva y movilizó a las integrantes de UPN Violeta para llamar la atención de la opinión pública al respecto. No era la primera vez que el señalado recibía diversas denuncias por acoso sexual hecho a estudiantes de la universidad, algunas de las cuales ya habían sido formalizadas en el CEPPI para el 2021. Sin embargo, el proceso de resolución no avanzaba a la velocidad deseada por las quejas.

El caso de dicho docente tuvo una amplia difusión en las redes de UPN Violeta, fue compartido por la comunidad upeniana y colectivos feministas de otras universidades, y logró una gran resonancia fuera de la universidad. Curiosamente, lo que desencadenó una mayor oleada de información sobre las prácticas abusivas del sujeto fue la aparición en Facebook de la denuncia hecha por una mujer, quien afirmaba que, en un parque público de la ciudad, había sido víctima del exhibicionismo de una persona, que resultó ser el mencionado profesor del Ajusto. La agraviada buscó a las activistas de UPN Violeta y les informó lo que había ocurrido compartiéndoles el material con que contaba como prueba de los hechos.

Gracias a ello, ese caso obtuvo más atención y las activistas solicitaron a las autoridades de la UPN que su resolución fuera más expedita, exigiendo que a la brevedad y de manera inicial se retirara a dicho docente de cualquier tipo de actividad que implicara contacto con las estudiantes. Durante mayo y junio de 2021 las redes de la colectiva hicieron circular las fotos del profesor denunciado en redes y colocaron demandas a las autoridades universitarias para agilizar el proceso por el que el sujeto sería despedido de la universidad.

Al no tener respuestas inmediatas, las integrantes de la colectiva organizaron una marcha —posterior a una reunión con las personas del CEPPI de la UPN— el 21 de junio de 2021 para atender las denuncias contra el profesor acosador. El uso de las redes fue clave, pues en ellas transmitieron en vivo todo el proceso de la marcha luego del diálogo con las autoridades. Sabían que las redes y sus acciones les darían mayor visibilidad.

El contingente era sólo de 25 mujeres y marchó por la carretera Pico-Ajusco, desde el campus de la universidad hasta llegar a las instalaciones de tv Azteca, en la lateral de Periférico Sur,⁸ la cual cerraron a la circulación, pues sabían que esa acción llamaría la atención de los reporteros de dicha televisora en un primer momento. El objetivo se logró pues una de las líderes de la colectiva tuvo la oportunidad de exponer el caso del profesor acosador en una entrevista que salió al aire en el noticiero vespertino.

Otros medios le dieron cobertura a la marcha en tiempo real, hicieron circular sus imágenes en espacios informativos digitales y generaron notas sobre el tema. Las activistas lograron su cometido, que era visibilizar más la problemática en la UPN, y ocuparon el espacio digital, físico y mediático, las tres capas a las que alude Toret (2013). Sin duda, esta fue una de las acciones más articuladas de la colectiva y les permitió conseguir una mayor atención por parte de las autoridades institucionales.

Irrumpiendo en espacios digitales

El 29 de junio de 2021, un grupo de integrantes de UPN Violeta (con la ayuda de mujeres aliadas dentro de la universidad) se hicieron presentes en una reunión en línea del consejo de la Licenciatura en Pedagogía para hacer reclamos al coordinador de la carrera por cubrir al maestro acusado de acoso, y por ataques constantes contra el colectivo y sus integrantes. Una de las activistas comenta que se apropiaron del espacio virtual para incomodar a los asistentes de esa reunión y acepta que fue muy difícil, pero finalmente lograron que el tema fuera considerado, con lo que se hicieron visibles varias prácticas violentas en la universidad. Grabaron algunos comentarios que ellas mismas colocaron en el chat de la reunión y los subieron a sus redes sociales junto con una serie de documentos y fotografías que evidenciaban que el profesor denunciado, y evidenciado públicamente, seguía siendo considerado en la asignación de cursos.

Las activistas señalan que, si bien las RSD les han permitido difundir más rápido la información, conectarse con otros colectivos que tienen los mismos intereses que ellas, generar dinámicas comunicativas más interactivas y tener un mayor alcance en sus convocatorias, eso no significa que abandonen

⁸ Periférico Sur es una de las más importantes vías de circulación del sur de la Ciudad de México.

el trabajo de terreno físico: el saloneo, el boteo, la elaboración y colocación de mantas o la distribución de volantes, entre otras cosas, aunque las acciones más potentes de la colectiva se han dado en los entornos cibernéticos.

Reflexiones finales

Resumiendo, los momentos descritos y el uso de las redes sociales digitales nos permiten identificar varios elementos retomando la propuesta de Toret (2013). El trabajo de estos colectivos responde a una práctica tecnopolítica pues se hace en capas: la capa física de la calle y la capa digital en redes (Facebook, Instagram y TikTok) haciendo un uso estratégico de las plataformas digitales en función de varias acciones concretas, como la difusión de contenidos propios para compartir información clave en su comunidad y en el cambio social.

En el caso de UPN Violeta, las estudiantes lograron ocupar el espacio mediático durante unos días. La marcha del 21 de junio les dio esa visibilidad. El uso de los recursos digitales fue importante en esta acción. Usaron WhatsApp para organizarse como colectiva y tomar decisiones sobre quiénes asistirían a la reunión con las autoridades de la UPN, cómo difundirían información, transmitirían la marcha en vivo y darían seguimiento a las participantes. Entre las estrategias que se articularon se destaca el hecho de hacer uso del lenguaje digital, *arrobar* periodistas, activistas y medios de comunicación, hacer uso de *hashtags* y compartir la transmisión en espacios aliados.

Rosanna Reguillo (2017, p. 88) plantea el concepto de *superficie de inscripción* y lo define como “el lugar o espacio social y digital en el que las personas inscriben, a través de palabras, imágenes o gestos, sus imaginaciones o deseos, sus miedos y esperanza, sus odios y afectos. El muro de Facebook, los perfiles de Twitter o Instagram y los relatos efímeros de *Snapchat* operan como superficies de inscripción en las que nos jugamos el ‘yo’ como un lugar de enunciación”.

Las jóvenes activistas de UPN Violeta se han apropiado de los entornos digitales convirtiéndolos, precisamente, en superficies de inscripción donde plasman sus imágenes y deseos, sus miedos y esperanzas, sus odios y afectos, no sólo de ellas sino de sus compañeras universitarias. Se perciben a sí mismas como mujeres interesadas en mejorar el mundo que habitan y vivir una vida libre de violencia.

Las redes de UPN Violeta habían estado poco activas desde el mes de julio de 2023 pero se activaron en la madrugada del 22 de octubre para alertar a la comunidad de UPN-Ajusco por la desaparición de una estudiante de la carrera de Pedagogía. Rápidamente organizaron publicaciones, subieron fotografías y compartieron con otras organizaciones y colectivas. Por fortuna, para la tarde del mismo 22 de octubre, reportaron que la mujer ya estaba en su casa. Habrá que estar atentas a lo que depare el futuro de esta colectiva en los siguientes meses. Que el fuego violeta siga creciendo por la vida y los derechos de las mujeres universitarias.

A partir de una revisión y seguimiento de las publicaciones y usos de las RSD que hacen las mujeres del colectivo UPN-Violeta podemos inferir que cuentan con habilidades de manejo de las herramientas tecnológicas, conocen los lenguajes y los aprovechan para organizar actividades. Es decir, saben usar los gadgets y navegar en los mares digitales logrando apropiarse de ellos para “hackear”⁹ al sistema, son capaces de usar las plataformas como Facebook, Instagram y Twitter (ahora X) para difundir ideas en contra de la violencia de género en la universidad, etc.

Es claro que esas herramientas tecnológicas no son suficientes para la movilización: han generado dinámicas novedosas y atractivas a partir de su inserción, pero no son suficientes para desplazar las acciones físicas, el trabajo en la calle, la toma de plazas, las marchas y los mítines, tal cual lo hacían las mujeres de Libres y Combativas UPN. Se ha generado una coordinación de esas actividades que permite que los movimientos pasen del terreno digital al físico complementándose. Lo anterior depende en muy buena parte del tipo de actividad o acción que se está promoviendo, ya que las jóvenes activistas son quienes definen paulatinamente su estrategia de movilización.

Referencias

Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las

⁹ Se emplea el término de *hackeo* tal como lo define Reguillo, pensando en la capacidad colectiva de modificación de uso de algún producto comunicativo o plataforma, hacia otro uso para el cual no fue diseñado, dando otro sentido (2017, p. 13).

- mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 4(194), 135-155, en <<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1128>>.
- Evangelista, A., Peña, F., Mena, R., (Coords.). (2021). *Violencias en la Educación Superior en México*. ECOSUR, El Colegio de la Frontera Sur.
- Fenton, N. (2018). *Digital, Político, Radical*. Prometeo Libros.
- Garay, L. (2023). La privacidad de los entornos digitales y su relación con la violencia contra las mujeres. Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. *Transdigital*, 4(8), 1-15, en <<https://doi.org/10.56162/transdigital224>>.
- García, L. (2023) La investigación del activismo digital feminista. Un panorama desde la comunicación y la cultura digital. En R. Figueroa y L. Cayeros (Coords.), *Reflexiones sobre viejas y nuevas violencias desde los estudios de género* (pp. 127-152). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Jaiven, A. y Gómez M. (2023) *Espacios de transformación y cambio: historia de los movimientos feministas en México*. UAM-X.
- Laudano, C. (2019). Acerca del uso estratégico de TIC en movilizaciones feministas. En A. Rivoir y M. Morales (Coords.), *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 375-369). CLACSO.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015) El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos* 37(148), <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>>.
- Moreno, H. y Mingo, A. (2020) Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad. *Nómadas* (51) 1-18, <https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_51/51_1mm_temor_desprecio_deseo.pdf>.
- Mendoza, A., y Lozano, I. (2020) Aproximaciones a la violencia sexual y escolar dirigida a estudiantes LGBTTTI en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. En *Violencia contra estudiantes LGBT en México* (pp. 51-70). Comisión Nacional de los Derechos Humanos, <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-06/Violencia_escolar.pdf>.
- Parga, L. y Verdejo, R. (2015). Percepciones de violencia de género en las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. [Memoria] Congreso Nacional de Investigación Educativa, <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1857.pdf>>.
- Reguillo, R. (2017) *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Ediciones NED.
- Reverte, S. y Medina, M. (2020) *El feminismo en 35 hashtags*. Editorial Catarata.

- Rovira, G. y Morales, J. (2023). Femitags in the networks and in the streets: 50 hashtags for feminist activism in Latin America. *Profesional De La información*, 32(3) 1-18, <<https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.19>>.
- Rovira, G. (2018). El devenir feminista de la acción colectiva: las redes digitales y la política de prefiguración de las multitudes conectadas. *Teknokultura*, 15(2) 223-240, <<https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/59367/4564456548850>>.
- Santiago, E. (2021) Informe sobre Hostigamiento y Acoso Sexual en las Unidades UPN de la CDMX. *Humanities Commons*, <<https://hcommons.org/deposits/item/hc:43251/>>.
- Toret, J. (Coord.). (2013). *Tecnopolítica y 15M: la potencia de las multitudes conectadas*. UOC Ediciones.
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80, <<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>>.
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Penguin Random House.



FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y REPERTORIOS DE PROTESTA DE LOS MOVIMIENTOS UNIVERSITARIOS FEMI- NISTAS: EL CASO DE LA “RED NO ESTÁN SOLAS”

Gema Liliana González Pérez¹

*Reunidas encuentran la fuerza necesaria
para sacudir sus cadenas.²*

SIMONE DE BEAUVOIR

Introducción

Las movilizaciones feministas han recorrido México a lo largo y ancho desde hace más de un siglo, y expresan diferentes demandas y propuestas que responden a un contexto histórico, como la lucha por el sufragio, las exigencias para eliminar la violencia hacia las mujeres, las vindicaciones para decidir sobre el propio cuerpo, la búsqueda por el acceso a la justicia, las campañas para remunerar el trabajo doméstico, etcétera (Lau y Espinosa, 2013). Es importante conocer aquello que ocurre en dichos movimientos, pues estos son termómetros sociales que indican lo que adolece a las mujeres, así como a personas que no pertenecen a *la hegemonía de género*; también los movimientos son profecías, pues anuncian los cambios por venir en la sociedad.

¹ Estudiante de Doctorado por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, México.

² Agradezco la valiosa colaboración de Nayeli Pérez en la lectura de este texto.

Dentro de este amplio espectro de demandas se encuentra la agenda de las mujeres universitarias en contra de la violencia de género. Ellas han tenido un gran revuelo mediático en los últimos años, ya que sus acciones colectivas resurgieron en la segunda década del 2000, retomando prácticas y experiencias de otros espacios y tiempos. Así las mujeres volvieron a organizarse en grupos de reflexión y autoconocimiento para hablar de lo privado, de los sentires; esto recuerda a las acciones que realizó el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU) en los años de 1970 y 1980.

Las actuales organizaciones feministas denominadas por ellas mismas como “colectivas” o “grupas” también retomaron los repertorios de protesta de otros movimientos sociales, por ejemplo, los cacerolazos argentinos (Gold, 2018); la instalación de tendedores de la artista mexicana Mónica Mayer (Aceves, 2013), y las denuncias públicas, conocidas como *escraches* en Argentina o *funas* en Chile —motivadas estas por los movimientos posdictatoriales del Cono Sur latinoamericano— (Cominiello, 2004; Martínez y Bobadilla, 2021).

Si bien existe un sinfín de acciones de protesta implementadas por las organizaciones feministas, en el presente artículo me interesa explorar las realizadas por la “Red No Están Solas” (REDNES), una agrupación de la Ciudad de México que surgió en el 2011. La razón de ello es que dicha colectiva se caracteriza por ser una de las primeras en irrumpir en el espacio universitario con denuncias públicas o *escraches*, cuyo objetivo es visibilizar al agresor en su espacio público.

Estrategia teórica metodológica

Como ya mencioné, este estudio explora una organización feminista, la cual se constituyó por mujeres provenientes de dos universidades públicas: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), ubicada en la Ciudad de México y el Estado de México, y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con presencia en todo el país, pero con sede en la capital (Barreto, 2017; Barreto y Flores, 2018).

Es importante señalar que en dichas Instituciones de Educación Superior (IES) se han desarrollado movilizaciones feministas de gran revuelo mediático y tienen similitud en sus acciones colectivas. En ambas se ha ocupado el espacio universitario para visibilizar la violencia de género y

la inacción institucional, por ejemplo, con toma de instalaciones y paros universitarios (Zamora, 2023).

Además de indagar en el contexto de las IES, conviene estudiar las características específicas de la colectiva feminista con el enfoque de los Movimientos Sociales (MS) e integrar en él la Perspectiva de Género (PG), pues el enfoque carece de esta mirada. Un ejemplo de ello son los estudios de movimientos estudiantiles que hablan de sujetos, como si estos no tuvieran género, usando expresiones como “actores sociales” (Kaplún, 2014). En estas investigaciones se masculiniza a las mujeres, los hombres y personas no hegemónicas de género empleando términos como “los universitarios”, “los jóvenes” o “los estudiantes” (Krotsch, 2002; Solari, 1967). Ello deja a un lado las experiencias y las corporalidades de género involucradas en los procesos de movilización.

Aunado a lo anterior, en esta investigación recurrí a un diseño metodológico de tipo cualitativo, basado en el enfoque teórico de los movimientos sociales contemporáneos de Alberto Melucci (2010) y la perspectiva de género —específicamente, constructivista feminista— de Ana de Miguel (2003, 2008). Mi interés es explorar la construcción de las acciones de protesta de una organización a partir de sus experiencias de participación y sus acciones colectivas de denuncia pública, siempre con miras a contextualizar histórica y socialmente a la agrupación.

Antes de explicar la acción colectiva de los grupos u organizaciones, Melucci (2010) señala que primero se debe identificar el campo de conflicto, es decir, el medio espacio temporal, en el que interactúan múltiples fuerzas donde se advierten oportunidades y limitaciones para la acción. Aquí se pueden observar grupos adversarios, aliados, competidores, la reacción del sistema político, etcétera. De ahí que considere importante analizar las universidades que incubaron a la REDNES.

Marco Contextual Universitario

La UAM y la UNAM se caracterizan por ser instituciones educativas públicas federales y de carácter autónomo. Esto significa que tienen la posibilidad de gobernarse a sí mismas tanto en su régimen jurídico, en su libertad de cátedra e investigación, su estructura administrativa, patrimonio y modelo educativo. No obstante, todas estas disposiciones deben ser compatibles con la ley constitucional de México (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021).

Además, la UAM y la UNAM pertenecen al subsistema universitario, cuyo objetivo es formar integralmente a las personas en todas sus facultades; así como propiciar en ellas capacidades para la generación, aplicación, intercambio y transmisión de conocimientos. En consecuencia, las instituciones cuentan con diferentes planteles en la Ciudad de México y Zona Metropolitana, pues tienen el objetivo de cubrir las necesidades académicas de la mancha urbana (DOF, 2021).

Asimismo, las universidades referidas tienen una amplia gama de carreras en diferentes áreas de conocimiento, como en las ciencias, las humanidades, las ingenierías, las artes, entre otras. Por ende, estas IES son la principal opción educativa de la población, y prueba de ello es la demanda que año con año incrementa en ellas. En el ciclo escolar 2022-2023 la UNAM tuvo 205 788 solicitudes de aspirantes y la UAM 71 072, pero sólo aceptaron un porcentaje menor a 20% (Hernández *et al.*, 2023). En cuanto a la matrícula, la UNAM contaba con 369 607 estudiantes en total, y de este 51.9% eran mujeres y 48.0% hombres (Robles, 2023); mientras que en la UAM hubo 57 249 personas matriculadas, de las cuales 50.4% fueron hombres y 49.6% mujeres (Data México, 2023).

En los últimos años, la UNAM y la UAM han implementado diversos instrumentos y mecanismos para la transversalización e institucionalización de la PG. Por ejemplo, ambas instituciones establecieron protocolos de atención para atender la violencia de género en la última década; no obstante, la aprobación de estos se ha llevado a cabo de manera diferenciada y paulatina. Por su parte, la UNAM instauró su protocolo en el 2016, lo cual es muy relevante no sólo porque fue uno de los primeros realizados a nivel nacional por las IES, sino porque ha sido retomado como modelo para la creación de otros protocolos universitarios (Universidad Autónoma de Aguascalientes [UAA], 2017; Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH], 2019). Mientras tanto, la UAM dispuso diferentes protocolos para cada una de sus unidades y en distintos momentos, tal como lo sucedido en UAM Cuajimalpa (2019), UAM Iztapalapa (2020) y UAM Xochimilco (2021).

Además de los protocolos, que fueron una exigencia de los movimientos sociales (González, 2019), también ha habido otras acciones implementadas por estas universidades. El Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior [ONIGIES] (2021), es el primer instrumento para un diagnóstico general de las IES, y aborda el grado de consolidación en la incorporación de la perspectiva de género de

acuerdo a los siguientes ejes: 1) legislación con perspectiva de género, 2) estadísticas y diagnósticos con perspectiva de género, 3) corresponsabilidad familiar, 4) lenguaje incluyente y no sexista, 5) investigaciones y estudios de género, 6) violencia de género y 7) igualdad de oportunidades. Dicha evaluación se hace anualmente por medio de una escala que va del 0.0, siendo lo más bajo, al 5.0, como la puntuación más alta; empero, hasta el momento sólo hay resultados del 2017 al 2021.

En el año 2021, la UAM fue evaluada con 2.5 teniendo como punto más alto el eje cuatro (3.6), que detecta el avance tenido en la institución para reconocer estos estudios como un campo disciplinar dentro de las IES, tomando en cuenta la presencia de grupos académicos especializados y la incorporación de asignaturas con perspectiva de género dentro de todos los planes de estudio. El eje uno, por otro lado, fue el más bajo (1.2), el cual, como dijimos, da cuenta de los avances en la incorporación de la perspectiva de género dentro de los marcos normativos, las funciones y estructuras que orientan el quehacer sustantivo de la institución (ONIGIES, 2021).

La UNAM fue evaluada con un avance de 3.5, un punto más que la UAM. Su mayor puntuación estuvo en el eje cuatro (5.0), que, recordemos, señala sobre el avance en el uso y promoción del lenguaje incluyente y no sexista en las comunicaciones institucionales, así como en los discursos cotidianos de toda la comunidad universitaria. En otro extremo, el eje más bajo fue el dos (2.5), donde se informa sobre la producción desagregada por sexo de datos estadísticos tanto de encuestas y diagnósticos cuantitativos institucionales; así como de diversos documentos informativos —por ejemplo, anuarios, agendas, informes de labores, entre otros— (ONIGIES, 2021).

Ahora bien, y para terminar, en el eje seis, donde se identifican las políticas para atender, sancionar y dar seguimiento a casos de violencia por medio de mecanismos institucionales, se evaluó a la UAM con 3.5, mientras que la UNAM tuvo un puntaje de 4.3 (ONIGIES, 2021). De todo lo anterior se puede advertir que la segunda presenta mayores avances en la incorporación de la PG y en atención a la violencia de género que la primera.

Si bien los datos antes señalados en materia de género son recientes y no están acotados a la fecha en que surgió la REDNES; esto se debe a que el Observatorio sólo cuenta con información a partir del año 2017, como ya se dijo. Lo anterior no significa que sea imposible conocer más sobre la institucionalización de la PG y la violencia de género en la UAM y la UNAM, pues existen investigaciones que dan cuenta de las prácticas de discriminación,

sexismo y violencia de género en dichas universidades (Buquet *et al.*, 2013; Carrillo, 2014, 2016; Mingo y Moreno, 2015).

De acuerdo a los estudios realizados antes de la instauración de los protocolos y demás mecanismos e instrumentos en materia de género — es decir, las investigaciones que dan cuenta del contexto donde surgió la REDNES—, se encontró que en la UAM el porcentaje de mujeres estudiantes víctimas de violencia fue 54.4%, mientras que los varones lo fueron en un 45.6% (Carrillo, 2014). En la UNAM se halló que un 63.5% de las mujeres estudiantes vivieron violencia en relación, en comparación con el 36.5% de los estudiantes hombres (Buquet *et al.*, 2013). Esto significa que en la UAM había menos violencia de género hacia las mujeres que en la UNAM, por lo que se podría haber supuesto que las movilizaciones feministas serían específicas y delimitadas en cada universidad.

A pesar de este pronóstico, es evidente que las movilizaciones feministas en dichas universidades están muy hermanadas, y no nada más porque las denuncias que hacen los movimientos de una institución son apoyadas por los movimientos de la otra; también porque existen detonantes en común, que es la insatisfacción de los movimientos debida a la inadecuada atención a la violencia de género, la ineficacia de las sanciones y la poca justicia institucional.

La similitud de los conflictos y las alianzas de los movimientos han llevado a que sus agendas en las universidades antes mencionadas sean semejantes, tal como garantizar una actuación efectiva en la atención de violencia de género o la protección a las víctimas. Lo mismo sucede con sus repertorios de protesta, expresados en paros, denuncias públicas y protestas en fechas emblemáticas de los feminismos (Domínguez, 2023; Zamora, 2023). Por lo anterior, sugiero que el paralelismo de todas estas experiencias ha generado un caldo de cultivo para la articulación de organizaciones feministas interuniversitarias. De ahí que mi interés por conocer la génesis y desarrollo de una agrupación pionera, como la REDNES, pueda ofrecer pistas sobre la construcción de los movimientos feministas de la historia reciente.

La REDNES: acompañamiento colectivo de mujeres

Tal cual dije, la REDNES es una organización que emergió en 2011 y se formó a partir de la articulación de colectivas de mujeres, feministas y universita-

rias, tanto de la UAM como de la UNAM. El nombre —Red No Están Solas— es bastante simbólico, ya que sugiere la vinculación de distintas agrupaciones que brindan soporte emocional, político y social a las mujeres que han vivido violencia (G. González, 2019).

El trabajo de la Red se puede sintetizar en el acompañamiento a mujeres universitarias víctimas de violencia de género. Este acompañamiento implica diferentes acciones colectivas, tales como los siguientes: escuchar en grupo a la afectada; brindarle canalización psicológica, médica o jurídica; dar seguimiento y difusión a las denuncias en redes sociodigitales; compartición de saberes y experiencias para transitar situaciones de violencia; organizar denuncias públicas; sumarse a manifestaciones en espacios digitales, entre otras (Barreto, 2017; G. González, 2019).

Un elemento interesante sobre la REDNES es que la organización se articuló a partir de un caso de violencia de género emprendido por una alumna de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM en contra del profesor Noyola de la misma facultad. La estudiante interpuso la queja ante las autoridades universitarias, pero esta fue desestimada. Por tal motivo, ella decidió compartir su experiencia de violencia e inacción institucional, escribiendo un correo electrónico a diversas mujeres y organizaciones feministas para que conocieran la situación y la apoyaran, pues sentía que su integridad estaba en riesgo debido a las múltiples agresiones del catedrático (Barreto, 2017).

Tras lo sucedido, la estudiante fue acompañada por diferentes mujeres y organizaciones para continuar con la denuncia institucional y más tarde para realizar un escrache en la FFYL. Después de esta primera denuncia, la REDNES no realizó otra acción pública hasta el 2014, aunque esto no significa que hubiera desaparecido; más bien su acción colectiva era latente, es decir, estaba sumergida bajo otras acciones colectivas (Melucci, 2010). Prueba de ello, es que participó en el movimiento #YoSoy132 (González, 2019).

En el 2014 se realizó otro escrache hacia el estudiante y profesor adjunto Sosa Ramírez de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la UNAM. Posteriormente, en 2015 y 2016, la REDNES dio seguimiento a la denuncia contra Flores Soto, estudiante de posgrado de la Facultad de Ciencias (FC), también de la UNAM, quien fue escracheado en dos ocasiones dentro de la Facultad (Barreto, 2017, 2018; G. González, 2019).

Asimismo, en 2016, la Red acompañó a varias estudiantes de la Universidad del Valle de México y la Universidad de Londres, que denunciaron

públicamente la violencia perpetrada por Oliva, director de teatro y titular de la asociación “Nosotros hacemos teatro” (González, 2019). En 2017, la REDNES se sumó al escrache del profesor Espinoza de la FCPYS; siendo su página de Facebook el principal medio para viralizar la protesta (A. González, 2022). Del 2018 a la fecha no se ha registrado otro escrache de la Red, sin embargo, sus plataformas sociodigitales se mantienen activas.

Metodología

En esta investigación empleé una metodología cualitativa a partir de un estudio de caso intrínseco, pues quise estudiar un tema en particular debido a mi interés sobre la denuncia pública (Stake, 1999) que se da en el espacio universitario. Por ello, me enfoqué en comprender a la REDNES, una de las primeras colectivas que realizó escraches y siguió desarrollándolos en diferentes casos, espacios y momentos.

El instrumento de investigación empleado fue la entrevista semiestructurada, elaborada a partir de puntos temáticos y preguntas detonadoras para indagar las experiencias de violencia de género y de movilización política. En este punto es importante aclarar que conocí a la REDNES antes de plantear la investigación, varias de sus integrantes eran mis amigas. Así, construí un diálogo que sumara al acompañamiento brindado por la Red.

Realicé las entrevistas de manera intencional o dirigida (Olabuénaga, 2012); debían cumplir con al menos uno de los siguientes criterios de selección para llevarlas a cabo: 1) ser mujeres pertenecientes al núcleo fundador de la Red No Están Solas, 2) haber participado en algún acto de protesta, principalmente, en escraches y 3) realizar actividades organizativas en la REDNES.

Para la sistematización de información, grabé cada una de las entrevistas, las transcribí e hice una lectura de cada documento, analicé de manera análoga los textos para identificar los temas previamente planteados en la guía de entrevista y, finalmente, establecí las relaciones necesarias entre categorías y subcategorías para ubicar ejes temáticos y fijar un orden de exposición e interpretación.

Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial y voluntaria. En total, hablé con siete mujeres, a quienes informé sobre los objetivos de la investigación y solicité recomendaciones para el trabajo, las cuales

fueron incorporadas. Un aspecto importante fue preservar el anonimato de las participantes, sin dejar de mencionar el nombre de los agresores.

Para las entrevistas se buscaron espacios que permitieran platicar tranquilamente y de común acuerdo, sin límite de tiempo por respuesta. Al finalizar los diálogos y realizar el análisis de las entrevistas, le hice llegar a cada una el borrador del texto para que revisaran los fragmentos extraídos y aprobaran lo escrito e interpretado. Cabe señalar, que recabé datos personales de las colaboradoras, pero estos no serán presentados para preservar su anonimato. En consecuencia, utilicé pseudónimos de manera indistinta en los testimonios que presento a continuación.

Resultados y Discusión

Un elemento característico de las entrevistadas fue su diversidad de trayectorias profesionales y académicas. Ellas se ubicaban en diferentes campos de conocimiento, siendo abogadas, psicólogas, politólogas, físicas, biólogas, etcétera. Además, algunas eran estudiantes de licenciatura y otras de posgrado; también había profesoras y trabajadoras administrativas. Derivado de lo anterior, se puede observar que la Red no era una organización estudiantil, sino una agrupación de mujeres universitarias con diferentes perspectivas. Para ahondar más en esto me enfocaré en sus trayectorias políticas en el siguiente apartado.

Otro elemento interesante que surgió en el trabajo de campo fue observar que las mujeres de la Red referían haber vivido alguna situación de violencia de género, la cual las llevó a compartir la experiencia y reconocerse a partir del dolor, es decir, en la *doloridad* (Piedade, 2021), tal como menciona Mariana (comunicación personal, s.f.): “[...] cuando ocurrió su feminicidio, todas mis amigas, varias de mis amigas y yo [...] nos quedamos muy afectadas [...] A partir de ahí se hizo un seminario de autorreflexión [...]”.

La doloridad en la REDNES se caracterizó porque las mujeres habían sido violentadas y tras solicitar apoyo a las instancias competentes, les fue negado. María (comunicación personal, s.f.) lo explica a continuación: “Yo llegué a la Red porque había denunciado violencia sexual en la universidad y, bueno... Yo me enfrenté a todo, a toda la violencia institucional de la universidad y también a la violencia institucional de la Procuraduría”.

Como se observa, el dolor está presente en la violencia vivida y el proceso de denuncia, lo cual las impulsó a participar en una organización. Esto último me planteó interrogantes, pues muchas mujeres que hemos vivido y denunciado violencia no hemos realizado acciones colectivas para nuestro proceso, y lo hemos transitado de manera individual. ¿Qué llevó a las mujeres, entonces, a realizar un escrache? Para dar respuesta exploré la experiencia personal y política de las integrantes de la Red.

Una mirada a la experiencia y la participación política

Las mujeres que colaboraron con su testimonio en la investigación me comentaron que antes de estar en la REDNES, habían participado en otros movimientos u organizaciones sociales. Así, algunas habían formado parte de movimientos estudiantiles universitarios, como del Consejo General de Huelga (CGH) de la UNAM. Esto lo explica Sandra (comunicación personal, s.f.): “Yo creo que primero empecé cuando entré al cch, después de la huelga me integré al movimiento todavía por la liberación de los presos y [...] ahí estuve como activista por lo de la UNAM...”.

También declararon que estuvieron en el movimiento de #YoSoy132, que en un principio era un movimiento universitario y después se propagó a otros sectores de la ciudadanía. Pero, además de la cercanía a movimientos estudiantiles universitarios, tenían experiencias con movimientos de gran magnitud nacional e internacional, como el zapatista: “...luego, me integré también después a la otra campaña y estuve militando bastante tiempo ahí hasta 2006” (Beatriz, profesora, comunicación personal, s.f.).

En el testimonio de Beatriz se aprecia que la experiencia política era amplia, su participación duró años. En cuanto a su historial en organizaciones, se ubica que participaron en grupos de derechos humanos u organizaciones no gubernamentales (ONG), al igual que lo menciona Aura (comunicación personal, s.f.): “[Soy más partidaria] de espacios de derechos humanos, organizaciones no gubernamentales de derechos humanos, más enfocada a derechos ambientales, más en el DESCA”.

Sin embargo, a parte de estos espacios de participación civil, las mujeres de la red han estado en ámbitos de otra índole, como los eclesiásticos, tal cual platica Sofía (comunicación personal, s.f.): “...se hacía mu-

cho trabajo comunitario; yo estaba en un grupo juvenil y era catequista también...”.

A partir de los testimonios, se puede observar la acumulación de experiencias de movilización y la profesionalización política que se articulaba en la REDNES: sus integrantes habían estado en varios espacios políticos y recordaban que mujeres de la primera y segunda ola feminista habían abierto el camino para el acceso a la educación superior, la participación política, la existencia pública femenina y, sobre todo, el reconocimiento de la identidad colectiva: el feminismo se enseñaba en las universidades. “Yo ya tomaba seminarios, digamos, con *perspectiva de género, feministas...* Empecé [...] yo a buscarlos para poder entender justo el proceso por el que estaba pasando” (María, estudiante, comunicación personal, s.f.).

Las mujeres tenían conocimientos, experiencia política y habilidades de organización; varios elementos se habían alineado para que germinara la REDNES.

Acciones colectivas de la REDNES

La Red nació por la doloridad de mujeres que tenían habilidades políticas y distintos saberes, manifestados, como he mencionado, escraches, por citar sus apariciones más visibles. Estos fueron realizados en distintos años, pues su irrupción en el espacio público no era constante, así como tampoco su organización, algo que afirma Mariana (comunicación personal, s.f.): “Me contó que estaban dispersas, digamos que no habían hecho como [algún evento]”.

Las mujeres de la REDNES se articulaban cada vez que hacían una acción colectiva y después se dispersaban. Esta forma de organización tenía una disposición e identidad fluida, muy diferente de las agrupaciones tradicionales y jerárquicas —por ejemplo, del marxismo ortodoxo, donde hay una dirección reconocida con una estructura permanente y fija (De Miguel, 2003)—. En ese sentido, las reivindicaciones, la ideología y la identidad de la Red no eran algo dado y evidente en sí mismo, como la lucha de clases del proletariado, sino que era el resultado de un proceso de reflexión colectiva, tal como lo comenta Sandra (comunicación personal, s.f.): “Empezamos a reflexionar mucho de que lo que está dentro de casa no se queda dentro de casa. Lo que está dentro de casa también nos concierne a todas; o sea, que no podemos seguir haciendo lecturas feministas [...] si no nos cuidábamos.

Y entonces fue que decidimos [...] empezar una autorreflexión feminista, que adquiriera un sentido corpóreo”.

Así, la experiencia compartida es una acción colectiva, la cual abre un abanico a posibles acciones, siendo una de estas la denuncia pública. Esto lo expresa Aura (comunicación personal, s.f.): “Las compañeras [...] van, hablan con esta chica [víctima], la escuchan y la empiezan a acompañar en el proceso que ella elija, ya sea una denuncia pública, penal o a una instancia de la UNAM...”.

Como se observa en el testimonio, las mujeres víctimas de violencia deciden lo que quieren hacer en su proceso y plantean cómo necesitan ser acompañadas. Esto es muy significativo, pues la REDNES brinda cobijo a la afectada, favoreciendo su poder para sí, tal como menciona Beatriz (comunicación personal, s.f.): “Lo que hace REDNES es recuperar la voz, la agencia [...] desde la voz [...] del poder de la propia mujer que ha sido víctima y decir: *lo que tú necesites*”.

En el testimonio se aprecia que las víctimas tienen la posibilidad de elegir, lo que les brinda una reapropiación de su vida. Esto permite ver que la acción colectiva realizada por la Red es sumamente valiosa, ya que busca favorecer los procesos de autonomía. A partir de esa toma de decisiones, considero necesario explorar los escraches organizados por la REDNES, pues no observo que sean vendettas sino mecanismos para la agencia y reapropiación, arriba mencionadas.

Los escraches organizados por la REDNES

Antes del 2011 los escraches eran parte de un repertorio de protesta desconocido en las universidades y justo por este carácter novedoso, así como por su visibilidad, fue que se volvieron una herramienta estratégica de la red. Por ese tiempo, los paros, las marchas, las asambleas —repertorios más conocidos, o bien, tradicionales del movimiento estudiantil— no eran implementados por los movimientos feministas universitarios, al no tener la resonancia y masividad que tienen en la actualidad.

Las protestas que se suscitaban en las instituciones de educación superior eran aisladas, pero tenían en común denunciar la violencia de género. Por ejemplo, había un comunicado en contra de la violencia de género en la universidad Iberoamericana (Navarro, 2016), alguna mampara de denuncia en la UAM (Peralta, 2018) o *periodicazos* sobre las omisiones de la

UNAM (Sin Embargo, 2014). De ahí que los escraches confrontaran en demasía tanto a la institución como a la comunidad universitaria, para las que visibilizaban la violencia. Al respecto, Aura (comunicación personal, s.f.) afirma: “Todo el mundo se nos quedaba viendo, o sea, [...] irrumpimos en lo cotidiano y [...] desde el sentido súper performativo del escrache: la política ejercida desde lo performativo, y entonces [...] irrumpes en el espacio cómodo y rompes con las formas tradicionales del diálogo con la autoridad...”.

Aquí se puede entender que la política ejercida en los escraches pone a las mujeres en el espacio público, pero no de la manera que el patriarcado ha designado, es decir, para que sean lo que se desea de ellas. Las mujeres de la Red se exponían para hablar de la violencia vivida y que *no debía ser nombrada*, como explica María (comunicación personal, s.f.): “Era como decirlo en voz alta, porque muchas veces esa violencia es un secreto a voces y lo que pasaba en este caso era, más bien, como poder gritar, porque siempre la vergüenza es mayor; siempre que sufres una agresión te da culpa a ti...”.

Retomando el testimonio de Aura, se puede entender al escrache como un acto performativo, o sea, como una práctica que induce una experiencia corporal concreta en quienes lo realizan, lo observan, escuchan y sienten. Esto también lo expresa Patricia (comunicación personal, s.f.): “...lo estuvimos ensayando, pero la idea es que los escraches ayuden a curar [...] no es nada más ir, gritar y hacer visible la violencia, sino que sea una experiencia sanadora para la persona que está ahí y para todas las que participan [...]”.

Los escraches organizados por la REDNES eran performances con una planeación y diseño, como señala Sofía (comunicación personal, s.f.): “Elegimos un espacio, y hacemos grupos de las diferentes áreas o de la logística necesaria para intervenir ese espacio, como ocurre en la parte gráfica (pósteres, estenciles, etc.) y en el tipo de performance que vamos a montar, así como las medidas de seguridad que vamos a tomar...”.

En resumen, la apropiación del espacio público a partir de estrategias creativas y colectivas generan un cambio en la energía emocional, pues tiene una función terapéutica, sanadora, como vimos. En muchos casos las mujeres tenían miedo de volver a ir a la universidad, de volver a ser humilladas, golpeadas o incluso ser asesinadas. La posibilidad de estar presentes las restituía, tal como lo menciona Beatriz (comunicación personal, s.f.): “La denuncia social viene con una estrategia. Por ejemplo, podemos incidir en el espacio de las mujeres o en el espacio del agresor con

un performance. Nosotras utilizamos [...] el arte para encaminar este tipo de justicia restaurativa que permita a las mujeres seguir conservando sus espacios”.

Para concluir, me gustaría puntualizar que los escraches realizados por la Red transformaron la manera de vivir la violencia: las mujeres ya no estaban solas, se tenían las unas a las otras. De ahí que las acciones colectivas de las mujeres organizadas de la UNAM y la UAM las hayan mantenido hermanadas, no sólo porque se respaldan y acompañan en sus demandas y protestas, sino porque, juntas, han generado un registro, una memoria feminista que ya se está narrando.

Referencias

- Aceves, G. (2013). “¿Cosas de Mujeres?”: Feminist Networks of Collaboration in 1970’s Mexico. *Artelogie. Recherche Sur Les Arts, Le Patrimoine et La Littérature de l’Amérique Latine*, 5, 50. artículo, <<https://doi.org/10.4000/artelogie.5618>>.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 262-286.
- Barreto, M. (2018). Testimonio, segunda victimización y reparación. Movilización feminista frente a un caso de violación sexual en la Universidad. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 29, 215-234, <<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2018.29.10.a>>.
- Barreto, M. y Flores, N. (2018). Violencia en el noviazgo entre estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un análisis mixto. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(26), 42-63, <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.290>>.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM, Coordinación de Humanidades, PUEG-UNAM, IISUE-UNAM.
- Carrillo, R. (2014). La violencia de género en la UAM: ¿un problema institucional o social? *El Cotidiano*, 186, 45-54.
- Carrillo, R. (2016). Entre la simulación y la práctica institucional. Primer diagnóstico sobre violencia en la UAM. *El Cotidiano*, 200, 169-180.
- Cominiello, S. (2004). Otra vez. ¿Qué es un escrache? *Razón y Revolución*, 12, 12vo artículo, <<https://revistaryr.org.ar/index.php/RyR/article/view/242>>.

- Data México (2023). *Universidad Autónoma Metropolitana: Situación estudiantil, matrículas y graduaciones*. Data México, <<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/universidad-autonoma-metropolitana>>.
- De Miguel, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación. El caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología*, 61(35), 127-150, <<https://doi.org/10.3989/ris.2003.i35.303>>.
- De Miguel, A. (2008). La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación. *Isegoría*, 38, 38vo artículo, <<https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.407>>.
- Diario Oficial de la Federación (2021). *Ley General de Educación Superior*.
- Domínguez, E. (2023). Alumnas denunciaron en el 8M a UAM y UNAM por proteger a abusadores sexuales y nadie las oyó, <<https://www.cronica.com.mx/>. <https://www.cronica.com.mx/metropoli/alumnas-denunciaron-8m-uam-unam-protoger-abusadores-sexuales-nadie-oyo>>.
- Gold, T. (2018). Conceptualización e historia de los cacerolazos en la Argentina Reciente (1982-2013). *Postdata*, 23(2), 1-12.
- González, A. (2022). *Impacto de la violencia de género en los procesos de subjetivación política de las jóvenes estudiantes de licenciatura: Una etnografía digital en Facebook desde los movimientos estudiantiles de mujeres contra la violencia en la UNAM, 2009-2020* [Tesis para optar al grado de Maestría en Estudios Políticos y Sociales]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, G. (2019). *Acciones colectivas para enfrentar la violencia de género en las universidades: El caso de los escraches en la Red No Están Solas* [Tesis para optar al grado de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, L., Camacho, F. y Poy, L. (27 de agosto de 2023). Rechazan universidades a 900 mil al año. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/12/sociedad/rechazan-universidades-a-900-mil-al-ano/>>.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, (1).
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿Han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco*, (12), 19-49.

- Lau, A. y Espinosa, G. (2013). Introducción. En A. Lau y G. Espinosa (Eds.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México (1910-2010)* (pp. 9-22). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martínez, J. y Bobadilla, V. (2021). Motivaciones y Consecuencias Psicológicas de las Funas en Chile: Una Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), Article 2, <https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.432>.
- Melucci, A. (2010). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.
- Navarro, E. (2016). *Firma la petición. Justicia para el caso de Ximena: No más violencia de género en las Universidades*. Change.org, <<https://www.change.org/p/mtro-david-fern%C3%A1ndez-d%C3%A1valos-rector-de-la-universidad-iberoamericana-justicia-para-el-caso-de-ximena-no-m%C3%A1s-violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-universidades>>.
- Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (2021). *Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior*. ONIGIES, <<https://onigies.unam.mx/>>.
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Peralta, M. (5 de diciembre de 2018). Tras quema de mural, pegan testimonios sobre acoso en UAM Xochimilco. *El Universal*, <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/tras-quema-de-mural-pegan-testimonios-sobre-acoso-en-uam-xochimilco/>>.
- Piedade, V. (2021). *Doloridad*. Mandacarí.
- Robles, D. (6 de marzo de 2023). Más mujeres en la comunidad estudiantil. *Gaceta UNAM*, <<https://www.gaceta.unam.mx/mas-mujeres-en-la-comunidad-estudiantil/>>.
- Sin Embargo (15 de mayo de 2014). Estudiantes y activistas denuncian omisión de la UNAM ante agresiones sexuales de un alumno contra tres jóvenes. *Sin Embargo*, <<https://www.sinembargo.mx/14-05-2014/993189>>.
- Solari, A. (1967). Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 29(4), 853-869.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2017). *Protocolo de actuación ante situaciones de acoso, discriminación y violencia*. UAA, <https://www.uaa.mx/eventos/diciembre/CORREO_UNIVERSITARIO_No3.pdf>.
- Universidad Autónoma de Chihuahua (2019). *Protocolo de Prevención y Atención a casos de Violencia de Género*. UACH, <<http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/Repositorio/Universidad%20Aut%C3%B3noma%20de%20Chihuahua/Protocolo%20de%20Prevenci%C3%B3n%20y%20Atenci%C3%B3n%20a%20casos%20de%20Violencia%20de%20G%C3%A9nero.pdf>>.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2019). *Protocolo de Atención a la Violencia de Género*. Universidad Autónoma Metropolitana, <https://www.cua.uam.mx/pdfs/informacion_i/doc_aprobados/Protocolo.pdf>.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2021). *Protocolo para la atención de la violencia de género en la Unidad UAM Xochimilco*. Universidad Autónoma Metropolitana, <<https://www.xoc.uam.mx/protocolovg/>>.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2023). Protocolos UAM sobre violencia de género y derechos humanos. *Portal de la UAM Iztapalapa*, <<https://www.izt.uam.mx/index.php/protocolos-uam>>.
- Zamora, H. (30 de mayo de 2023). “¡Ya basta!”: El grito que movilizó a los cinco planteles de la UAM contra la violencia de género. *IMER Noticias*, <<https://noticias.imer.mx/blog/ya-basta-grito-movilizo-a-cinco-plantel-de-la-uam-contra-violencia-de-genero/>>.



TERCERA PARTE

IMPORTANCIA REGIONAL
DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL:
MEMORIA Y ACCIÓN COLECTIVA



EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1991 EN LA UNIVERSIDAD DE SONORA: UN ANÁLISIS DESDE LOS MARCOS DE INTERPRETACIÓN

Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda¹

Introducción

La presente investigación se centra en el estudio del movimiento estudiantil de 1991 en la Universidad de Sonora. Dicho movimiento fue construido en un contexto caracterizado por una reorganización institucional dentro de la universidad, debido a la entrada en vigor de un nuevo marco normativo para la institución: la Ley Orgánica Número 4 de la Universidad de Sonora, comúnmente conocida como “Ley 4”. Los puntos más controversiales de la reforma universitaria comprendían un aumento significativo en las cuotas estudiantiles, el establecimiento de exámenes de admisión y la omisión de acuerdos informales mediante los cuales las y los universitarios organizaban elecciones para elegir a sus autoridades.

La meta del movimiento estudiantil fue resistir a la entrada en vigor de la Ley 4. Para ello, se creó un organismo que aglutinó a estudiantes inconformes y organizó las principales acciones de resistencia: el Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora (CEUS). La reforma universitaria inició en noviembre de 1991 y la resistencia se mantuvo hasta agosto de 1992, aproximadamente. Al final, el movimiento no logró frenar la reforma, pero sentó un precedente para más esfuerzos democráticos en el futuro, al grado de que, en febrero de 2023, la Ley 4 fue abrogada por el congreso local.

¹ Doctor en Estudios del Desarrollo. Problemas y Perspectivas latinoamericanas por el Instituto Mora, México. Profesor de Tiempo Completo de El Colegio de Morelos, México.

En términos teóricos, para este trabajo hago uso del enfoque del análisis de marcos (Goffman, 2006), un enfoque de corte cultural-interpretativo para el estudio de los movimientos sociales. Así, el principal objetivo del artículo es realizar un acercamiento al movimiento en cuestión por medio de algunos de los postulados del análisis de marcos. Con ello, me será posible analizar ciertas interpretaciones de la realidad que dieron sustento al movimiento estudiantil, por ejemplo, cómo se planteó el “problema” a enfrentar; a quiénes se les asignó el rol de adversarios y a quiénes el de aliados (Hunt *et al.*, 2006), y con base en qué significados se decidió que era justo o legítimo oponerse a la Ley 4 (Chihu, 2007).

La estructura del texto se compone de los siguientes apartados: en primer lugar, el que expone los aspectos teóricos y metodológicos utilizados para el análisis del movimiento estudiantil en cuestión; en segundo, el que muestra elementos sobre el contexto y los antecedentes en los cuales tomó forma mi objeto de estudio, y finalmente, en tercero, el que hace un análisis de los aproximadamente nueve meses que duró el conflicto, para dar paso a las conclusiones del capítulo.

El análisis de marcos en el estudio de los movimientos sociales

El análisis de marcos es un enfoque teórico que se desprende de los aportes de Erving Goffman en su libro *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia* (2006).² En esta obra, Goffman analiza los procesos mediante los cuales los actores sociales interpretan sus experiencias. Para el sociólogo canadiense, “cuando los individuos asisten a una situación actual se enfrentan a la pregunta ‘¿Qué es lo que está pasando aquí?’ Ya se pregunte explícitamente, en tiempos de confusión y duda, ya tácitamente, en momentos de certidumbre habitual, la pregunta se hace y la respuesta a ella se presume por la forma en que los individuos proceden [...] a tratar los asuntos que tienen ante sí” (Goffman, 2006, p. 8). Para responder a esta pregunta, los actores utilizan esquemas particulares de interpretación de la realidad. Cada esquema es, desde la perspectiva de Goffman, un *marco de interpretación* (el concepto central de este enfoque).

² La publicación original es de 1974. Yo citaré la traducción al español de José Luis Rodríguez publicada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de Madrid en 2006.

Después de interpretar la realidad a través de un *marco* particular, se genera un universo de sentido aceptable sólo para aquellos que comparten o aprueban las ideas y valores que dan sustento a dicho marco. Como lo menciona el autor, “un juego de ajedrez genera un universo habitable para aquellos que puedan jugarlo”. Un marco se compone de una estructura simbólica que crea “un conjunto cerrado y limitado de reglas [cuya] explicación proporcionaría un poderoso medio para analizar la vida social” (Goffman, 2006, p. 5). Así, el análisis de marcos es un enfoque teórico que se centra en percepciones de la realidad y sus repercusiones prácticas en las acciones llevadas a cabo por los individuos.

En otras palabras, el análisis de marcos busca analizar las interpretaciones y los significados construidos por los actores sociales para darle sentido a su participación en movimientos. Metodológicamente, este enfoque trata de analizar las características de cada marco y las condiciones en las que se generan, no supone que los significados que se atribuyen a la realidad surgen de una especie de vacío estructural. Un aspecto fundamental aquí es introducir en los análisis tanto aspectos estructurales-organizativos como las creencias y los valores de los individuos, hacer notar que las interpretaciones de los actores son mediadas por contextos sociopolíticos y culturales particulares en cada movilización.

De esta forma, las creencias y los valores que sustentan los marcos han de ser coherentes con códigos legitimados socialmente para juzgar acciones como problemáticas o conflictivas. Esta es una preocupación que ha hecho notar Daniel Cefaï (2008, p. 49) en un artículo dedicado exclusivamente al tema de los marcos de interpretación. El pensador francés señala que “la reivindicación de derechos y la movilización de redes de activistas y de simpatizantes —fenómeno bien estudiado por la sociología de la Acción Colectiva— deben plegarse a las gramáticas de la vida pública”. Los movimientos sociales no utilizan recursos simbólicos totalmente novedosos dentro de los contextos políticos en los que desean influir. Para movilizar a un mayor número de personas, aquellos apelan a “razones” que se *enmarcan* dentro de un universo de sentido comprensible para un público amplio.

En términos semejantes, Edgar Guerra (2007, p. 86) afirma que los marcos de interpretación deben concordar —por lo menos en algunos de sus postulados— con un background cultural; es por ello, entre otros motivos, que pueden llegar a tener resonancia social. Dado todo lo anterior,

según nuestra lectura, las acciones de protesta median entre dos extremos: por un lado, formas novedosas de interpretar al mundo (por las que situaciones que antes podrían pasar desapercibidas son catalogadas ahora como problemas sociales); por otro, apelaciones a esas gramáticas públicas preexistentes (Cefaï, 2008) o *backgrounds* culturales (Guerra, 2007), sin las cuales la interacción y la comunicación política se vuelven improbables.

Ahora bien, sin dejar de usar el concepto de *marco de interpretación* como unidad analítica fundamental, David Snow y Robert Benford teorizan sobre distintos marcos de interpretación en la generación y desarrollo de movimientos sociales. Según dichos autores, en primer lugar, es necesario que se genere un *marco de diagnóstico*, el cual hace posible que una situación particular sea interpretada como injusta o problemática. Posteriormente, se formula una o varias soluciones para el “problema” enmarcado en el diagnóstico y, por último, los llamados *marcos de movilización* justifican motivos para la acción, es decir, brindan elementos simbólicos que alientan y justifican la movilización social (Snow y Benford, 2006, pp. 88-96).

Sergio Tamayo (2013) también comparte esta visión sobre la necesidad de marcos de diagnóstico, pronóstico y movilización para la activación de acciones de protesta. Sin embargo, desde su punto de vista, ninguno de estos tres explica el establecimiento de un plan de acción específico para solucionar el problema. Por ello, propone agregar uno más a esta propuesta de marcos fundamentales: el *marco de estrategia*. Según Tamayo, este debe ser entendido como aquel que diseña “un plan para corregir la situación problemática, especifica el qué hacer, y quién tendría que hacerlo, a través de objetivos específicos, tácticas y estrategias a seguir para modificar el curso de las circunstancias” (Tamayo, 2013, p. 363). Este plan para la movilización es construido en concordancia con la interpretación de los actores sobre las oportunidades o restricciones de su contexto, ayuda a definir el repertorio de movilización a utilizar y debe ser entendido como particular en cada experiencia.

Otro concepto fundamental en el modelo del análisis de marcos es el de *identidades*, las cuales sintetizan las percepciones sobre sí mismos y otros actores sociales que tienen los participantes en movimientos sociales. Tales percepciones entran a formar parte de las arenas públicas, donde conviven y compiten con otros esquemas de interpretación de la realidad. Los oponentes de los movimientos sociales también interpretan sus acciones y se asignan roles a sí mismos y a los demás.

Por lo anterior, Hunt *et al.* (2006) plantean que para una buena comprensión de los movimientos sociales se deben analizar tres *campos de identidad*, que pasaremos a describir. En primer lugar, el *campo de los protagonistas* se constituye por aquellos que promueven y simpatizan con los valores defendidos por los miembros de los movimientos. El *campo de los antagonistas*, por otro lado, hace referencia a personas o colectivos que coordinan esfuerzos para oponerse a los protagonistas. Por último, el *campo de las audiencias* es conformado por aquellas personas ajenas al movimiento, pero que, con su apoyo, su rechazo o indiferencia podrían influir en el curso de la acción.

Con todo, pese a la claridad de estas definiciones, no hay que perder de vista que “las identidades son categorías elásticas, que se amplían y contraen con el transcurso del tiempo” (Hunt *et al.*, 2006, p. 157). Las interpretaciones sobre los conflictos y las estructuras de oportunidad varían durante el desarrollo de los movimientos; los antagonistas responden y también reformulan sus posturas y algunas audiencias toman partido (a favor o en contra).

Para finalizar con este apartado, es importante evidenciar las divisiones y disputas que se dan al interior de los movimientos. Con regularidad, un movimiento social está constituido por diversos grupos e individuos con significados e interpretaciones particulares. Dentro de esta heterogeneidad, se presentan tanto relaciones de colaboración como de enfrentamiento (Rivas, 1998, p. 196). Así, desde el análisis de marcos, los movimientos sociales deben ser vistos como agentes que producen significados que ordenan y dan sentido a la realidad social, en competencia con otros agentes productores de sentido. Los conflictos no se limitan al exterior; por el contrario, al interior de los movimientos también hay disputas entre distintas formas de representar la realidad.

Antecedentes y contexto del objeto de estudio. La formación del CEUS

Ahora me propondré indagar en el ambiente político dentro del cual se formó e interactuó el movimiento estudiantil de 1991 en la Universidad de Sonora. En ese sentido, es importante ubicarnos en el contexto universitario de finales de la década de 1980. En esos momentos, existían acuerdos informales para que la elección de rectores y coordinadores de

escuelas se llevaran a cabo por medio de votaciones; las instancias de gobierno oficiales facultadas para las designaciones se limitaban a materializar los resultados.

Uno de los acuerdos para la designación del titular de Rectoría fue que obtuviera más de la mitad de la votación. Durante los años de 1987, 1988 y 1989 ningún candidato obtuvo tal cantidad, por lo que se eligieron rectores interinos por periodos de un año. Ello es una muestra de la complejidad del panorama político de la universidad en esos años y de la dificultad para llegar a acuerdos (Cejudo, 2020).

A finales de 1989, los convenios entre diversos grupos lograron que Marco Antonio Valencia Arvizu (profesor del área de matemáticas) consiguiera una votación de más de la mitad del padrón y fue designado rector por un periodo de cuatro años. Una de las formas en las que Valencia consiguió el apoyo necesario para su designación fue afirmar que respetaría los acuerdos informales para la elección de autoridades, y así lo hizo durante su primer periodo a la cabeza de la institución; sin embargo, a principios de 1991 inició un proceso de elección de coordinadores en varias de las escuelas que formaban parte de la universidad y el rector optó por hacer valer disposiciones que la ley le otorgaba. Procedió, así, con los mecanismos que desembocaron en la designación de coordinadores para Contabilidad y Administración, Enfermería y Derecho, entre otras escuelas.

No obstante, sectores de las comunidades de estas unidades académicas llevaron a cabo las acostumbradas elecciones. De modo que la fricción llegó a niveles importantes con la existencia de dos coordinadores: los elegidos por votación y los designados mediante procedimientos formales. Cada bando tenía argumentos para defender sus posturas: el rector Valencia sostenía que se debía recuperar el orden institucional y la calidad académica; incluso declaró que “la Rectoría está dispuesta a reconsiderar en aquellos casos en los que se demuestre que los procedimientos de elección de coordinadores no fueron conforme a derecho” (El Imparcial, 1991a). Por su parte, críticos y opositores acusaban que la administración universitaria era jerárquica y autoritaria, incapaz de respetar los propios acuerdos mediante los que llegó al poder.

La situación económica fue otra cuestión importante en el contexto político de la universidad de Sonora a finales de 1991. Lo anterior se expresa en la aparición de notas periodísticas como “Posible que entre en quiebra UNISON” (Rubio, 1991); “Adelantan subsidio por dos mil millones de

pesos a la UNISON” (Flores, 1991) y, subiendo de tono marcadamente, “Tronó la bomba económica en la UdeS”, en donde el columnista José Santiago Healy señaló:

Buen escándalo se va a armar con el embargo de más de 1,200 millones de pesos que realizó ayer un juzgado local en reclamo a un adeudo de alrededor de 1,800 millones de pesos que la Universidad de Sonora tiene con Banamex [...] esta acción legal viene simplemente a corroborar la situación del caos financiero por la que atraviesa la Universidad. (Healy, 1991)

A la par, el 4 de noviembre del mismo año, el suministro de energía eléctrica fue suspendido. El periódico *El Imparcial* (medio de comunicación regional más influyente durante ese periodo) documentó el hecho en su nota principal del día siguiente (Flores y Montaña, 1991). Un día después el suministro de energía eléctrica fue reiniciado, pero se suspendió el telefónico. Críticos a la rectoría de Marco Antonio Valencia señalaban que se trataba de una estrategia para crear una imagen de caos y, en consecuencia, justificar el cambio de ley universitaria.

Dado que el presupuesto universitario era administrado por una Comisión de asuntos hacendarios (independiente de Rectoría), Valencia Arvizu señaló malos manejos financieros y solicitó una auditoría externa. Así, el 5 y 6 de noviembre de 1991, personal de la Secretaría de contraloría general del estado ingresó a la universidad con la intención de realizarla. Sin embargo, dichas personas fueron expulsadas en ambas ocasiones por universitarios inconformes que alegaban violación a la autonomía universitaria (Cortez, 1998, p. 73). En palabras de Alejandro Lizárraga Barrios, entonces Director general de auditoría gubernamental, “la revisión de mérito que pretendimos instrumentar quedó suspendida en virtud de un concurrido número [...] de personas, integrado al parecer por jóvenes estudiantes, todos ellos exaltando su actitud y lanzando arengas propias al cuestionamiento de nuestra presencia dentro de la Universidad” (Archivo Histórico de la Universidad de Sonora [AHUS], 1991a).

Poco después de la expulsión de los auditores hubo una reunión estudiantil improvisada y fue entonces cuando tomó forma el Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora (CEUS). Como afirmara el antiguo activista estudiantil Juan José León, “después de que sacamos a los auditores, creo que esa misma tarde o en la [...] siguiente hubo una reunión en la escuela

de Letras [...] ese día fue cuando acordamos que [nuestra organización] se iba a llamar CEUS” (León, citado en Verdugo, 2007). La elección del nombre no es casual; se trata de una referencia al Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de la UNAM, el cual encabezó entre 1986 y 1987 una movilización de alumnos en contra de un intento de reforma muy similar a la que se llevaría a cabo en la Universidad de Sonora (cambios en las formas de organización universitaria y aumento de cuotas).³ La movilización encabezada por el CEU sí logró frenar los cambios que se buscaban establecer en la UNAM y, para el momento de la formación del CEUS, seguía siendo un referente muy importante de lucha estudiantil (Cejudo, 2020).

El 6 de septiembre de 1991, Manlio Fabio Beltrones, entonces gobernador electo del estado, declaró que no dejaría “naufragar a la Unison” (El Imparcial, 1991b). Una vez que tomó posesión del cargo, esta declaración se vio materializada en un decidido impulso al cambio del marco normativo de la Universidad de Sonora: la entrada en vigor de la Ley 4. Rápidamente, sectores de la comunidad universitaria mostraron rechazo y resistencia hacia la implementación de la nueva ley. En un primer momento, la resistencia provino principalmente del sindicalismo en la UNISON y del Consejo Universitario —desaparecido con la nueva ley de la institución—; posteriormente, fueron estudiantes organizados en torno al CEUS quienes tomaron el protagonismo de la lucha en contra de la Ley 4.

Con base en la construcción de marcos de interpretación propios, alumnos organizados en torno al CEUS catalogaron ciertas situaciones concretas como problemas: la “imposición” de coordinadores en diferentes escuelas, la “violación” a la autonomía y, como corolario, la reforma universitaria en los términos propuestos por el Gobierno del estado, (con el decidido apoyo de la administración universitaria en turno). No es de extrañar, entonces, que el gobernador Beltrones y el rector Valencia hayan sido tanto los identificados como los principales *antagonistas* a combatir.

Así, el movimiento estudiantil en cuestión se formó, principalmente, como una forma de organizar el descontento ante una serie de situaciones universitarias que giran en torno a la aprobación de la nueva normativa. Si bien hubo organizaciones estudiantiles previas al CEUS que dotaron a la

³ Se trata de un contexto de “modernización educativa” de corte neoliberal en el país. Las reformas universitarias (o los intentos de) forman parte de dicho contexto.

comunidad de liderazgos importantes durante la etapa inicial,⁴ fueron únicamente las respuestas de miles de estudiantes universitarios ante lo que enmarcaron como “imposición” e “injusticia” lo que le imprimió un carácter masivo al movimiento.

Sobre el desarrollo del conflicto. El CEUS en contra de la Ley 4

El 25 de noviembre de 1991 el Congreso del estado aprobó la Ley 4 de la Universidad de Sonora. Posterior a ello, el movimiento estudiantil actuó en un contexto universitario de cambio, de reestructuración. A partir de entonces, los objetivos del CEUS pueden condensarse en uno solo: la derogación de la nueva ley universitaria. Las y los estudiantiles movilizados decidieron tomar el edificio de Rectoría, aunque de modo que no se suspendieran las labores académicas. Como lo narra el líder del CEUS Juan José León: “tomamos la decisión de no interrumpir las clases, simplemente de expulsar al rector de la Universidad, [...] tener el control de los accesos para que no entrara, pero no interrumpir clases” (Verdugo, 2011, p. 380).

Podríamos afirmar que, como una forma certera de plantearle un conflicto a los *antagonistas*, miembros del CEUS crearon un *marco de diagnóstico* mediante el cual interpretaron que la entrada en vigor de la Ley 4 fue injusta. En consecuencia, formularon un *marco de pronóstico* que dio sentido a la idea de movilizarse en busca de frenar la reforma universitaria. Para ello, una de las primeras acciones de su *marco de estrategia* fue la toma del edificio de Rectoría y la expulsión del rector Marco Antonio Valencia del campus.

La principal función de los marcos de interpretación es la creación de estructuras simbólicas que le den sentido a la realidad. En el caso de los movimientos sociales, dichas estructuras simbólicas suelen ser distintas u opuestas a las de sus antagonistas, como sucedió en el *enmarcado* que el CEUS hacía de su presente, donde se planteó una representación de la reforma universitaria diferente a la de las autoridades universitarias y estatales. Aquí vale la pena comparar discursos de impulsores de la Ley 4 y de miembros del CEUS: en la exposición de motivos de la Ley, se afirma que esta

⁴ Destacan, entre otros, el Comité Pro-casa de estudiantes, el Consejo Coordinador Estudiantil y la Coordinadora Estudiantil de la Universidad de Sonora.

reemplazó “un marco normativo —que ya no responde a las necesidades actuales— y estructuras y usos y costumbres derivadas del mismo que están impidiendo [el] crecimiento armónico de la Universidad” (Ley número 4 de la Universidad de Sonora, 1992, p. 6). En cambio, desde el CEUS se consideró lo siguiente: “[la ley es] anticonstitucional y un atraso histórico para la institución en todos sus órdenes, por lo tanto, hay que luchar por su derogación tanto en el plano legal [...] como en el político” (AHUS, 1991b).

Este es, a mi parecer, uno de los primeros logros del CEUS: crear una definición propia de la reforma universitaria, opuesta a la de las autoridades universitarias y el Gobierno estatal. El siguiente paso fue buscar que su interpretación fuera apoyada masivamente por estudiantes y la comunidad universitaria en general, además del resto de la sociedad a la que también dirigían sus mensajes, lo que Hunt *et al.* (2006) llaman el *campo de las audiencias*.

En un documento donde se invita a una marcha en protesta por la Ley 4, se señaló lo siguiente:

El proyecto de los diputados establece que el Máximo Órgano de Gobierno será la Junta Directiva, en la que participarán sólo 3 miembros del personal académico. ¿Y los otros 10, quiénes serán? En la actualidad, los alumnos tenemos representatividad en los órganos de decisión de la Universidad. Sin embargo, a partir de la promulgación de la nueva ley, no habrá estudiantes en el Máximo Órgano de Gobierno y sólo tendremos voz, muy limitada, en instancias de segundo o tercer nivel. La Junta nombrará y resolverá rector a su antojo. Esto implica decir adiós a todo tipo de elección democrática, si no damos un firme rechazo a esta iniciativa [...] Asimismo, dicha iniciativa contempla el cobro de cuotas a los estudiantes, contraponiéndose al artículo tercero constitucional. (AHUS, 1991c)

De esta manera, quienes formaron parte del movimiento en cuestión se aglutinaron en torno a un interés colectivo por defenderse de lo que consideraron un atentado en contra de sus formas de entender “autonomía” y “gratuidad”. Esto es relevante ya que, siguiendo el análisis de marcos, los movimientos sociales se construyen a partir de definiciones de la realidad similares y compartidas. Ello crea una situación sociopolítica idónea para que los colectivos difundan y recreen sus interpretaciones de la realidad, significados y conceptos.

La identidad de las y los *protagonistas* de un movimiento social se define a partir de elementos de pertenencia y solidaridad al interior, pero también de diferencia y confrontación al exterior. Se trata de un proceso dinámico y en constante redefinición. Desde el movimiento en cuestión, una de las primeras representaciones del “problema” a corregir fue la siguiente: “hemos estado enfrentando la posición del rector antes y después de aprobada la legislación, pues el señor Valencia y su equipo acreditaron los cambios que implementó el Gobierno estatal y el Congreso del estado” (AHUS, 1991d). De esta manera, el “nosotros” construido por los miembros del CEUS sirvió para darle cohesión al grupo heterogéneo de los protagonistas, quienes se presentaron como defensores de “la autonomía universitaria, la gratuidad de la educación, la libertad de cátedra [y] la democracia” (AHUS, 1991d), entre otros aspectos que, por supuesto, se pretendió que fueran valorados como virtudes para ganar visibilidad como actores legítimos dentro de la reforma universitaria.

El 12 de diciembre de 1991 sucedió una coyuntura importante en el devenir del conflicto. Como parte del *marco de estrategia* particular de esta experiencia, ese día un grupo de seis estudiantes pertenecientes al CEUS decidieron iniciar una huelga de hambre; después de negociar con autoridades gubernamentales, se decidió suspender la huelga a cambio de “reanudar los programas de radio Rock en las rocas y Diálogo universitario, abrir un espacio en Radio Universidad exclusivo para el CEUS y celebrar un debate televisado en vivo donde se discutiera con el gobierno la problemática universitaria” (Verdugo, 2011, p. 460). Los miembros del CEUS denunciaban que había una “campana orquestada por los medios de comunicación en su contra” (Cejudó, 2016, p. 101). Por lo anterior, puede explicarse, y es de resaltar, que todas las peticiones de la huelga de hambre estuvieran relacionadas con visibilidad pública, es decir, espacios para promocionar sus propuestas y puntos de vista.

El debate televisado se realizó del 13 al 18 de enero de 1992 y fue transmitido por la entonces televisora estatal Telemax. Participaron representantes del Gobierno del estado y estudiantes pertenecientes al CEUS; Roberto Jiménez Ornelas, profesor universitario adscrito al Departamento de Física, fue el moderador. El debate se convirtió en la primera gran oportunidad del CEUS para hacer públicas sus interpretaciones del conflicto. Además, mostró cómo los estudiantes opositores a la Ley 4 se posicionaron, cada vez más, como actores protagónicos dentro de la reforma universitaria, al

grado de que pudieron disputar la definición del conflicto frente a representantes de uno de sus principales *antagonistas*: el Gobierno del estado.

La práctica discursiva de los movimientos sociales suele enfocarse en, por lo menos, dos direcciones: como dijimos, al interior, donde se busca acercar a las y los participantes y crear la imagen de un actor colectivo poderoso y unificado; al exterior, a donde los discursos se dirigen con el objetivo de descalificar los valores y visiones del mundo de contrincantes y, conjuntamente, persuadir a los posibles miembros de las *audiencias* para apoyar sus posturas o, en definitiva, unirse al movimiento (Tamayo, 2016, p. 70). Para Joel Verdugo, el debate televisado fue el evento que “sin duda, revitalizaría el repertorio de acciones ceusistas” (Verdugo, 2011, p. 385). En consecuencia, los primeros meses de 1992 fueron el periodo donde el CEUS estuvo mejor posicionado dentro del conflicto: “con la huelga de hambre y el debate televisado, el movimiento llegó a su máximo; el edificio de rectoría estaba tomado, mítines y marchas de miles de estudiantes recorrían las calles de Hermosillo informando la protesta” (Verdugo, 2011, p. 387).

En ese contexto, el rector Valencia pretendió suspender de sus derechos estudiantiles a miembros del CEUS, en su mayoría participantes del debate. En un documento fechado el 5 de febrero de 1992, el rector dejó clara su postura, la cual consideraba al movimiento estudiantil como contraria “al espíritu universitario y al respeto que se debe a las normas, los bienes y las instalaciones de la institución” (AHUS, 1991e). Reprochaba, particularmente, la toma del edificio de Rectoría y, mientras tanto, los estudiantes movilizados defendían su postura crítica frente a las acciones del rector y la reforma universitaria. Incluso, existió una respuesta escrita al documento de suspensión:

Usted pretende privarnos de nuestros derechos como estudiantes de la Universidad de Sonora, sin antes habernos concedido las garantías de audiencia, es decir, sin antes permitir que nos defendamos y que aportemos pruebas en contra del hecho que injustificadamente nos está adjudicando. Queda así en evidencia que usted no se apega ni siquiera a la anticonstitucional Ley que le permite continuar como rector de facto de la Universidad de Sonora (AHUS, 1991f).

Más allá de la referencia a faltas de procedimiento, destaco la respuesta a la posición de rectoría. Si el rector consideró al movimiento como “contrario al espíritu universitario”, desde el CEUS se le respondió que:

Ha sido usted mismo el primero en apartarse del orden jurídico vigente [...] con su permanencia como rector [que] es en nuestro perjuicio y de la inmensa mayoría de la comunidad universitaria, toda vez que hace mucho que usted dejó de representar los auténticos intereses de la Universidad de Sonora. (AHUS, 1991f)

A mi parecer, con este tipo de prácticas discursivas se observa una intensión de parte del CEUS de ser reconocido como defensor de esos “auténticos intereses”. De forma que, si el rector y su apoyo a la Ley 4 representaban un “perjuicio y de la inmensa mayoría de la comunidad universitaria”, ellas y ellos, activistas del movimiento estudiantil, sí defendían una postura favorable al correcto devenir institucional. Desde mi propuesta interpretativa, con ello pretendían validar sus acciones ante miembros de las *audiencias* que recibían sus mensajes y, por tanto, mantener y aumentar su papel como legítimos opositores a la Ley 4. Como lo menciona Sergio Tamayo, en los movimientos sociales se suele reflejar “una confrontación interdiscursiva, que no refleja únicamente la disputa por intereses, sino por hegemonizar visiones del mundo” (Tamayo, 2016, p. 66). En ese sentido, como parte del conflicto que he abordado, diferentes interpretaciones sobre la restructuración universitaria entraron en disputa. Las y los estudiantes movilizados defendían que la Ley 4 era anticonstitucional y antidemocrática e hicieron de ese marco de interpretación su bandera de lucha.

Por otro lado, con el testimonio del exactivista estudiantil Amílcar Peññuri se puede indagar sobre la composición interna del CEUS:

Tras la evidente agresión a la Universidad de Sonora por parte del Gobernador del Estado, algunos compañeros decidimos unirnos en la sección que catalogan como “rocanrolera y libertaria” del movimiento estudiantil (la más pequeña de todas las secciones). Todavía en los noventa se desenvolvía toda una serie de prejuicios contra lo que hoy se conoce como “tribus urbanas”, a las cuales en los hechos se les excluía de las negociaciones, por malas fchas, por mal peinados, ya que existía una fuerte campaña de prensa contra la Universidad y lo “fachoso” no debía salir en la foto. Cualquier acto masivo de solidaridad para con el CEUS, como las tocadas en Rectoría, era mal visto por algún sector de la dirigencia. Recuerdo que, cuando las organizábamos, señalábamos “bueno, pues tráiganse un grupo de cumbias, a ver si les vienen a tocar gratis”;

los únicos que tocaban gratis eran los rocanroleros y nosotros, apoyados en eso, hacíamos unas tocadas muy grandes. (Peñúñuri, 2011)

Deseo destacar los grupos y rupturas al interior del CEUS que señala Peñúñuri. Los individuos viven inmersos en ambientes con diferentes referentes culturales, valores y creencias (Tamayo, 2016, p. 67); en ese sentido, vale la pena preguntarse ¿qué hace posible, con todo y las diferentes formas de entender al mundo, que en el origen y desarrollo de movimientos sociales haya cierta unidad en la acción? Creo que se debe, en parte, al convencimiento de que la acción colectiva puede ser el camino para corregir situaciones sociales catalogadas como “problemas”. Al mismo tiempo, tal convencimiento no es definitivo o inmodificable; por el contrario, se define y redefine constantemente en el desenvolvimiento mismo de los movimientos sociales. El papel que juega cada actor al interior de estos no es permanente, pues se halla en constante negociación. Siguiendo con el testimonio:

Recuerdo especialmente una asamblea en la cual uno de los compañeros estalló en ira debido a que una parte apoyamos la idea de que Juan de Dios Arvizu, conocido como “El greñudo” (que no pertenecía a la sección rocanrolera y libertaria, a pesar de lo que su aspecto insinuaba), formara parte de una Comisión negociadora. Concretamente, fue el Bolchevique [Juan José León, un importante líder del CEUS] quien estalló en ira; “esto no puede ser, es un insulto”, señalaba. En esa asamblea no se respetó la voluntad democrática. (Peñúñuri, 2011)

Al estudiar los procesos simbólicos que dan sentido a los movimientos sociales, debemos partir de la existencia de “diferentes visiones del mundo [...] confrontadas e impactadas por otras visiones del mundo” (Tamayo, 2016, p. 67). En ocasiones, las diferencias pueden volverse rupturas o francas confrontaciones. Por ello, los activistas de la sección rocanrolera y libertaria del CEUS a los que Amílcar Peñúñuri se refiere pueden ser interpretados, desde ese presupuesto, como la diversidad al interior de los movimientos.

Ahora, es verdad que los movimientos se estructuran y reestructuran en razón de sus relaciones y conflictos internos, pero también lo hacen ante las acciones de los grupos antagónicos. Por el lado de la administración

universitaria, resultaba importante que los nuevos órganos de gobierno que se crearon a través de la Ley 4 entraran en operación. En consecuencia, se programaron elecciones para representantes académicos y estudiantiles de los entonces inéditos Consejos divisionales y Consejos académicos.

En protesta, el 8 de abril de 1992, el CEUS y la dirigencia de los sindicatos de trabajadores académicos (STAUS) y manuales y administrativos (STEUS) —autodenominados como “Frente Democrático Universitario”— decidieron parar las actividades universitarias. La respuesta por parte de Rectoría fue casi inmediata. Como lo narra Joel Verdugo:

A temprana hora (8 AM), el rector y un grupo de funcionarios acompañados presuntamente por policías judiciales, entran violentamente por la parte trasera del campus y ocupan Rectoría desalojando a los estudiantes que ahí se encontraban. Al poco tiempo, una multitud de estudiantes se concentra en el edificio principal y sube hasta las oficinas de rectoría. El rector huye llevado en peso por dos de sus acompañantes. (Verdugo, 2011, p. 461)

Como réplica, desde el movimiento se organizó una marcha hacia el Palacio de gobierno del estado. El testimonio de Juan José León es útil para el relato de los hechos:

Acordamos marchar rumbo a Palacio de Gobierno, pero [...] nos *tenían*, antes de llegar, vallas y policías. Hubo un cierto enfrentamiento, no muy grave, pero nos tuvimos que regresar y entonces nos mandaron llamar diciendo que era necesaria nuestra presencia en Palacio de Gobierno para negociar [...] Y ahí van los “suatos” (tontos, crédulos, poco hábiles), ahí van a las negociaciones con el gobernador [...]. No nos recibió el gobernador, nos recibió el secretario de gobierno [Roberto] Sánchez Cerezo, que hasta era nuestro amigo supuestamente. Ese mismo día nos dijo “no, muchachos, si nosotros los estimamos a ustedes, nomás que se portan muy mal, cómo no los vamos a estimar, si conocemos todo lo que han hecho desde que nacieron hasta ahorita” [...] Cuando salimos, íbamos cruzando la callecita esa del Palacio de Gobierno rumbo a la placita, cuando nos agarra ahí la policía, y llegaron unas camionetas. Yo intenté correr tantito, pero me agarraron del cinto. [...] Arrestados caímos en esa primera ocasión un profesor de economía que se llama José Ángel Valenzuela, Armando Moreno, Iván Barrios, Ernesto Pineda, [y también] estaba yo. (Verdugo, 2011, p. 290)

Una vez detenido el grupo de dirigentes, el movimiento se vio envuelto en sucesos que hasta el momento le eran ajenos. Continúa el testimonio de León Gámez:

Nos llevan al CERESO, nos ingresan y nos ponen a cada uno en una celda separada, [...] Primero nos amarran y en mi caso pusieron unos alambres [con electricidad] colgando ahí del techo [...] para que salieran las chispas [...] Yo todo tembloroso [...] me pusieron una madriza ahí. No demasiado, fueron más las amenazas [...] que “te vamos a matar”, que si “para qué andas de tan sabroso”, “se te acabó el veinte, cabrón”, “te vamos a matar, de esta sí no sales”. Eran como cinco, y el mismo grupo va recorriendo [cada celda de los detenidos]. (Verdugo, 2011, p. 390)

Posteriormente, otra comisión del CEUS, integrada únicamente por mujeres, negoció la liberación de los detenidos. Norma Valle fue una de ellas; en sus propias palabras, “fue algo que se discutió en asamblea y se comentó que, con el impacto hacia afuera, en los medios, iba a ser más difícil [otra represión] si íbamos puras mujeres [...] fue una propuesta de los hombres [risas] pero nosotras nos hicimos las valientes y fuimos” (Valle, comunicación personal, 3 de mayo, 2012).⁵ Al final, tras casi cinco meses de la toma, se decidió entregar el edificio de Rectoría como parte de las negociaciones para la liberación de los detenidos.

De esta manera, el CEUS se situó en una etapa de redefinición importante. El ambiente político local mostraba su lado más duro, lo cual planteó nuevos retos a las y los integrantes del movimiento. El *marco de estrategia* cambió y, en consecuencia, se planteó el objetivo de obtener mayor visibilidad nacional. Los espacios de negociación en el estado habían mostrado sus límites y desde el CEUS se interpretaron como insuficientes. Por ello, se

⁵ Según el periodista Carlos Moncada, la comisión estuvo integrada por: “Sara Valle Dessens [sic], María Luisa Ribera y Martha Patricia Gómez” (Moncada, 2009, p. 269). Moncada se equivoca al mencionar a Sara Valle; en realidad, se trata de su hermana, Norma. Quizá la equivocación de Moncada se debe a que el perfil de Sara Valle es más visible en la política sonorenses ya que ha sido presidenta municipal de Guaymas en dos ocasiones: de 1997 a 1999 y de 2018 a 2021 (la primera ocasión por el Partido de la Revolución Democrática y la segunda por Morena). De manera destacada, en 1997 ocupó el cargo a los 29 años. Al decir de Lina Bueno, la primera candidatura de Valle Dessens fue “empujada por el grupo de ‘ceuistas’ [los cuales] visualizaban la oportunidad de extender sus luchas hasta este puerto” (Bueno, 2003, p. 243).

decidió realizar una marcha denominada “Del Desierto al Zócalo”, nombre que se debe al camino recorrido de Hermosillo a la Ciudad de México.

La marcha partió el 13 de mayo de 1992 y representó una nueva etapa en el desarrollo del conflicto. Además del cese a la toma de Rectoría, “bastión que les daba la posibilidad de presionar por respuestas a sus demandas” (Verdugo, 2011, p. 391), el inicio de la marcha significó la continuidad del movimiento en dos grupos: quienes marchaban y quienes permanecían en Sonora.

Como parte de la estrategia de la marcha, se buscó crear lazos con otras organizaciones afines. Así, en un texto firmado por varios sindicatos universitarios del país, se convocó a la “¡Solidaridad con la marcha del Desierto al Zócalo!” (AHUS, 1991g). En el mismo se señaló que “el conflicto de los universitarios sonorenses se encuentra en medio de una embestida gubernamental contra las instituciones de Educación Superior del País” (AHUS, 1991g). Por ello, el documento se dirigió “a la comunidad universitaria nacional, a los intelectuales, a las organizaciones campesinas, sindicales, populares y políticas a rodear de solidaridad a este movimiento que se desplaza por toda la república en defensa de una de las conquistas que el pueblo logró a precio de sangre” (AHUS, 1991g).

Es importante hacer hincapié en cómo el conflicto fue representado como “embestida” en contra de *todas* las universidades del país. En esta cita puede apreciarse un enmarcado de la realidad que coloca la lucha del CEUS no como una experiencia particular de estudiantes, sino como una que resiste los embates contra de logros que costaron caro a la ciudadanía —“a precio de sangre”—. Siguiendo a Daniel Cefaï (2008), podríamos decir que en esta cita busca hacerse eco de una *gramática pública* según la cual la gratuidad de la educación era una “conquista del pueblo” y, por lo mismo, la lucha del CEUS tenía implicaciones mayores al contexto sonorenses y meramente universitario.

Sin embargo, a pesar de ocupar algunos espacios en publicaciones nacionales, el seguimiento que la prensa realizó a la marcha no fue el más amplio. Lo más remarcable para este periodo fue una reducción importante en la capacidad de movilización del CEUS. Una vez que las autoridades retomaron el edificio de Rectoría, las actividades universitarias se organizaron según los parámetros establecidos por la Ley 4. Al parecer, con la institución operando bajo los lineamientos que pretendieron combatir, el movimiento perdió capacidad de convocatoria.

Además de lo visto, se volvió más evidente la conformación de grupos que disputaron la dirección del CEUS. Los de mayor visibilidad fueron los denominados “chotas” y “dinos”. A los primeros los caracterizó una postura conciliadora, tendiente a la negociación. Los segundos se caracterizaron por una propuesta más radical (por ejemplo, planteaban mantener una relación entre el CEUS y otras expresiones populares). Los propios nombres con los que se les denomina tienen relación con su perfil: “Dinos como apócope de dinosaurios, es decir, portadores de ideas arcaicas. Estos, los dinos, calificaban al otro grupo como chotas, peyorativo de policías, por la forma, digamos conciliadora, de manifestarse en la búsqueda de acuerdos y soluciones” (Verdugo, 2011, p. 392).

Después de tres meses, la marcha estudiantil llegó a la Ciudad de México el 13 de agosto de 1992. Quince días después, se firmó un “Acuerdo de solución al conflicto de la Universidad de Sonora” entre cinco representantes del CEUS —Juan de Dios Cádiz, Santiago Luna, Juan José León, Carlos Minjárez e Iván Barrios— y el gobernador del estado, Manlio Fabio Beltrones. Manuel Camacho Solís, en su calidad de Jefe del departamento del Distrito Federal, fungió como testigo. Entre los puntos que incluía este documento se destaca que:

El Comité estudiantil de la Universidad de Sonora acepta participar en el foro convocado por la Junta universitaria. En ese ámbito [...] se buscará arribar a una propuesta de reforma a la Ley orgánica de la Universidad que logre el consenso de todos los sectores que la integran [...] La propuesta institucional que cuenta con el apoyo de la comunidad universitaria será enviada al Ejecutivo del Estado para que se convierta en una iniciativa de reforma a la Ley orgánica de la Universidad de Sonora. (AHUS, 1991h)

No obstante, el CEUS ya no contaba con la capacidad de movilización que tuvo anteriormente y no logró hacer presión suficiente para el cumplimiento del acuerdo.

Si bien existieron posteriores manifestaciones colectivas organizadas en nombre del CEUS, desde mi perspectiva, la firma del acuerdo y el regreso de la marcha representan el fin del movimiento. En ese momento fue ya muy evidente la fragmentación del grupo que anteriormente conformaba el comité, que protagonizó los episodios de mayor resistencia ante la Ley 4.

Conclusiones

Los movimientos sociales son siempre agentes productores de marcos de interpretación que ordenan y dan sentido a las realidades de las que forman parte. Los significados que se producen cumplen la función de estructurar narrativas e identidades importantes para justificar la participación en el origen y desarrollo de acciones de protesta. Como he comentado en otros espacios, si nos enfocamos sólo en las condiciones estructurales y organizativas de los movimientos, no podremos explicar por qué, ante las mismas condiciones estructurales, las personas suelen actuar de formas diferentes (Cedillo y Herrera, 2014, p. 280).

El movimiento estudiantil de 1991 en la Universidad de Sonora fue la última expresión masiva de estudiantes en esa entidad durante el siglo xx (Valle, 2004), un siglo cuya segunda mitad estuvo especialmente marcada por las movilizaciones de corte juvenil-estudiantil. A diferencia de las dinámicas discursivas y los intereses colectivos de los movimientos de los años sesenta y setenta, las aspiraciones de revolución y de grandes transformaciones sociales no formaron parte central en las acciones de protesta encabezadas por el CEUS. Más bien, se trató de una experiencia que “puede ser comprendida como parte de una generación de movimientos estudiantiles que, desde sus especificidades locales e institucionales, respondió a [...] nuevas políticas educativas” (Cejudó, 2017, p. 75). El movimiento fue, en esencia, una respuesta ante una serie de circunstancias relacionadas con la cuestión universitaria que terminaron con la entrada en vigor de la Ley 4 en noviembre de 1991.

Con todo, vale la pena preguntarse cómo un grupo de estudiantes sin organización previa logró interactuar y pactar con actores sociales tan formales como el Gobierno del estado. Me parece que, con todo y que dichos estudiantes no lograron frenar el cambio de marco normativo de 1991 en la universidad, es notable que lograran posicionarse como uno de los actores protagónicos dentro de un conflicto que ellos mismos plantearon.

Tal proceso fue posible —en parte— debido a diversos procesos simbólicos. Los estudiantes organizados en torno al CEUS elaboraron *marcos de interpretación* mediante los cuales representaron a la reforma universitaria como injusta y autoritaria. Esos discursos encontraron resonancia en otros estudiantes, un sector de la sociedad sonoreNSE e, incluso, parte de la sociedad mexicana, quienes terminaron mostrándoles su apoyo de

diferentes formas. Desde mi propuesta interpretativa, estos procesos de enmarcado de la realidad colaboraron para que unas protestas que iniciaron con unas decenas de alumnos terminaran, meses después, en acciones colectivas de miles de personas.

Sin olvidar las diferencias y rupturas al interior, las y los miembros del CEUS compartieron algunos elementos distintivos o identitarios. Uno de ellos fue el descontento por algunas medidas tomadas por el rector, como, por ejemplo, el desconocimiento de acuerdos informales para el nombramiento de coordinadores en diferentes escuelas y, sobre todo, su decidido apoyo a la entrada en vigor de la nueva normativa —originalmente, una propuesta del entonces gobernador del estado—. Por lo anterior, estudiantes movilizados se agruparon con base en su disgusto compartido por las acciones realizadas por Marco Antonio Valencia y Manlio Fabio Beltrones, sus principales *antagonistas*.

Así, desde el CEUS se evidenció una interpretación propia de la realidad, lo cual los llevó a argumentar que la Ley 4 era antidemocrática y que el aumento en el cobro de cuotas estudiantiles era anticonstitucional. Con cambios a lo largo del tiempo, la formación del movimiento fue consecuencia de una interpretación compartida según la cual la reestructuración institucional de 1991 en la Universidad de Sonora fue injusta y un ataque a la gratuidad de la educación. Para decirlo sintéticamente, el CEUS surgió, ante todo, con base en un sentimiento compartido de injusticia, y esto hizo posible organizar y mantener una importante resistencia a los cambios de la ley universitaria durante los meses siguientes a su promulgación.

Sabemos que la capacidad de resistencia disminuyó posteriormente, cosa debida a varios factores. Un punto de inflexión importante fue la entrega del edificio de Rectoría en abril de 1992. Las actividades universitarias prácticamente se regularizaron a partir de ello, y la universidad comenzó a operar con base en la estructura administrativa propuesta en la Ley 4. De tal modo, se puso en entredicho la percepción colectiva de injusticia hacia el nuevo marco normativo y disminuyó el rechazo que parte de la comunidad manifestó. Es decir, desde mi propuesta, el fin del movimiento sucedió cuando el “problema” dejó de ser masivamente reconocido como propio.

Referencias

- AHUS (6 de noviembre de 1991a). Recurso legal interpuesto por los auditores expulsados. Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Documentos del CEUS, comunicados e información de la UNISON.
- AHUS (1991b). Plan de acción para la histórica movilización en el año de la Universidad de Sonora. Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Documentos del CEUS, comunicados e información de la UNISON.
- AHUS (14 de noviembre de 1991c). Editorial CEUS. Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Varios escritos.
- AHUS (1991d). Panismo: ¿Oposición real en Sonora? Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Varios escritos.
- AHUS (1991e). Suspensión de derechos estudiantiles a integrantes del CEUS. Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Cartas al rector Marco Antonio Valencia Arvizu.
- AHUS (1991f). Documento dirigido al Mat. Marco Antonio Valencia por parte de Iván Barrios en respuesta a oficios de suspensión. Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Cartas al rector Marco Antonio Valencia Arvizu.
- AHUS (1991g). ¡Solidaridad con la marcha del Desierto al Zócalo! Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Varios escritos.
- AHUS (1991h). Acuerdo de solución al conflicto de la Universidad de Sonora. Fondo Movimiento estudiantil del 91, caja 1, Carpeta: Acuerdo.
- Bueno, L. (2003). La mujer en la política guaymense: caso Sara Valle. En I. Martínez de Castro (Ed.), *Las mujeres protagonistas de la historia de Sonora* (pp. 241- 252). Instituto Sonorense de la Mujer.
- Cedillo, A. y Herrera, F. (2014). Análisis de la producción historiográfica en torno a la “guerra sucia” mexicana. En V. Oikión, E. Rey y M. López (Eds.), *El estudio de las luchas revolucionarias en América Latina (1959-1996): Estado de la cuestión* (pp. 263-288). El Colegio de Michoacán.
- Cefaï, D. (2008). Los marcos de la acción colectiva. Definiciones y problemas. En N. Cornejo (Ed.), *Sujetos, movimientos y memoria. Sobre los relatos del pasado y los modos de confrontación contemporáneos* (pp. 49-79). Ediciones Al margen.
- Cejudo, D. (2017). ¿Una nueva generación de movimientos estudiantiles? El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora 1991-1992. En R. González R. y G. Olivier (Coords.), *Resistencias y alternativas. Relación históri-*

- co-política de movimientos sociales en educación* (pp. 65-79). UAM-Azcapotzalco, Red mexicana de estudios de los movimientos sociales, Editorial Terracota.
- Cejudo, D. (2016). *La Universidad en el naufragio: contienda política en la Universidad de Sonora, 1991* [Tesis para optar al grado de Doctor en Historia moderna y contemporánea] Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, <<https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1018/200>>.
- Cejudo, D. (2020). *La Universidad en el naufragio. El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora y el conflicto por la modernización, 1991-1992*. Universidad de Sonora.
- Chihu, A. (2007). Marcos interpretativos, identidad e imaginario en el mexicana movement. *Región y Sociedad*, 19(38), 51-76, <<https://regionysociedad.colson.edu.mx/index.php/rys/article/view/557>>.
- Cortez, N. (1998). Del desierto al Zócalo... Crónica del movimiento estudiantil de la Universidad de Sonora, 1991-1992. En Universidad de Sonora (Ed.) *XXII Simposio de Historia y Antropología*. Universidad de Sonora.
- El Imparcial (16 de septiembre de 1991a). Disposición de Rectoría a considerar nombramientos.
- El Imparcial (6 de septiembre de 1991b). Promete Beltrones no dejar naufragar Unison.
- Flores, L. y Montaña, C. (5 de noviembre de 1991). "Cortan" la energía a UNISON. *El Imparcial*.
- Flores, L. (24 de octubre de 1991). Adelantan subsidio por dos mil millones de pesos a la UNISON. *El Imparcial*.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guerra, E. (2007). La disyuntiva de la protesta 'altermundista'. Estructura de oportunidad política, acción social contenciosa y movimiento social. *Cuadernos de Trabajo de Posgrado del Instituto Mora. Sociología Política*, I, 67-96.
- Healy, J. (31 octubre de 1991). Tronó la bomba económica en la UdeS. *El Imparcial*, Hermosillo.
- Hunt, S., Benford, R. y Snow, D. (2006). Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos. En A. Chihu (Comp.), *El "análisis de los marcos" en la sociología de los movimientos sociales* (pp. 155-188). UAM-Iztapalapa, Editorial Porrúa.

- Klandermans, B. (2001). La construcción social de la protesta y los campos pluriorganizativos. En E. Laraña y J. Gusfield (Eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 183-220). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ley Número 4 de la Universidad de Sonora (1992). Universidad de Sonora.
- Moncada, C. (2009): *Historia General de la Universidad de Sonora*, IV (La Encrucijada 1973-1992). Universidad de Sonora.
- Peñúñuri, A. (2011). *Veinte años de resistencia: Desde el Ala Libertaria del CEUS hasta “Los Indignados” de la Plaza Emiliana de Zubeldía* [ponencia] Foro A veinte años de la Ley 4, Hermosillo, México.
- Rivas, A. (1998). El análisis de los marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales. En P. Ibarra y B. Tijerina, (Eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 181-215). Editorial Trotta.
- Rivera, M. (2003). Jóvenes universitarias del 91. En I. Martínez de Castro (Ed.), *Las mujeres protagonistas de la historia de Sonora*, I (pp. 293-303). Instituto Sonorense de la Mujer.
- Rubio, J. (3 de septiembre de 1991). Posible entre en quiebra UNISON. *El Imparcial*.
- Snow, D. y Benford R. (2006). Ideología, resonancia de marcos y movilización de los participantes. En A. Chihu (Comp.), *El “análisis de los marcos” en la sociología de los movimientos sociales* (pp. 83-118). uam-Iztapalapa, Editorial Porrúa.
- Tamayo, S. (2013). Análisis multidimensional de la cultura política de los movimientos sociales. En A. López y S. Tamayo (Coords.), *Cultura (y) Política* (pp. 351-420). UAM-Azcapotzalco.
- Tamayo, S. (2016). *Espacios y repertorios de la protesta*. UAM-Azcapotzalco.
- Valle, N. (2004). CEUS: el último movimiento universitario del siglo XX en Sonora. En *Memoria del XXIX Simposio de Historia y Antropología*. Universidad de Sonora.
- Verdugo, J. (2011). *Los documentos personales como herramientas analíticas en el estudio de los movimientos sociales: el caso de la Universidad de Sonora* [Tesis para optar al grado de Doctor en Antropología Urbana]. Universidad de Rovira i Virgili.



PROTESTA Y MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIDAD ACADÉMICA DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, 2010-2015. MEMORIA Y ACCIÓN COLECTIVA

*Gualberto Díaz González¹
América Herrera Hernández²*

Introducción

El movimiento estudiantil ha representado un hito histórico desde la coyuntura del 68 global. En México, ha sido clave en la construcción de la democracia desde diferentes espacios y contextos, ya sea urbanos o rurales. Conocemos de las grandes movilizaciones y organizaciones estudiantiles que se han dado en el centro del país y en algunos estados, como en Chihuahua, con el asalto al cuartel Madera, o en Guerrero y Oaxaca, con el normalismo rural. Sin embargo, se conoce poco de los procesos de luchas y movilización estudiantil universitarias que se han desarrollado en otras regiones del país, sus contribuciones a la democratización de los espacios educativos y al cambio social.

A partir de los noventa asistimos al desmantelamiento del estado benefactor y la privatización de la empresa pública; también a la guerra contra el narcotráfico y la criminalización de la protesta social. El zapatismo ha sido un referente importante de organización y autonomía; sus convo-

¹ Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, México. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana.

² Estudiante de Sociología de la Universidad Veracruzana, México. Asistente de investigación uv-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conahcyt) 2023 a 2024.

catorias han impactado e involucrado a la sociedad, como sucedió con la Marcha del Color de la Tierra, en 2001, con el objetivo de llegar a la Ciudad de México para exigir a los diputados el reconocimiento legal de los derechos de los pueblos indios y el fin de la guerra de exterminio. Y diversos episodios se agregan a estos eventos, como la brutal represión al Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra de San Salvador Atenco en 2006 —por oponerse a la construcción de un aeropuerto en el lago de Texcoco—, la Otra Campaña, la Escuelita Zapatista, etcétera.

La sucesión presidencial de 2012 agitó el escenario político mexicano. Había expectativas de cambio con Andrés Manuel López Obrador por competir de nuevo por la presidencia, mientras el PRI repartía ingentes cantidades de dinero para construir en televisión una *imagen de presidente* para Enrique Peña Nieto, entonces candidato.

Todo iba bien hasta que un movimiento estudiantil universitario puso en jaque aquella estrategia de Estado. Al término de un evento en el auditorio de la Universidad Iberoamericana, campus México, un grupo de estudiantes increpó al político preguntándole si se arrepentía por la represión de Atenco —pues era el gobernador del Estado de México—, a lo que este respondió que no se arrepentía, por haber actuado conforme a derecho, por lo que lo volvería a hacer. La respuesta suscitó de inmediato un reclamo general y una persecución a Peña Nieto, quien se tuvo que esconder en el baño para escapar de la turba estudiantil, la cual le gritaba, indignada: “¡Fuera Peña!”. La escena se viralizó en redes y surgió el movimiento *Yosoy132*³ para impedir que Peña Nieto llegara a la presidencia, expandiéndose más allá de la Ciudad de México. En Veracruz, surgieron por lo menos dos nodos o centros regionales: en la ciudad de Xalapa y en la región de las Grandes Montañas. Para el caso de Xalapa, la Unidad de Humanidades fue sede, en el Comedor Autónomo, de reuniones del *Yosoy132* y de la Asamblea Estudiantil Xalapeña.

Enrique Peña Nieto ganó las elecciones y vino a profundizar las políticas neoliberales: concesiones mineras, de hidrocarburos, de electricidad y de educación. La reforma educativa provocó un amplio movimiento ma-

³ Así llamado porque, en un video público, 131 jóvenes avalaron que eran alumnos de la Universidad Iberoamericana mostrando su credencial, toda vez que diversos políticos priistas afirmaron que eran, más bien, infiltrados de López Obrador. En las redes sociales, decir que se era *el 132* fue una manera de solidarizarse con ellos y asumir como propios sus reclamos.

gisterial encabezado por el ala disidente del magisterio de Oaxaca y de Veracruz. En respuesta, muchas plazas públicas del país fueron colmadas por maestros, familiares y aliados que la rechazaban. Veracruz jugó un papel importante con el magisterio disidente de Zongolica y de Orizaba, y en la ciudad de Xalapa hubo marchas masivas, históricas, donde hubo estudiantes universitarios, ciudadanos y activistas de movimientos sociales locales y regionales. Dicha participación se vio reflejada en el entorno universitario xalapeño, particularmente en la comunidad estudiantil de carreras humanísticas y de ciencias sociales.

¿Cómo ha sido la organización estudiantil en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana en un contexto de política neoliberal y proyectos neoextractivistas? El presente trabajo forma parte de una investigación socio-histórica sobre las acciones colectivas y las protestas estudiantiles desarrolladas al interior de la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana. Para ello, presentaremos una etnografía de la movilización estudiantil en el periodo 2010 a 2015, años que representan un ciclo particular de protesta con militancia estudiantil asamblearia, demandas internas y externas e involucramiento con otros movimientos y luchas sociales de la época. Desde la memoria colectiva, se enfoca el proceso de organización, sus peticiones y las respuestas institucionales a la movilización estudiantil, dadas en un contexto marcado por las privatizaciones, la precarización laboral y la contención autoritaria de la protesta.

El espacio

La Unidad Académica de Humanidades se creó en la ciudad de Xalapa, como parte de la Universidad Veracruzana, en 1975. El campus albergó, en un inicio, a las Facultades de Antropología, Historias y Letras Españolas; después se integrarían las carreras de Sociología, Pedagogía e Idiomas.

Desde su creación, las carreras de ciencias sociales de la Unidad de Humanidades se han vinculado con diversas luchas y movimientos. El *post-68* representó el desencanto y la proliferación de la guerrilla, que tuvo por respuesta la guerra sucia y una política estatal de incentivo a la educación, la cual fue un intento de lavar la imagen del Estado autoritario en México. Se incentivó la creación de carreras de ciencias sociales y la contratación de docentes e investigadores con libertad de cátedra, y la teoría marxista seguía en auge, ocupando los debates en clases y marchas.

En las carreras de ciencias sociales de la Unidad de Humanidades se ha impartido pensamiento crítico y procurado una vinculación social con trabajo de campo. En los salones de antropología, sociología o historia se llevan a cabo juntas y asambleas con estudiantes y maestros, con grupos sociales y movimientos diversos, como las reuniones con campesinos y colonos en lucha por la tierra y por la vivienda, con el movimiento antinuclear en los ochenta, con las asambleas del zapatismo en los noventa y con los movimientos socio-ambientales a principios del siglo XXI. Una parte del estudiantado busca respuestas en espacios más allá de la teoría para comprender o transformar lo que sucede en la calle, marcha una y otra vez para no olvidar la matanza de Tlatelolco o exige la aparición con vida de los 43 normalistas de Ayotzinapa.

Los jóvenes del movimiento en la Unidad de Humanidades durante el periodo 2010-2015 pudieron colocar demandas en la agenda de la Universidad, como el mejoramiento de la infraestructura de la Unidad. La respuesta de las autoridades universitarias fue el diálogo tenso, pero respetuoso, marcado por los cierres constantes de la Unidad por parte de los alumnos, como medida de presión y ejercicio del derecho a la manifestación. Sin embargo, la vinculación del activismo estudiantil con otras luchas incomodó al poder del estado y la respuesta fue el acoso de cuerpos policiacos y grupos de choque para contener y desarticular la disidencia estudiantil universitaria.

El periodo comprende un ciclo de protesta durante el régimen autoritario en Veracruz del gobierno de Javier Duarte. La guerra contra el narcotráfico iniciada por Felipe Calderón llegó al estado con Fidel Herrera, su antecesor, pero se intensificó con él. Levantones y matanzas en las principales ciudades del estado, cuerpos colgados en puentes peatonales y cadáveres regados en avenidas se volvieron escenas comunes. El sistema político de Veracruz y su relación con el narcotráfico devino en financiamiento de campañas, extorsiones, asesinato de líderes sociales y periodistas. Las reformas Neoliberales habían impactado en la flexibilización laboral, en la inseguridad y también en un aumento de las protestas contra los megaproyectos y la política contenciosa.

Es en los ochenta cuando el modelo neoliberal se introduce en Veracruz a través de la reconversión de la industria y el declive de su ramo textilero, el despido de miles de trabajadores, la privatización de la industria petrolera, la crisis del *agro* en cultivos tradicionales y la promoción de

otros para el mercado internacional, y la implementación de megaproyectos hidroeléctricos o mineros. No había alternancia política en el sistema político estatal y las instituciones estaban sometidas, como sucedía con el Instituto Electoral Veracruzano, la Comisión de Derechos Humanos y los medios de comunicación.

Las protestas sociales en Veracruz se veían representadas en el movimiento indígena y en la defensa de la identidad; en las luchas socio-ambientales, la defensa del territorio y el rechazo a los megaproyectos. En el ámbito laboral, varios sectores fueron golpeados por el Estado, y otros, como el Magisterial, al menos cuestionaban la relación corporativa que tenían con él. Ahora bien, en el plano nacional teníamos la influencia del movimiento zapatista, la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), las movilizaciones electorales de 2006, el YoSoy132, el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y el magisterio disidente contra la reforma educativa (Aguilar, 2016).

Teoría de la acción y la protesta social

El estudio de los movimientos sociales proviene de la sociología. En la teoría clásica están los fundamentos para comprender las diferentes formas de organización, protesta y resistencia social. La teoría del conflicto de Marx y la acción social de Weber permiten describir la explotación, los privilegios y el poder. Para Melucci, la base de la acción colectiva son las expectativas frustradas y la capacidad de tejer redes de solidaridad, aunque la lucha cambia con el tiempo y pierde fuerza (1990). Por otro lado, según Tilly, un movimiento social es un conjunto histórico y concreto de interacciones y prácticas políticas interrelacionadas que evolucionan con el tiempo a partir de la organización, el diálogo, la unidad, la colaboración y la ideología de grupo (2009, p. 29). Podríamos agregar, también, que los repertorios son lo que la gente practica cuando interviene en un conflicto, “lo que sabe hacer y lo que los otros esperan que haga” (Tarrow, 1997). Todo esto con un trasfondo específico, pues en contextos de crisis y precarización de la vida Latinoamérica a inicios del siglo XXI, los escenarios para los movimientos sociales son adversos: desregulación del capital, militarización y criminalización de la protesta (Svampa, 2006).

Movilización estudiantil universitaria en Xalapa

Los movimientos sociales quieren cambios significativos en la sociedad, es decir, influir en su cultura política. La construcción de la identidad colectiva para movilizar recursos es un proceso dinámico y multifacético que involucra la creación de marcos interpretativos, como la movilización del consenso, la explotación de oportunidades políticas y la creación de estructuras de movilización (Tarrow, 1997).

En el caso del movimiento estudiantil veracruzano al que nos referimos, su organización se desarrolló mayoritariamente en el rectorado de Raúl Arias Lovillo, quien se mostró sensible a la movilización de los estudiantes, y luego, en 2014, el de Sara Ladrón de Guevara. Como anunciamos, los jóvenes lograron colocar demandas en la agenda de la Universidad y su activismo les llevó a vincularse con otras luchas de carácter local, nacional y global, que comprenden una lista bastante grande: el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra de San Salvador Atento; el movimiento ocupa y los indignados; el ya citado YoSoy132; la Asamblea Estudiantil Xalapeña; el movimiento socio-ambiental contra la minería en el municipio de Actopan; el gremio periodístico por el asesinato de Regina Martínez, reportera de la revista Proceso; el movimiento de los pensionados por la suspensión de los pagos de jubilación; la defensa de los ríos y el rechazo a los mega proyectos hidroeléctricos en Veracruz; el magisterio disidente y solidaridad con los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa desaparecidos en septiembre de 2014.

Se requiere contar la historia para la memoria colectiva, las fuentes orales, entrevistas, pláticas, diálogos, voces de quienes participaron, experiencias y reflexiones. Por ello, para el presente trabajo, se entrevistaron 10 personas que jugaron un papel importante en diferentes momentos del movimiento de Humanidades en el periodo de estudio —la mayoría eran estudiantes, tres docentes—. El testimonio no es el resultado de un registro directo y puro, sino el trabajo colectivo para recuperar la memoria. Además, por respeto a la confianza de quienes nos lo brindaron, se utilizarán seudónimos.

El surgimiento del movimiento estudiantil en la Unidad Académica de Humanidades durante los años que fueron de 2010 a 2014 se debió a una combinación de factores que generaron un clima para la movilización. La corrupción en el gobierno de Javier Duarte, quien saqueó diversas instituciones públicas, incluyendo la universidad, fue lo que generó en primer lugar un hondo descontento. Sin embargo, la escalada de vio-

lencia a partir de 2011, con balaceras, masacres y situaciones impactantes, hizo que los estudiantes de sociología, antropología e historia fueran más conscientes de estos problemas, y sintieron la necesidad de actuar. La generación de 2010 se destacó por su análisis crítico y un claro compromiso con la transformación social (Elizabeth, comunicación personal, 11 de septiembre, 2023).

Un factor clave para explicar el surgimiento de las manifestaciones fue el previo vacío de activismo en Xalapa, por el que muchos estudiantes sintieron la necesidad de buscar un canal para expresar su descontento. La proliferación de las redes sociales y otros cambios tecnológicos influyeron en la percepción política y en la movilización de los jóvenes, como el descontento hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y hacia la política estatal en general (Julio, comunicación personal, 8 de octubre, 2023).

El movimiento se caracterizó por una multiplicidad de vías para la acción política: se respetaban y se promovían diversas formas de manifestación, siempre y cuando no se atropellaran en la colectividad y en el derecho a la libre expresión. El movimiento logró cambiar la cultura política en Xalapa al permitir la coexistencia de diferentes formas de protesta, como las marchas con y sin capuchas, que representó un cambio en la manera de manifestar el descontento por parte de la ciudadanía (José, comunicación personal, 30 de agosto, 2023).

En términos generales, la lucha llevada a cabo por los jóvenes logró que la sociedad volteara a ver a Veracruz y Xalapa como lugares donde ocurría algo importante, con una capacidad de incidencia desde las calles en asuntos políticos, locales o nacionales —al grado de que, luego, su actividad se prolongó durante casi cinco años y se esparció a otras regiones de México—. (Leonardo, comunicación personal, 25 de septiembre, 2023).

Ahora bien, el surgimiento del movimiento de Estudiantes en la Unidad Académica de Humanidades se debió al contexto nacional con el Yo-Soy132, y se conectó con otros eventos, como la toma de la Plaza Regina o Plaza Lerdo y con protestas electorales, como la imposición de Enrique Peña Nieto en 2012. (Cristian, comunicación personal, 9 de octubre, 2023). Comenzó en Humanidades y después se le agregaron otras Facultades, como la Unidad de Artes o Ingeniería en Veracruz. Entonces, una noche algunos de los consejeros conversando de manera informal, de pronto, tomaron la decisión de cerrar la escuela. (Elizabeth, comunicación personal, 11 de septiembre, 2023).

FOTOGRAFIA 1



Gualberto Díaz González, Unidad Académica de Humanidades, 9 de septiembre de 2013.

FOTOGRAFIA 2



Gualberto Díaz González, Unidad Académica de Humanidades, 9 de septiembre de 2013.

La toma del edificio fue otro momento significativo, donde se abordaron problemas que acontecían en lo nacional y muchos de Humanidades. Estos elementos permitieron que el movimiento estudiantil en Humanidades cobrara fuerza durante ese periodo. (Alexis, comunicación personal, 20 de octubre, 2023).

Las asambleas variaron en su naturaleza. Por ejemplo, cuando se cerró Humanidades, las reuniones fueron muy organizadas, con representantes de cada Facultad, consejeros y voceros, lo que permitió un consenso significativo. En contraste, las asambleas en la explanada eran menos organizadas, con muchas opiniones divergentes. (Marco Antonio, comunicación personal, 27 de septiembre, 2023).

Como sea, el método principal de diálogo eran las asambleas, donde se conformaban comisiones para atender diversas necesidades y posibilidades del proyecto. El enfoque asambleario permitía la participación colectiva y la toma de decisiones de manera horizontal. (Cristian, comunicación personal, 9 de octubre, 2023).

Las demandas y recursos

Los estudiantes de Humanidades construyeron una identidad colectiva basada en experiencias previas —algunos jóvenes venían de movimientos de Oaxaca y del sur del país—. Las demandas abordaron varios aspectos, teniendo como centro la infraestructura, ya que los fondos asignados al área de Humanidades eran menores en comparación con otras Facultades. Respecto a otras preocupaciones, se criticó el modelo educativo y la contratación de maestros, cuestionando la distribución de presupuestos a través del gobierno en lugar de llegar directamente a la universidad.

Sobre estos temas, se exigían mejoras en el auditorio, el internet, en los techos húmedos y las condiciones generales de los baños, igual que la revisión del Modelo Educativo Integral y Flexible, ya que no permitía una interacción efectiva con otras facultades. La *flexibilidad* del mismo no era real y la limitación de horarios para interactuar con otras áreas de conocimiento en la Universidad tampoco ayudaba (Elizabeth, comunicación personal, 11 de septiembre, 2023).

La movilización comenzó con acciones simples, como la denuncia de las condiciones de los baños mediante fotografías que circularon por las

redes. Posteriormente, la articulación con los vecinos y las discusiones en las comidas comunitarias también desempeñaron un papel importante. (Arturo, comunicación personal, 16 de agosto, 2023).

Las autoridades de la Universidad Veracruzana se vieron orilladas a atender algunas demandas del movimiento en Humanidades, sobre todo entablar el diálogo para escuchar la indignación estudiantil y sus peticiones. La madrugada del lunes 3 de octubre de 2012, el movimiento emitió un pliego petitorio dirigido al Rector de la Universidad Veracruzana y al director general del Área Académica de Humanidades:

¡Solidaridad!

La UV Se levanta y profesores y alumnos comienzan a unirse. La mayoría de las demandas tienen eco en las carencias de todas las demás facultades de esta casa de estudios. [Nuestro descontento se debe a situaciones como estas:]

Poca o nula participación de los estudiantes en la toma de decisiones.

Desconocimiento de la dirección de los recursos.

Poco o nulo apoyo de la universidad hacia las necesidades académicas de los estudiantes. Nos tratan como limosneros.

Instalaciones en pésimas condiciones.

Bibliotecas con material insuficiente.

Carencias en laboratorios.

La raíz de gran parte de estas faltas está en el centralismo en las decisiones al interior de la institución. La mesa directiva no funciona como tal, sólo sirve al director y a intereses no colectivos.

Apoyamos especialmente la petición de AUTONOMÍA en las facultades y la PARTICIPACIÓN de los estudiantes en la toma de determinación del uso del presupuesto.

“Si no ardemos juntos, ¿quién iluminará esta oscuridad?”

(PRIMER COMITÉ GENERAL DE HUELGA DE LA UNIDAD DE HUMANIDADES).

Las instalaciones de Humanidades fueron tomadas y, como se ve, el motivo fue la falta de apoyo por parte de las autoridades universitarias para resolver una serie de carencias que desde hace más de una década afectan la vida académica de humanidades. Los estudiantes y algunos maestros decidieron conformarse en asamblea permanente para recoger ideas y redactar un pliego petitorio, el cual sería presentado a las 13:00 horas del día 4 de octubre en el Auditorio Jesús Morales Fernández. Con ello, pretendían

dialogar con las autoridades universitarias, de quienes esperaban que asumieran compromisos y propusieran estrategias de acción ante los puntos planteados (Julio, comunicación personal, 8 de octubre, 2023).

El comedor autónomo

Según otros testimonios, el surgimiento del movimiento de estudiantes en la Unidad Académica de Humanidades se puede atribuir a otros factores que contribuyeron a la formación de una comunidad activa y comprometida.

Uno de los elementos clave fue el Comedor Autónomo, un espacio donde estudiantes de diferentes facultades se congregaban para compartir alimentos y generar un ambiente propicio para la reflexión política. El comedor autónomo no sólo servía como lugar para obtener alimentos a bajo costo; también funcionaba como punto de encuentro para diversos colectivos: comunistas, anarquistas, feministas y socialdemócratas. Este espacio se convirtió en un centro de organización y resistencia. Los estudiantes se unieron en torno a temas como el repudio al PRI, a la violencia creciente en el país durante la administración de Felipe Calderón y a su guerra contra los cárteles. A partir de este ambiente organizativo, se desarrollaron acciones de vinculación y autogestión con la Exfábrica de San Bruno y el apoyo a movimientos sociales como el de Ayotzinapa. La universidad se convirtió en un espacio de resistencia frente a la creciente subordinación de la institución educativa a los intereses políticos partidistas. La represión gubernamental, como el desalojo de la Plaza Lerdo y la violencia contra los manifestantes, reactivó la movilización estudiantil (Marco Antonio, comunicado personal, 27 de septiembre).

Los antecedentes de esta situación se dieron en los años ochenta, cuando en la Unidad de Humanidades se instaló un comedor a través de una cooperativa integrada por estudiantes y que era reconocida por la administración de la unidad. La influencia del comedor venía de la Universidad Nacional Autónoma de México, varios jóvenes que participaban en la cooperativa tenían vínculos o habían estudiado allí. Aquel comedor estudiantil en Humanidades era muy amplio y funcionaba como un espacio de socialización de la comunidad durante los desayunos y las comidas. En los noventa, decayó el interés de la administración por el comedor de Humanidades y disminuyó la participación de alumnos, hasta que dejó de funcionar. Al

poco tiempo, en su lugar se instaló el Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas.

FOTOGRAFÍA 3



Comiendo de la Buena (COMIDA COMUNITARIA) HUMANIDADES (2 de octubre de 2012) [Recopilación de las imágenes de álbum] [imagen], en < <https://www.facebook.com/113157332050348/photos/pb.100065644653127.-2207520000/474588639240547/?type=3>>.

Se requería el espacio de un comedor autónomo para la comunidad estudiantil organizada. La consolidación de este se realizó por la participación voluntaria del alumnado de las distintas facultades que integraban la Unidad. Cada grupo tenía su propia ideología, pero compartía la visión de un lugar así, con comidas accesibles para la comunidad estudiantil y un lugar alternativo a la institución. La creación de este espacio por parte del alumnado no tenía fin lucrativo, de ahí la molestia de los estudiantes por la forma en que las autoridades reaccionaron ante el proyecto del comedor autónomo, que se convertiría en un lugar de resistencia, en sede de las juntas de la Asamblea Estudiantil Xalapeña, donde se acordarían las marchas y protestas en la ciudad.

El comedor albergó también al movimiento estudiantil por la dignificación de los espacios universitarios, al que abogaba por los presos políticos, al de Atenco, al movimiento por la paz y al magisterial, así como al

que surgió por la desaparición forzosa de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa. El comedor fue un espacio de espíritu rebelde y solidario.

FOTOGRAFÍA 4



Comedor Autónomo Universitario (12 de junio de 2015) [Recopilación de las imágenes de álbum] [imagen], en <<https://www.facebook.com/CAUXALAPA/photos/pb.100067400814684.-2207520000/1498575500432684/?type=3>>.

La estabilidad en la dinámica del comedor comenzó a cambiar por la administración del espacio: quienes sustituyeron a los primeros que se encargaban de ella, no tenían su mismo compromiso ni visión del proyecto. Y es que, dentro de la historia del comedor, hubo tres etapas: la primera fue su organización, con disciplina y responsabilidad en el manejo, además de una dirección apropiada; en la segunda etapa se *fragmentó* lo que era el comedor y la tercera etapa fue la muerte del proyecto.

Para administrar el recinto, se establecieron pautas que prohibían el consumo de tabaco, marihuana y alcohol dentro de las instalaciones, con el propósito de mantener una imagen positiva del lugar a ojos de la administración universitaria y del público en general. Desafortunadamente, la nueva administración descuidó estos principios y permitió que el comedor se convirtiera en un sitio donde se consumía de todo. Tuvo que ver con el hecho de que las personas responsables de él no se hacían cargo realmente, lo que eventualmente le bastó a la institución para apropiárselo. Después

de tres días de inactividad, algunos administrativos quitaron los candados, pusieron los suyos y ocuparon el espacio.

Antes de eso, por casi cuatro años el Comedor Autónomo fungió como un espacio estudiantil de autogestión dentro de la Universidad Veracruzana, como un escenario de diálogo o discusión, de reconocimiento de diferentes posturas políticas y de la necesidad de actuar ante las desigualdades políticas y sociales, fueran internas (en la universidad) o externas (en la ciudad y el país).

Sin duda, el “Come”, como experiencia cotidiana, significó para muchas y muchos un primer acercamiento a la organización y a la participación social en un contexto universitario. Al lugar no se le ha dado un lugar significativo en la historia del movimiento estudiantil en Xalapa, pero por un periodo de tiempo combativo fue un brazo práctico e intelectual de un movimiento crítico, horizontal y heterogéneo, que no sólo incomodaba no al poder, sino que también gestionaba experiencias y demandas populares. Quizá haya muchas lecturas acerca del comedor, pero las cosas no fueron sencillas: hubo momentos complejos, difíciles de asimilar, que han repercutido en muchos compañeros y compañeras. (Alexis, comunicación personal, 20 de octubre, 2023).

FOTOGRAFÍA 5



América Herrera Hernández, comedor universitario, 1 de septiembre de 2023.

Una vez que el alumnado entregó el espacio del comedor a la administración de la universidad, comenzó la remodelación para volverlo una especie de cafetería con precios accesibles y comidas saludables, con lo que pasó a formar parte de la red de comedores estudiantiles de la universidad, aunque tras su nueva configuración, permaneció el mural pintado en honor de la lucha de Atenco. El miércoles 13 de abril de 2016 fue su reinauguración.

La represión

En 2014, la situación social se volvió más difícil que de costumbre porque los sueldos ya no llegaban a los pensionados. Esto causó una movilización que fue en constante crecimiento, pero que alcanzó su punto más álgido con un suceso externo: la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzínapa en el mes de septiembre. La noticia circuló a través de redes sociales y se convocaron a manifestaciones en varias partes del estado. Durante este periodo, Humanidades se cerró en varias ocasiones, las clases se vieron afectadas y la sociedad en general también expresó su rechazo con diversas formas de protesta. La represión gubernamental vino con el desalojo del campamento de maestros en la Plaza Lerdo en el mismo septiembre (Leonardo, comunicación personal, 25 de septiembre, 2023).

El hostigamiento por parte del Estado fue una parte fundamental para la desarticulación de las movilizaciones en Humanidades. Durante los años que estuvo activo el movimiento estudiantil, se reportaron varios incidentes de hostigamiento y violencia por parte del gobierno y cuerpos policiacos, incidentes que estuvieron relacionados con manifestaciones masivas y acciones directas. El estado estaba gobernado por Javier Duarte y su administración fue objeto de fuertes críticas por su respuesta al descontento popular y la represión de la disidencia (Patricio, comunicación personal, 20 de septiembre, 2023).

La represión ejercida sobre los estudiantes se explica, entre otras cosas porque su lucha se relacionó con otros movimientos sociales de la región. Para 2015, comenzó a circular una “lista negra” de activistas fichados por el gobierno de Javier Duarte, donde se encontraban 30 personas “peligrosas” para el orden público. Los nombres mencionados eran de activistas de todo el estado de Veracruz, entre los cuales se encontraban alumnos y profesores de la uv pertenecientes a la Unidad de Humanidades. También había artistas, periodistas y consejeros locales del Instituto Nacional Electoral (INE).

Todo eso culminó de manera fatídica. También en 2015, ocurrieron dos eventos que marcaron un antes y un después en la memoria colectiva y la desarticulación del movimiento en Humanidades: el primero fue el ataque a estudiantes perpetrado la madrugada del 5 junio a manos de un comando paramilitar, y el segundo, los asesinatos de Nadia Vera y Rubén Espinosa el 31 de julio en la Ciudad de México (Julio, comunicación personal, 8 de octubre, 2023).

FOTOGRAFÍA 6



Kristel Ocelot (5 de junio de 2019) [Imagen subida al perfil] [imagen].

Se considera que el primer día de los mencionados ocurrió “la masacre de Xalapa” o el “Ataque a estudiantes de la uv”. Esa noche, un grupo de alumnos que pertenecían al movimiento se reunió en casa de una compañera que vivía a dos cuadras de la Unidad de Humanidades para festejar su cumpleaños. Aproximadamente a la 1 de la mañana, personas armadas con bates, tablas con clavos incrustados y electroshocks ingresaron a la casa para perpetrar el ataque. La represión podría haber sido una reacción al crecimiento y la fuerza del movimiento estudiantil. La idea central de muchos es que tras aquel abuso estaba la intención de desarticular el movimiento, lo que tuvo un impacto visible, pues la participación masiva en las marchas disminuyó mucho, aunque que no se detuvo por completo. (Julio, comunicación personal, 8 de octubre, 2023).

FOTOGRAFÍA 7



Autor anónimo.

Este incidente provocó conmoción en el estado de Veracruz y su capital, así como en todo México. Las circunstancias del ataque y la identidad de los agresores han sido objeto de controversia. Las investigaciones iniciales apuntaron a que los agresores estaban vinculados con grupos de choque del gobierno o fuerzas no identificadas, pues quienes sufrieron el asalto recuerdan las compleciones físicas de los represores: militares vestidos de civil.

Los estudiantes denunciaron que el gobierno ordenó el ataque, los académicos exigieron que se dieran conocer sus líneas de investigación y Rectoría condenó la golpiza, pidiendo castigo a los responsables. En la marcha del 8 de junio la consigna se volvió, principalmente, “¡Fue el Estado!”. En un comunicado, el Ejército Popular Revolucionario condenó el ataque, que se convirtió en símbolo de la violencia hacia el activismo social. Por su parte, la Comisión Estatal de Derechos Humanos inició una investigación de oficio por la agresión, y las autoridades se comprometieron a investigar el hecho, encontrar y llevar a los responsables ante la justicia, pero hasta el día de hoy no se han identificado. Como consecuencia de los hechos, dos de los jóvenes que estuvieron allí fallecieron a los pocos años a causa de secuelas físicas y el daño psicológico generado en la represión.

Respecto a los sucesos de finales de julio, es necesario contextualizar: Nadia Vera era una activista egresada de la Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, mientras que Rubén Espinosa era un fotoperiodista y defensor de los derechos humanos que trabajaba para la revista Proceso dando cobertura a las movilizaciones juveniles de la entidad. Antes de su asesinato en la Ciudad de México, ambos denunciaron el hostigamiento del gobierno, manifestaron que habían huido de Veracruz tras sentirse amenazados por los cuerpos de seguridad y señalaron directamente a Javier Duarte como responsable. Nadia Vera denunció el allanamiento de su departamento en Xalapa y decidió irse a vivir a la capital en busca de un entorno más seguro, cosa que, evidentemente, también buscaba Rubén Espinosa.

Los hechos ocurrieron en un departamento de la colonia Narvarte en la Ciudad de México. Fueron cinco las víctimas encontradas con signos de tortura y heridas de bala. El multihomicidio generó gran indignación en México debido a la naturaleza política y a las amenazas que Espinosa y Vera habían recibido en Veracruz. Las autoridades llevaron a cabo investigaciones sobre el caso, realizaron arrestos y juicios, pero al día de hoy quedan dudas sobre el móvil y la falta de justicia.

Comentarios finales

La memoria colectiva es un rincón del tiempo que evoca las luchas, susurra al oído y, como un faro, ilumina lo que sigue. El movimiento social es un instrumento para impulsar cambios, recuperar saberes y experiencias. No olvidemos a quienes hicieron posible la movilización y la organización. Pese a las desgracias, sus demandas surtieron algún efecto: el comedor autónomo fue detonador de acciones colectivas, como el proyecto Casa Magno o el comedor comunitario Tonalli, mientras que, en lo referente a otros lugares, comenzaron los arreglos a la infraestructura de la unidad, como la remodelación del auditorio principal, los baños y la colocación de bancas en espacios para la convivencia, además de que se cuestionó el gasto millonario del equipo profesional de baloncesto Los halcones.

El movimiento impulsó la organización del primer y único congreso estudiantil interuniversitario en julio de 2013, al que asistió incluso el rector y que fue realizado en todos los campus para conocer las necesidades y demandas de la comunidad docente y su alumnado. Pero la respuesta institucional hacia el movimiento de Humanidades siempre fue ambiva-

lente: por un lado, las autoridades universitarias, un tanto presionadas, entablaron diálogo con los estudiantes, accedieron a algunas demandas y se comprometieron a otras; por otro, la respuesta del gobierno estatal fue brutal, autoritaria y represiva, con acoso y amenazas.

No obstante, cuando los movimientos desafían al sistema, su influencia perdura. La Unidad de Humanidades ha tenido momentos de movilizaciones estudiantiles importantes que la han marcado. La memoria mantiene viva la historia.

Referencias

- Aguilar, M. (Coord.) (2016) *Protesta social y resistencia en el sureste de México*. Colofón, Conacyt, UAM-Azcapotzalco.
- Al calor político (20 de octubre de 2011). La asamblea estudiantil xalapeña acusa que son objeto de amedrentamientos por parte de autoridades. *Al calor político*, <<https://www.alcalorpolitico.com/informacion/la-asamblea-estudiantil-xalapenia-acusa-que-son-objeto-de-amedrentamientos-por-parte-de-autoridades-79893.html>>Alcalorpolítico>.
- Melucci, A. y Massolo, A. (1990) La acción colectiva como construcción social. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*, 9(26), 357-364, <<https://doi.org/10.24201/es.1991v9n26.911>>.
- Sidney, T. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.
- Svampa, M. (2006). Movimientos sociales y nuevo escenario regional: las inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina. *Revista Sociohistórica* 19(20), Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Socio Histórica. 141-155.
- Tilly, C., y Wood, L. (2009). *Los movimientos sociales: 1768-2008*, Crítica, <http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/CS_Tilly_Los-Mov-Soc_1768-2008_cpa.1.pdf>.
- Portal Libertario Oaca (11 de noviembre de 2015). Muerte y traición del Comedor Autónomo. A manera de reflexión. *Portaloaca*, <<https://www.portaloaca.com/opinion/mexico-muerte-y-traicion-del-comedor-autonomo-a-manera-de-reflexion/>>.



EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN XALAPA 2011-2015. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA PROTESTA Y FACTORES DE DESMOVILIZACIÓN

Jesús Eduardo Medina Gutiérrez¹

En memoria de Nadia Vera, Rubén Espinosa y Antonio Hernández.

Introducción

Quien el 2 de octubre de 2023 llegara a la antigua Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana en Xalapa vería una escena rara para una Facultad que en su momento mantuvo una movilización casi ininterrumpida por cerca de 4 años: una Unidad encerrada en sí misma, con controles de ingreso y policías en la entrada, en espera de una manifestación que nunca ocurrió. Quien así llegara, digo, no advertiría de qué es resultado este entorno, ni cómo los intentos de controlarla, año tras año, sólo rindieron frutos cuando la generación movilizada, desgastada y ahuyentada por la represión, no dejó una memoria tras de sí y condenara sus logros al olvido. De igual forma, quienes se fueron en 2015 pensarían que los estudiantes dejaron de ser “rebeldes”, cuando antes lo eran casi por naturaleza.

Las ciencias sociales han reconocido que las identidades no son condiciones apriorísticas ni predeterminadas, por lo que los sujetos no se pue-

¹ Maestro en Ciencias Sociales por el instituto de Investigación Histórico-sociales, Universidad Veracruzana, México. Doctorante en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México.

den adscribir a ellas, sino que son resultado de experiencias, vínculos emocionales y sociales, y procesos de conformación de *marcos* mentales. En el caso de los movimientos estudiantiles, la relevancia del proceso de autoconformación identitaria es aún más evidente que en otros movimientos con claves de orden económico, étnico o de género, puesto que, a diferencia de estos, el ser estudiante es una condición efímera.

El hecho de que los movimientos estudiantiles tiendan a estar conformados por jóvenes, cuyas características están en constante transformación generacional, los hace estar sujetos a variaciones históricas, por lo que la comprensión de las particularidades de cada caso de estudio es vital, principalmente, para entender los factores operantes para la movilización y la desmovilización como elementos contextuales que requieren la interpretación particular de los movilizados en torno a la dicotomía oportunidad-coste.

Movilización, conformación y desmovilización son, así, tres componentes particularmente importantes de dilucidar para caracterizar un proceso.

En este sentido, y recuperando la necesidad (intelectual y militante) de la construcción de memoria histórica desde lo local, en el presente trabajo me propongo analizar el movimiento estudiantil de Xalapa en su más reciente ciclo de protestas, delimitado entre 2011 y 2015, en torno a tres preguntas: ¿qué factores coadyuvaron al surgimiento de la movilización estudiantil?, ¿cuál es el proceso histórico de construcción que sigue el movimiento a partir de la coyuntura de 2011? ¿Qué factores influyen para la desmovilización y el cierre del ciclo?

Para este cometido, asumo el enfoque de la Teoría de la Movilización de Recursos, recuperando conceptos como “ciclo de protesta”, “estructura de oportunidad política”, “marcos” y “procesos de enmarcado”. Asimismo, partiendo de la centralidad del análisis socio-histórico, me valgo de la *técnica del rastreo de procesos* mediante la confección de un catálogo de eventos de protesta en el ciclo delimitado. Para la caracterización del mismo, de sus factores de movilización y desmovilización, comienzo con la observación participante, fruto de mi militancia en el proceso. Pero, igualmente, haré el análisis de marcos a partir del contenido de los posicionamientos del movimiento dado en redes sociales y comunicados, y de la información obtenida a partir de 16 entrevistas semiestructuradas a diversos militantes del proceso, realizadas para dos trabajos previos de estudios de licenciatura y maestría.

Más allá de los límites de este ejercicio, centrado en la reconstrucción general del proceso del movimiento estudiantil, lo propongo como un ejercicio necesario dada la escasa literatura en torno a la experiencia xalapeña y la relevancia que esta tuvo para su contexto local, en un periodo particularmente violento y con graves peligros para el activismo.

Algunas claves en torno a los movimientos estudiantiles y los marcos

Más allá de la amplia literatura en estudios de caso, la falta de análisis teóricos particulares de los movimientos estudiantiles ha generado limitaciones considerables en cuanto a su definición. En general podemos plantear una dicotomía central: los movimientos estudiantiles como agentes colectivos compuestos por estudiantes con objetivos políticos varios o como agentes colectivos que necesariamente deben constreñirse a demandas educativas. Esta dicotomía entre lo “gremial” y lo político resulta un tanto imprecisa, toda vez que las demandas educativas son ya en sí políticas (Cruz, 2016). Alejándonos de esta separación, podemos entender los movimientos estudiantiles como procesos sociales de organización y movilización colectiva compuestos prioritariamente por estudiantes y con objetivos que, de forma directa o indirecta, conllevan reivindicaciones y demandas políticas o culturales relacionadas con su carácter estudiantil —incluyendo o no a las educativas—.

Los movimientos estudiantiles tienen ciertas características particulares que los hacen muy relevantes a nivel social. En primer lugar, tienen como factor central la unión generacional, es decir, la cercanía etaria de los sujetos —que es el factor biológico—, pero también la unión social que parte del “sentir” de la época, el cual genera un cúmulo de experiencias y acciones temporalmente confluyentes de los sujetos (Gómez, 2014).

Este factor social e histórico implica que los sujetos que componen los movimientos estudiantiles cuenten con actitudes compartidas para valorar la realidad, contribuyendo a la conformación de *marcos* comunes. Cada *marco* es un esquema de interpretación que condensa y simplifica la realidad, al codificar situaciones, acontecimientos y experiencias de un entorno (Snow y Benford, 1992) y, bajo estos esquemas, los sujetos establecen un triple ejercicio: un diagnóstico parcial de la vida social, la construcción de

una propuesta de solución, así como una llamada a la acción (Snow y Benford, 1988).

Nosotros ahondaremos, sobre todo, en la última de aquellas dimensiones. Sin embargo, precisemos que las actitudes que comparten los sujetos en el movimiento estudiantil no condicionan la conformación de *marcos*; sólo agilizan el *proceso de enmarcado*, es decir, la dinámica cognitiva que articula la construcción y promoción de la movilización a partir de la lucha por la organización de las ideas (Almeida, 2020). Lo mismo ocurrirá con el *alineamiento de marcos*, entendido como la articulación de las estructuras interpretativas de los individuos.²

De la misma forma, lo anterior no implica que el proceso de conformación de *marcos* se dé exclusivamente mediante procesos de consenso, sino que los diferentes momentos históricos de definición político-ideológica construyen posturas que se enfrentan al interior de los movimientos.

Por otro lado, los movimientos estudiantiles están estrechamente ligados con actores juveniles, y son una categoría social usualmente relacionada con posturas más abiertas a la crítica de la realidad. Este factor suyo, más que asentado en un progresismo innato, se relaciona con procesos de diferenciación respecto a los *marcos* hegemónicos, dado que los sectores juveniles tienden a insertarse en procesos y estructuras societales preexistentes y fuera de su influencia, por lo que tienden a apreciar más fácilmente debilidades, inconsistencias e injusticias sobre las que se construye la vida social (Donoso, 2022).

Por último, los estudiantes tienen una cercanía espacial particular que pocos sectores de la sociedad tienen: las escuelas se vuelven espacios de interacción constante caracterizados por un ambiente de desarrollo intelectual y político general. Este desarrollo se conjunta con las posibilidades de conformación de activistas de “tiempo completo”, dado que en muchas ocasiones están exentos de tiempos laborales o responsabilidades sociales vinculadas al cuidado de terceros o necesidades económicas.

² Por medio de cuatro formas: 1) puente de marcos: vinculación de dos o más marcos a partir de la expansión organizativa; 2) amplificación de marcos: fortalecimiento de un marco interpretativo en torno a valores; 3) extensión de marcos: ampliación de los límites de las fronteras de los esquemas de interpretación para abarcar más intereses; 4) transformación de marcos: eliminación y cambio total de interpretaciones antiguas (Snow *et al.*, 2006).

Claves metodológicas

Al plantear la importancia del análisis sociohistórico para entender los procesos de movilización social en torno a la categoría de “ciclo” es imperante un enfoque que guíe el proceso de reconstrucción de los procesos. Ello, porque un “ciclo” es una fase de confrontación social, llevada a un grado alto de intensidad y dada a partir de una rápida difusión de la acción colectiva, un ritmo acelerado en formas de confrontación, y nuevos marcos que puede terminar en reforma, represión o una revolución (Tarrow, 1997).

El *process tracing*, o rastreo de proceso, es una herramienta metodológica que parte de la identificación de tres componentes: un efecto bajo investigación, la causa hipotética y el proceso o los eventos que unen la causa hipotética y el efecto (Beach y Pedersen, 2013). La propuesta implica el ir y venir entre el momento deductivo e inductivo, es decir, entre elementos fundamentales de entrada (recabados por el estado del arte y, en este caso, de la experiencia directa en el caso de estudio) y posteriores momentos de prueba, dados como fases sucesivas hasta el desarrollo final de una explicación suficiente y plausible del fenómeno, sujeta a la evaluación por pares (Bril-Mascarenhas y Mayaux, 2017).

Para identificar el proceso, parto de la confección del catálogo de eventos, o sea, de la descripción de interacciones sociales recolectadas de diversas fuentes de acuerdo a procedimientos relativamente uniformes (Tilly, 2002). Para este caso, he recabado información de eventos tales como marchas, asambleas, brigadas y casos de represión hacia el movimiento a partir de periódicos digitales locales y nacionales; blogs y sitios de internet de asociaciones vinculadas a los movimientos sociales; videos de YouTube y entradas de Facebook de cuentas vinculadas a las organizaciones estudiantiles en Xalapa.

Con lo anterior, he construido una tabla de tres columnas compuestas por “fecha y lugar del evento”, “características generales” —¿qué pasó?, ¿dónde?, ¿quiénes intervienen?— y la fuente de donde se obtiene la evidencia, delimitando la selección a cerca de 30 entradas/eventos.

De la mano de este horizonte de explicación, me valgo del análisis de *marcos* (diagnóstico y pronóstico), y del análisis de contenido de los posicionamientos que tuvo el movimiento a partir de comunicados, declaraciones y publicaciones en redes sociales, a fin de caracterizar el proceso de organización y movilización. Por último, y como componentes enriquece-

dores del análisis, se hace uso de la información recuperada de 8 entrevistas semiestructuradas realizadas entre junio y octubre de 2015, y 8 más realizadas entre agosto y diciembre de 2018, a militantes del movimiento estudiantil en Xalapa.

El eterno retorno y la conformación del movimiento

Un factor subyacente a los procesos de movilización estudiantil ha sido, históricamente, su sujeción casi cotidiana a un *eterno retorno*, no sólo por el cotidiano surgimiento de estos procesos, sino porque dicho surgimiento en muchos casos implica partir desde cero en el proceso de conformación política e identitaria.

Si bien la movilización y desmovilización son componentes inherentes a las acciones colectivas, los movimientos estudiantiles tienden a pasar de uno a otro estado de forma más constante que otros procesos. Así como el estudiantado contiene recursos y características que facilitan el surgimiento de procesos de protesta, organización y movilización, por otra parte pocas veces es capaz de mantener procesos de lucha social en periodos de latencia, comparado con otros tipos de acciones colectivas.

En los motivos de esta “debilidad” se vislumbra un problema de origen. Como se señaló anteriormente, la condición de estudiante es efímera y menos propensa a una identidad mantenida, como sí lo es, por ejemplo, la condición de clase o las organizaciones que parten de objetivos o reivindicaciones concretas.

En este sentido, los factores de movilización y desmovilización adquieren un papel preponderante en la capacidad que tienen los movimientos para constituirse como procesos capaces de plantear retos a sus antagonistas, construir propuestas a la audiencia y desarrollar experiencias para sus integrantes, tendiendo a repetir una y otra vez los procesos de subjetivación política.

El germen del movimiento estudiantil en Xalapa en la coyuntura de 2011 se dio en un entorno de crisis de seguridad y violencia estatal de los gobiernos priistas. El sexenio de Fidel Herrera Beltrán estuvo caracterizado por el crecimiento del grupo criminal “los Zetas” y de la inseguridad generalizada que hizo comunes secuestros, extorsiones, homicidios y apariciones de cadáveres con mensajes de amenaza en muchas ciudades del estado, incluida su capital. Además de una cifra de homicidios dolosos

en el sexenio que llegó a 2 778 según el Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP) (Periodistas digitales, 2016), casos como la aparición de 35 cadáveres en las inmediaciones del World Trade Center en Boca del Río antes de una cumbre de procuradores de justicia del país en septiembre de 2011, y el asesinato de 4 periodistas en el primer año de la administración de Javier Duarte (Olvera y Palacio, 2017) auguraban un futuro tortuoso en materia de seguridad y violencia estatal, tomando en cuenta los nexos que cada vez más se establecían entre los grupos criminales y las autoridades estatales.

Este entorno pareciera desmotivar el surgimiento de acciones colectivas al no ofrecer garantías de seguridad y respeto a los derechos de los movilizados, ni ofrecer una inestabilidad en las alineaciones hegemónicas que ofrecieran aliados claves (Tarrow, 1999). No obstante, debemos considerar otro tipo de factores que inciden en la decisión de los actores a participar o construir un proceso de organización y movilización. Bajo las propuestas de McAdam (1999) y de Snow y Benford (1992) encontramos, por ejemplo, la existencia de penurias súbitas (como evento precipitador), la puesta de manifiesto de la ilegitimidad o vulnerabilidad de un régimen y, sobre todo, la existencia de un *marco* innovador sobre el que fue posible esquematizar las protestas (como forma de interpretar el problema).

Así, el peso central de los factores de movilización recae en la existencia de ciertos actores políticos: los dispuestos a la acción a partir de construcciones político-identitarias que les permitieron interpretar la situación como algo a lo que debían oponerse, al tiempo que les daban herramientas básicas para plantear una solución, recursos que siempre se ven profundizados durante la misma realización de las protestas.

El estallido social nacional e internacional que significó el movimiento YoSoy132, desde la protesta en la Universidad Iberoamericana el 11 de mayo del 2012, fungió como evento precipitador para la participación de amplios grupos estudiantiles antes no movilizados, legitimando a su vez la protesta como forma de participación política ante algunos sectores de la opinión pública, como resalta uno de los entrevistados:

El movimiento refrescó el activismo. Cuando menos aquí, en Xalapa, antes estaba la gente de siempre, los de Humanidades, grupos de rojillos, de anarcos... Pero [el YoSoy132] incluyó a gente que antes no se metía. Por ejemplo, yo veía que estaban muy metidas personas de Letras, gente a la que no *le parece* lo que

hacen los anarcos, ni lo que hace la gente de sociología, de antropología, etc. (Ángel, comunicación personal, 27 de julio, 2018)

Otro, agrega lo siguiente a ese respecto:

[El YoSoy132] refrescó la idea de que la gente puede tomar el espacio público... de hecho, después de eso y hasta la última represión, cuando madrearon a unos chavos frente al PRI, el espacio público estuvo tomado constantemente por distintos sectores. Antes veías, por ejemplo, a los de Antorcha Campesina, pero nada más. La movilización social no tenía tanta legitimidad [...] ver gente congregada en el espacio público era cosa como de nacos. Y después del 132 fue algo más legítimo ante la opinión pública. (Omar, comunicación personal, 25 de julio, 2018)

La primera marcha del movimiento en Xalapa, el 19 de mayo de 2012, tuvo la participación de 200 personas. Si bien esta cifra pareciera muy baja, tenemos que entender el estado del movimiento estudiantil en la localidad, que históricamente había recaído en dos espacios: la Benemérita Escuela Normal de Veracruz y las Facultades de la llamada exunidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana. Para esas alturas de 2012, sólo uno de esos espacios contaba con procesos de organización estudiantil y en escala mínima.

En la Unidad de Humanidades en 2011 se habían conformado dos núcleos de activistas: uno denominado Asamblea Estudiantil Xalapeña (AEX), conformado por más de diez estudiantes de las Facultades de Historia, Sociología y Antropología, entre otras, y otro de corte *anarco-punk* sin denominación, conformado por cerca de media docena (Vio, comunicación personal, 10 de octubre, 2015; Jimy, comunicación personal, 8 de julio, 2015). El segundo tenía una militancia más larga, con proyectos vinculados a la lucha ambiental, pero el AEX tuvo su punto de anclaje en las protestas que, en agosto de 2011, habían realizado contra el alza de los precios del transporte, que pretendía implementar el gobierno del Estado:

El grupo se conformó como un accidente del destino... Fue ayudado por la ineficacia de las políticas públicas en cuanto al transporte y la dignidad en general... Eso, acompañado de que no estuvimos de acuerdo con la toma de

decisiones de gente que en teoría nos representaba. La necesidad de hacer *algo* nos unió. (Vio, comunicación personal, 10 de octubre, 2015)

Tras varios días de movilizaciones y de acciones que tomaron por sorpresa a la opinión pública (como la toma de un camión del servicio urbano y su ingreso al palacio de gobierno, emprendida por el sector *anarco-punk*) los estudiantes tuvieron su primera victoria, logrando detener el alza (Sin Embargo, 8 de agosto 2011):

Empezaron estas movilizaciones del alza al transporte y dije “vamos a tomar camiones, yo creo que un chingo de banda va a jalar”. Y, pues, nada... éramos como 10, decididos a tomar calles y parar la ciudad para hacer presión... Neta, éramos como 10, y es curioso porque luego de tomar el camión ya todos querían ir en él. (Jimy, comunicación personal, 8 de julio, 2015)

Además de la victoria material, el proceso afianzó a los núcleos organizativos y los impulsó a mantener la lucha, relacionándose también con procesos no estudiantiles como la lucha contra el proyecto minero de “Caballo Blanco”, que afectaría a las poblaciones Alto Lucero y Actopan, o el movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad.

El proceso de 2012 se volvió un espacio de oportunidad en términos de politización, tanto del movimiento orgánico como del coyuntural³. Los momentos coyunturales de agitación, según considero, son espacios afines no sólo para la construcción de extensiones o puentes de *marcos*, sino incluso para la misma construcción o modificación de estos. En consecuencia, estos momentos permiten al movimiento orgánico estudiantil incorporar a nuevos actores que se mantendrán en la lucha, como también los ayudan a definirse y a diferenciarse al interior de los núcleos generales.

Para 2012, primer momento masivo del movimiento estudiantil, la Asamblea Estudiantil Xalapeña se vio acrecentada por la inserción de otra:

³ Establezco estas dos categorías dentro del movimiento estudiantil —y de los movimientos en general— en torno al estado del proceso de subjetivación política a partir de Gramsci (1999). Los movimientos coyunturales son resultado de un momento particular y tienen un carácter masivo, presentándose como momentáneos y heterogéneos. Los orgánicos, si bien implican un menor alcance numérico, se mantienen por un mayor tiempo, tienen un grado de homogeneidad considerable y un grado más elaborado de construcción de *marcos* de interpretación y acción (Medina, 2019).

la del YoSoy#132 Xalapa, compuesta en su mayoría por estudiantes de posgrado de la Universidad Veracruzana, así como por estudiantes de universidades privadas, como la Anáhuac o la de Xalapa. La vinculación entre estos dos grupos se dio el 2 de junio con la realización de la primera asamblea general en Xalapa, donde acordaron aceptar los acuerdos del movimiento nacional del 30 de mayo. Se hizo un llamado resaltando los principios de lucha autónoma e independiente de partidos políticos, a favor de la libertad de expresión y contra la manipulación mediática para la imposición de Enrique Peña Nieto:

Queremos recuperar los colores de nuestro Veracruz y de nuestro México, queremos caminar una tierra donde nuestra voz no sea acallada con la violencia, donde nuestras instituciones públicas no sean del dominio de intereses egoístas y corruptos, y donde la juventud pueda cantar a todo pulmón su palabra que será el futuro. (#YoSoy132 Xalapa, 6 de junio, 2012)

Así, la asamblea pidió a estudiantes y a la sociedad en general, ser apoyados en su anhelo. Y este corte, pacífico y ciudadano del *marco* de diagnóstico orientó el *marco* de pronóstico hacia otros repertorios de lucha.

Tales repertorios apuraban la difusión de ideas para atraer a otros sectores sociales a partir de dos células diferenciadas: por un lado, la AEX se centró en el trabajo en la unidad de Humanidades y la célula #YoSoy132 Xalapa en espacios culturales del centro de la ciudad. Ambos impulsaron las brigadas informativas dentro y fuera de la población, reuniones informativas y, sobre todo, cuantiosas movilizaciones bajo la figura “marcha-carnaval”, caracterizadas por la búsqueda de no afectación vial —pues se hacían por un solo carril— y el ambiente festivo.

Tanto la definición del problema y de los objetivos como los repertorios para lograrlos no deben entenderse como totales o inmanentes, sino como parte de un proceso de lucha entre sectores orgánicos y coyunturales, entre pacifismo y multiplicidad de formas de lucha.

Ahora bien, el mantenimiento de la forma pacifista como hegemónica, por un lado, tuvo la aceptación de muchos porque las directrices del movimiento a nivel nacional atraían amplias masas, pero ciertos sectores no las aceptaban, por lo que tuvieron que extender sus interpretaciones de la realidad y formas de lucha, como observamos en la siguiente cita:

era un movimiento de un flujo constante entre pacifismo e ideas más revolucionarias, más radicales... fue una relación tensa la que había entre sus partes... los que se denominaban como 132 eran la voz cantante, tenían más presencia, tal vez no numérica pero sí mediáticamente, eran *el movimiento* en ese entonces por ser nacional y quienes jalaban a las masas. (Ángel, comunicación personal, 27 de julio, 2018)

Por si fuera poco, los contrastes dentro del movimiento se agudizaron en puntos clave de su desarrollo:

[...] el punto más fuerte de estas diferencias ocurrió cuando atacaron el PRI durante la marcha. Ahí estuve en contra no porque lo hicieran, sino por la cuestión de que no se había decidido en asamblea. Algo que se había dicho desde el principio es que la asamblea era el organismo máximo y eso se respetaría. Ellos se escudaban diciendo que lo habían decidido en asamblea de AEX... igual con la toma del palacio... AEX eran un grupo muy unido y empezaron a pesar mucho, fue como el grupo que más pesó dentro del movimiento. (Rafa, comunicación personal, 18 de septiembre, 2018)

Con el fallo del Tribunal Electoral a favor de EPN, el movimiento estudiantil mostró a la sociedad su lucha interna y su heterogeneidad ideológica tanto en las luchas, como en las rupturas. La célula del YoSoy132 (y su escisión de #132 Atenas Veracruzana) perdieron la capacidad de convocatoria y movilización, pero mantuvieron algunos proyectos que a la postre se desconectarían totalmente del movimiento:

después del resultado electoral, después de que se acabó la “Acampada Lerdo”, después de la toma del palacio municipal, el #132 ya no convocaba. Entonces se volvió un colectivo más... convocaba a asamblea y no llegaba nadie, había dejado de ser un sujeto político para la población en general. (Enrique, comunicación personal, 13 de agosto 2018)

El grupo *anarco punk*, la AEX y sus escisiones (Colectivo Ciudadano Xalapa (CCX), Sembrando Rebeldía, Colectivo Acero-Juventud Comunista de México y otros sectores de corte libertario movilizados sin nombre), se abocaron a proyectos de formación y agitación política bajo *marcos* heterogéneos, pero que compartieron las siguientes características: 1) una evaluación del

problema como sistémico y relacionado con el capitalismo, 2) la lucha no sólo de corte partidista, sino anti institucional, 3) la vinculación con las organizaciones populares como base de la acción, 4) el respeto a las formas de lucha.

La AEX fue, siento, un campo de cultivo de bases, pensamientos multiversos que buscaban puntos de encuentro para accionar de forma útil. Con el tiempo tomó forma y se eligieron caminos para multiplicar acciones y fuerzas desde lo independiente: lo no oficial, lo gratuito, lo no sistémico, en el trabajo de calle. (Vio, comunicación personal, 10 de octubre, 2015)

Además de los divorcios internos y el desgaste del factor masivo, el papel de la AEX y sus subgrupos en la “Acampada Lerdo” (plaza central de Xalapa) del 29 junio al 1 de septiembre, la toma del palacio municipal el 1 y 2 de septiembre y la toma de Humanidades entre del 2 al 9 de octubre terminaron por decantar la balanza hacia los sectores estudiantiles de Humanidades, ahora nutridos políticamente por visiones más radicales y con espacios y proyectos de mayor afianzamiento político y temporal entre los que resaltan los siguientes: el proyecto cultural “Casa Magnolia”, el Comedor Autónomo Universitario, la biblioteca anarquista “María Luisa Marín” y proyectos de formación y agitación política que operarán durante el resto del ciclo para atraer a los nuevos movilizados.

A diferencia del movimiento nacional, cuya versión masiva coyuntural terminó en diciembre, en Xalapa cada subgrupo, a partir de octubre, se centró en sus propios proyectos a mediano plazo, los cuales darán forma al resto del ciclo. Este primer momento del ciclo fue el de mayor confrontación política, fungiendo como espacio de autodefinition identitaria y permitiendo dos cuestiones, una interna y una externa, a los núcleos organizativos, que pasaremos a explicar.

El movimiento fue, en primer lugar, una experiencia de organización y movilización que ningún actor había tenido antes, tanto por nivel de convocatoria como en constancia de las acciones: llegó a miles en los momentos más álgidos y, durante al menos 3 meses, tenía dos o tres actos a la semana. Esto devino en el afianzamiento de una postura de lucha, aunque el ciclo no tendría después otro momento álgido de lucha por el *marco* hegemónico.

En segundo lugar, generó en el público y la sociedad en general, como comunidad estudiantil, una naturalización de la protesta, que a la postre posibilitaría la extensión de las luchas y la incursión de estudiantes de espacios antes reacios como la Facultad de Derecho, de Medicina o de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS).

La siguiente coyuntura del movimiento estudiantil fue paralela al movimiento magisterial de 2013, e implicó la movilización de miles de maestros de todo Veracruz en la ciudad de Xalapa, sobrepasando incluso los números del movimiento en 2012. Sin embargo, la falta de experiencia en movilización y preparación política del magisterio veracruzano hicieron que el estudiantado tuviera un papel importante en términos políticos (no tanto de movilización).

Si bien el proceso se desarrolló principalmente en agosto y septiembre, tres momentos se volvieron centrales por los nuevos aprendizajes y la construcción de marcos de pronóstico que posibilitó. El primero de ellos fue la decisión de realizar un paro de 72 horas acordado en asamblea por 6 de las 7 facultades de la unidad, el 11 de septiembre (Roca, 12 de septiembre, 2013). El estudiantado refrendó el uso del paro estudiantil como mecanismo de protesta y espacio de coordinación, dado que los paros usualmente iban aparejados de asambleas, generación de brigadas de apoyo al movimiento en que se desarrollaban (en este caso, el magisterio) y como espacio físico de organización. En este caso, permitió que un grupo de estudiantes se aglutinaran en las instalaciones del Comedor Autónomo la noche del 13 de septiembre para acudir en apoyo a los maestros que desarrollaban un plantón en la Plaza Lerdo, y el 14 de septiembre, durante la madrugada, para coordinar las brigadas de protesta en diversas escuelas por el desalojo.

El segundo momento fue el desalojo en sí, la primera experiencia de represión masiva del periodo⁴. La noche del 13 de septiembre, un grupo de cerca de 600 policías estatales, tras dar un ultimátum a los cerca de 300

⁴ Previamente el movimiento se había enfrentado a la represión hacia grupos particulares de estudiantes. El 15 de septiembre, durante las protestas en el festejo del grito de independencia, tres estudiantes fueron “levantados” por agentes de policía estatal y tras ser amenazados y golpeados fueron dejados a las afueras de la ciudad en la madrugada (Zapateando, 2012a). A esto se sumó la detención y golpiza a 15 activistas, fueron detenidos y “levantados” por agentes estatales y agentes vestidos de civil durante la protesta en el desfile de festejos del 20 de noviembre (Zapateando, 2012b).

maestros y estudiantes en el plantón de Plaza Lerdo, realizaron el desalojo de la plaza con el uso de balas de goma, bastones de electrochoques y macanas deteniendo a varios maestros y dejando herido a un número indeterminado de estudiantes que se resguardaron en la unidad de Humanidades en toma (La Jornada, 2013; Rojas, 2013). El enfrentarse a esta realidad llevó más aún los *marcos* de pronóstico de los movilizados hacia la reivindicación de la acción directa formando a la postre el “bloque negro”, un mecanismo de lucha frente a las incursiones de la policía.

El tercer momento vino con la prematura desmovilización en agosto de 2013, y evidenció la importancia de que el sector estudiantil fuera la punta de lanza para que la algidez del movimiento no se acabara con las coyunturas. En esto operó no sólo la propia desmovilización del proceso en 2013, cuando la dirigencia nacional lo indicó y el interés público menguó, sino la propia opinión sobre los maestros en algunos sectores de los activistas:

acá los maestros estaban con su propia agenda. [...] ¿por qué ellos no habían salido a apoyar antes? Porque no habían tocado sus intereses. Ya cuando sí se los tocaron, ellos arriesgaron un poco más [...] aunque no tanto, porque sí tocaron sus intereses, pero no los dejaron en la calle. (Omar, comunicación personal, 25 de julio, 2018)

Y por supuesto, esa opinión no representa la de todos los sectores, al coincidir en la crítica que toda la AEX a los sectores movilizados bajo la bandera #132, hizo en 2012. No sólo una célula, sino las masas permiten entender el valor que los movilizados daban al compromiso militante y a la militancia ininterrumpida, más allá de las coyunturas.

El impasse: revuelta o agotamiento

El 2 de octubre de 2014 fue el inicio de una nueva coyuntura para el movimiento estudiantil xalapeño. Antes de las 7 de la mañana, la unidad fue tomada por activistas y, tras la realización de asambleas por cada facultad, se acordó el paro de 48 horas en protesta por los ataques que el 26 de septiembre se efectuaron contra los normalistas de Ayotzinapa, así como en apoyo a la lucha que los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN) mantenían desde el 17 de septiembre.

La marcha en conmemoración del 2 de octubre que siguió a lo anterior marcó el tono de la lucha de esa coyuntura, la más álgida en números y repertorios, pero también la última ante la resolución de la disyuntiva entre organización y espontaneísmo.

En esta marcha, cerca de 300 estudiantes, principalmente de la exunidad de Humanidades marcharon por una ruta diferente: rodearon el centro de la ciudad para ir a la Unidad de Artes y de la Zona UV a buscar que los estudiantes se sumaran. Así mismo, con ánimo combativo y teniendo la acción directa como base, la marcha aprovechó la ruta para “intervenir” el reloj que marcaba la cuenta regresiva para la realización de los juegos centroamericanos y del caribe, a celebrarse en la ciudad (y 5 cedes más del estado) en noviembre de 2014 (Portal Comunicación Veracruzana, 2014; Quadratín, 2014).

La algidez del descontento estudiantil tiñó octubre y noviembre, con la realización de múltiples marchas masivas, compuestas en su mayoría por estudiantes de la Universidad Veracruzana y de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), recién sumada a la lucha estudiantil y con importantes esfuerzos de conformación de una estructura organizativa. La incursión de este nuevo actor colectivo dotó de todavía mayor masividad a las acciones, dándole además una imagen revitalizada ante la opinión pública —dado que los estudiantes de esta institución no habían sido criminalizados como los de la UV—, pero planteó retos importantes de coordinación, que se decantó al final por la separación de ambos grupos. Esto debido a la guía institucional que se daba a los contingentes de la BENV, los cuales marchaban ordenados y rodeados por cordones de seguridad, buscando en todo momento mantenerse ajenos al “bloque negro”, compuesto principalmente por estudiantes de la UV.

La separación no fue acompañada, luego, de un esfuerzo por construir marcos, dado que la BENV se limitó a las marchas y eventos de protesta, sin ahondar demasiado en las interpretaciones o la extensión de estas. Las siguientes marchas tuvieron manifestaciones de luto y civilidad, acciones como marchar en silencio, con ropa negra o clara y rosas blancas o veladoras en las manos (Más noticias, 2014). Estas se convirtieron rápidamente en demostraciones de rabia y descontento ante las primeras indagatorias de lo sucedido en Ayotzinapa, con los estudiantes de Humanidades a la cabeza.

Marchas como las del 4 y 20 de noviembre y las protestas del 14 y 15 de noviembre, estas últimas contra la inauguración de los juegos centroamericanos, estuvieron signadas por el uso de acciones directas como la “expropiación” en tiendas de conveniencia, el uso de cohetones, la realización de pintas y el rompimiento de vidrios en edificios públicos, sedes de partidos políticos y bancos, con mensajes como “Fue el Estado”, “Ayotzinapa vive, la lucha sigue” o “Nos faltan 43”, llegando incluso al intento de quema de la puerta principal del palacio de gobierno por militantes del “bloque negro” (Velázquez, 2014; Centro de Medios Libres, 2014; Zapateando, 2014d).

Si bien estas formas de acción nunca se hegemonizaron ni se extendieron más allá de algunos grupos, la opinión en torno a ellas no fue tan negativa como en el 2012, debido a la interpretación general que se hacía de su justificación:

La gravedad de la situación justificaba que hubiera medios más radicales [...] era algo demasiado malo, un pasaje muy oscuro en la historia del país, y muchos lo tenemos aún grabado... sí, la situación ameritaba que se dieran acciones más pesadas, lo legitimó mucho. (Ángel, comunicación personal, 27 de julio, 2018)

Otro componente de la lucha en el periodo fueron las tomas de Facultades: a los paros de 24 y 48 horas del 8, 22 de octubre y 5 de noviembre de 2014, se sumaron no sólo los estudiantes de Humanidades, como era habitual, sino más de 20 facultades de la UV, e incluso el Instituto Tecnológico de Xalapa y la BENV (Zapateando, 2014a; Zapateando, 2014b; Zapateando, 2014c, González, 2014).

La potencia del movimiento, atrayendo amplias bases estudiantiles, incluso más que el movimiento de 2012 y 2013, se debe a la naturaleza del hecho, la desaparición de los 43, y al entorno de violencia exacerbado en Veracruz, que generaba un espíritu de identificación con los riesgos a los que los jóvenes se enfrentaban:

La forma en que se descubrieron sucesivamente las formas en que se deshacían de los cuerpos, cada vez más brutales, y los feminicidios y desapariciones que se hacían con total impunidad... Los discursos [del gobernador], cada vez más pendejos, y muchas más cosas generaron un descontento que escaló tanto que era imposible no verlo. Entonces, obviamente, las acciones de protesta

fueron violentas, y más después de Ayotzinapa. Era difícil hasta juzgar a la gente. (María, comunicación personal, 30 de agosto, 2018)

No obstante, al contrario del caso de 2012, esto no se tradujo en espacios o proyectos a mediano plazo. Esto fue, en gran medida, por la dinámica de la Asamblea Interuniversitaria, pues, debido a la directividad de los grupos vinculados a Humanidades, los nuevos sectores, inexpertos y con definiciones políticas más limitadas y orientadas a la lucha civil y pacífica, se limitaron a ser espacios para acordar actividades inmediatas:

Para empezar, se hacían asambleas muy numerosas pero donde tomaban la palabra cinco o seis [...] era como un debate con público. Se me hacía tedioso que hicieran asambleas dos días a la semana, o un día, pero que se debatiera siempre de lo mismo, lo mismo, lo mismo y que no se propusiera mucho. (Jimmy, comunicación personal, 8 de julio, 2015)

La desmovilización

Así como nos centramos en los factores que motivan a la acción para analizar la movilización, es decir, que un grupo de personas planteen reivindicaciones contenciosas, para analizar la desmovilización debemos buscar los factores que influyen en que dejen de hacerlo. Los tres factores que McAdam *et al.* (2005) identifican para analizar los factores de desmovilización pueden resumirse en la interpretación o atribución que los actores hacen de la oportunidad y la amenaza de continuar, basado en sus *marcos* y recursos.

Olivier *et al.* (2016) plantean que la dimensión subjetiva del movimiento implica valoraciones de los costos y riesgos para la movilización, entendiendo costos, por un lado, como la inversión de tiempo, dinero y energía del activismo, y riesgos, por otro, como los peligros anticipados de militar en el movimiento. El primero de esos factores está bajo su control y el segundo, no. Si bien el contexto en que surgió el movimiento estudiantil no era el más seguro, impulsó el movimiento ante el aumento del descontento social. Sin embargo, para 2015 se convertiría en un momento no sólo costoso sino de riesgos.

Dos eventos marcaron el devenir del movimiento estudiantil: la represión a estudiantes de diversas facultades de Humanidades y el asesinato de

Rubén Espinosa y Nadia Vera, ambos, producto de la violencia de Estado emprendida por el gobierno de Javier Duarte.

El primero de los condenables hechos sucedió el 5 de junio cerca de la 1 de la mañana, cuando 8 estudiantes de diversas facultades de la exunidad de Humanidades que se encontraban reunidos en un domicilio particular, en la calle Herón Pérez, fueron brutalmente golpeados por un comando de 10 hombres encapuchados y armados con palos, bates y machetes mientras les proferían insultos y amenazas como “se van a morir” (Redacción, 5 de junio 2015).

El ataque, además de un brutal atentado, fue a todas luces un mensaje para todos los estudiantes movilizados, cuando la lucha derivada por los 43 desaparecidos de Ayotzinapa definía el clima político. Lo que inició como un movimiento impulsado por pequeños grupos, había llegado a un punto álgido, cuatro días antes, con el ataque e incendio a la sede del Instituto Federal Electoral (cercano a la ex unidad de Humanidades), en apoyo al boicot electoral convocado por la Convención Nacional Popular que orientaba el movimiento por Ayotzinapa (La NauseaTV, 2022).

El mensaje se extendió más con el segundo atentado: el asesinato de Rubén Espinosa y Nadia Vera en un departamento de la colonia Narvarte, en la Delegación Benito Juárez de la Ciudad de México. Rubén fue un fotoreportero crítico que, desde su labor periodística, había tomado un papel importante en apoyo a los estudiantes; Nadia, una joven estudiante de antropología que inició su militancia durante el movimiento #YoSoy132 en Xalapa y que se mantuvo en lucha hasta 2014. Ella fue la primera en llegar a Ciudad de México en noviembre de 2014, como mecanismo de seguridad ante las amenazas de las que era víctima y tras la represión que había sufrido el 20 de noviembre de 2013. Rubén había llegado apenas el 10 de junio, huyendo del acoso del que era víctima tras tomar y difundir las fotos del caso del 5 de junio, que evidenciaban lo cruel del atentado (Pastrana, 2016).

El 31 de julio de 2015, mientras Rubén y Nadia se encontraban reunidos en el departamento que ella compartía con Mile Martín y Yesenia Quiróz, un comando armado ingresó al mismo y, tras una brutal tortura, ultimó a los dos activistas, las dos compañeras de cuarto de Nadia, y a Alejandra Negrete, trabajadora de limpieza del departamento. Pese a las averiguaciones, sólo se detuvieron a tres presuntos implicados sin esclarecer

el caso y criminalizando a las víctimas, al plantear como móvil el involucramiento de una de las finadas en actividades ilícitas (EFE, 2022).

Tras estos dos atentados los estudiantes aún se movilizaron protestando el 8 de junio contra la represión, e interviniendo la Rectoría en exigencia de que fijara una postura y coadyuvara para obtener justicia (Periodistas digitales, 2015). Se pegaron carteles recordando a Nadia y Rubén, como sucediera el 28 de septiembre, en apoyo a los normalistas (De Luna, 28 de septiembre 2015), y se tomaron otras acciones, pero en los siguientes meses muchos se irían de la ciudad, temerosos de su seguridad o instados por sus padres ante el peligro habido al final del gobierno de Javier Duarte, el cual terminaría con al menos 3 600 desaparecidos, 17 periodistas asesinados, y la desaparición forzada de 40 más (Morales, 2023; Expreso, 2015).

El movimiento estudiantil se había planteado en 2014 una difícil tarea: escalar más en la lucha, entonces masiva, y plantar cara al gobierno. No obstante, salió lastimado de una forma tal que no volvería a adoptar dimensiones masivas hasta la ola feminista en 2018.

Epílogo

El fin de la fase masiva no significó el fin del movimiento estudiantil, pero sí su debilitamiento. Los restos de militancia estudiantil en Humanidades alzaron la voz ante los intentos de la Rectoría de usar a los estudiantes para su reclamo al gobierno estatal —por la deuda del presupuesto destinado—. La “defensa de la uv” en junio de 2016 intentó acallar las voces disidentes desde su templete y con sus mantas institucionales, pero los activistas le recordaron a la rectora que era tan culpable como Duarte, que había instado a no movilizarse por Ayotzinapa para no dañar al gobierno, que intentó poner cámaras en la unidad en 2015 y que había dejado a su suerte a los estudiantes reprimidos el 5 de junio (Colectivo Acero, 2016a).

Esa generación tuvo su último intento de acción en septiembre de 2016, cuando convocó a las primeras y únicas “Jornadas estudiantiles por la resistencia y la solidaridad”, con actividades desarrolladas en las facultades de Psicología, Artes y la ex unidad de Humanidades, lo que sería su despedida en acción (Colectivo Acero, 2016b).

Otra generación actuó en 2018 y 2019, cuando en el impulso de la ola feminista internacional reclamaron por el acoso y el machismo al interior de las facultades en incontables actos, marchas y tendaderos de denun-

cia, apagados por la emergencia del COVID-19. No obstante, el movimiento volvió a adquirir fuerza en 2022, en protesta por un caso de violencia al interior de la ex Unidad de Humanidades, cuando se tomó la unidad en exigencia de sanciones de parte de Rectoría. No obstante, las amenazas de repercusiones, hubo un gran aprendizaje de la acción, y se dejó un mensaje claro: el eterno resurgir del movimiento.

Conclusiones

El movimiento estudiantil desarrollado en Xalapa entre 2011 y 2015, como proceso masivo y heterogéneo, surgió en un entorno histórico de desmovilización social, no sólo de los estudiantes, sino de prácticamente todos los sectores sociales. Los movimientos agrarios, acallados desde los años 90 pero resistiendo en sus espacios; el movimiento magisterial, inexistente ante las dádivas del gobierno estatal y el Programa Nacional de Carrera Magisterial, y los movimientos ambientalistas, orientados hacia las asociaciones civiles, no ofrecían un horizonte de acción efectivo para los estudiantes, menos aún el Consejo Estudiantil oficial de la uv, reducido a cuestiones administrativas y luchas entre bases de cuadros de los partidos políticos.

A contracorriente de la violencia generalizada desde el gobierno y de aquella desmovilización, los estudiantes dieron sus primeros pasos: se conformó la AEX, el grupo *anarco-punk* y, después, la célula #YoSoy132 Xalapa; se impulsó la lucha y se capitalizaron las coyunturas atrayendo a nuevos movilizados, desarrollando su identidad y construyendo proyectos, independientes de las estructuras institucionales y centrados en llevar la lucha estudiantil fuera de los muros de la universidad.

Mezclando su lucha entre lo estudiantil y lo popular, los alumnos obligaron a las autoridades universitarias a reconocerles y responder a sus demandas. La renovación de la exunidad de Humanidades, la creación de un servicio de transporte gratuito para universitarios, el fortalecimiento de un comedor autónomo que fungió como base de politización y coordinación sólo se consiguieron mediante la lucha. Detener o, al menos, retrasar la implantación de controles de seguridad y cámaras, intentada desde 2015 y concretada hoy en día, fueron también las conquistas en sus espacios universitarios.

La contribución del movimiento al desprestigio del gobierno de Duarte por la represión que ejercía, sus vínculos con el crimen organizado y el desvío de recursos evidenciaron el carácter antisistémico de la lucha. Su apoyo a los sectores de maestros y pensionados, así como el papel que tuvieron en las luchas ambientales de Actopan y Jalcomulco también demostraron a la población su compromiso social. En realidad, los límites de su proceso sólo se revelaron con la respuesta estatal, cobarde, brutal e implacable:

Mucha gente dice que el derramamiento de sangre hace explotar la movilización social, pero yo creo que la apaga, la gente se espanta [...] al final la organización en Xalapa terminó, o, al menos, lo hizo su máxima expresión, que era Humanidades, porque la gente se espantó. (Omar, comunicación personal, 25 de julio, 2018)

[La violencia] sí influyó [en la desmovilización], porque cuando te desaparecen a alguien, [...] cuando te asesinan a un compa que estuvo contigo ahí, apoyándote, como hermano [...] te parte [...] no solo te parte como persona; te parte como movimiento también, y sí, te siembran miedo. (Jony, comunicación personal, 26 de julio, 2018)

Ahora bien, pese a lo anterior, debemos recordar que la oportunidad política actúa para motivar o para desincentivar la movilización social, y es resultado de condiciones estructuralmente construidas y, en último término, de la forma en que los actores interpretan y actúan respecto a estas condiciones (Fillieule y Combes en Olivier *et al.*, 2016). Así, la represión en sí misma no determina la desmovilización, esta recae en las capacidades del movimiento para establecer o mantener proyectos a largo plazo, así como en el desgaste de las coyunturas nacionales que lo nutrían con nuevos cuadros, y agudizaban los momentos de subjetivación política y experiencia de movilización.

Los grandes proyectos se fueron apagando. A inicios de 2014 cayó la “Casa Magnolia”, tras un proceso legal irregular en que un empresario reclamó la propiedad y, con ayuda del municipio, expulsó a los estudiantes. La biblioteca anarquista, aunque existente, hizo que el grupo *anarco-punk* se ensimismara ante la fuga de algunos sectores. El Comedor Autónomo se desgastó y fue decayendo hasta su entrega en noviembre de 2015, dada por las amenazas de expulsión tras la toma de la unidad y sin una comunidad

que los respaldara —el grupo que lo administraba firmó la entrega con Rectoría, que lo transformaría en otro espacio institucional más—.

El fin de las coyunturas nacionales, a su vez, desmotivó la incursión de nuevos estudiantes, lo que trajo, otra vez, un momento de desinterés político y aislamiento de los pocos sectores sobrevivientes.

El presente trabajo ha buscado ofrecer algunas claves de análisis de los movimientos estudiantiles al rescatar un caso de estudio poco abordado, interpretando el fenómeno como un proceso de conformación colectiva cuyos efectos enmarcan el estado actual del movimiento estudiantil. Si bien el ciclo analizado terminó de forma general con la desmovilización, fruto del desgaste natural de la algidez política —potenciado por el papel de la represión—, esto no cancela resultados de la misma, como cambios en la universidad y modificaciones en los esquemas de la actividad colectiva de los estudiantes, efectos dignos de enumerar:

podrá haber terminado, pero produjo mucho, como “Casa Magnolia”, el fortalecimiento del Comedor Autónomo Universitario, la recuperación de la Ex fábrica de San Bruno, La biblioteca “María Luisa Marín”, el *Freegan* universitario, entre otros que no recuerdo. Aunque algunos de esos proyectos ya no están, es importante destacar que tuvieron un precedente fuerte de apoyo que marcó a los estudiantes. (Samantha, comunicación personal, 31 de diciembre, 2018)

Referencias

- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales. La estructura de la acción colectiva*. CLACSO.
- Beach, D. y Pedersen R. (2013) *Process-tracing methods. Foundation and guidelines*. The University of Michigan Press.
- Bril-Mascarenhas, T., Maillet, A. y Mayaux, P. (2017) Process tracing. Inducción, deducción e inferencia causal. *Revista de Ciencia Política*, 37(3) 659-684, <<https://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v37n3/0718-090X-revci-pol-37-03-0659.pdf>>.
- Centro de Medios Libres (20 de noviembre de 2014). Marcha en Xalapa por Ayotzinapa. *Centro de Medio Libres*, <<https://www.centrodemedioslibres.org/2014/11/20/20-nov-marcha-en-xalapa-por-ayotzinapa/>> (Consultado el 8 de septiembre 2023).

- Colectivo Acero (10 de marzo de 2016). *Así marcha la uv. Entre la multitud de individuos que parecen olvidar las implicaciones políticas de la rectora con el gobierno que ahora critica...* [Publicación de Estado]. Facebook, <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02XCRAN2uKdN9xhjvCc5jRKDA63WN044FyJRzzFQovaHMu-deacsDUWdZoC5igu0LDRI&id=132454646920059>.
- Colectivo Acero (22 de septiembre de 2016). *Aprender es impugnar e impugnar es transformar. José Revueltas.* [Publicación de Estado]. Facebook, <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02Sg6SsE2fgjwLhFxW2j2sqhepScWdFsS1KYpryhka6WXDom7Nj4ptmQrVfHes-qiXFl&id=132454646920059>.
- Cruz, E. (2016). Pensar el movimiento estudiantil. *Revista Ciencias Humanas*, 13, 65-80, <<https://revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/view/3000/2537>>.
- De Luna, F. (28 de septiembre de 2015). Humanidades uv inicia paro de 24 horas como parte de la protesta por Ayotzinapa. *Plumas Libres*, <<https://plumaslibres.com.mx/2015/09/28/humanidades-uv-inicia-paro-de-24-horas-como-parte-de-las-protesta-por-ayotzinapa/>>.
- Donoso, A. (2022). Movimientos estudiantiles en América Latina: bases para una aproximación sociohistórica. *Perfiles Latinoamericanos*, 30(60), 1-21, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8652035>>.
- EFE (31 de julio de 2022). Asesinato de Rubén Espinosa: a 7 años del caso Narvarte familiares de las víctimas exigen la verdad. *El Financiero*, <<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2022/07/31/asesinato-de-ruben-espinosa-a-7-anos-del-caso-narvarte-familiares-de-las-victimas-exigen-la-verdad/>>.
- Expreso (3 de agosto de 2015). Duarte, el sospechoso. *Expreso*, <<https://expreso.press/2015/08/03/duarte-el-sospechoso/>>.
- Gramsci, A. (1999). *Los cuadernos de la cárcel*, V. Era.
- Gómez, A. (2014). 1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán. *Universidades* (61), 19-36, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333039004>>.
- González, H. (22 de octubre de 2014). Se unen estudiantes de Veracruz a paro y marcha por caso Ayotzinapa. *Quadratín*, <<https://guerrero.quadratín.com.mx/Se-unen-estudiantes-de-Veracruz-paro-y-marcha-por-caso-Ayotzinapa/>>.

- La NauseaTV (22 de junio de 2022). Serie movimientos-represión al movimiento estudiantil en Xalapa: 7 años de impunidad [Archivo de Video]. YouTube, <<https://www.youtube.com/watch?v=KjLvHi4xUS8>>.
- La Jornada (22 de septiembre de 2011). Fueron torturados 34 de los 35 ejecutados en Veracruz. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2011/09/22/politica/012n1pol>>.
- La Jornada (14 de septiembre de 2013). Operativo en el Zócalo. Arrasa la policía el plantón de la CNTE. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2013/09/14/politica/002n1pol>>.
- Roca, M. (12 de septiembre de 2013). *A la Comunidad Universitaria. A los maestros en general. A la opinión pública. La Unidad de Humanidades decidió sumarse por 72 horas al paro nacional...* [Publicación en grupo Asamblea Estudiantil Xalapeña]. Facebook, <<https://www.facebook.com/groups/293326634014866/permalink/726424074038451/>>.
- Más noticias (8 de octubre 2014). Marchan en Xalapa por desaparición de normalistas de Ayotzinapa. *Más noticias*, <<https://www.masnoticias.mx/marchan-en-xalapa-por-desaparicion-de-normalistas-de-ayotzinapa/>>.
- McAdam, D. (1999). Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación. En D. McAdam, J. McCarty y M. Zald (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas* (49-70). Istmo.
- McAdam, D., Tarrow, S. y Tilly, C. (2005) *Dinámica de la contienda política*. Editorial Hacer.
- Medina, J. (2019). *Ciclo de protesta y Estado neoliberal en México 2012-2019* [Tesis para optar al grado de doctor]. Universidad Veracruzana, <<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/48964/MedinaGutierrezJEduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Morales, F. (20 de enero de 2023). Duarte, imputado por desaparición forzada: un caso “endebled” y con “filo político”. *Proceso*, <<https://www.proceso.com.mx/reportajes/2023/1/20/duarte-imputado-por-desaparicion-forzada-un-caso-endeble-con-filo-politico-300668.html>>.
- Olivier, G., Tamayo, S. y Voegtli, M. (2016). La protesta estudiantil del 68 ante la doble cara de la represión. En M. Ramírez Zaragoza (Coord.), *Movimientos sociales en México. Apuntes teóricos y estudios de caso* (pp. 305-344). UAM Azcapotzalco, Conacyt, Colofón, RED.
- Olvera, A. y Celia P. (2017) Acallar las voces, ocultar la verdad. Violencia contra los periodistas en Veracruz. *Argumentos*, 30(85), 17-35, <<https://www.redalyc.org/pdf/595/59555067006.pdf>>.

- Pastrana, D. (1 de agosto de 2016) La conexión con Nadia Vera. *Pie de Página*, <<https://especiales.piedepagina.mx/veracruz-las-huellas-que-la-PGJDF-no-quiere-buscar/la-conexion-con-nadia-vera.php>>.
- Periodistas digitales (8 de junio de 2015). “Fue el Estado”: gritan universitarios en marcha de protesta por ataque a estudiantes de UV. *Plumas Libres*, <<https://plumaslibres.com.mx/2015/06/08/fue-el-estado-gritan-universitarios-en-marcha-por-ataque-a-estudiantes-uv/>>.
- Periodistas digitales (6 de enero de 2016). Crecieron homicidios, secuestros, extorsiones en gobierno de Javier Duarte según SNSP. *Plumas libres*, <<https://plumaslibres.com.mx/2016/01/06/crecieron-homicidios-secuestros-extorsiones-en-gobierno-de-javier-duarte-segun-en-snsp/>>.
- Portal Comunicación Veracruzana (2 de octubre de 2014). *Marcha del 2 de octubre Xalapa 2014 ¿vandalismo o conmemoración?* [Archivo de Video]. YouTube, <<https://www.youtube.com/watch?v=njtLK82EEHY>>.
- Quadratín (2 de octubre de 2014). Universitarios marchan en Xalapa; atacan edificios institucionales. *Quadratín*, <<https://mexico.quadratín.com.mx/Universitarios-marchan-en-Xalapa-atacan-edificios-institucionales/>>.
- Rojas, G. (14 de septiembre de 2013). La policía que desalojó esta madrugada a la manifestación presente en Plaza Lerdo hizo un claro despliegue de lo que es el priismo. [Publicación en grupo Asamblea Estudiantil Xalapeña]. Facebook, <<https://www.facebook.com/groups/293326634014866/permalink/727283377285854/>>.
- Sin Embargo (8 de agosto de 2011). Universitarios en Xalapa protesta por alza al transporte. *Sin Embargo*, <<https://www.sinembargo.mx/08-08-2011/21818>>.
- Sin Embargo (5 de junio de 2015). Así fue el sospechoso ataque a estudiantes en Xalapa: “Se van a morir”, decían 10 hombres armados. *Sin Embargo*, <<https://www.sinembargo.mx/05-06-2015/1369455>>.
- Snow, D. y Benford, R. (1988). Ideology, Frame Resonance and participant mobilization. *International Social Movement Research*, I, 197-217, <https://www.researchgate.net/publication/285098685_Ideology_Frame_Resonance_and_Participant_Mobilization/link/56cb6dc108aee3cee541847d/download>.
- Snow, D. y Benford, R. (1992) Master Frames and Cycles of protest. En A. Morris y C. McClurg (Coords.), *Frontiers in social movements theory* (pp. 133-155). Yale University Press.

- Snow, D., Rochford, B., Worden, S. y Benford, R. (2006). Procesos de alineamiento de marcos, micromovilización y participación en movimientos. En A. Chiu (Coord.), *El "análisis de los marcos" en la sociología de los movimientos sociales* (pp. 31-82). Porrúa, UAM Iztapalapa, Conacyt.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza editorial.
- Tarrow, S. (1999). Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales. En McAdam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas* (pp. 71-99). Istmo.
- Tilly, C. (2002). Event catalogs as theories. *Sociological Theory*, 20(2), 248-254, <<https://www.jstor.org/stable/3108648>>.
- Velázquez, L. (7 de noviembre de 2014). Expediente 2014: La puerta que ardió en Xalapa. *Crónica de Xalapa*, <<https://cronicadexalapa.com.mx/expediente-2014-la-puerta-que-ardio-en-xalapa/>>.
- Zapateando. (17 de septiembre 2012). Comunicado urgente Frente Contra la Imposición. *Zapateando*, <<https://zapateando.wordpress.com/2012/09/17/jovenes-del-frente-contr-la-imposicion-xalapa-sufrieron-desaparicion-forzada-organizaciones-responsabilizan-al-gobierno-del-estado-de-veracruz/>> (Consultado el 8 de septiembre 2023).
- Zapateando (20 de noviembre 2012). Detención ilegal de al menos 15 jóvenes estudiantes en Xalapa: policías estatales los llevaron con rumbo desconocido. Sus compañeros exigen presentación y liberación de las y los jóvenes. *Zapateando*, <<https://zapateando.wordpress.com/2012/11/20/detencion-ilegal-de-al-menos-15-jovenes-estudiantes-en-xalapa-policias-estatales-los-llevaron-con-rumbo-desconocido-sus-compaeros-exigen-presentacion-y-liberacion-de-las-y-los-jovenes/?fbclid=IwAR2-gaEOEGl91zSmf7R1tk3So8kLzoIqjDnuhB2VtUaRtmBouK4vfLsE-FMQ>> [Consultado el 8 de septiembre 2023].
- Zapateando (8 de octubre de 2014a). Estudiantes toman Unidad de Humanidades en Xalapa para exigir Justicia en caso #Ayotzinapa. *Zapateando*, <<https://zapateando.wordpress.com/2014/10/08/estudiantes-toman-unidad-de-humanidades-en-xalapa-para-exigir-justicia-en-caso-ayotzinapa/>> [Consultado el 8 de septiembre de 2023].
- Zapateando (22 de octubre de 2014b). Más de 20 facultades de la uv en paro por #Ayotzinapa. *Zapateando*, <<https://zapateando.wordpress.com/2014/10/22/mas-de-20-facultades-de-la-uv-en-paro-por-ayotzinapa/>> [Consultado el 8 de septiembre de 2023].

Zapateando (5 de noviembre de 2014c). Marcha, acciones y facultades en Paro en Veracruz como parte de la Jornada Nacional por Ayotzinapa. *Zapateando*, <<https://zapateando.wordpress.com/2014/11/05/marcha-acciones-y-facultades-en-paro-en-veracruz-como-parte-de-la-jornada-nacional-por-ayotzinapa/>> [Consultado el 8 de septiembre de 2023].

Zapateando (11 de noviembre de 2014d). Plan de acción para los juegos centroamericanos-Asamblea Interfacultades de la uv. *Zapateando*, <<https://zapateando.wordpress.com/2014/11/11/plan-de-accion-para-los-juegos-centroamericanos-asamblea-interfacultades-de-la-uv/>> [Consultado el 8 de septiembre de 2023].

#YoSoy132 Xalapa (6 de junio de 2012). *1er comunicado de la asamblea #YoSoy132 de Xalapa*. [Imagen adjunta][Publicación de Estado]. Facebook, <<https://www.facebook.com/Xalapa.yosoy132/photos/a.441917895826094.105504.441909739160243/441917899159427/?type=1&theate>>.



CUARTA PARTE

MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES
HISTÓRICOS: UNA VISIÓN CRÍTICA



VÍNCULOS Y ENCUENTROS ENTRE EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL Y ESTUDIANTIL 1956-1960

María Magdalena Pérez Alfaro¹

Introducción

El movimiento magisterial que se desarrolló en el Distrito Federal de 1956 a 1960 despertó el interés de la opinión pública, la sociedad y el gobierno por haber generado la más consistente y articulada organización disidente de docentes: el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), que llevó a cabo una lucha contundente contra el corporativismo sindical y buscó la dignificación del magisterio en la Sección IX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNT). Durante los momentos más álgidos, los docentes contaron con el respaldo y la solidaridad de diversos gremios y sectores de la sociedad organizada, entre los cuales, en este texto, se destacarán los que aglutinaban en su seno a jóvenes y estudiantes, ya sea miembros de organizaciones de izquierda o bien alumnos de alguna institución pública educativa.

En este escrito se ofrece, primero, un panorama general del movimiento magisterial —seguido de las luchas estudiantiles durante el periodo 1956-1960—, y posteriormente se presenta el recuento de la relación entre maestros y estudiantes durante esos años. La periodización corresponde al ciclo de inicio y fin del movimiento magisterial, en su etapa de movimiento de masas, ya que el MRM continuó existiendo tras la represión de 1960, pero en forma de *corriente* dentro del sindicato.

¹ Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente se desempeña como investigadora de tiempo completo en la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Mi trabajo está basado en el archivo del MRM conservado por el maestro Iván García Solís, quien resguarda la documentación reunida fundamentalmente por el profesor Manuel Ontiveros Balcázar, y que consiste en cientos de impresos como volantes, hojas informativas, carteles, periódicos, recortes periodísticos, cartas y documentos diversos, tanto del movimiento magisterial como provenientes del SNT; de otras organizaciones sindicales, políticas y sociales, así como del estudiantado.

Por la democracia sindical y la dignificación del magisterio

El movimiento magisterial de la Sección IX del SNT que comenzó en julio de 1956, tuvo como demanda inicial la mejora en salarios y prestaciones laborales. Sin embargo, la lucha derivó en una pugna al interior del sindicato contra la dirigencia seccional, al mando de Abel Ramírez Acosta, y posteriormente contra el Comité Ejecutivo Nacional (SNT-SNT), cuyo secretario general, para ese año, era Enrique W. Sánchez. Ambos dirigentes hicieron todo lo posible por desarticular la organización disidente, ya que una de las consignas centrales del corporativismo sindical era “la unidad a toda costa”. Ante ello, el movimiento pronto incluyó la democratización del sindicato como una de sus principales demandas (Loyo, 1979).²

Los protagonistas de este proceso fueron más de 14 000 profesores y profesoras de primaria, así como educadoras de jardín de niños. Además, se sumaron maestros de secundaria, directivos y algunos pocos mandos medios de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) —por ejemplo, inspectores de zona—. Asimismo, fue fundamental el apoyo de madres y padres de familia, tanto como la solidaridad de diversos sectores de la sociedad, entre ellos los estudiantes (Ontiveros, 1989).

² Las demandas de aumento salarial y de democratización sindical no fueron exclusivas del gremio docente, pues diversos sectores sindicales como los telegrafistas, petroleros y ferrocarrileros, durante la segunda mitad de la década de 1950, enarbolaron la misma crítica hacia las consecuencias del modelo de desarrollo capitalista basado en la industrialización, la carestía de la vida como consecuencia de la devaluación del peso en 1954, así como contra el autoritarismo de un régimen presidencialista fundamentado en el corporativismo como medio de control político, que se reproducía en las centrales obrero-campesinas y populares afiliadas al partido oficial (Pellicer, 1981; Valdez, 1992; Trejo, 1996).

Aunque la historiografía sobre el tema³ ha puesto énfasis en el año 1958, es importante situar los inicios de este proceso hacia julio de 1956, cuando la base magisterial rebasó a sus dirigentes seccionales y tomó en sus propias manos la lucha sindical formando el “Comité de Lucha Pro Pliego Petitorio y Democratización de la Sección IX”. El año 1957 fue un periodo de reflujo y negociaciones con el sindicato, además de un momento reorganizativo relevante, pues en septiembre se constituyó la organización que encabezó la disidencia al interior del SNT en la capital del país durante, por lo menos, dos décadas: el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) (Peláez, 1984, p. 46).

En 1958, año electoral, los maestros aprovecharon la coyuntura política de la sucesión presidencial para reactivar su acción política. El momento más álgido fue cuando, tras la represión hecha a la manifestación del 12 de abril, el movimiento instaló, a partir del 30 del mismo mes, una guardia permanente en el edificio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ubicado en el centro de la ciudad, para obligar a las autoridades federales a atender sus demandas.

El día del maestro —15 de mayo—, todavía con la ocupación de las instalaciones de la SEP, el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines trató de desmovilizar al MRM concediendo un aumento salarial para todos los docentes de educación básica del país, el cual, se anunció días más tarde, fue de 18.75% (Loyo, 1979, pp. 45-67). El movimiento aceptó el aumento y se retiró del edificio con una manifestación masiva el 4 de junio. No obstante, la lucha no concluyó, pues aún faltaba la elección de la dirigencia seccional, por lo que, a partir del mes de agosto, se reanudó la movilización para lograr que los dirigentes del MRM integraran el nuevo comité sindical. Ante ello, una vez concluido el periodo electoral y siendo ya presidente electo Adolfo López Mateos, el gobierno de Ruiz Cortines reprimió las manifestaciones públicas del movimiento y, el 6 de septiembre, envió a la cárcel a cuatro miembros del Cuerpo Directivo del MRM, acusados, entre otros delitos, de disolución social: Othón Salazar Ramírez, José Encarnación Pérez Rivero, Venancio Zamudio Cruz y Nicolás García Abad⁴ —quienes permanecieron

³ Para mayor información puede verse Loyo (1979); Pellicer (1981); Peláez (1984); Ontiveros (1986, 1989 y 1992); Ávila (1990); Amaya (1994); Trejo (1996) y Ruiz del Castillo (2008).

⁴ Los delitos que se les imputaron fueron: disolución social, coalición de funcionarios y resistencia de particulares. (Jefatura de Policía del DDF, 7 abril 1965). “Antecedentes de

en Lecumberri hasta el 5 de diciembre de 1958, cuando López Mateos decretó la liberación de los presos políticos—.

En esas condiciones y tras una batalla legal en el Tribunal de Arbitraje, el 31 de octubre, el MRM votó en una asamblea masiva donde Gabriel Pérez Rivero, hermano de José Encarnación, fue elegido secretario general del Comité Ejecutivo de la Sección IX, con 9805 votos a favor y 37 en contra, (Ontiveros, 1989). Así, desde noviembre de 1958 hasta marzo de 1960, la que fuera la sección más numerosa del SNT en esos momentos comenzó a ser dirigida por un comité formado por destacados miembros del MRM — aunque, debido a las condiciones de encarcelamiento, Othón Salazar y José Encarnación Pérez no ocuparon cargos sindicales—.

Durante la gestión de la Sección IX por parte del movimiento se dio un proceso de democratización y reactivación de la vida sindical, se retomaron las asambleas por escuelas, así como la asamblea general de representantes, y se realizaron numerosas acciones para atender las necesidades docentes.⁵ En 1959, se organizaron acciones de solidaridad con el movimiento ferrocarrilero reprimido y, en marzo de 1960, la Sección IX desplegó su apoyo a la huelga normalista de la Escuela Nacional de Maestros.

personas investigaciones DFS y DIPS”, Archivo General de la Nación, *Ramo Gobernación, Fondo Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales*, Caja 1467^a, Exp. 2: Othón Salazar. En octubre de 1941, en el contexto de declaración de estado de guerra en México, el gobierno de Manuel Ávila Camacho reformó el artículo 145 y 145 bis del Código Penal para el Distrito y Territorios Federales, integrando el delito de disolución social. En el *Diario Oficial de la Federación* se especificaba que “incurrían en él el extranjero o nacional que realizara propaganda política, defendiendo “ideas, programas o normas de acción”, de cualquier gobierno extranjero, que perturbaran el orden público o pusieran en riesgo la soberanía de la nación”. Como señala Mónica Quiroz, “el tipo penal fue usado como una carta comodina cuando las manifestaciones de descontento hacia las políticas públicas se volvían numerosas e importantes” (Quiroz, 2019: 16).

⁵ Por ejemplo, se dio continuidad a las demandas de aumento salarial y sobresueldos de apoyo, se demandó la solución a problemas como la titulación docente, la movilidad por escalafón y el aumento de plazas y horas de trabajo; se gestionó la apertura de clínicas de salud y guarderías, y se participó activamente en dirección de la mutualidad El Seguro del Maestro; también se organizaron actividades cívicas, culturales y deportivas para la integración y esparcimiento de los docentes; y se dio cuenta puntualmente de las acciones realizadas por el comité seccional y el manejo de las cuotas sindicales a través de asambleas y medios de comunicación, como impresos variados y prensa sindical. (*Sección IX. Órgano oficial de la Sección IX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1959-1960*). Director Gabriel Pérez Rivero, subdirector Manuel Ontiveros Balcázar.

Aunque tensa, la relación de la Sección IX con el SNT y las autoridades federales se desarrolló, en un principio, dentro de los márgenes burocráticos. No obstante, en 1960, ya con Jaime Torres Bodet a cargo de la Secretaría de Educación Pública, paulatinamente se procedió al desconocimiento de la dirigencia seccional mediante la desatención por parte de las autoridades educativas. Por su parte, el SNT del SNT, encabezado por Alfonso Lozano Bernal, comenzó a boicotear al Comité Ejecutivo seccional y a calumniar a sus dirigentes con acusaciones de robo y de desacato de la normativa sindical, lo que derivó, en abril de 1960, en un amañado juicio interno con la consecuente expulsión de la dirigencia de la Sección IX del sindicato, y el cese de más de 300 docentes de sus puestos de trabajo (Ontiveros, 1992).

A partir de entonces, el movimiento continuó luchando por la reinstalación del comité depuesto y la reintegración laboral de los maestros cesados, en un ambiente de acendrado anticomunismo promovido por la política gubernamental iniciada desde 1959, con la represión al movimiento ferrocarrilero, y acentuada por la paranoia que se desató en toda América Latina tras el triunfo de la Revolución Cubana (Servín, 2004). En este punto, es fundamental mencionar el contexto de luchas sociales, sindicales y agrarias que se desarrollaron en el mismo periodo (Trejo, 1996), pues, para el movimiento magisterial, la denominada “insurgencia sindical” permitió establecer vínculos de solidaridad, colaboración y organización conjunta con ferrocarrileros, petroleros, telegrafistas, electricistas, miembros de organizaciones políticas de izquierda, intelectuales, periodistas y estudiantes, que dieron visibilidad nacional a su lucha y fortalecieron su capacidad de resistencia.

En este breve recuento del movimiento se debe enfatizar que sus demandas principales fueron el aumento salarial y mejores prestaciones laborales, como ya se dijo, pero también servicios de salud dignos, democratización sindical y, en general, dignificación de la labor docente. No obstante, como he señalado en otro trabajo (M. Pérez, 2015), la forma en que fue combatido el movimiento por parte del sindicato y del gobierno federal hace suponer que el MRM fue entendido por los gobiernos de Ruiz Cortines y López Mateos como una organización disidente a la que había que dismantelar. En términos de Enrique Condés Lara:

En la secuencia 1. protesta social; 2. cerrazón gubernamental y represión; 3. radicalización y clandestinidad; 4. persecución y aniquilamiento, se estruc-

turó un discurso político oficial justificatorio, según el cual el único camino era el trazado por el titular del Ejecutivo federal; todo ensayo de organización independiente era desestabilizador; detrás de los movimientos y luchas había siempre una conspiración que los deslegitimaba. Ceder, compartir y negociar eran sinónimos de debilidad y, finalmente, el empleo de las fuerzas públicas, aunque no se ajustara a los términos marcados por la ley, era indispensable “por el bien de México”. (Condés, 2007, p 18. El énfasis es mío)

Estudiantes: movilización, organización y solidaridad

Durante el mismo periodo en el que transcurrió el movimiento magisterial encabezado por el MRM en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México), aconteció un ciclo de movilizaciones estudiantiles que comenzó en abril de 1956, con la huelga estudiantil del Instituto Politécnico Nacional (IPN), tuvo un momento de auge en 1958, con el movimiento de los camiones, y concluyó, para efectos de esta investigación, con la huelga normalista de la Escuela Nacional de Maestros, en 1960.⁶

El 11 de abril de 1956 inició el movimiento estudiantil politécnico con las siguientes demandas: “una nueva ley orgánica del Instituto, mejoras en los elementos y medios de enseñanza, mejoramiento del internado y del servicio de casas-hogar”, así como cambios administrativos. Además, sus integrantes “se oponían al Plan Columbia, que implicaba la asesoría de los Estados Unidos en la educación técnica superior” (J. Pérez, 2007, p. 54).

Jaime Pensado (2015, p. 131) señala que, en la historia de los movimientos estudiantiles del siglo xx, la huelga politécnica es de suma importancia, ya que:

[...] representa el primer desafío público y directo organizado por parte de una organización estudiantil (el Frente Nacional de Estudiantes Técnicos, FNET) a favor de un nuevo concepto de democracia que maduraría a través de la década de 1960 hasta llegar a culminar en el movimiento estudiantil de 1968. Junto con las revueltas sociales de 1958 y el impacto internacional de la Revolución Cubana un año más tarde, el movimiento estudiantil de 1956 generó una nueva

⁶ Para un recuento pormenorizado de estos tres movimientos estudiantiles es recomendable la lectura de Rivas (2007) y Pensado (2015).

cultura de protesta estudiantil y de violencia institucional que caracterizó la turbulenta época de los sesenta.

Lo anterior se expresó también en numerosas manifestaciones de apoyo estudiantil en todo el país: más de cien mil estudiantes y de 20 instituciones en toda la república, incluidas “la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela de Educación Física y alrededor de 33 escuelas normales y agrícolas de las zonas rurales” (Pensado, 2015, p. 133), realizaron acciones de solidaridad con la huelga politécnica durante los meses de abril y mayo de 1956.

Un aspecto relevante de este periodo en el movimiento estudiantil fue la conformación de comités, comisiones o confederaciones como espacios de organización, coordinación, diálogo y toma de decisiones entre los estudiantes involucrados, y su procedencia de distintas instituciones educativas de la capital y los estados. Tales acciones, por primera vez en el México posrevolucionario, se realizaban de manera abierta contra el corporativismo oficial estudiantil de las instituciones públicas de educación y, al mismo tiempo, interpelaban al Estado paternalista y autoritario que consideraba a los universitarios como “hijos predilectos del régimen”.

Como ejemplo de lo dicho, en mayo de 1956, se conformó el Comité Universitario Pro-reforma Educativa, ya que una de las principales demandas del movimiento politécnico era la reforma de la institución que condujera a su autonomía, lo cual motivó la discusión sobre la necesidad de que las universidades estatales que todavía no la tenían, así como las escuelas técnicas y normales, se emanciparan de la tutoría del Estado. No obstante, debe señalarse que, en su mayoría, este tipo de organizaciones fueron efímeras, por lo cual es difícil seguirles el rastro, ya que generalmente respondían a la coyuntura política y no lograron su continuidad en el tiempo. Con todo, ello se debe también a lo transitorio del sujeto que las conforma, es decir, el sujeto estudiantil que, en tanto sujeto en formación, deja de serlo cuando concluye sus estudios y pasa a formar parte del mundo del trabajo.⁷

⁷ En este punto debemos considerar los casos particulares porque, por ejemplo, en las escuelas preparatorias de la UNAM y en las normales nocturnas estudiaban jóvenes trabajadores; por otra parte, algunos jóvenes profesores normalistas que se encontraban ya ejerciendo el servicio docente, podían estar al mismo tiempo inscritos en algún curso en la preparatoria, en la universidad o en el Politécnico. Por lo tanto, en esos casos, el sujeto estudiantil tiene una doble identidad como trabajador en activo.

Como se sabe, el movimiento estudiantil Politécnico fue desarticulado el 23 de septiembre de 1956 con la ocupación de las instalaciones por parte del ejército, que permaneció custodiando el instituto durante poco más de 2 años. El gobierno federal procedió a la clausura del internado y los comedores, mientras que 204 estudiantes fueron aprehendidos (Pensado, 2015, p. 158). Los dirigentes Nicandro Mendoza, Mariano Molina, Raúl Lemus Sánchez, Efraín López y Arturo Gámiz fueron acusados del delito de disolución social (J. Pérez, 2007, p. 55) y, como una secuela de la represión, también se clausuró el comedor estudiantil en Ciudad Universitaria. Tras el asalto y ocupación del IPN por parte de los militares, cundió la indignación, por lo que nuevamente se realizaron movilizaciones, el alumnado se agrupó en apoyo a los politécnicos presos y se dio un nuevo intento de reorganización nacional durante el Congreso de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos en Morelia, durante octubre de 1956.

Para el año 1957, el movimiento estudiantil en el Distrito Federal fue casi nulo, pero es relevante remarcar la existencia de organizaciones de izquierda y células de activismo político que funcionaban en las escuelas y mantenían movilizadas a una parte de los educandos. Verbigracia, en abril se realizó el VI Congreso de la Juventud Comunista que planteó la reorganización de su trabajo político en las instituciones educativas (J. Pérez, 2007, p. 56), y otra huelga importante de ese año fue la de la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar, en Chihuahua, que, pese a la distancia, fue de interés y generó el apoyo de los estudiantes capitalinos, quienes manifestaron su solidaridad con sus compañeros del norte.

Tal cual se mencionó arriba, 1958 fue un año crucial para las luchas sociales en México, pues hubo numerosos levantamientos campesinos, sindicales, obreros y populares que expresaban el malestar social después de tres gobiernos de contrarreformas revolucionarias y un Estado que limitaba la capacidad de organización y protesta fuera de los cauces del corporativismo oficial. En la capital del país se realizaron numerosas manifestaciones estudiantiles en apoyo a los distintos gremios durante la llamada “insurgencia sindical”, en especial respaldando las demandas magisteriales, tema que se abordará en el siguiente apartado. No obstante, el principal movimiento protagonizado por estudiantes durante 1958 ocurrió a finales de agosto, contra el alza en el precio del transporte de pasajeros —el llamado “movimiento de los camiones”—.

Aunque, como señala René Rivas Ontiveros, “las múltiples movilizaciones que se realizaron inicialmente no obedecieron a ningún plan de acción previamente concebido por algún agrupamiento estudiantil o político inter o extra universitario capaz de movilizar a una masa tradicionalmente inmóvil e indiferente a la problemática sociopolítica del país” (Rivas, 2007, p. 134), la evolución del proceso de lucha derivó en la conformación de dos organizaciones de suma importancia: la Gran Comisión Estudiantil (CGE) y la Alianza Tripartita (AT).

La primera de aquellas convocó a tres manifestaciones a finales de agosto, como la del día 26, a la que asistieron aproximadamente 200 mil personas (J. Pérez, 2007, p. 58). La Gran Comisión fue el organismo que negoció con Ruiz Cortines las demandas del movimiento enumeradas aquí: “abolición del monopolio camionero, expropiación de las líneas de autobuses por causa de utilidad pública, condiciones favorables para los trabajadores del volante, mejoramiento del servicio sin aumento de tarifas y libertad inmediata de los detenidos, así como el retiro del Ejército de las calles” (Hernández, 2008).

En cuanto a la conformación de la “Alianza Tripartita” entre estudiantes del IPN, la UNAM y la ENM (segundo momento organizativo relevante de 1958), hay que decir que la AT declaraba, entre otras cosas, que todos los grupos que congregaba eran iguales, en un intento de disolver las pugnas y diferenciaciones históricas que se daban entre estas instituciones. La Alianza Tripartita buscó, además, organizar de una manera efectiva la solidaridad estudiantil con las diversas luchas que se estaban dando en el país, especialmente con los distintos movimientos sindicales: ferrocarrilero, telegrafista, petrolero y magisterial.

A pesar de que “la CGE desapareció en medio de una profunda división y acusaciones mutuas entre las diversas tendencias que habían confluído en el movimiento” (Rivas, 2007, p. 165), la lucha estudiantil contra el alza de pasajes en el Distrito Federal tuvo amplia repercusión, como señala Luis Hernández Navarro:

En el hervidero de la inconformidad social de aquellos días, el movimiento fue expresión del malestar que vivían los estudiantes y sus familiares ante el incremento en el costo de la vida. Alejado de las demandas sectoriales, dio cauce a un hartazgo social acumulado. “La ambición desmedida del pulpo camionero

lesiona la economía popular”, decían las mantas que sacaron a las calles quienes protestaron en aquellas jornadas. (Hernández, 2008)

El movimiento de los camiones finalizó con la respuesta parcial de las demandas estudiantiles por parte del gobierno de Ruiz Cortines. Se suspendió temporalmente el aumento de los precios del pasaje y se liberó a los estudiantes presos. Posteriormente, el movimiento estudiantil en general vivió un periodo de repliegue que se reactivó parcialmente durante 1959, a través de la solidaridad con los ferrocarrileros ante la represión desatada en su contra.

Mientras tanto, otro proceso tuvo un gran impacto en las luchas sociales de América Latina. La conmoción y entusiasmo que generó el éxito revolucionario en Cuba se expresó, especialmente en 1960, a través de diversas manifestaciones estudiantiles, ya fuera en apoyo al pueblo de la isla o contra la guerra y el armamento nuclear del mundo. No obstante, estas expresiones estudiantiles fueron más coyunturales y los que participaron eran en su mayoría grupos organizados, como células juveniles y estudiantiles de izquierda, por ejemplo, de la Juventud Comunista, o algunos colectivos formados por un breve lapso, entre los que destacó el Bloque de Estudiantes Revolucionarios (BER). De su conjunción “resultó un frente amplio en donde confluyeron todos los grupos estudiantiles de las diferentes vertientes de izquierda, tanto universitaria como politécnica y normalista” (Rivas, 2007, p. 276).

En 1960, el movimiento estudiantil más destacado en el Distrito Federal ocurrió en la Escuela Nacional de Maestros. El 2 de marzo, la Sociedad de Alumnos de la ENM y la Comisión Coordinadora del Movimiento Estudiantil declararon la huelga general indefinida para protestar por los efectos del Decreto emitido por la SEP el 9 de enero, donde se establecía el servicio social obligatorio para los egresados normalistas, a realizarse durante un año en el interior del país. Los estudiantes aceptaban la realización del servicio, pero solicitaban que se revisara la necesidad de docentes en el Distrito Federal para que los egresados ocuparan plazas en las zonas urbanas, preferentemente en esta misma ciudad, con plaza de Maestro Urbano Titulado, y que se les garantizara un salario base digno; también pedían que no se tuvieran que devolver los apoyos económicos de las becas devengadas.

Como medida represiva ante la huelga, el 24 de marzo las autoridades de la institución cancelaron la matrícula a los estudiantes inscritos, así como las nuevas inscripciones, mientras el ejército desalojó y comenzó a custodiar las instalaciones de la escuela, clausurando el internado de forma permanente. En la toma militar fueron aprehendidos cientos de estudiantes (Rivas, 2007), pero la incursión militar y la represión generaron expresiones de solidaridad sin precedentes por parte de los estudiantes universitarios y politécnicos. La indignación que causó la respuesta gubernamental a la huelga normalista se expresó en manifestaciones públicas, paros de actividades, mítines relámpago, brigadas informativas y enfrentamientos con la policía en distintos puntos de la ciudad, todo lo cual atrajo la represión hacia otras escuelas —por ejemplo, el mismo 24 de marzo, tras una manifestación estudiantil que culminó en ataques con piedras a los diarios *Excélsior* y *El Universal*, las preparatorias 2 y 3 de la UNAM fueron desalojadas con lujo de violencia por la policía—.

En el marco de este movimiento estudiantil, dos hechos significativos fueron, primero, la recepción de los estudiantes normalistas por sus congéneres de la Escuela Nacional de Economía y, posteriormente de la Facultad de Derecho (de la UNAM ambas), quienes abrieron las puertas de sus escuelas para que se alojaran y desde ahí se organizara el movimiento. El otro hecho fue la conformación de las Comisiones Estudiantiles Universitarias en respaldo al movimiento normalista, organización que generó su propio pliego de peticiones, donde se encontraban la solicitud de una respuesta presidencial favorable a las demandas normalistas, la libertad inmediata de los presos políticos estudiantiles y del movimiento obrero, el cese de toda represión política, que el Ejecutivo hiciera una declaración pública de que no se volvería a emplear el ejército y la policía contra el estudiantado y el pueblo, la derogación del artículo 145 del Código Penal, el cese de la vigilancia policiaca a las imprentas, el respeto efectivo a la autonomía universitaria, etc. (Rivas, 2007, p. 359).

El movimiento normalista concluyó formalmente a finales del mes de marzo de 1960, tras una manifestación el día 31, en la que se conformó una comisión que se entrevistó con el secretario de la Presidencia, Humberto Romero. Este último solicitó el fin de la huelga y prometió la resolución de las demandas a través del nuevo director, Miguel Huerta Maldonado. Con esta síntesis de los principales movimientos estudiantiles que se desarrollaron entre 1956 y 1960, concluye el apartado. No obstante, es importante

señalar que, como se explicará a continuación, durante junio, julio y agosto de 1960, la lucha estudiantil volvió a reactivarse en apoyo al magisterio.

La relación del movimiento magisterial con los estudiantes

En este apartado se revisarán algunos momentos destacados de la relación entre estudiantes y el movimiento magisterial para comprender las dinámicas que se generaron, las formas de comunicación y apoyo, así como las convergencias en momentos clave. Se destacarán los años 1958 y 1960, por ser los de ebullición en las movilizaciones de ambos sectores.

En el estudio de los movimientos sociales es importante reflexionar sobre los procesos de formación política, concientización y análisis de la realidad que llevan a los sujetos protagonistas a tomar conciencia de su papel y de la importancia de relacionarse con otros sectores de la población y grupos organizados. Según las motivaciones y la correlación de fuerzas, los movimientos sociales pueden decidir o no apoyar, acompañar o sumarse a otras luchas. Por ejemplo, al estallar la huelga normalista en abril de 1956, el movimiento magisterial todavía no había comenzado. Posteriormente, tras el inicio de la lucha docente —a partir del 3 de julio del mismo año—, entre los maestros hubo discusiones acerca del alcance que esta tendría y se debatió si era pertinente apoyar la huelga politécnica, pues se consideraba que el movimiento magisterial era estrictamente gremial y “no político”. De manera que, en la documentación de su propio archivo, prácticamente no se encontraron expresiones de solidaridad con los estudiantes politécnicos. Esto lo refieren también las fuentes de la Dirección Federal de Seguridad, cuyos agentes destacaron que una comisión del movimiento se entrevistó con el Lic. Efrén Franco Lugo, funcionario de la SEP, en septiembre de 1956. En las fuentes cual se informa lo siguiente: los maestros disidentes no han recibido invitación de los estudiantes de la FNET y del internado del IPN para pedir su respaldo a la movilización que están realizando, pero los maestros aclararon que, si esto sucede, lo someterán a discusión en el pleno de representantes, que se realizará el 29 de septiembre “para que se decida la postura que se adopte en el movimiento de los estudiantes del IPN, el que consideran en la propia directiva [...] completamente ajeno a los problemas por los que están luchando, no teniendo ninguna relación con los grupos estudiantiles” (DFS, 1956).

Lo anterior se puede explicar en el contexto de negociaciones y rupturas que vivió el movimiento magisterial en su batalla contra las dirigencias seccional y nacional del SNT durante 1956, cuando buscaron diálogo y reconocimiento de sus demandas por parte de los líderes sindicales; en ese momento, la lucha docente no tenía las repercusiones ni la visibilidad pública que alcanzó en 1958.

En contraste, durante 1957, los estudiantes del Politécnico, exigían la salida del ejército de las instalaciones del instituto en varias manifestaciones públicas, como en la marcha del 31 de mayo, donde expresaron, al mismo tiempo, su apoyo a la lucha de los maestros del Distrito Federal. No obstante, fue a partir de mayo de 1958 cuando alumnos de distintas instituciones se sumaron a las manifestaciones masivas en apoyo al magisterio, especialmente después de la represión del 12 de abril y de la instalación de la guardia permanente en la SEP, a partir del 30 del mismo mes. Hasta el edificio de la Secretaría llegaban grupos estudiantiles, de madres y padres de familia, periodistas, artistas y pueblo en general a apoyar a los maestros; se rompió totalmente la idea de que el movimiento magisterial debía mantenerse en los márgenes de lo gremial.

La respuesta estudiantil en apoyo al movimiento magisterial fue muy amplia. Por ejemplo, estudiantes de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM protestaron “enérgicamente” por la represión del 12 de abril, demandaron justicia y expresaron su apoyo a los maestros (Estudiantes de la Escuela Nacional de Economía [EENE], 1958). Por su parte, estudiantes de la Facultad de Derecho también reprocharon “enérgicamente la actitud anticonstitucional, antidemocrática y antirrevolucionaria del batallón de granaderos” y convocaron a un “mitin-manifestación”, el jueves 17 en el Jardín de Santo Domingo. (Comisión de prensa de estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNAM [CFD], 1958). También el Comité Directivo de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Superior de Economía del IPN expresó su apoyo al magisterio, pues consideraba que “la disolución del mitin magisterial del 12 de abril fue un atentado contra las garantías individuales”, por lo que protestaron contra esa “brutal agresión” y señalaron que “sumarse en esta lucha es un deber de todos” (Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal Superior [SAENS], 1958).

La Confederación de Jóvenes Mexicanos convocó a la “Gran Manifestación Estudiantil” en el Monumento a la Revolución, a realizarse el 24 de abril a las 10 am., para exigir respeto a la Constitución, a las liberta-

des de asociación, expresión y petición, que jamás la policía y el ejército sean empleados contra la juventud y el pueblo, y castigo para los autores intelectuales de la represión de los maestros. (Confederación de Jóvenes Mexicanos [CJM], 1958). El Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal Superior publicó un desplegado en la prensa, dirigido al presidente Ruiz Cortines, para que, “por encima de cualquier interés de funcionarios subalternos, corrientes o partidos políticos, impere el respeto a la Constitución política del país e intervenga para que las autoridades correspondientes, mediante estudios serenos y consecuentes, traten de encontrar urgente y satisfactoria solución a los problemas del magisterio del Distrito Federal”. Consideraban que no se debía “escatimar ningún esfuerzo para resolver estos problemas, ya que, de un modo u otro, se está perjudicando a la niñez mexicana”. La misma organización convocó a otra “Gran Manifestación Estudiantil” para el 29 de abril, a las 6 pm., en las instalaciones de la Escuela Normal Superior (SAENS, 1958).

La asistencia a las manifestaciones durante los meses de abril y mayo de 1958 fue amplísima. La propia Dirección Federal de Seguridad reportaba que, por ejemplo, el 21 de abril, 20 000 personas recorrieron Avenida Juárez y Madero hasta el zócalo. Entre los contingentes “había alumnos de las Normales con la banda de guerra, estudiantes del Politécnico y de la UNAM, maestros de primaria del D.F. y padres de familia”. En el mitin tomó la palabra Adán Caldiño, representante estudiantil de la ENM, quien elogió al gobierno y al presidente de la república, y manifestó que era una lástima que la obra de este alto funcionario fuera estropeada en lo que toca a la educación, por el Lic. Ángel Ceniceros. Dijo que “daba gusto” ver cómo ha progresado México, y tristeza observar que la educación que se imparte es deficiente. “Señor presidente: los estudiantes piden justicia porque se ha violado la Constitución y preguntan a los granaderos quiénes son los que educan a sus hijos. Qué diría Benito Juárez al ver quebrantada la Constitución. Sr. presidente, la juventud y el pueblo de México están con los maestros” (DFS, 1958).

Sabina Díaz, alumna de la ENM, también oradora en el mitin, “dijo que, aunque los llaman rojos y comunistas, las mujeres estudiantes de la Nacional de Maestros apoyarán el movimiento del magisterio hasta que el sr. presidente resuelva sus peticiones, pues, aunque tienen faldas tienen gran espíritu de lucha y han secundado al paro de labores de los maestros”. Por su parte, Javier Arellano, alumno de la Facultad de Derecho de la UNAM

“agregó que los maestros de su facultad les enseñaban Derecho Constitucional que dista mucho de la forma como lo aplican los funcionarios”. Asimismo, advirtió que el pueblo apoyaba “a los maestros en su demanda y aún a costa de sus propias vidas” secundarían “a los maestros en sus peticiones” (DFS, 1958).

En mayo de 1958, el Comité Estudiantil de protesta contra la agresión al magisterio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en un volante que comenzaba citando palabras de Ruiz Cortines —“Menos males causa a la república el abuso de las libertades ciudadanas que el más moderado ejercicio de la dictadura”—, elaboró una relación histórica para explicar que la represión es parte de un “glorioso historial” de atentados contra el pueblo mexicano, como se hizo anteriormente contra los mineros de Nueva Rosita y Cloete, contra los estudiantes de Coapa y el movimiento estudiantil Politécnico, por lo que consideraban que la “bárbara agresión” contra los maestros “mañana podría ser dirigida contra todos nosotros”. Por ello, concluían que “apoyar a los mentores de la niñez en este momento es exigir el respeto a la Constitución y dar un impulso al desarrollo democrático de nuestro país”, y anunciaban el inicio de un paro estudiantil a partir del 6 de mayo en solidaridad con el magisterio. (Comité Estudiantil de protesta contra la agresión al magisterio Facultad de Filosofía y Letras [CEFFL], 1958).

Como se observa, conforme la guardia permanente en la SEP se fortalecía por el apoyo social a los maestros, cada vez más estudiantes expresaron su solidaridad con el movimiento. En mayo se formó el Consejo Nacional Estudiantil (CNE),⁸ que hizo un llamado a los estudiantes normalistas, universitarios, politécnicos, secundarios, de enseñanzas especiales y comercio, a unirse al movimiento estudiantil y a “brindar apoyo decidido a la lucha que sostienen los maestros del Distrito Federal”, a reforzar la guardia en la SEP, así como a remitir telegramas a la Presidencia “solicitando solución concreta y urgente a las demandas magisteriales” (Consejo Nacional Estudiantil, 1958). El CNE también emitió volantes dirigidos a los maestros de instancias superiores a la primaria, a las madres y padres de familia, a los sindicatos y trabajadores en general. En uno de ellos, informaba que el CNE hizo un detenido y cuidadoso estudio de las demandas de los maestros,

⁸ Posteriormente denominado Consejo Nacional Estudiantil Permanente en Defensa de los Derechos del Pueblo Mexicano.

que consideraba justas, por lo que brindaba su “franco y decidido apoyo” al magisterio y llamaba al pueblo a respaldarlos (Consejo Nacional Estudiantil Permanente en Defensa de los Derechos del Pueblo Mexicano).

La relevancia de este organismo estudiantil tiene que ver no únicamente con la solidaridad con el movimiento magisterial, sino especialmente con la confluencia de estudiantes de diversas instituciones que lograron organizarse para desplegar acciones de protesta, realizar brigadas y elaborar materiales de difusión sobre la causa de los maestros. Así lo expresó Manuel Ortega Cervantes, presidente de la CJM y miembro del Consejo Nacional Estudiantil:

Por primera vez en la historia del movimiento estudiantil mexicano se ha logrado la unidad de este importante sector. Haciendo un lado posiciones menores, los estudiantes se han unido en apoyo a las demandas económicas y el respeto a la Constitución, presentadas por el MRM a las autoridades del país. Este apoyo ha cobrado el aspecto de compromiso solemne y deber revolucionario, cuando la policía metropolitana agredió al magisterio el día 12 de abril. [...] En el momento en que una campaña provocativa pretende deformar las demandas justas de los maestros, se forma el Consejo Nacional Estudiantil para brindar apoyo y marchar juntos con sus hermanos hacia la victoria. El Consejo Nacional Estudiantil nace inspirado en el noble empeño de contribuir con opiniones y fuerza, para exigir la salida inmediata de las tropas que se encuentran en el Politécnico y desarrollar trabajos ulteriores, que inicien una etapa de rectificaciones en los múltiples errores a que ha sido conducida la educación nacional y que la tienen sumida en grave crisis. (MRM, 1958)

Hacia finales de mayo de 1958, de acuerdo con un recuento del MRM y de la organización Mujeres Mexicanas, el movimiento magisterial contaba con el apoyo de los estudiantes de la Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal Superior, Escuela Normal de Educación Física, Escuela Nacional de Artes Plásticas, estudiantes de la UNAM, estudiantes del Instituto Politécnico Nacional, estudiantes de Escuelas Secundarias del D.F., Normales rurales, Federación Nacional de Estudiantes Técnicos, Federación Estudiantil Universitaria y de la Confederación de Jóvenes Mexicanos. (MRM, 1958).

En mayo, la Juventud Comunista de México divulgó un volante donde explicaba “Dos graves problemas que aquejan a México”: la lucha por mejora salarial del magisterio del D.F. y el monopolio camionero que preten-

día subir el costo de los pasajes. Por eso, hacían un llamamiento a los jóvenes mexicanos a acudir a la SEP solidarizándose con los maestros, así como a emprender un boicot contra los camiones y el alza de pasajes (Juventud Comunista de México, 1958). No obstante, esto último ocurrió, como se sabe, a partir de agosto de 1958, ya que el 4 de junio se levantó la guardia permanente en la SEP y se dio por concluida esa etapa de lucha.

Durante los meses de junio y julio, el movimiento estudiantil en apoyo a los maestros pasó por una breve etapa de reflujo. Fue hasta agosto, con el movimiento camionero recién aludido, cuando ambos sectores volvieron a encontrarse en una lucha conjunta. El movimiento contra el alza en el precio del transporte de pasajeros sucedía al mismo tiempo que la insurgencia sindical y, aunque el gobierno de Ruiz Cortines ya había otorgado el aumento salarial, los maestros continuaron con la lucha por la democratización sindical y, paralelamente, apoyaron a los estudiantes en el movimiento camionero. En este proceso es interesante observar la multiplicidad de identidades que se despliegan cuando confluyen luchas sociales en las cuales un mismo sujeto puede pertenecer a dos o más grupos movilizados. Para poner un ejemplo, el maestro Iván García Solís, en agosto de 1958, se encontraba trabajando como docente recién egresado de la normal, en la primaria “Estatuto Jurídico” y paralelamente cursaba como alumno en la UNAM:

Yo a la vez que era maestro y que había sido también estudiante universitario, estaba en ese momento, cuando es la lucha del 58, en la Escuela Nacional de Economía, todavía no era facultad. Y ahí formé parte de un grupo que se llamó el “Grupo Linterna”, que era un grupo cuyo principal dirigente era trotskista, o había sido trotskista, que era Eleazar Morales, que todavía vive, y que era cabeza de ese grupo del cual surgieron muchos dirigentes importantes. (García Solís, I., Comunicación personal, 23 de julio de 2015)⁹

⁹ La afirmación se hizo en una entrevista realizada por M. Pérez Alfaro. Respecto a lo afirmado, un caso similar fue el de Roberta Avendaño, “Tita”, quien participó en el movimiento magisterial en 1960, como estudiante normalista, mientras cursaba la preparatoria y posteriormente fue activista estudiantil en la Facultad de Derecho, desde 1966, y miembro del Consejo Nacional de Huelga en 1968. Puede verse en “La patria que no cambió, entrevista con Roberta Avendaño” (Castro, E., *Nexos*, 1 de enero de 1988).

De manera que, al iniciarse el movimiento estudiantil contra el alza en los pasajes de los camiones, algunos docentes participaron con la doble identidad de estudiantes y profesores en servicio, como es el caso de Iván García Solís. Otros muchos maestros lo hicieron desde la solidaridad con una causa que consideraban justa y se sumaron a las manifestaciones masivas que llenaron el centro histórico. Asimismo, participaron maestros y estudiantes en las manifestaciones de apoyo al movimiento ferrocarrilero, petrolero y telegrafista tanto en 1958, como en 1959, cuando el gobierno de Adolfo López Mateos liquidó al primero con mano dura.

Después del movimiento camionero vino un nuevo periodo de reflujo para el movimiento estudiantil, reactivado parcialmente tras la represión hecha a la manifestación del 6 de septiembre, que culminó, como se mencionó antes, con los cuatro principales dirigentes del MRM encarcelados en Lecumberri. Nuevamente, estudiantes de diversas instituciones se sumaron a las manifestaciones de repudio a la represión y por la libertad de los presos, formando el Comité Pro-Movimiento Revolucionario del Magisterio, de vida efímera, pero que intentó ser un organismo promotor de acciones de solidaridad y de protesta (Comité Ejecutivo de la sociedad de Alumnos de la ENS, 1958).¹⁰

Paralelamente a estos procesos, algunos colectivos de la izquierda estudiantil siguieron expresando su apoyo a la lucha docente a través de sus publicaciones. Fue el caso del Grupo Linterna, que dedicó siempre un espacio en su órgano del mismo nombre a la lucha magisterial, y de los estudiantes de la Escuela Normal Superior, quienes en su periódico *Presencia* dieron seguimiento a la lucha por la democratización de la Sección IX.

Para entonces ya había una relación más cercana entre estudiantes y maestros. En sus memorias, el profesor Othón Salazar comentaba que frecuentemente se acercaban a él estudiantes a pedirle que fuera a hablar a sus escuelas, sobre todo en la UNAM, o que les diera orientación política (Ruiz, 2008). En enero de 1959, por ejemplo, un grupo de estudiantes universitarios se organizó contra el alza en las tarifas eléctricas, por lo que solicitaron su apoyo y el del MRM, al tiempo que pedían a todos participar

¹⁰ Otros ejemplos fueron el volante *Compañero estudiante* (Escuela Nacional de Economía, 1958) y *A los maestros, a los estudiantes, a los obreros, al pueblo de México, al C. Presidente de la República Mexicana*, (Comisión Pro-Movimiento Revolucionario del Magisterio volante, septiembre de 1958).

en el mitin de homenaje a la Revolución Cubana que se llevaría a cabo en las instalaciones del Sindicato Mexicano de Electricistas (DFS, 1959).

Durante 1960, la solidaridad con la Revolución Cubana promovió el estrechamiento de los vínculos entre estudiantes y maestros a través de la realización de actividades conjuntas. En junio, cuando se dio la visita del presidente cubano Osvaldo Dorticós, un grupo estudiantil convocó a acudir al aeropuerto a recibir al mandatario; también asistieron militantes del MRM y jóvenes de diversas organizaciones de izquierda. En la convocatoria, los estudiantes argumentaban que

la revolución cubana está en marcha! Pero también está en peligro. [...] Contra ella están los monopolios yanquis, los inversionistas extranjeros, los latifundistas, los periódicos vendidos, los dictadores como Trujillo y Somoza, las comisiones del senado norteamericano que para ‘conocer’ lo que pasa en Cuba llaman a Washington a los esbirros de la tiranía batistiana. (Estudiantes en apoyo a Cuba, 1960)

En lo que se refiere al Frente Revolucionario Preparatoriano, consideraba importante acudir al aeropuerto “para mostrar nuestro apoyo y solidaridad a todo el heroico pueblo de Cuba que supo sacudirse la nefasta influencia del imperialismo yanqui” (Frente Revolucionario Preparatoriano, 1960).

Pero estas manifestaciones públicas eran parte de un panorama de luchas en las que confluyeron maestros y estudiantes, y se complejizó por la respuesta combativa de ambos sectores ante la cerrazón de las autoridades y la represión cada vez más recrudecida. Al inicio del movimiento estudiantil normalista, la Sección IX procuró mantener una posición de observación y análisis de la situación, aunque expresó su apoyo a los estudiantes en huelga, manifestando algunas posibilidades para dar solución a sus demandas (Sección IX del SNT, 1960).¹¹ No obstante, ante la represión y la incursión militar en la ENM y la policiaca en los planteles preparatorios 2 y 3 de la UNAM, los maestros consideraron que la estrategia del gobierno federal era precisamente provocar su intervención y desatar una reacción violenta que justificara el ataque al magisterio del Distrito Federal, al cual

¹¹ En este manifiesto el Comité Ejecutivo sugería la reactivación del diálogo abandonado por las autoridades de la ENM y de la SEP, en conjunto con la comisión estudiantil de la generación 59 para que ambas partes llegaran a acuerdos.

también afectaba el envío de egresados normalistas a los estados porque minaba las filas de nuevos docentes en la sección sindical.

La intervención del ejército en la Normal y la represión policiaca en las preparatorias causó indignación entre amplios sectores de estudiantes universitarios, politécnicos y normalistas, por lo que se crearon nuevamente las Comisiones Estudiantiles Universitarias (CEU) que convocaron a manifestaciones de repudio a la represión. Este momento del movimiento estudiantil fue importante porque se denunciaba la agresión gubernamental a la Escuela Nacional de Maestros Y la violación a la autonomía universitaria, además de que, desde entonces, ya se demandaba la derogación del delito de disolución social, demandando la libertad de estudiantes y obreros presos políticos (Comisiones Estudiantiles Universitarias, 1960).

No había cesado la movilización en pro del movimiento normalista, cuando en abril de 1960 el SNT desconoció y expulsó del sindicato al Comité Ejecutivo de la Sección IX, lo que generó una nueva ola de indignación y movilización estudiantil y magisterial, ahora en apoyo del comité depuesto. Distintos colectivos de estudiantes convocaron a manifestaciones, como cuando el Bloque de Grupos Universitarios (BGU) hizo una invitación general para unirse a la marcha magisterial del 7 de junio, donde se exigiría la restitución del Comité de la Sección IX, ya que consideraban que “los maestros de la Sección IX levantan la bandera de una lucha que nos es común a todos: EL DERECHO A ELEGIR A NUESTROS PROPIOS REPRESENTANTES” (BGU, 1960).¹² Tres días después de la manifestación, y ante la nula respuesta de las autoridades federales para intervenir en el conflicto, el movimiento magisterial decidió comenzar un paro de labores indefinido e instaló una asamblea permanente en el Teatro al Aire Libre de la Escuela Nacional de Maestros, mismo que tuvo una duración de 83 días.

Ante ello se desató una amplia campaña de criminalización contra los maestros a través de la prensa, al mismo tiempo que la SEP emprendió acciones de hostigamiento laboral que culminaron con el cese de cientos de ellos. En ese contexto, el movimiento estudiantil se reactivó durante los meses de junio, julio y agosto para apoyar al magisterio capitalino formando la Gran Comisión Coordinadora Estudiantil,¹³ mientras que las escuelas

¹² Las mayúsculas corresponden al original.

¹³ Algunas de estas manifestaciones fueron únicamente vigiladas por el ejército y la policía; otras, como la del 12 de julio, fueron duramente reprimidas.

de Filosofía y Letras, Economía, Derecho y Ciencias Políticas de la UNAM se unieron al paro de labores “hasta que no sean resueltos los problemas de los maestros” (DFS, 1960).

Por su parte, el colectivo denominado Vanguardia Revolucionaria del IPN, emitió un volante donde denunciaba la actuación del SNT y de las autoridades federales a través de la SEP. Ahí mismo, se convocaba también a los estudiantes a apoyar al magisterio y participar en una manifestación el 25 de junio. A los profesores se dirigía con las siguientes palabras:

Son Uds. la vanguardia de la lucha sindical en México, de su valor y decisión dependerá la magnitud de su triunfo, pues las amenazas, los ceses y demás reprensiones no son una innovación para intimidar a los hombres que claman justicia; son tan añejas como ineficaces cuando a una lucha asiste la razón y se sabe defender. Como estudiantes del pueblo de México, vemos en Uds. a verdaderos maestros cuyo espíritu patriótico no se limita al escritorio y cuatro paredes, sino trata de salir y llegar a la conciencia ciudadana de nuestro pueblo sediento de justicia y libertad. (DFS, 1960)

La Juventud Comunista de México, en un comunicado que cerraba con la leyenda: “Jóvenes unidos en la lucha por la paz y una vida mejor”, consideraba de gran relevancia el papel del movimiento:

con este paro magisterial, se defienden los derechos sindicales de todos los trabajadores mexicanos a los que se les ha impuesto líderes charros y traidores a su clase; se defiende el derecho de huelga y la independencia política de los sindicatos respecto al gobierno que se auto-califica de “revolucionario”; en una palabra, la Sección IX es la TRINCHERA DEL SINDICALISMO MEXICANO HONESTO. (JCM, 1960)

Otros estudiantes, como los de la Escuela Normal Superior, apoyaron el paro de maestros secundando la guardia y enviando apoyo económico a la Asamblea Permanente de Maestros en la ENM (Comité Ejecutivo de la ENS, 1960). Desde ese espacio se organizaron brigadas informativas de alumnos que salían a recorrer la ciudad para dar a conocer las demandas del movimiento y reunir recursos. También fue ahí donde se discutió la pertinencia de salir a la marcha el 4 de agosto, cuando la persecución y vigilancia a los principales dirigentes del movimiento, así como la violencia ejercida por

el ejército, la policía e incluso los bomberos durante las manifestaciones se había incrementado paulatinamente. Empero, la decisión después de un acalorado debate fue que sí se realizara la manifestación con los estudiantes normalistas a la cabeza, mientras que algunos dirigentes del MRM se resguardaron ante el peligro de ser aprehendidos. Lo que ocurrió fue que el gobierno ya tenía preparado un operativo para atacar la marcha antes de que iniciara, y la policía y el ejército actuaron impunemente contra los jóvenes, a quienes golpearon y persiguieron por las calles aledañas (Política, 1960). Decenas de estudiantes fueron aprehendidos y en la prensa del día posterior se acusó a los dirigentes del MRM de ser los autores intelectuales del agravio y, así como de enviar a los jóvenes a ser víctimas de la represión (Tabloide, 1960).

Con estas acciones, el gobierno de López Mateos demostraba que no estaba dispuesto a permitir que el movimiento magisterial y estudiantil se fortaleciera. No obstante, la propia asamblea permanente decidió la conveniencia de levantar la guardia y terminar el paro de labores ante circunstancias tan adversas. Ello ocurrió el 31 de agosto, tras ser recibida una comisión de maestros en la Presidencia, en una reunión donde se les prometió la revisión de sus demandas; que ningún maestro sufriría represalias por participar en el movimiento, y que todos los docentes cesados serían reintegrados a sus puestos de trabajo —y liberados, si estaban presos—.

A pesar de la gran campaña de desprestigio, los estudiantes procuraban informar lo que ocurría realmente al interior del movimiento. El denominado “Campamento estudiantil Nezahualcóyotl” que formaba parte de la asamblea permanente y de la Gran Comisión Coordinadora Estudiantil, expresaba en un volante de septiembre de 1960:

Los estudiantes revolucionarios de todas las instituciones, que apoyamos al Movimiento Magisterial, hacemos saber que la lucha de los maestros no ha terminado; solo ha tomado, por razones que son de dominio público, diferentes cauces y métodos para su mejor desarrollo. Los maestros de la Sección IX, a ochenta y tres días y ochenta y tres noches de lucha ininterrumpida, de suspensión de pagos, de encarcelamientos, y de soportar toda clase de represalias, se ha visto en la necesidad de reagrupar y acumular nuevas fuerzas y reorganizar sus recursos. Por estas razones, directivos y base magisterial, atinadamente, acordaron levantar la Asamblea Permanente. Pero, es más, no fue el agotamiento el factor determinante de esa decisión, sino, ante todo, el

ofrecimiento hecho por las más altas autoridades de la Nación, en el sentido de que el conflicto impuesto a los maestros con la arbitraria destitución de su Comité, será resuelto con justicia y prontitud. (Campamento estudiantil “Nezahualcóyotl” de la Asamblea Permanente de la Sección IX, 1960)

Con el levantamiento de la guarda en la ENM, concluyó una etapa de lucha en la que confluyeron maestros y estudiantes, que a partir de entonces enfrentaron nuevamente un periodo de reflujo y desarticulación. El panorama era incierto, la campaña de criminalización en la prensa había generado división en la opinión estudiantil, mientras que las medidas represivas en las calles y el castigo laboral ejercido contra los docentes, quienes paulatinamente fueron reintegrados a sus puestos de trabajo,¹⁴ mermaron en gran medida al movimiento magisterial y generaron rupturas entre sus dirigentes.¹⁵ No obstante, el estudiantado que participó al lado del magisterio demostró una vez más su capacidad de organización y solidaridad con una causa que consideró justa, propia de los sectores que buscaban la democratización del país. Quizá, como señaló Manuel Ortega Cervantes, dirigente de la CJM en 1958, algo estaba ocurriendo entre los educandos del país para que resolvieran apoyar la causa de los maestros:

Este hecho no es fruto, como algunos afirman, de un arranque sentimental o aventurero de los estudiantes, es el resultado consecuente de la madurez que [...] están obteniendo para apreciar los problemas de la nación. El estudiante sabe que su primer deber es estudiar y prepararse para servir al país, pero no puede permanecer indiferente de lo que ocurre en la sociedad mexicana. Llamada a ocupar un puesto importante en los destinos de la nación, la nueva generación tiene el deber de vigilar y estudiar todo lo que ocurre en este país para defender las conquistas logradas por la Revolución Mexicana y dar su aporte en el camino de nuevas realizaciones populares. (Ortega, 1958)

¹⁴ Hubo excepciones. El caso del maestro Othón Salazar es emblemático, pues nunca se le restituyó su plaza de maestro.

¹⁵ Epifanio Moreno renunció al MRM tras la represión a la manifestación del 4 de agosto de 1960, mientras que a finales de septiembre renunciaron José Encarnación Pérez Rivero, Máximo Campoy Vargas y Benito Izeta.

A manera de epílogo

La complejidad del contexto político llevó a la creación, en 1960, del Comité Nacional por la Libertad de los Presos Políticos y la Defensa de las Garantías Constitucionales donde participaron miembros de los distintos movimientos (magisterial, estudiantil, ferrocarrilero y de sectores populares, además de artistas, intelectuales y periodistas). El Comité organizó un primer congreso nacional homónimo, realizado en el auditorio Narciso Bassols de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM, el 2 y 3 julio de aquel año.

En la Comisión Ejecutiva del Comité participaron los profesores Othón Salazar, Miguel Estévez Juárez, Graciela González y Celia Ramos; los periodistas Alberto Domingo y Filomeno Mata; los médicos Mario Rivera y Horacio Rubio Palacios; el pintor David Alfaro Siqueiros; los estudiantes Froilán Manjarrez, Martín Reyes Vayssade, Víctor M. Requejo, Antonio Tenorio Adame (Presidente de la FEU), Jesús Gómez Ibarra; el escritor Carlos Fuentes; el ingeniero Ángel Bassols Batalla; los abogados defensores José Rojo Coronado, Juan Manuel Gómez y Augusto Velasco, así como el obrero Juan Colín y la señora Laura G. de Vallejo (Comisión Ejecutiva del Comité Nacional Por la Libertad de los Presos Políticos y la Defensa de las Garantías Constitucionales [CECN], 1960).

El Comité consideraba necesaria la realización del congreso para hacer una evaluación de los problemas del país, pues, en sus términos, “México vive una etapa de restricciones democráticas crecientes; una ola de represión se abate sobre el pueblo hace más de un año. Han sido golpeadas con violencia inaudita las organizaciones sindicales, campesinas, estudiantiles y los partidos políticos progresistas”. Entre los procedimientos que se volvieron habituales, denunciaba el comité, está el de la prisión política “para acallar las protestas populares y las opiniones discrepantes con el gobierno” con el justificante arbitrario del delito de disolución social; reprobaban el uso del asesinato como medida represiva, como ocurrió con el abogado Román Guerra Montemayor, que defendía al gremio ferrocarrilero, y manifestaban su preocupación por el uso creciente del ejército para realizar aprehensiones, asaltar centros docentes y mantener estados de sitio, mientras que crecía el número de vejaciones llevadas a cabo por los cuerpos policiacos (CECN, 1960). Con la creación de este

comité cierro el recuento de acciones en las que estudiantes y maestros confluyeron durante 1956 y 1960.¹⁶

El estudio de las diversas manifestaciones, marchas, mítines y prensa que realizaron los estudiantes para acompañar a las y los profesores del Distrito Federal nos permite conocer una faceta poco explorada de los jóvenes revolucionarios de los años 50, la década previa a los más conocidos y revisados años 60. A través de su participación política podemos comprender, entre otros aspectos, cómo se comportó la generación bisagra entre los *sesentayocheros* y sus padres, así como observar que las demandas, las formas de acción y el discurso de los estudiantes y jóvenes de izquierda, para finales de los años 50, ya anunciaban el conflicto contra el autoritarismo gubernamental y la crítica hacia un sistema cerrado a la participación política fuera de los límites del corporativismo oficial.

Referencias

- Amaya, C. (1994). *El movimiento magisterial de 1958 visto a través de la prensa de la ciudad de México*. [Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ávila, E. y Martínez Brizuela, H. (1990). *Historia del movimiento magisterial (1910-1989). Democracia y salarios*. Quinto Sol.
- Castro, E. (1 de enero de 1988), “La patria que no cambió, entrevista con Roberta Avendaño”, *Nexos*.
- Condés, E. (2007). *Represión y rebelión en México (1959-1985). La guerra fría en México. El discurso de la represión*, I. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección de Comunicación y Relaciones Públicas, Miguel Ángel Porrúa.
- Hernández, L. (15 de mayo de 2008). La exaltación, *La Jornada*.
- Loyo, A. (1979). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Era.
- Ontiveros, M. (1986). *MRM, 30 años de lucha contra el sindicalismo domesticado 1956-1957*, I. Ediciones Movimiento.

¹⁶ El 13 de julio, tan sólo 10 días después del congreso organizado por el Comité, David Alfaro Siqueiros y Filomeno Mata fueron aprehendidos y encarcelados en el Palacio de Lecumberri, acusados de disolución social y de ser los autores intelectuales detrás del movimiento magisterial.

- Ontiveros, M. (1989) *La lucha del MRM contra los líderes inmorales del SNT 1957-1958*. Pueblo Nuevo.
- Ontiveros, M. (1992) *Historia del MRM. 1958-1961. El presidente aplastó a la Sección 9 democrática*. Pueblo Nuevo.
- Ortega, M. (20 de mayo de 1958). El estudiantado ante el movimiento magisterial. MRM. *Boletín*.
- Peláez, G. (1984). *Las luchas magisteriales de 1956-1960*. Ediciones de Cultura Popular.
- Pellicer, O. (1981). La estabilidad política y sus fisuras. *Historia de la revolución mexicana 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política* (pp. 107-155). El Colegio de México.
- Pensado, J. (2015). El movimiento politécnico de 1956: la primera revuelta estudiantil en México de los sesenta. En R. Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, IV. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Pérez, M. (2015). La estrategia represiva contra la disidencia magisterial de la ciudad de México en 1958. S. Pappé y C. Sperling (Coords.), *Reflexiones para una historiografía de la violencia* (pp. 69-91). Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Pérez, J. (2007). *Las luchas estudiantiles en México: 1901-1980*, STUNAM. Política (15 de agosto de 1960). Jueves trágico, *Política*.
- Quiroz, M. (2019). *El temor tipificado, el delito de disolución social y la protección de la nación en tiempo de guerra, México, 1941-1945*. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, A. (2008). *Othón Salazar y el Movimiento Revolucionario del Magisterio. Un lugar en la historia de México*. Plaza y Valdés.
- Rivas, R. (2007). *La izquierda estudiantil en la UNAM. Organizaciones, movilizaciones y liderazgos (1958-1972)*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Miguel Ángel Porrúa.
- Servín, E. (2004). Propaganda y Guerra Fría: la campaña anticomunista en la prensa mexicana del medio siglo. *Signos Históricas* [en línea]. (11), 9-39. Consultado: 1 noviembre 2023. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34401101>>.
- Tabloide (5 de agosto de 1960). Cobarde huida de Othón; sus ratas se lamentan, *Tabloide*.

Trejo, R. (1996). Los trabajadores y el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), en J. L. Reyna y R. Trejo Delarbre (Eds.), *La clase obrera en la historia de México. De Adolfo Ruiz Cortines a Adolfo López Mateos (1952-1964)* (pp. 91-188). Siglo XXI, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Archivos

Archivo General de la Nación, Ramo Gobernación, Fondos Dirección Federal de Seguridad y Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales.

DFS (25 de septiembre de 1956) Se informa en relación con la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado. *Archivo General de la Nación, Dirección Federal de Seguridad*. Othón Salazar Versión Pública, legajo I, foja 74.

DFS (21 de abril de 1958). Sobre la marcha y el mitin realizado el 21 de abril 1958. *Archivo General de la Nación, Dirección Federal de Seguridad*, Othón Salazar, Versión Pública, tomo I, fojas 194-198.

DFS (24 de enero de 1959), Oficio con relación a los universitarios, *Archivo General de la Nación, Dirección Federal de Seguridad*, Othón Salazar, Versión Pública, tomo I, fojas 382 y 383.

DFS (29 de abril de 1960). Asamblea en la ENM, 29 abril 1960. *Archivo General de la Nación, Dirección Federal de Seguridad*, Othón Salazar, Versión Pública, tomo I, fojas 207-208.

Archivo particular del maestro Manuel Ontiveros Balcázar (?), miembro del Comité Directivo del Movimiento Revolucionario del Magisterio.

Bloque de Grupos Universitarios. (Junio de 1960). *Universitario*. Volante.

Campamento estudiantil “Nezahualcóyotl” de la Asamblea Permanente de la Sección IX. Gran Comisión Coordinadora Estudiantil. (Septiembre de 1960). *Los estudiantes mexicanos y el levantamiento de la Asamblea Permanente de la S. IX del SNT*. Volante.

Comisión de prensa de estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNAM. (Abril de 1958). *Protesta*. Volante.

Comisión Ejecutiva del Comité Nacional Por la Libertad de los Presos Políticos y la Defensa de las Garantías Constitucionales. (Abril de 1960). *Primer Congreso Nacional Por la Libertad de los Presos Políticos y la Defensa de las Garantías Constitucionales*. Cartel.

Comisiones Estudiantiles Universitarias. (Abril de 1960). *Al estudiantado y al pueblo de México*. Volante.

- Comité Estudiantil de protesta contra la agresión al magisterio Facultad de Filosofía y Letras. (Mayo de 1958). *¡La salvaje agresión policiaca al magisterio del Distrito Federal indigna a los estudiantes!* Volante.
- Comité Ejecutivo de la sociedad de Alumnos de la ENS. (Septiembre de 1958). *Al pueblo de México*. Volante.
- Comité Ejecutivo de la ENS. (Julio de 1960). *A los estudiantes. Al pueblo*. Volante.
- Confederación de Jóvenes Mexicanos. (Abril de 1958). *Gran manifestación estudiantil*. Volante.
- Consejo Nacional Estudiantil. (Mayo de 1958). *Estudiantes normalistas, universitarios, politécnicos, secundarios, de enseñanzas especiales y comercio*. Volante.
- Consejo Nacional Estudiantil Permanente en Defensa de los Derechos del Pueblo Mexicano. (Mayo de 1958). *Pueblo de México*. Volante.
- Escuela Nacional de Economía. (Septiembre de 1958). *Compañero estudiante*. Volante.
- Estudiantes de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM. (Abril de 1958). *A los universitarios. A la opinión pública*. Volante.
- Estudiantes en apoyo a Cuba. (Junio de 1960). *Compañero*. Volante.
- Frente Revolucionario Preparatoriano. (Junio de 1960). *A todos los estudiantes universitarios*, Volante mecanuscrito.
- Juventud Comunista de México. (Mayo de 1958). *Dos graves problemas aquejan al pueblo*. Volante.
- Juventud Comunista de México. (Julio de 1960). *A los maestros del Distrito Federal. Al pueblo de México*. Volante.
- MRM. (20 de mayo de 1958). *El estudiantado ante el movimiento magisterial*. Boletín.
- Pro-Movimiento Revolucionario del Magisterio. (Septiembre de 1958). *A los maestros, a los estudiantes, a los obreros, al pueblo de México, al C. Presidente de la República Mexicana*. Volante.
- Sección IX del SNT. (Marzo de 1960). Editorial. La Sección IX del SNT ante el problema de la Es. Nal. de Maestros, *Sección IX. Órgano oficial de la Sección IX del SNT*, número 16, p. 3.
- Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal Superior. (Abril de 1958). *Gran manifestación estudiantil*. Volante.



68, UN TRIUNFO EN EL PORVENIR: TIEMPO, ACONTECIMIENTO Y MEMORIAS EN MÉXICO¹

Eugenia Allier Montaño²

A fines de julio de 1968 una escaramuza entre alumnos de escuelas rivales en el centro del entonces Distrito Federal generó la intervención de la policía. La reprimenda a los jóvenes fue tal que muy pronto se organizaron para manifestarse en contra de la acción gubernamental. Dio inicio entonces uno de los movimientos sociales y políticos más importantes en México de la segunda mitad del siglo xx.

La respuesta del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz fue una represión creciente ante el miedo por la posibilidad de que los Juegos Olímpicos no se realizaran. Movilizaciones y violencia de Estado fueron una mancuerna que se repitió a lo largo de tres meses, hasta que la masacre del 2 de octubre en Tlatelolco detuvo a los estudiantes. Ese día, el movimiento fue derrotado militarmente.

Ya el 2 de noviembre de ese año se llevó a cabo una conmemoración en Tlatelolco para recordar a los muertos en la Plaza de las Tres Culturas.

¹ Este artículo fue escrito para el “Seminario: Experiencias del Tiempo” (Instituto de Historia del Tiempo Presente, IHTP). Me gustaría agradecer a François Dosse, Frédérique Langue y Michelle Zancarini-Fournel por sus sugerencias y comentarios durante el seminario. El texto es también fruto de mi doble estancia sabática en el IHTP (Francia, 2022) y en el Centro de Estudios e Investigaciones Internacionales (CERIUM, Universidad de Montreal, 2023). La estancia sabática en Francia y Canadá fue posible gracias a una beca de la DGAPA (Dirección General de Asuntos del Personal Académico) de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución a la que debo el poder discutir el artículo tanto con mis colegas del IHTP como con los del CERIUM, Patricia Martín, Jorge Pantaleón y Kathryn Furlong, a quienes agradezco sus comentarios precisos y relevantes. Finalmente, también expreso mi gratitud a Matarí Pierre y Laura Ferro por sus lecturas críticas.

² Investigadora titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y docente en el Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad.

Desde entonces y hasta el día de hoy, las memorias en torno al movimiento fueron creciendo y volviéndose extremadamente poderosas y visibles en el espacio público nacional. Dos formas memoriales han sido centrales: una de denuncia por la represión gubernamental y otra de elogio por considerar al movimiento uno de los desencadenantes en la lucha por la democracia en el país.

Si el pasado se confunde con la dimensión de los recuerdos de la memoria, y el presente con las percepciones actuales, entonces el futuro se mezcla con los mecanismos de la espera y la anticipación (Salazar, 1996). En 1968, el movimiento se vivió entre presente y futuro: “lo queremos todo y lo queremos ya” fue una expresión que dominó las formas temporales de estudiantes y gobierno. Hoy, se trata de un pasado que podemos conocer y recordar; sin embargo, las memorias de las siguientes décadas centrarían el prisma en los sucesivos *presentes políticos* desde los cuales se recuerde. A partir de 1998, pero definitivamente en 2018, el pasado de derrota se convirtió en un futuro de triunfo simbólico.

En este artículo queremos revisar el movimiento estudiantil de 1968 en México desde los diferentes registros temporales en que tuvo lugar y en que se ha recordado, es decir, recordar el acontecimiento y sus memorias, desde el prisma del tiempo. Para ello, hemos dividido el texto en cuatro apartados y las conclusiones: primero, una breve sección dedicada a la historiografía del movimiento en cuestión, visto desde una perspectiva global; segundo, una breve descripción del movimiento en tanto pasado vivido y conocido; tercero, el presente de las memorias públicas que se han desarrollado desde 1969 hasta la fecha, y cuarto, el *futuro* del 68: la revisión del triunfo simbólico del movimiento. Posteriormente, pasaremos a unas conclusiones tentativas.

Perspectivas historiográficas de un momento global

En los últimos años, han existido dos tendencias historiográficas importantes a nivel mundial respecto a los movimientos estudiantiles de 1968: por un lado, una perspectiva global que busca dejar de estudiar los casos nacionales de manera aislada (Mellor *et al.*, 1997; Marwick, 1998; Klimke y Scharloth, 2008); por el otro, una historiografía que deja de centrarse en el acontecimiento de unos meses, para pasar a estudiar un periodo: los llamados “años 68”, que en cada país y región tienen una periodización

diferente, la cual normalmente arranca a fines de los años 1950 y concluye en algún momento de los 1970 (Artières y Zancarini-Fournel, 2008; Dreyfus-Armand *et al.*, 2000).

En México, estas perspectivas no han sido tan desarrolladas. El libro de Jaime Pensado (2013) es uno de los pocos en ese tenor: aborda los movimientos estudiantiles de la década de 1950 y hasta 1973. En cualquier caso, en este país también se observa una renovación historiográfica al respecto desde principios del siglo XXI, dominada claramente por los historiadores. Estas nuevas tendencias engloban historia política, historia cultural, historia de las mujeres, historia de la memoria.

Una primera apuesta se vinculó a la participación de las mujeres en el movimiento estudiantil, cuestionando la visión centrada en los varones de la UNAM y miembros del Consejo Nacional de Huelga (CNH) que durante años dominó tanto los debates como las narrativas sobre el movimiento. Ahí están los trabajos de Lessie Jo Frazier y Deborah Cohen (1993), o de Gloria Tirado Villegas (2004) al respecto.

Una segunda tendencia tiene que ver con la historia cultural. Para analizar esa dimensión, Alberto del Castillo (2012) analiza la línea editorial fotográfica de los periódicos; Álvaro Vázquez Mantecón revisa los lugares de memoria del 68 (2012) y Eric Zolov revisa los aspectos contraculturales del movimiento estudiantil (1999).

Otra línea se vincula con el movimiento y los Juegos Olímpicos. En esta, Ariel Rodríguez Kuri (2019) rastrea el vínculo del movimiento con los Juegos Olímpicos, mientras Kevin Witherspoon (2008) edita un libro sobre ese colofón del 68 mexicano. En paralelo, una tendencia más conecta a los estudiantes con los espacios de politización, las sociabilidades y sus posteriores rutas vitales: Sergio Arturo Sánchez Parra (2012) muestra que estos nexos condujeron incluso a movimientos armados como el de *Los enfermos* en Sinaloa; Louise Walker (2014) realiza un seguimiento de las clases medias luego de las represiones del 2 de octubre de 1968 y del 10 de junio de 1971; Sara Musotti (2015) aborda el 68 desde la perspectiva de la Guerra Fría y el servicio exterior de México.

Las memorias sobre el 68 son un subcampo dentro de la especialidad: Juan Rojo (2016) se centra en las memorias culturales del 68, particularmente películas, posters, testimonios y el Memorial del 68; Susana Drapper (2018) aborda las memorias culturales de género y literatura y, quien aquí escribe (2021), lleva a cabo una historización en las transformaciones

de los recuerdos y olvidos del 68 en el espacio público en los últimos cincuenta años.

El tiempo vivido: el acontecimiento 1968 en México, un pasado presente

Como se decía al principio, el 22 de julio de 1968, estudiantes de escuelas rivales en el centro de la Ciudad de México se enfrentaron entre sí, generando la intervención policiaca del Cuerpo de Granaderos del Departamento del Distrito Federal. Debido a esta intromisión de las fuerzas del orden, los estudiantes decidieron realizar una manifestación en señal de protesta y nuevamente fueron violentados: desde la tarde del 26 de julio y hasta el día 30, el centro de la ciudad fue el escenario de múltiples combates entre estudiantes y policías. Los primeros se pertrecharon en el edificio de San Ildefonso, plantel de la UNAM, formando barricadas con llantas y camiones quemados. Durante la madrugada del 30 llegó un convoy de soldados con 650 fusileros paracaidistas, quienes dispararon con una bazuca, destruyendo la puerta barroca del recinto (Lempérière, 2008; Rodríguez, 2019).

En esos enfrentamientos estudiantiles y en la participación policiaca es donde la mayoría de los historiadores localizan los orígenes del movimiento estudiantil (Ramírez, 1969). Aún más, algunos autores sugieren que el conflicto inició debido a la represión del gobierno (Álvarez, 1998; Lempérière, 2008).

En los días siguientes se conformó un movimiento sin precedentes en el país, que tuvo un fuerte espaldarazo en el apoyo del rector de la UNAM, Javier Barros Sierra, quien otorgó legitimidad al movimiento con su convocatoria a la marcha del 1° de agosto. El 7 de ese mes se conformó el CNH, que incluyó en su seno a representantes de todas las instituciones de enseñanza superior (públicas y privadas) participantes en la lucha. Durante más de dos meses, los estudiantes recorrieron la ciudad, obtuvieron el respaldo de distintos sectores sociales (amas de casa, obreros, grupos vecinales, jóvenes profesionistas) y enfrentaron con ingeniosos métodos (brigadas, mítines relámpago, volantes) la intensa campaña del gobierno (siempre apoyado por los empresarios, los medios de comunicación, la derecha anti-comunista y el alto clero) en contra de los estudiantes, derivada sobre todo de la Guerra Fría (Ramírez, 1969; Del Castillo, 2012; Rodríguez, 2019). Al igual que Charles de Gaulle en Francia (Pavard, 2018), Gustavo Díaz Or-

daz, entonces presidente, acusó a la subversión comunista de controlar al movimiento desde el extranjero.

Las demandas de los estudiantes se concretaron en un pliego petitorio del CNH con 6 puntos: libertad a los presos políticos, destitución de los militares considerados responsables de la represión, desaparición del Cuerpo de Granaderos, derogación del delito de Disolución Social, indemnización a las familias de los muertos y heridos, así como deslindamiento de responsabilidades de los actos de represión (Ramírez, 1969). No obstante, el punto nodal para los jóvenes era exigir que las negociaciones con el gobierno se realizaran en el marco de un “diálogo público”.

Aunque el movimiento continuó hasta el 6 de diciembre de 1968, cuando el CNH fue disuelto, su esplendor se vivió entre agosto y septiembre. Fue en esos meses cuando las impresionantes manifestaciones que recorrieron la Ciudad de México hicieron sentir toda su fuerza (Pensado, 2013). Pero ya el 18 de septiembre fue ocupada la Ciudad Universitaria de la UNAM, y el 24 el ejército tomó Zacatenco y Santo Tomás, dos recintos educativos del IPN que fueron ferozmente defendidos por los alumnos.

El 2 de octubre se realizó una reunión entre una comisión nombrada por Díaz Ordaz, integrada por los funcionarios Andrés Caso y Jorge de la Vega Domínguez, así como por Gilberto Guevara Niebla, Luis González de Alba y Anselmo Muñoz, por parte de los estudiantes. Cada parte expuso sus puntos de vista y se decidió continuar la reunión al día siguiente.

Lo acontecido en el mitin del 2 de octubre en Tlatelolco aún sigue siendo objeto de investigación, pues su conocimiento está ligado al paulatino descubrimiento de fuentes (documentales, visuales y orales), sea por su desclasificación por parte del gobierno,³ o por filtraciones y testimonios de quienes participaron en la organización de la represión militar. En todo caso, hoy se puede decir que el gobierno desató la masacre a través de la Operación Galeana (Montemayor, 2000).

El mitin inició a las 17:30. En el tercer piso del edificio Chihuahua estaba instalada la tribuna desde donde los líderes se dirigían a los asistentes. A las 18:10, tres agrupamientos del Ejército de más de 10 mil soldados se

³ Durante muchos años, el gobierno adujo que los archivos no podían ser abiertos antes de treinta años. Con la creación en 2001 de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado se tuvo acceso a mucha documentación del Archivo General de la Nación, hasta entonces clasificada.

desplegaron hacia Tlatelolco cercando la Plaza; al mismo tiempo, miembros de una asociación paramilitar, el Batallón Olimpia, rodeaban el edificio Chihuahua con la misión de detener a los líderes del CNH (Aguayo, 1998).

Mientras todo ello ocurría, varias bengalas fueron lanzadas al aire. Comenzaron entonces los disparos que por más de dos horas serían casi ininterrumpidos. En un primer momento, provinieron de francotiradores del Estado Mayor Presidencial desde distintos edificios alrededor de la Plaza, a los que se sumaron otros, apostados en departamentos de la unidad habitacional Nonoalco-Tlatelolco, previamente tomados por el Estado Mayor Presidencial (Montemayor, 2000; Carey, 2005).

Sobre lo ocurrido esa tarde en la unidad habitacional existen diversas crónicas y relatos históricos (Álvarez, 1998; Aguayo, 1998; Montemayor, 2000). Sin embargo, parece imposible encontrar cifras “definitivas” sobre los muertos, heridos y prisioneros. Quizás, recordando a Marc Bloch (1997), habrá que decir que probablemente “no lo sabremos verdaderamente jamás”, pues es posible que no existan las fuentes que nos permitan hacerlo.

En la memoria colectiva circula la cifra de varios centenares de muertos —500 tal vez—. Esta puede provenir de John Rodda, enviado por *The Guardian*, quien en 1968 aseveraba que eran 325, aunque cuatro años después rectificaba a 267 muertos y 1200 heridos (Aguayo, 1998). Sin embargo, la cifra real parece estar en torno de decenas de muertos. La Comisión de Verdad que trabajó de manera autónoma en 1993 analizó 70 casos, de los cuales pudo lograr la plena identificación de 38 (Allier, 2021). Según las últimas investigaciones históricas, realizadas a partir de diversos archivos, serían entre 38 y 40 muertos (Rodríguez, 2019; Carpenter, 2018; Carey, 2005). En buena medida, son estas cifras difíciles de clarificar y de dar por definitivas las que han hecho que el 68, y en particular el 2 de octubre, se relacionen con la represión, la no-clarificación del pasado y la impunidad, con una memoria del proceso escrita con “represión y sangre”.

10 días después del 2 de octubre, el presidente Díaz Ordaz inauguró los Juegos de la XIX Olimpiada. Es muy probable que sin estos en el horizonte no hubiese habido una movilización tan relevante en el país, igual que quizás no hubiese ocurrido la masacre de Tlatelolco. (Rodríguez, 2019; Whitterspoon, 2008). Y es que en la llamada “Carta Olímpica” era claro que no podía haber manifestaciones políticas una semana antes o una semana después de las Olimpiadas para que se realizaran (International Olympic

Committee, 1967, pp. 113-114). Con la masacre de Tlatelolco quedaban suspendidas las actividades políticas del movimiento a 10 días de iniciar el evento. El gobierno de México necesitaba de una acción fulminante para acabar con la movilización de los jóvenes, contando con el apoyo total del Comité Olímpico Internacional.

La violencia de Estado continuó sintiéndose luego del 2 de octubre. Desde el inicio del movimiento y al menos hasta febrero de 1969, el Estado buscó y apresó a militantes políticos y sociales vinculados con la movilización. Como consecuencia, unos doscientos varones y cuatro mujeres fueron mantenidos en prisión y sentenciados a largas penas. A partir de enero de 1971, con la asunción de Luis Echeverría como presidente, los estudiantes fueron liberados a cuentagotas. Sin embargo, para un grupo de 16 alumnos y profesores la única opción para la excarcelación fue el exilio político: serían liberados, siempre y cuando salieran del país (Allier, 2021).

El movimiento estudiantil fue un acontecimiento vivido en un presente, como cualquier otro suceso histórico. Además, sus exigencias eran hechas para una coyuntura, no para el futuro. De hecho, en la opinión de muchos autores, 1968 tuvo un lugar relevante en hacer que el presente histórico irrumpiera en nuestras sociedades (Hartog, 2003). En cierto sentido, los movimientos estudiantiles de ese año significaron una definitiva irrupción del presente en quienes lo protagonizaron. Basta recordar uno de los famosos lemas del mayo de París: “lo queremos todo y lo queremos ya” (Pavard, 2018). Dado que la mayoría de estos movimientos ambicionaban la transformación de su propio tiempo (autoritario o capitalista-consumista, dependiendo del caso), su despliegue implicó poner en el centro de la atención la experiencia vivida inmediatamente, es decir, la actualidad más candente.

Como resultado de todo ello y de las transformaciones políticas y culturales que significaron los años 1960, el presente empezó a manifestarse en la historiografía. De esa manera, el año 1968 legitimó la actualidad de manera definitiva dentro de la actividad historiográfica (Dosse 1989), al menos en algunos países europeos, como Francia (Callu, 2010).

En 1968, el movimiento estudiantil fue presente por 1) lo vivido, y 2) por las expectativas del cambio inmediato. 1968 se vivió en un tiempo presente, el de la experiencia, pero además, reitero, fue un tiempo vivido desde el presentismo. Lo relevante no era lo que ocurriría en el futuro, sino en cómo se podía transformar la vida social, política y cultural “ya”, hoy

mismo, en el presente. Ahora, sin embargo, es un pasado presente que podemos conocer desde la historia y las diversas fuentes disponibles.

Los estudiantes solicitaban transformaciones políticas a un régimen autoritario e intransigente que no estaba dispuesto a negociar y dialogar con los opositores políticos. Una enorme movilización política y social fue detenida con una desmedida violencia de Estado en distintos formatos: masacre, prisión y exilio políticos. Ese pasado habría de determinar, tanto como el presente, los recuerdos del porvenir.

El tiempo recordado: presentes-pasados en las memorias radiografiadas, 1978-2008

En la historia de la memoria, 1968 ha sido calificado como signo inequívoco del auge de la *conmemoración* en Francia, haciendo parte de la llamada “era de las conmemoraciones” (Nora, 2008). Se habría tratado de un “momento memoria”, y no sólo como crisol de una época presentista a través de lemas como el ya citado “lo queremos todo y lo queremos ya” (Hartog, 2003). Los estudiantes fueron conscientes de que vivían un momento extraordinario que no pocos categorizarían justamente de “histórico”,⁴ y por ello se vivió un auge por conservar la memoria. Esa conciencia histórica llevó a los estudiantes en muchos países a “archivar”, a dejar las huellas y trazas para el futuro, para los historiadores del mañana. En cuanto salían los volantes de las imprentas ya había quienes los juntaban, mientras los cineastas grababan imágenes que sirvieran para hacer la historia, mañana: el 68 se transformó en un “monumento de papeles e imágenes” (Rioux, 1989; Artières y Zancarini-Fournel, 2008; Ross, 2008). Algo muy similar se vivió en México respecto a los archivos y las imágenes (Álvarez, 1998).

Francia y México comparten también la relevancia memorial que se le ha dado al acontecimiento en las últimas cinco décadas, aunque de diferentes maneras, como iremos viendo en las siguientes páginas. En cualquier caso, no está de más recordar que las fechas y aniversarios son coyunturas en las que las memorias de una nación son producidas y activadas; son las ocasiones públicas en que los actores sociales y políticos pueden movilizar los diversos sentidos que se le otorgan al pasado, incluidos los mensajes políticos (Hartog, 1995), muchas veces hegemonizando una lectura del

⁴ Ver Aréchiga Robles *et al.* (1998).

mismo, la cual casi siempre tiene puesto su objetivo en el presente (Hartog y Revel, 2001). Por ello, las conmemoraciones hablan tanto del pasado como de la actualidad de una comunidad. Lo bueno y lo malo, lo agradable y lo desagradable es recordado. Aunque todo pareciera indicar que las memorias del horror se han adueñado del espacio público (Candau, 1998), por lo que las evocaciones de pasados violentos y desgarradores inundan la arena pública en búsqueda de reconocimiento.

Las conmemoraciones están vinculadas con la temporalidad. Y es que el tiempo tiene una función social que da ritmo a los intercambios, el trabajo, las ceremonias y las celebraciones históricas. Esa función es la de establecer una unidad social. Por ello, el ritmo de las fiestas es muy significativo para entender que la organización social del tiempo tiene por función *rassembler*, unir a una sociedad, pero también reforzar su identidad a través de las celebraciones y las conmemoraciones (Salazar, 1996).

No obstante, hay que tomar en cuenta que no todas las efemérides que rescata una comunidad son legítimas o hegemónicas. En ocasiones, ciertas fechas “traumáticas” o “incómodas” son recordadas por algunos sectores suyos para discutir sobre un periodo o zona de la historia nacional que no parece haber sido aceptado por otros, mayoritarios u oficialistas. Más que un pasado aceptado e institucionalizado, a veces se trata de memorias incómodas para una sociedad. En lugar de dar cuenta de lo compartido, señalan las diferencias, las luchas por la memoria y las identidades fracturadas. La mayoría de estas conmemoraciones se vinculan con pasados recientes de violencia y, en América Latina, tienen que ver a menudo con la violencia de Estado implantada entre los años 1960 y 1980. Se trata de conmemoraciones que generan disputas y luchas en torno a la memoria (Allier y Crenzel, 2015). Empero, en algunos casos, estas conmemoraciones han logrado transitar una historia de “éxito” que las ha llevado de marginales a oficiales, como es el caso del 2 de octubre en México. En lo que sigue veremos dar cuenta de ello.

Si la historia y la memoria no pueden sustraerse al tiempo, sólo podemos dar cuenta de la historia de la memoria a través de los sucesivos presentes que ha conocido. La primera gran conmemoración del 68 se dio en 1978. En Francia, se vehiculizó a través de la transmisión de series televisadas y radiofónicas, exposiciones, debates y publicaciones que rememoraban sin saber qué valor social debía acordársele a este ejercicio de retorno, así las evocaciones habrían estado divididas entre “una visión es-

pectacular de los acontecimientos y el balance voluntarista y melancólico” (Rioux, 1989). Asimismo, se visualizó con fuerza la crítica a Mayo del 68 (Vergez-Chaignon, 2008), en medio de las luchas de la izquierda, cuyos actores presentaron una visión rimbombante del acontecimiento, sacralizándolo y mitificándolo (Rioux, 1989; Artières y Zancarini-Fournel, 2008).

Al mismo tiempo, dio inicio el largo silencio de la memoria obrera de Mayo en beneficio de aquella del movimiento estudiantil, en buena medida debido a la boga editorial de las autobiografías de los líderes estudiantiles (Artières y Zancarini-Fournel, 2008). A diferencia de México, se abrió paso a una memoria más cultural que política del evento. No obstante, en ambos países comenzó a imponerse en los medios de comunicación un discurso muy similar: el de una minoría de actores que estuvieron al frente del movimiento estudiantil. Así, la memoria común se iba formando en ambos países: una memoria mediática, construida alrededor del testimonio de ciertos individuos, en general siempre los mismos. En México como en Francia (Artières, Zancarini-Fournel, 2008) se puede entonces resaltar la construcción narrativa de la memoria a través de los líderes “autorizados” para hablar.

Con la conmemoración de 1978, en México inició un apogeo de la memoria del 68. Tuvo lugar una marcha espectacular el 2 de octubre —incluso mencionada por el presidente José López Portillo en sus memorias (López, 1988, p. 768)—, así como algunas referencias en medios de comunicación, números conmemorativos en revistas, y la publicación de un número considerable de libros.

Ahora bien, el décimo aniversario se vería impactado por la coyuntura política de los años 1970: frente al surgimiento del movimiento armado urbano en diversos estados del país, los gobiernos de Luis Echeverría y José López Portillo implementaron una política de contrainsurgencia que conllevó cientos de desapariciones forzadas y asesinatos, así como el encarcelamiento político de cientos más (Vicente, 2019). Por ello, más allá de la necesidad de recordar la violencia de Estado vivida en 1968, para los organizadores y participantes en las marchas era el presente lo que determinaba las exigencias ante el gobierno: una ley de amnistía general que liberara a todos los prisioneros políticos, la presentación de los desaparecidos —también por razones políticas—, la resolución de diversos conflictos sindicales y universitarios y, pasadas las décadas, el respeto a las minorías culturales, como las organizaciones lésbico-gays. Así, se ha puesto en ejercicio una forma de *memoria ejemplar*, en el sentido reivindicado por

Todorov (2000): una memoria no centrada en sí misma y en el pasado recordado, sino que sirve como lente para mirar el presente político, social y económico del país.

Es este un punto nodal de las memorias del 68 manifestadas en las marchas del 2 de octubre que se han realizado desde 1977 hasta la fecha: su vínculo con el presente político, un recuerdo ejercido como memoria ejemplar. Puede notarse así la diferencia respecto de los procesos memoriales conocidos en otros países de la región, más centrados en el pasado que en el presente (Allier y Crenzel, 2015).

En 1978 fue sobre todo la izquierda política, al igual que en Francia, desde donde se recordaba al 68. En consecuencia, lo vincularon con la lucha por la democracia —en medio de la Reforma Política interpuesta por López Portillo— y con la violencia de Estado, que aún se implementaba en contra de los opositores políticos. Se iba vehiculando una *memoria de elogio* del movimiento estudiantil, en tanto se le consideraba como un precedente central en la lucha por la democratización del país.

Por otra parte, la *memoria de la conjura*, vinculada con la perspectiva de Díaz Ordaz de, precisamente, una conjura comunista que coordinaba al movimiento desde el extranjero iría quedando atrás, al menos públicamente: una de las últimas veces en ser expuesta fue en 1977, cuando el ahora expresidente fue nombrado embajador de México en España. En una conferencia ante los medios, él volvía a apuntar: “de lo que estoy más orgulloso de estos seis años es del [...] de 1968, porque me permitió servir y salvar al país —les guste o no les guste— con algo más que horas de trabajo burocrático, poniéndolo todo: vida, integridad física, horas, peligros, la vida de mi familia, mi honor y el paso de mi nombre a la historia” (Proceso, 1977). El embajador no duró mucho en España, y con su alejamiento de la política, la memoria de la conjura iba desapareciendo del espacio público.

10 años después, las nuevas condiciones políticas conllevarían una nueva lectura del 68. Se trató de un momento relevante para México, porque en julio de 1988 se llevaron a cabo unas elecciones presidenciales fuertemente concurridas. Para muchos especialistas y actores políticos se trató de una coyuntura peculiar en la lucha por la democracia en el país (García, 2006), y esta noción conllevaría la recuperación del 68 como origen o debut de esta disputa (Loaeza, 1993).

Las elecciones presidenciales de ese año significaron un punto de inflexión en la historia reciente de México. Por primera vez hubo una fuerte

competencia entre los candidatos: Carlos Salinas de Gortari por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), Cuauhtémoc Cárdenas por el Frente Democrático Nacional (FDN), Manuel Clouthier por el Partido Acción Nacional (PAN) y Rosario Ibarra de Piedra por el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT). Cárdenas y Clouthier lograron concitar el apoyo de grandes sectores de la sociedad, y se unieron en el compromiso de obtener una genuina democracia política para los mexicanos. Estas elecciones permitieron ver las limitaciones de las leyes e instituciones que regulaban los procesos electorales. Ante el triunfo de Salinas de Gortari, se dispararon las acusaciones de fraude electoral y el llamado a grandes movilizaciones por parte de los candidatos de oposición (García, 2006).

Con ello como contexto, la conmemoración por los veinte años del 68 conllevó amplios debates sobre la justicia política en la nación. En los debates en la Cámara de Diputados se resaltó que tanto el 68 como el 88 habían sido luchas por la democracia, al mismo tiempo que se afirmaba que el movimiento de 1968 había permitido la aparición del movimiento en contra del “fraude electoral” de 1988: el 68 había sido la siembra; el 88, la cosecha. Los periódicos reflejaron las tensiones políticas y las lecturas presentistas del pasado. En síntesis, 1988 permitió que la *memoria de elogio* se reforzara en el espacio público, y que la protesta estudiantil se actualizara a través de las demandas contemporáneas de la sociedad: democracia y transformación políticas. Vale la pena resaltar que, en 1988, a diferencia del 78, eran ya tanto la izquierda como la derecha las que movilizaban al 68 como punto de inflexión en la lucha por la democracia. El consenso político en torno al 68 se ampliaba, aunque el PRI no hiciera parte de él, dado que se negaba a aceptar que no se vivía en democracia, y no podía sostener una lectura del 68 ligada a la lucha por esta.

Los treinta años de la conmemoración extendieron las formas memoriales a través de discusiones, festejos, publicaciones y representación artística. Dos momentos fueron particularmente relevantes. El primero ocurrió en septiembre de 1998, cuando el periódico *El Universal* publicó unas fotografías en las que un muchacho muy joven era agredido por los granaderos: se trataba del entonces presidente de la República, Ernesto Zedillo, quien gobernara por el PRI de 1994 al 2000. Con la revelación periodística, Zedillo recuperó al 68 como represión, haciéndose parte de la memoria de denuncia y culpando a la clase política anterior por la responsabilidad de la violencia: también él, en ese entonces, era un estudiante golpeado por la

policía. Se trataba de la primera vez en que un presidente se hacía eco del 68 y afirmaba haber participado en el movimiento. Fue por esa vía que el PRI entró a los debates sobre violencia y democracia respecto al movimiento estudiantil.

El segundo momento se dio cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se hizo partícipe de la conmemoración: con motivo del 2 de octubre, el Subcomandante Marcos dirigió uno de sus célebres comunicados a la “Digna Generación de 1968”. “Hermanos y Hermanas: Les escribo a nombre [...del EZLN] para saludarlos en esta fecha que recuerda los 30 años de la matanza de Tlatelolco, pero también los 30 años de un movimiento que luchó por la democracia, la libertad, y la justicia para todos los mexicanos. 68 no es sólo el 2 de octubre y la dolorosa Plaza de las Tres Culturas” (EZLN: 1998). La declaración era sugestiva por varios motivos. En primer lugar, porque la centralidad del 68 no quedaba reducida al 2 de octubre; en segundo término, porque se quería un reconocimiento a la generación del 68 que, desde aquel año, había luchado por la transformación política, social y cultural del país, y finalmente porque era la evidencia de que la memoria del elogio impregnaba a gran parte de la izquierda nacional, incluidos algunos sectores de los movimientos armados.

En 1998, el 68 fue aceptado en su relevancia, se aceptó la justeza de sus demandas, el excesivo uso de violencia para someter a los estudiantes, y su lugar en la democratización del país. Sin embargo, aunque se le reconocía un lugar importante en la historia reciente de México, no se alcanzaba la justicia, ni se esclarecía lo ocurrido en aquella fecha. A pesar de que desde 1993 se habían intensificado los reclamos en torno a la justicia penal por lo ocurrido en Tlatelolco, la voluntad gubernamental no se manifestaba en ese punto.

Si en México la conmemoración de 1998 daba peso al acontecimiento en la memoria y el imaginario de diversos sectores de la sociedad, en Francia no ocurría lo mismo. La tercera celebración decenal no tuvo la intensidad de las dos precedentes, aunque las prolongó al no modificar el ángulo, los puntos de vista, ni la distribución de roles (Rioux, 1998). Para Kristin Ross (2008), a partir de 1995 una serie de cuestiones (como la oposición a la mundialización), harían transformar la memoria colectiva sobre el 68, rehabilitando la dimensión política del acontecimiento. No obstante, según Bénédicte Vergez-Chaignon (2008), el trigésimo aniversario se acompañó de un cambio de ruta en la manera de considerar los eventos, pero sobre

todo de sus consecuencias. Y la crítica hacia Mayo del 68 comenzó a dirigirse a aquellas: traición y conflicto entre generaciones o expoliación de los viejos por los jóvenes, entre otras cosas. Esta crítica se habría banalizado también: feminismo, liberación sexual, cualquier cambio cultural de los años 1970 se consideraba una mala consecuencia del 68. En 2001, incluso, se llegaría a decir que 1968 fue el laboratorio de la pedofilia (Vergez-Chaignon, 2008).

Para Bernard-Henri Lévy, Mayo del 68 es un punto neurálgico en la distinción entre izquierda y derecha (Vergez-Chaignon, 2008). No sucedió como en México, donde izquierda y derecha parecían confluir ya de manera unánime en 1998, pues para todos los sectores políticos la fecha se consideraba el inicio de la lucha contra la injusticia. Eso sería evidente en 2000, cuando las elecciones presidenciales permitieron el triunfo del panista Vicente Fox —primer presidente de un partido diferente al PRI en 70 años—, quien aseguró haber triunfado gracias a una transición a la democracia que tenía sus orígenes en 1968. Las divergencias entre los usos políticos del pasado en México y Francia nos muestran que, si bien mucho depende del pasado mismo, otro tanto proviene de las circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales del presente desde el que se habla. Quién, cuándo y dónde se recuerda determinan las formas que la memoria adquiere (Ricœur, 2000).

En muchos países, 2008 fue el año en que la memoria del 68 alcanzó su apogeo (Waters, 2008) convirtiéndose en piedra angular en las memorias del movimiento estudiantil. Las celebraciones alcanzaron el consumo de *souvenirs*: lo mismo se podía vender moda de alta costura que automóviles (Waters, 2008). En Francia, la cadena de alimentos Fauchon lanzó al mercado la marca de té “Mayo 68” para celebrar “la rebelión estudiantil”, sugiriendo que se trataba de un “Té con sabor a revolución” (Excélsior, 29 de abril de 2008).

2008 fue una coyuntura especial para conocer el lugar que el movimiento estudiantil de 1968 ocupaba en México. Como cada década se vio el incremento de *festejos* en número de actores, espacios y actividades. Ese año, ningún actor político, social o cultural pareció ausentarse de las *celebraciones*: incluso las revistas para caballeros publicaron algo sobre la movilización estudiantil. Por ejemplo, la revista *Max* dedicó dos páginas al 68 en su edición de octubre.

Con todo, tal vez la principal característica de las conmemoraciones mexicanas de 2008 fue la tensión entre historia y memoria. Si bien 2008

no significó el quiebre de la historia por la memoria, sí fue la primera vez en las conmemoraciones decenales en que la presencia de historiadores y especialistas compitió con la de los actores de la época. Por ejemplo, en las conferencias realizadas en el museo “Memorial del 68”, 11 fueron expuestas por protagonistas del movimiento, 14 por académicos y 4 por intelectuales (en total, sólo tres fueron dictadas por mujeres). Y lo mismo pudo verse en la múltiple variedad de conferencias, coloquios, mesas de debate y seminarios organizados en universidades y centros de educación. La comparecencia de actores del 68 fue importante, pero fue evidente que la presencia de historiadores y representantes de las ciencias sociales iba ganando lugares.

Un aspecto muy importante de esta conmemoración, y que seguramente estuvo muy ligada a la presencia de los especialistas en el espacio público, fue la insistencia en descentralizar el 68 del 2 de octubre. No es extraño que el 68 sea relacionado en México con la violencia de Estado: en un tiempo donde las víctimas son centro de la experiencia (Eliacheff y Soulez Larivière, 2007), las memorias tienden a privilegiar el sufrimiento. No obstante, los académicos buscan usualmente distanciarse de las cristalizaciones de la memoria. Por ello, en 2008 ponían el dedo en la llaga y llamaban a no enfocar las conmemoraciones y el recuerdo en el momento más traumático. Gracias a ello, 2008 sirvió como catalizador para discutir aspectos del 68 que no habían sido abordados más abiertamente: la violencia ejercida por los estudiantes durante el conflicto, el éxito o fracaso del movimiento y el aspecto festivo del 68.

La era del testimonio (Wieviorka, 1998) y el llamado giro subjetivo (Sarlo, 2005) han impactado el ambiente público y el académico. Ello se observa en las formas narrativas dominantes que adquirió el movimiento estudiantil cuarenta años después. Haber estado en Tlatelolco y pertenecido a la generación del 68 era un signo de distinción, particularmente entre las filas de la izquierda. Por ello, gran cantidad de personas se dijo “sobreviviente del 2 de octubre”; de hecho, se difundieron unas playeras negras que por delante llevaban un letrero que decía: “Soy sobreviviente del genocidio en Tlatelolco. 2 de octubre de 1968”, y que se observaron en múltiples espacios dedicados a la conmemoración.

Querer decir que se ha participado en un movimiento social que goza de excelente salud y reconocimiento nacional es algo muy común. Los ejemplos en 2008 sobre esta necesidad de mostrar que se fue parte de él

son innumerables. Tres de las maneras en las que se afirmó haber sido protagonista fue en tanto actor, sobreviviente o heredero. Lo relevante es que todos ellos hablaron y narraron desde la primera persona del singular: “yo estuve”, “yo viví”, “yo vi”. En el programa radiofónico “Voz alta”, de la UNAM, se escuchó a “sobrevivientes” que, paradójicamente, no estuvieron en Tlatelolco: “Mi nombre es Jesús Colín Miranda, también soy un sobreviviente del 2 de octubre de 1968. Yo no estuve aquí en la plaza de las Tres Culturas; llegué un poco después del tiroteo, como a las 7 de la noche” (Radio UNAM, Voz alta: 30 de septiembre, 1:30:27). Es decir, incluso si no se estuvo en el evento en Tlatelolco, se podía ser sobreviviente del 2 de octubre.

El último aspecto que me interesa resaltar de 2008 está vinculado con la justicia. En 1998, el Comité 68⁵ había iniciado una acción penal en contra del que fuera en 1968 Secretario de Gobernación, Luis Echeverría Álvarez, como responsable de lo ocurrido en la masacre. La acción fue retomada por la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (FEMOSPP), instituida en 2001 por el gobierno de Vicente Fox. En 2006, la Fiscalía concluyó sus funciones, y no fue sino hasta 2009 que la Suprema Corte de Justicia señaló que el 2 de octubre se había cometido un genocidio, pero que Echeverría no era culpable. Por ello, para muchos de los interesados en recordar el movimiento, la cuestión del juicio a Echeverría Álvarez estaba en el centro de las polémicas. Y es que, finalmente, la memoria nunca puede estar alejada de las reivindicaciones y motivaciones del presente.

En síntesis, crecimiento, diversidad de sentidos y vínculo con el presente fueron los puntos mostrados en las conmemoraciones decenales del 68 mexicano. Desde cada presente y desde cada actor político se fue leyendo el pasado. Pero lo cierto es que, con los años, se fue incrementando la amplitud de las conmemoraciones y la participación de actores de izquierda y derecha en las mismas.

⁵ El Comité 68 Pro Libertades Democráticas es formalmente una Organización No Gubernamental fundada por estudiantes y exmiembros del CNH con el objetivo de luchar para reparar los daños a familiares de víctimas o personas que sufrieron la violencia de Estado. En 1993, convocó a intelectuales y académicos para formar una Comisión de la Verdad sobre el movimiento estudiantil. Aunque fue formado formalmente para iniciar la demanda en contra de Echeverría, desde los años 1970 existía un proto-comité que cada año cambiaba de nombre (Comité 68-1978; Comité 68-1988). Actualmente tiene la tarea de organizar las manifestaciones y conmemoraciones del 2 de octubre. (Allier Montaño, 2021).

El tiempo modificado: futuros-presentes que vencen al pasado, 2018

El 17 de agosto de 1968, un periodista preguntaba a Pablo Gómez, representante ante el CNH: “¿qué actitud tomará el pueblo respecto al movimiento estudiantil?”, a lo que el joven estudiante respondía: “la historia contestará a su pregunta” (Gómez, 2008). A cincuenta años del suceso, la historia, en efecto, lo ha respondido hecho: el movimiento estudiantil se ha convertido en uno de los más importantes acontecimientos para las memorias de la nación. (Allier, 2021, 2016) En una encuesta de agosto de 2007, ante la pregunta “¿Me podría decir el año en el que ocurrieron los siguientes eventos?”, el inicio de la Independencia ocupó el primer lugar entre las menciones (49%); el inicio de la Revolución Mexicana ocupó el segundo (39.8%), y la matanza de Tlatelolco, el tercero (36.2%) (Consulta Mitofsky, 2007), lo que mostró la centralidad del acontecimiento en la conciencia histórica de los sondeados.

¿Qué significó 2018 para los recuerdos del movimiento en México? ¿quiénes, de qué manera y con qué medios e instrumentos rememoraron el 68? En ese año, a lo largo y ancho del país, tuvieron lugar bastantes manifestaciones al respecto: se organizaron al menos unas cinco decenas de coloquios, seminarios y talleres; se publicaron más de ochenta libros, números de revistas especializadas y político-culturales con el tema; se dieron a conocer cerca de diez documentales y series de ficción, además de las manifestaciones artísticas (se inauguraron veinte muestras) y las marchas conmemorativas que, año con año, se hacen en la Ciudad de México y otros estados del país. La conmemoración coincidió, por si fuera poco, con un cambio político significativo: un momento rupturista en que la izquierda mexicana llegó al poder con la elección de Andrés Manuel López Obrador como presidente de la República.

Como hemos visto, a partir de 1998 se puede observar un consenso político-social creciente en el país sobre el lugar que ocupa el movimiento en el pasado nacional reciente: insistimos, se le considera un “parteaguas” vinculado con la lucha por la democracia. (Allier, 2021) Agreguemos también que, en los últimos diez años, se ha dado su institucionalización: pasó a formar parte de la historia oficial del país y es reconocido como un referente de la segunda mitad del siglo xx. Para 2002, integró los acontecimientos que los niños de la escuela primaria revisan a través de los Libros de Texto Gra-

tuitos, distribuidos por el gobierno en todo el país; en 2007, se inauguró el museo del Memorial del 68 en la Plaza de las Tres Culturas; en 2008, se modificó el artículo 18 de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno nacionales, estableciendo, como fecha solemne, el “Aniversario de las víctimas en la lucha por la democracia de la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, en 1968”: desde entonces, la bandera nacional debe ondear a media asta en los recintos institucionales del país cada 2 de octubre (Allier, 2016).

Ahora bien, revisando lo ocurrido en 2018, cabe preguntarse si no estaremos llegando a una saturación de la memoria reivindicativa del 68. Vivimos, en todo caso, un momento memorial propicio para la “naturalización” del movimiento estudiantil: ya no sólo su utilización como hito de las luchas sociales, sino quizá la aceptación de la violencia de Estado. Veamos rápidamente algunos de los episodios políticos y sociales que tuvieron lugar en 2018 vinculados con el 68.

En mayo de 2018, la Comisión Especial de Atención a Víctimas (CEAV)⁶ resolvió que el 2 de octubre fue un crimen de Estado y que habría reparación simbólica y material para las víctimas. Tal cosa se dio a través de un apoyo económico al Centro Cultural Universitario-Tlatelolco (CCU-T) para albergar una gran colección de documentos, entrevistas, fotografías y videos del movimiento estudiantil, y para la instalación artística “Intervención Tlatelolco 68-18” (CEAV, 2018).

Al calor de la conmemoración, el gobierno de izquierda de la Ciudad de México decidió retirar del metro las *placas* en que se mencionaba a Gustavo Díaz Ordaz. Las *placas*, las nomenclaturas, son marcas sobre el cuerpo de la ciudad; señalan los hitos principales que una sociedad decide recuperar de su historia para generar una identidad compartida. Estas se hallan en continuo movimiento, jamás son estáticas; los elogios de ayer se convierten en cuestionamientos del presente. Díaz Ordaz decidió desoír a un movimiento que le exigía respeto a la Constitución y las garantías individuales, y decidió reprimirlo, haciendo creer que los propios estudiantes habían agredido a los militares. A lo largo de cincuenta años y por distintos medios, la verdad fue saliendo a la luz, y hoy pocos creen la versión del gobierno diazordacista.

⁶ Creada por el gobierno nacional para hacer frente a la violencia generalizada de los últimos años en el país y con el objetivo de atender a las víctimas <<https://www.gob.mx/ceav>>.

En 2018, el jefe de Gobierno de la Ciudad de México, José Ramón Amieva Gálvez, determinaba que incluso el nombre de Díaz Ordaz lastimaba a los usuarios del metro. Las placas retiradas no celebraban al gobierno de antaño, simplemente enunciaban que el antiguo mandatario había decidido la construcción del metro. Pero Amieva resolvió arrancar de los muros de la ciudad el nombre del represor. Quedó entonces una cicatriz en estos, y se irán hasta que lleguen nuevas placas y nombres que, tal vez, se conviertan sobre la piel de la ciudad en huellas de las heridas que esta ha sufrido, tal y como a partir del mismo 2018 reluciría en letras de oro “Al movimiento estudiantil de 1968” en la Cámara de Diputados.

Si ahondamos un poco al respecto, recordaremos que, a fines de septiembre de ese año, se presentó una iniciativa para inscribir aquellas letras en el Palacio Legislativo de San Lázaro. Se trataba de una propuesta que diputados de diferentes partidos de izquierda habían llevado al seno de la Cámara desde 1997 para conmemorar y reconocer a los estudiantes de 1968 (Allier, 2016). A 50 años, se revivió 3 veces y la que finalmente prosperó fue el *Proyecto de decreto del 1 de agosto de 2018 para la inscripción de honor en la Cámara de Diputados de la leyenda “Al movimiento estudiantil del 68”*, presentada por el diputado Juan Romero Tenorio, en su nombre y de los diputados del Grupo Parlamentario de Morena.

En votación el 19 de septiembre, impresionantes fueron los resultados: 453 votos a favor, 0 abstenciones y 0 votos en contra (El Universal, 2018a); una votación unánime para que el movimiento fuera inscrito en la historia oficial del país. La leyenda fue develada en una ceremonia el 2 de octubre, a la que asistieron los rectores del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la UNAM, así como Félix Hernández Gamundi, en representación del Comité 68 (El Universal, 2018b).

Por su cuenta, estas escuelas también emprendieron acciones sobre el tema: el IPN declaró fecha no laboral el 2 de octubre para conmemorar los 50 años de la “Masacre de Tlatelolco” y, como homenaje a los fallecidos, se izaron las banderas a media asta en todas sus sedes (La Jornada, 2018); la torre de Rectoría de la UNAM apagó las luces la noche del 1 de octubre para proyectar una imagen que cubrió todo su edificio con la leyenda “68 Nunca Más” y una imagen de la paloma de los Juegos Olímpicos cruzada por una bayoneta. Al día siguiente, la fachada del edificio mostró una manta negra en señal de luto (Reforma, 2018).

2018 fue un momento especial, que permitió un recuento de los significados otorgados al movimiento estudiantil a lo largo de medio siglo. De haber sido vilipendiado por el gobierno, el movimiento ha sido encumbrado como uno de los momentos clave en la lucha por la democracia (en tanto proceso), al grado de que el gobierno, a través de la CEAU, reconoció que el operativo montado en la Plaza de Tlatelolco fue un crimen de Estado, y que debe pedirse perdón a las víctimas, así como reparar la ofensa.

¿2018 podría haber sido el último escalón necesario para alcanzar la verdad y la justicia que México sigue esperando? Si la justicia aún es una asignatura pendiente, en todo caso, para 2018 el movimiento estudiantil del 68 triunfó simbólicamente sobre el gobierno y sus fuerzas represivas: tras ser denostado y aplastado militarmente en 1968, hoy está presente en el espacio público y los lugares de memoria.

A manera de cierre

En México y Francia, el 68 se ha convertido en un mito y ha sido reducido a unas cuantas imágenes: el Quartier Latin y algunos actores estudiantiles en Francia (Pavard, 2018), el 2 de octubre y la democracia en México (Allier, 2016). En el primer país se privilegia lo estudiantil frente a lo obrero, como en México la represión frente a la movilización. (Allier, 2021; Pavard, 2018) Pero si en Francia, Mayo del 68 divide a izquierda y derecha, en México ambos espectros políticos coinciden en señalar en él, como dijimos, un parteaguas del camino hacia la democracia. Recibe, pues, tantos elogios en nuestro país como denuestos en Francia, pero en ambos es un acontecimiento mayor, uno de los más importantes en la segunda mitad del siglo xx.

No hay máquina del tiempo que nos devuelva al 68, glorioso o infamado. En este presente sólo queda su re-presentación, una segunda presentación (Ricoeur, 2000), que remite a la añoranza de lo ya perdido. Si el tiempo es irreversible, la memoria puede ir en ambos sentidos, de ida y vuelta, en contraste con “le vécu effectif” que no vuelve jamás, la forma de aparición del ser en el recuerdo es una presencia-ausencia. Hay una disponibilidad de la imagen y una indisponibilidad del acontecimiento original. Por ello, la irreversibilidad se asocia al *constat* de lo imposible y de la nostalgia (Salazar, 1996). Los gloriosos años 60 son pura nostalgia, positiva o negativa, pero nostalgia.

Los recuerdos, los proyectos, la historia son narrados a través de formas de decir y hablar. Se trata de actividades por las cuales nos identificamos y nos constituimos en el *tissu* del tiempo. (Ricœur, 1985) Finalmente, este es aprehendido tanto por la experiencia vivida como por la inteligencia, y con ello nos presenta simultáneamente realidades diferentes y paradójales (Salazar, 1996).

Las distintas partes del tiempo, presente, pasado y futuro, están en movimiento continuo y, en apariencia, pasan perpetuamente de la existencia a la no-existencia. Eso resulta evidente a través de un acontecimiento histórico como el 68 mexicano: en su origen fue presente vivido y, con el tiempo, se convirtió en pasado susceptible de ser conocido; a través de sus sucesivas memorias, fue traído y leído desde nuevos presentes políticos que nos hacen reflexionarlo otra vez: en el pasado fue derrotado militarmente y en el *futuro* de su horizonte presente triunfa simbólicamente.

Referencias

- Aguayo, S. (1998). *1968: Los archivos de la violencia*. Grijalbo-Reforma.
- Álvarez, R. (1998). *La estela de Tlatelolco: una reconstrucción histórica del Movimiento estudiantil del 68*. Grijalbo.
- Allier, E. (2016). Memory and history of Mexico '68. *European Review of Latin American And Caribbean Studies*, 102, 7-25.
- Allier, E. (2021). *68, el movimiento que triunfó en el futuro. Historias, memorias y presente*. IIS-UNAM, Bonilla Editores, Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Allier, E. y Crenzel, E. (Eds.). (2015). *The Struggle for Memory in Latin America. Recent History and Political Violence*. New York. Palgrave Macmillan.
- Aréchiga, R., Condés Lara, E., Meléndez, J., Ortega, J., Poo, J. (Eds.). (1998). *Asalto al cielo*. Océano.
- Artières, P. y Zancarini-Fournel, M. (Coords.). (2008). *68 Une histoire collective [1962-1981]*. La Découverte.
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Armand Colin.
- Callu, A. (2010). *Le Mai 68 des historiens: entre identités narratives e histoire oral*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Candau, J. (1998). *Mémoire et identité*. PUF.
- Carey, E. (2005). *Plaza of Sacrifices: Gender, Power, and Terror in 1968 Mexico*. University of New Mexico Press.

- Carpenter, V. (2018). *The Tlatelolco Massacre, Mexico 1968 and the Emotional Triangle of Anger, Grief and Shame: Discourses of Truth(s)*. University of Wales Press.
- Comisión Ejecutiva De Atención a Víctimas (2018). Expediente CEAV-CIE-171-2018, <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/393074/CEAV-CIE-171-2018-ilovepdf-compressed.pdf>> (Consultado en agosto de 2021).
- Consulta Mitofsky (2007). Encuesta telefónica de conocimientos históricos. <http://www.consulta.com.mx/interiores/12_mex_por_consulta/mxc_conocimientoshistoricos07.html> (Consultado en octubre de 2008).
- Del Castillo, A. (2012). *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968. La fotografía y la construcción de un imaginario*. Instituto Mora.
- Dosse, F. (1989). Mai 68: les effets de l'histoire sur l'Histoire. *Politix* 6, 47-52.
- Draper, S. (2018). *1968 Mexico: Constellations of Freedom and Democracy*. Duke University Press.
- Dreyfus-Armand, G., Frank, R., Lévy, M. F. y Zancarini-Fournel, M. (Coords.). (2000). *Les Années 68. Le temps de la contestation*. IHTP-CNRS, Complexe.
- El Universal (21 de septiembre de 2018a). A muro de honor de diputados, el movimiento del 68. *El Universal*, <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/muro-de-honor-de-diputados-el-movimiento-del-68/>>.
- El Universal (3 de octubre de 2018b). “Aún vivimos crímenes abominables”. *El Universal*, <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/aun-vivimos-crimenes-abominables/>>.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1998). Comunicado (en los 30 años del movimiento del 68). *La Guirnalda Polar. La revista electrónica de cultura Latinoamericana en Canadá*.
- Eliacheff, C. y Soulez, D. (2007). *Le temps des victimes*. Albin Michel.
- Frazier, L. y Cohen, D. (1993). “No sólo cocinábamos”: historia inédita de la otra mitad del ‘68. En I. Semo, S. Loaeza, M. Bellingeri, D. Cohen, L. Frazier, C. Monsiváis, E. Semo, A. B. Sigg y P. López Díaz (Comps.), *La transición interrumpida, México 1968-1988*, (pp. 75-105). Nueva Imagen.
- García, C. (2006). *Medios de comunicación y campañas electorales (1988-2000)*. Plaza y Valdés.
- Gómez, P. (2008). *1968: la historia también está hecha de derrotas*. Miguel Ángel Porrúa.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Seuil.

- Hartog, F. (1995). Temps et histoire. Comment écrire l'histoire de France? *Annales-Histoire Sciences sociales*, (6), 1219-1236.
- Hartog, F. y Revel J. (Eds.). (2001). *Les usages politiques du passé*. Editions de l'EHESS.
- International Olympic Committee (1967). *The Olympic Games. Rules and Regulations*. International Olympic Committee.
- Klimke, M. y Scharloth, J. (2008). *1968 in Europe: A History of Protest and Activism, 1956-1977*. Palgrave Macmillan.
- La Jornada (29 de septiembre de 2018). Define IPN acciones para conmemorar movimiento del 68. *La Jornada*, <<https://www.lajornadamaya.mx/nacional/91263/Define-IPN-acciones-para-conmemorar-movimiento-del-68>>.
- Lempérière, A. (2008). Le 'mouvement étudiantin' à México (26 juillet-2 octobre 1968). En P. Artières, M. Zancarini-Fournel (Eds.), *68 Une histoire collective [1962-1981]*, (pp. 291-298). La Découverte.
- Loeza, S. (1993). México, 1968: los orígenes de la transición. *Semo*, 15-48.
- López, J. (1988). *Mis tiempos. Biografía y testimonio político*. Fernández Editores.
- Marwick, A. (1998). *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy and the United States*. Oxford University Press.
- Mellor, D., Gervereau, L., Wilson, S. y Bertrand, L. (1997). *The Sixties: Britain and France, 1962-1973: The Utopian Years*. Wilson.
- Montemayor, C. (2000). *Rehacer la historia. Análisis de los nuevos documentos del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco*. Planeta.
- Musotti, S. (2015). Análisis del movimiento del 68 mexicano y de la matanza del 2 de octubre en el contexto de la Guerra Fría en Latinoamérica. [Tesis para optar al grado de doctora en ciencias jurídicas y políticas]. Universidad Pablo de Olavide.
- Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.
- Pavard, B. (2018). *Mai 68. Que sais-je?*
- Pensado, J. (2013). *Rebel Mexico. Student on Rest and Authoritarian Political Culture During the Long Sixties*. Stanford University Press.
- Ramírez, R. (1969). *El movimiento estudiantil de México, julio-diciembre de 1968*, II. Era.
- Reforma (1 de octubre de 2018). Pide UNAM "nunca más" a 50 años del 68. *Reforma*, <<https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1505248&md5=3abobbafd1184fb68af90b8db8c228c5&ta=odf-dbac11765226904c16cb9ad1b2efe>>.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.

- Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit*. Seuil.
- Rioux, J. P. (1989). À propos des célébrations décennales du mai français. *Vingtème Siècle. Revue d'histoire*, 23, 49-58.
- Rodríguez, A. (2019). *Museo del universo. Los Juegos Olímpicos y el movimiento estudiantil de 1968*. Colegio de México.
- Royo, J. (2016). *Revisiting the Mexican Student Movement of 1968: Shifting Perspectives in Literature and Culture since Tlatelolco*. Palgrave.
- Ross, K. (2008). *Mayo del 68 y sus vidas posteriores. Ensayo contra la despolitización de la memoria*. Ediciones Acuarela.
- Salazar, O. (1996). *Le temps, la perception, l'espace, la mémoire*. Ellipses.
- Sánchez, S. (2012). *Estudiantes en armas. Una historia política y cultural del movimiento de los enfermos (1972-1978)*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Tirado, G. (2004). *La otra historia: voces de mujeres del 68*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vázquez, Á. (2012). Nuevas historias oficiales: el caso del Memorial del 68 en México. En E. Pani y A. Rodríguez Kuri (Coords.), *Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial*, Colmex, pp. 371-380.
- Vergez, B. (2008). La lápida de una generación. Cuarenta años de la crítica de mayo del 68. *Le Débat*, 149(2).
- Vicente, C. (2019). *[Tiempo Suspendido]. Una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980*. Bonilla Artigas Editores.
- Walker, L. (2014). *Waking from the Dream. Mexico's middle classes after 1968*. Stanford University Press.
- Waters, S. (2008). Introduction: 1968 in Memory and Place. En I. Cornils y S. Waters (Eds.), *Memories of 1968. International Perspectives* (pp. 1-21). Peter Lang.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Plon.
- Witherspoon, K. (2008). *Before the Eyes of the World: Mexico and the 1968 Olympic Games*. Northern Illinois University Press.
- Zolov, E. (1999). *Refried Elvis: The Rise of the Mexican Counterculture*. University of California Press.



LA FERMENTACIÓN DE UNA REBELDÍA: LOS LARGOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA HUELGA ESTUDIANTIL DE LA UNAM DE 1999-2000

Víctor Iván Gutiérrez Maldonado¹

La huelga en la UNAM: una lucha contra el neoliberalismo

La huelga estudiantil en la Universidad Nacional Autónoma de México ocurrida de 1999 al 2000 fue la más larga, mediática y polémica en la historia de la máxima Casa de Estudios. Su impacto no sólo se reflejó en la comunidad universitaria, sino prácticamente en el grueso de la sociedad mexicana. La huelga personificó, esencialmente, conflictos, antagonismos y resistencias a raíz de los procesos de ajuste —de perfil neoliberal— que las autoridades universitarias venían realizando sobre la UNAM, tal y como se había hecho sobre otras instituciones del otrora Estado desarrollista mexicano.

Debido a que el evento duró cerca de diez meses, los medios de información y algunos sectores de la opinión pública juzgaron al órgano de dirección de la huelga, esto es, al Consejo General de Huelga (CGH), como una asociación intransigente que no estaba interesada en resolver el conflicto. Tampoco faltaron quienes arguyeron que la prolongación de este obedecía esencialmente a intereses oscuros detrás el CGH. Por fortuna, en los últimos años se han publicado algunos trabajos en donde se plantea que tal aplazamiento se debió a numerosos factores, con responsabilidades compartidas,

¹ Maestro y candidato a doctor en Historiografía por la UAM-A. Investigador del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).

entre los que destacan las autoridades universitarias, los medios de información corporativos y las autoridades federales.²

Así, en el contexto de la actual disputa por el control y la orientación del Estado que experimenta México desde 2018, surge la necesidad de estudiar a esta huelga como uno más de los movimientos sociales que, desde sus propias peculiaridades, resistieron a un proceso de ajuste y reconversión estatal. El artículo que a continuación presento tiene como objetivo contribuir a superar cierta visión reduccionista del conflicto: la que apela a que la prolongación de la huelga se debió, exclusivamente, a la supuesta intransigencia política de algunas facciones del CGH. Para ello, se señalará que la abducción y la rebeldía se fue “cocinando”, prácticamente, durante toda una década. Por lo tanto, nos concentraremos en recuperar la genealogía histórica desde donde se “fermentó” la radicalidad de las posturas, tanto del CGH como de las autoridades universitarias y el gobierno federal. De este modo, más que tratarse de un trabajo que haga énfasis en recuperar el marco histórico de la huelga (de abril de 1999 a febrero de 2000), explicaremos sus largos antecedentes históricos (1982-2000).

A continuación, narraremos el proceso de conversión del estado desarrollista a uno neoliberal, haciendo particular énfasis en que este reposicionamiento no careció del uso de la fuerza en la propaganda, las armas y el sabotaje financiero. Posteriormente, ubicaremos los orígenes de esta trayectoria en el caso particular de México y apuntaremos que este proceso, incluso, transitó diversas etapas, las cuales tuvieron sus propias peculiaridades; finalmente, mostraremos que el intento de reformar el reglamento general de pagos en la UNAM, así como la resistencia emanada ante esta y otras iniciativas (anteriores) dieron por resultado, como dijimos, la radicalidad de las partes involucradas. Y es que la intención del texto es enriquecer la aún joven historiografía de este acontecimiento histórico contemporáneo en el pasado reciente mexicano.

² Se recomiendan las dos publicaciones más recientes sobre la Huelga de la UNAM, la primera de ellas es *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga de la UNAM* (2022) y la otra es *Historia de la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)* (2023).

Conversión liberal

A escala global

El ajuste y reconversión del Estado desarrollista mexicano consistió en el abandono de un paradigma, el de la intervención y planificación del Estado, por la implementación de una serie de postulados a favor de la liberación de las barreras comerciales: la desregulación de los mercados bursátiles, la descentralización de numerosas empresas públicas, el fomento de la inversión extranjera y la implementación de recomendaciones por organismos aparentemente supranacionales en los campos de la política monetaria, comercial y educativa. Este proceso comenzó a inicios de la década los ochenta, prolongándose, prácticamente, hasta el recién cambio de administración en 2018.

Usualmente se cree que tal viraje se efectuó en los albores del sexenio del presidente Miguel de la Madrid Hurtado y que se realizó con el objetivo de resolver los problemas de la inflación y la deuda. Sin embargo, cabe mencionar que el giro neoliberal tiene antecedentes no tan inmediatos. En su interesante trabajo *Los orígenes del neoliberalismo en México. La Escuela Austriaca*, María Eugenia Romero Sotelo (2016, pp. 50-51) plantea que los antecedentes de estos no se circunscribieron a esos años, pues intelectuales y empresarios ya abogaban por criticar las políticas económicas intervencionistas del presidente Lázaro Cárdenas en la década de los treinta y se decantaban por otras más liberadoras, encontrando en la figura de Luis Montes de Oca, entonces presidente del Banco de México, al crítico más conspicuo del intervencionismo cardenista.

Es precisamente durante la década de los treinta cuando surge eso que llamamos neoliberalismo en la conferencia internacional celebrada en París, durante agosto de 1938, con motivo de la publicación del libro *The Good Society* de Walter Lippmann (Escalante, 2015, p.p. 28-29). En este importante evento se sentaron las bases de lo que posteriormente se conocería como el Coloquio Lippman; reuniones que buscarían establecer una nueva agenda liberal global y un sustento técnico a ideas en favor de la llamada libertad individual, el mercado y el combate sobre aquellas formas políticas llamadas colectivistas (fascismo-comunismo). Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial y para hacer frente al auge del consenso de planificación económica keynesiana, lo mismo que a la consolidación del

Socialismo Real como alternativa antagónica al capitalismo, el Coloquio Lippmann se consolidó como el órgano oficial del proyecto neoliberal bajo la iniciativa y el liderazgo del economista austriaco Friedrich Hayek —esta vez, bajo el mote de lo que se conocería como Sociedad Mont Pélerin—.

No es este el espacio para reconstruir la historia de esta organización; basta con mencionar que, compactada por economistas e intelectuales liberales y financiada por algunos empresarios, trabajó a largo plazo en la construcción de nuevos sentidos comunes y en la incorporación paulatina de numerosos economistas en las universidades más prestigiosas de Europa y Estados Unidos, en donde se prepararon las ideas que, a la postre, dieron cuerpo al giro neoliberal de la década de los setenta y ochenta, ese que desplazó al patrón de acumulación capitalista hegemónico anterior: el keynesianista.

Ahora bien, el desplazamiento del Estado planificador keynesiano no se realizó únicamente en el campo de los debates económicos e intelectuales. Poco después del golpe de Estado dado en Chile al presidente Salvador Allende, algunos círculos de economistas que habían sido formados en la Universidad de Chicago, centro neurálgico de las ideas neoliberales, plantearon reformar el Estado chileno bajo los presupuestos de liberar el control de los precios, suprimir las restricciones del mercado y descentralizar las empresas públicas, es decir, privatizarlas. Pese a que estos economistas se incorporaron al círculo cercano del poder pinochetista —por cierto, resolviendo la hiperinflación apenas lustros después—, fue hasta la llegada a Chile del economista norteamericano Milton Friedman como asesor “estrella” cuando se comenzó a desmontar, a mediados de los setenta, el Estado de bienestar.

De 1975 a 1980, en Chile se privatizaron cerca de 500 empresas y bancos centrales, y se recortó el 27% del gasto público, siendo la salud y la educación los sectores que mayormente lo resintieron (Klein, 2014, pp. 134-135). Por ejemplo, el sistema educativo público fue sustituido por nuevos esquemas que, para aquellos años, fungían como experimentos, tales como los cheques escolares y las escuelas *Chárter*. Con relación a lo primero, los esquemas educativos consistían —en términos generales— en que el Estado entregara fondos a los padres de familia a fin de que estos los inscribieran en la escuela privada de su mayor conveniencia. Tales sistemas de financiamiento se propusieron como alternativas al que hacía antes el gobierno en el ramo público de la educación. Sobra apuntar que, entonces,

además de fortalecer el sector educativo privado, al mismo tiempo, disminuían la participación del Estado en el desarrollo económico.

Como se pudo observar en la historia ulterior del neoliberalismo chileno, las reformas, llamadas por primera vez en el Chile pinochetista “estructurales”, no fueron simples medidas legales sobre los fundamentos del otrora Estado de bienestar chileno; también fueron acompañadas por la represión policial, militar, mediática y judicial. Pero, contrariamente a lo que generalmente se cree, la reorientación del Estado de bienestar, desarrollista o keynesiano hacia un horizonte neoliberal no se realizó únicamente en el país. Estas políticas emanadas de la conocida Escuela de Chicago se extendieron rápidamente sobre otros países que estaban bajo el control de juntas militares apoyadas por Estados Unidos, como fue el caso de Brasil, en donde muchos de los discípulos locales de Friedman ocupaban puestos clave en un gobierno que se asumía como “reformador”.

Otro caso interesante del fenómeno fue el de Uruguay: emanados también de un golpe de Estado militar, y a falta de tecnócratas graduados de universidades norteamericanas, los militares de aquel país solicitaron a Arnold Harberger y a Larry Sjaastad de la Universidad de Chicago, incluir en el liderazgo de las reformas estructurales a exalumnos de Chicago argentinos, chilenos y brasileños (Klein, 2014, p. 123). Finalmente, el otro país que continuó por la senda de la conversión neoliberal bajo el esquema político militar fue Argentina. En 1976, los argentinos formados en Chicago penetraron los puestos claves del Estado y comenzaron el reajuste con la abolición de controles de precio, la disminución de vigilancia sobre las multinacionales y la privatización de decenas de empresas estatales. La tendencia continuó en los gobiernos de la “democracia”, y alcanzó mayor profundidad en el posterior Gobierno de Carlos Menem.

Las reformas al Estado se realizaron en un marco de supresión de las garantías individuales en todos los países anteriores, esos que antes, con todos los problemas por delante, significaban los principales éxitos del desarrollismo latinoamericano³. Ahora bien, lo anterior no significa que la

³ El término “desarrollismo” fue acuñado y popularizado por los especialistas adscritos a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Ceptal), los cuales a fin de fomentar el crecimiento y el desarrollo económico, sugirieron a los gobiernos latinoamericanos implementar políticas económicas en favor del crecimiento de los salarios, la implementación de subsidios a la planta productiva, la protección a las plantas productivas locales, así como la inversión de recursos públicos en el fomento de la producción

implementación de las reformas neoliberales no haya obedecido también a diversas coyunturas globales: la caída de los ingresos tributarios de los países centrales y periféricos, el crecimiento del desempleo y la inflación, y el abandono del tipo de cambio fijo respaldado en reservas de oro. De esta manera, lo hasta aquí desarrollado son sólo algunos ejemplos de variables estructurales y coyunturales que se fueron conjugando para que paulatinamente el paradigma del Estado capitalista transitará, de un estado interventor y planificador, a uno preocupado en orientar las políticas a favor del mercado, la llamada “libertad económica”, la diversificación de los mercados bursátiles, la liberación económica, etcétera.

*A escala nacional: la conversión
del Estado mexicano al neoliberalismo*

En estricto sentido, la prolongación de la huelga estudiantil de la UNAM en 1999-2000 se debió a la radicalidad de las posturas involucradas, cuya genealogía puede rastrearse en los siguientes agentes: por un lado, a una fuerza política que pretendía continuar con el proyecto reformador del estado desarrollista mexicano (las autoridades universitarias y el poder federal); por otro, una que mostraba su desacuerdo y resistencia ante esta iniciativa (el Consejo General de Huelga, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, algunos intelectuales y sectores importantes de la comunidad estudiantil). Así, para entender los orígenes de este giro neoliberal a la mexicana conviene primero observar los problemas estructurales que aquejaban al Estado mexicano desarrollista a principios de la década de los ochenta.

Pese a las altas tasas de crecimiento experimentadas en las administraciones de Luis Echeverría Álvarez (1970-1982) y José López Portillo (1976-1982) comenzaban a avizorarse algunos problemas de carácter económico preocupantes y que, en la conocida coyuntura de 1982, se hicieron palpables con la famosa crisis inflacionaria y de deuda, la cual se debió esencialmente a los siguientes motivos: al aumento abrupto de la tasa de interés y también a la caída salvaje de los precios del petróleo. Es decir, el problema derivó de la imposibilidad que el país tuvo de cubrir sus responsabilidades

de productos terciarios, que disminuyeran la importación de estos medios y fomentaran la industria terciaria local.

financieras adquiridas, debido a la feroz reducción de los ingresos tributarios —lo cual, como es bien sabido, orilló al Estado mexicano a una crisis inflacionaria, a la devaluación del peso frente al dólar y, posteriormente, a la nacionalización de la banca—. Sin embargo, estos fenómenos fueron solamente los hechos que tras de sí escondían problemas más graves y profundos. Revisémoslos rápidamente.

Después de la masacre estudiantil de 1968, el gobierno emprendió una campaña de autolegitimación, y eso le llevaría a emprender una serie de medidas políticas de corte popular: continuar con el reparto agrario, aumentar la cuota universitaria, construir una nueva universidad pública, crear el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), así como aumentar el suministro de recursos económicos para subsidiar el consumo, la seguridad social y el fomento industrial. A primera vista, esas medidas daban la impresión de cubrir los intereses de las clases más desprotegidas. No obstante, el financiamiento se dio a través de políticas deficitarias y a través de la contratación de mayor cantidad de deuda. Estas medidas contribuyeron, en un primer momento, a que la economía tuviera un dinamismo importante, lo cual se vio reflejado en que la tasa de crecimiento alcanzara un 7% de crecimiento en el Producto Interno Bruto (PIB). Además, el gobierno limitó las inversiones extranjeras, protegió la industria local, creó empresas paraestatales e impulsó la infraestructura, programas de fomento económico que Echeverría denominó “Desarrollo compartido” (Cárdenas, 2003, pp. 269).

Con la llegada de José López Portillo a la presidencia, estas medidas no sufrieron modificaciones sustanciales; por el contrario, su gobierno se enfrentó a una coyuntura en la que el precio del petróleo era alto, cosa que devino en que el ejecutivo contratara mayores cantidades de deuda a fin de continuar con la línea que había trazado su antecesor, que era el fomento y la planeación del desarrollo de las fuerzas productivas nacionales. Aquí vale la pena hacer una pequeña reflexión. Si bien es cierto que, desde una perspectiva general, el Estado mexicano se encontraba cumpliendo con los postulados recomendados por la CEPAL, el problema era que ese crecimiento económico no se financiaba por medio de los ingresos tributarios que fueran el fruto de una reforma fiscal integral, esto es, una en que las entidades con mayores ingresos aportaran mayor cantidad de impuestos. Aún estaba fresca la disputa que Echeverría tuvo con el sector hegemónico

del empresariado local mexicano, lo que inhibió la posibilidad de que se diera tal reforma, así fuera de forma tímida (Gracida, 2004, p. 79).

No es este el espacio para profundizar acerca de la serie de conflictos que tuvieron los llamados últimos dos presidentes de la Revolución Mexicana con el empresariado, sobre todo con la administración de Luis Echeverría. Conviene sólo recordar que la deuda y los desequilibrios deficiarios, sin mencionar numerosos ejemplos de corrupción en todos los niveles, dieron como resultado que el Estado estuviera a merced de los vaivenes de variables exógenas, tal y como ocurriría en agosto de 1982, cuando los precios del petróleo y, por consiguiente, la mayor cantidad de sus ingresos tributarios, se desplomaron de la noche a la mañana. En el mes de junio de 1981, la banca extranjera canceló la línea crediticia de México, algunos préstamos que ya estaban concedidos (Gracida, 2004, p. 95) y la misma deuda, durante noventa días. Por desgracia, se fortaleció la especulación, la fuga de capitales y la compra masiva de dólares. El 1 de septiembre de 1982, con el objeto de contener la especulación, el presidente López Portillo anunció la nacionalización de la banca.

a) Primer plan de ajuste

Como dijimos, México terminaba el fatídico año de 1982 con todos esos severos problemas de hiperinflación, fuga de capitales, devaluación y moratoria de la deuda. A fin de controlarlos, el gobierno saliente de López Portillo y el entrante de Miguel de la Madrid suscribieron un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (FMI) para obtener liquidez por un monto de 3 900 millones de dólares que hiciera frente a la crisis (Ávila, 2006, p. 53). No obstante, este paquete de ayuda por parte del FMI estuvo acompañado de una serie de requerimientos que sugerían transformar la política macroeconómica que el Estado mexicano venía emprendiendo las últimas décadas, las cuales consistían en reducir el déficit fiscal y comercial, equilibrar las finanzas públicas y reducir la inflación.

Estas directrices fueron integradas en el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE) en donde se argumentaba que las decisiones del Estado mexicano se dirigirían hacia lo que se denominó como un “programa de choque”: acciones económicas muy parecidas, por no decir similares, a las empleadas por los economistas chilenos formados en la Escuela de Chicago, tales como la reducción de los salarios, una reforma

fiscal regresiva, y contracción del gasto social y de la inversión pública — esto, sin contar la promoción de la liberación comercial y de la inversión extranjera—. Respecto a este punto, una creencia común es que la apertura económica comenzó en el gobierno de Salinas de Gortari; sin embargo, dichas medidas de apertura económica y fomento del capital extranjero, prioritariamente estadounidense, tienen sus antecedentes en la administración anterior.

Aunque lo mismo se cree de la privatización de empresas públicas y nacionales, también fue a mitad de los años ochenta cuando el gobierno de Miguel de la Madrid comenzó a liquidar varias compañías públicas que, desde la perspectiva gubernamental, concentraban un importante gasto social, por lo que era prioritario privatizarlas. Para muestra, basta un botón: a inicios de ese sexenio, el Estado mexicano contaba con un total de 1 155 entidades públicas diversas, las cuales aportaban 18% del PIB; sin embargo, para 1988, como muy bien lo dice José Luis Ávila (2006), quedaban tan sólo 412 entidades públicas.

En estas se encontraba el gobierno de Miguel de la Madrid cuando dos terremotos azotaron la capital del país y otros estados del occidente en septiembre de 1985. Además, a finales de 1987, México volvía a entrar en una nueva espiral inflacionaria y otra devaluación tocaba a la puerta. Con miras a resolver los graves problemas generados por la crisis de 1982, así como los problemas que emergieron luego de los sismos y la nueva crisis bursátil, la élite de nuevos políticos tecnócratas emprendió mayores acciones de “estabilización” y se reprogramó un nuevo recorte del gasto público, privatización de empresas y contención salarial. Con ánimos de asignarle un aura de legitimidad a estas medidas —más si se tomaba en consideración que se avecinaba la sucesión presidencial de 1988—, el gobierno federal anunció el llamado Pacto de Solidaridad Económica (PSE), que fue saludado por el empresariado y los sectores corporativos obrero y campesino. Y es que el acuerdo no modificaba en nada las políticas que desde inicios del sexenio se realizaban, sino, por el contrario, las reforzaba.

En el PSE, El gobierno federal se comprometió a reducir el gasto social, a eliminar subsidios, a aumentar las tarifas de los bienes y servicios y a despedir 100 mil trabajadores del sector público, además de continuar con la política monetaria restrictiva (Trejo, 2012, p. 163). Pese a estas medidas, el Estado mexicano logró reducir parcialmente la hiperinflación y adquirió una liquidez que le permitiría hacer frente, de manera inmediata, al déficit

tributario, comercial y de la balanza de pagos de servicio de la deuda. Con todo, los problemas estructurales no se resolvieron (Ramírez de la O, 2010, pp. 311-312); muy por el contrario, sentaron los beses de una nueva crisis financiera, igual o más potente, en 1994.

b) Modernización: economía abierta, Estado Mínimo e inversión extranjera

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari continuó con las políticas aplicadas por su antecesor, sólo que, a diferencia de él, manejó un discurso reformador entusiasta y optimista. Recordemos que su llegada al poder fue objeto de serias sospechas de fraude electoral, por lo que requería de una estrategia política y mediática que le permitiera desarrollar legitimidad ante las diversas porciones de la sociedad mexicana. Como es sabido, Salinas no tardó mucho en conseguir el apoyo de un número significativo de ciudadanos debido a las acciones políticas que lo promovieron ante la opinión pública como un presidente con autoridad, además de joven, técnicamente calificado y reformador.⁴

Ahora bien, más allá del discurso, Salinas de Gortari emprendió una serie de acciones que, en efecto, buscaban continuar con las políticas neoliberales de su antecesor, pero ya no sólo para resolver los problemas de la deuda, el déficit fiscal y las espirales inflacionarias, sino, ante todo, para consolidar una nueva estructura económico-social afín al nuevo paradigma económico de Estado mínimo y economía abierta.

Como en el sexenio pasado, Estados Unidos desempeñó un papel significativo, ya que la primera acción que Salinas realizó, todavía como presidente electo, fue la renegociación de la deuda, lo cual se conocería como el Plan Brady —en alusión a Nicholas Brady, entonces secretario del Tesoro de los Estados Unidos—. Tal operación permitiría una renegociación favorable del monto, de los intereses de la deuda y del acceso a nuevos créditos internacionales (Trejo, 2012, p. 73). Esto redundó en que México también llegara a un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (FMI) de reestructurar la deuda con vencimiento a 10 años con seis de gracia (Ávila,

⁴ Nos referimos a acciones como el encarcelamiento del líder sindical petrolero Joaquín Hernández Galicia La Quina, el empresario Eduardo Legorreta, el narcotraficante Félix Gallardos y el director de la Dirección Federal de Seguridad José Antonio Zorrilla.

2006, pp. 132-133), y a tal acuerdo vendrían a sumarse dos líneas crediticias más: la de 5 000 millones de dólares por el gobierno japonés, y la de 1 960 millones por el Banco Mundial (BM).

Con el objeto de obtener recursos económicos que sirvieran para pagar la deuda externa, así como para consolidar su programa reformador, Salinas continuó con la tendencia privatizadora del gobierno anterior, liquidando 139 empresas públicas, vendiendo 159, extinguiendo 48 y fusionando 17. Además, su administración vendió la propiedad accionaria de 159 empresas con participación estatal mayoritaria, de 20 con participación minoritaria, y traspasó 62 activos y unidades industriales que eran operados por alguna entidad paraestatal (Trejo, 2012, p. 172). Las empresas más conocidas que sufrieron los efectos fueron: Teléfonos de México (Telmex); Mexicana de Aviación, Imevisión (Hoy tv Azteca), Siderúrgica Lázaro Cárdenas, Altos Hornos de México, Astilleros Unidos de Veracruz y Fertilizantes de México.

A esta tendencia privatizadora, habría que agregar al importante sector de la banca mexicana, apenas años atrás nacionalizada por el presidente López Portillo, pues transfirió los activos de compañías como Banamex, Bancomer, Banpaís, Aseguradora Mexicana (Asemex), Banco BHC, Multi-banca Comermex, Banco del Atlántico, Banca Promex y Banca Confía. A lo anterior, además, se agregó una modificación al artículo 27 para poner en venta las tierras ejidales y dar paso a la desincorporación de las reservas de los minerales que, en teoría, continuarían siendo propiedad de la nación, pero que desde ese entonces se concesionaron a compañías extranjeras, mayoritariamente, de capital estadounidense y canadiense.

c) Una nueva crisis y consolidación de modernización

Como ocurrió en las dos anteriores sucesiones presidenciales, la de 1994 fue convulsiva. Acontecimientos como la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el asesinato del entonces candidato presidencial Luis Donaldo Colosio Murrieta, así como el de José Francisco Ruiz Massieu, ambos del Partido Revolucionario Institucional (PRI), provocaron el enrarecimiento del clima político en aquel singular año. Por si fuera poco, a los anteriores eventos les precedían sucesos que, si bien no acontecieron cronológicamente en 1994, sino a finales de 1993, contribuyeron a

agudizar dicho enrarecimiento: el asesinato del obispo Juan Jesús Posadas Ocampo en el aeropuerto de Guadalajara, así como problemas suscitados en la elección de la candidatura del PRI a la presidencia (entre Manuel Camacho Solís y Carlos Salinas de Gortari).

La inestabilidad de aquel 1994 originó en diciembre, ya con Ernesto Zedillo en el Poder, la crisis financiera más importante de todo el siglo xx mexicano. Su historia es larga y obedeció a numerosas causas. Basta con recordar que, para inicios de ese año, las reservas del Banco de México contaban con 28 000 millones de dólares, mientras que, para finales, contaban con tan sólo 12 510 millones dólares. Era evidente que el impacto de todos estos sucesos había provocado que una gran cantidad de capitales foráneos saliera de nuestro país, y ello agravaba sustancialmente el problema estructural que, por cierto, no había podido resolver la conducción neoliberal de la macroeconomía mexicana —esto es, la de financiar el déficit de la balanza de pagos con capital volátil—.

Sensible a estos problemas, la administración zedillista se reunió los primeros días de diciembre de 1994 con el sector hegemónico del empresariado mexicano a fin de anunciarle que realizaría un pequeño ajuste al tipo de cambio del peso mexicano frente al dólar, el cual consistiría pasar del 3.4 % al 4%. Aunque es cierto esta medida se planteó para resolver los problemas del vaciamiento de las reservas estratégicas, la noticia provocó nerviosismo a los propietarios de fondos que depositaban sus activos en las Reservas del Banco de México y la fuga de capitales se agravó. Ya en 1995, el gobierno mexicano decidió establecer un sistema de libre flotación del peso, el cual en pocas semanas pasó de 3.40 pesos a 7.40 pesos por dólar, lo que provocó que el peso perdiera la mitad de su valor y que las numerosas deudas adquiridas en dólares no pudieran ser pagadas.

Para los dos primeros trimestres de 1995, México y gran parte del mundo se encontraban de nueva cuenta en una nueva crisis financiera de enormes repercusiones económicas, políticas y, por supuesto, sociales. A los efectos de este nuevo escollo se les conoció como “Efecto Tequila”, puesto que involucró los sistemas financieros de varios estados de América Latina, Asia, Europa e inclusive provocó preocupación en los Estados Unidos. Como en casi todas las crisis de su tipo, las clases económicas más precarias la resintieron con mayor crudeza. Sin embargo, las clases medias también se vieron afectadas con demasiada fuerza, puesto que las deudas e hipotecas adquiridas no pudieron ser saldadas, y eso provocó que mu-

chos de sus integrantes pasaran de nueva cuenta a la pobreza y la precariedad; esto, sin contar que, para aquellos años, se volvió común encontrarse con noticias de suicidios. Los efectos de la crisis son, a parte de ello, harto conocidos: caída del 10.5% y 9.6% en los dos primeros trimestres, agravamiento del desempleo y la quiebra del sector bancario mexicano —por cierto, recientemente privatizado con el presidente Salinas de Gortari—.

Haciendo un balance general sobre el sexenio de 1994-2000, la administración de Ernesto Zedillo pretendió controlar la crisis financiera económica del llamado “Efecto Tequila”, dar mayor énfasis al aumento de los ingresos públicos y ya no sólo convertir el Estado mexicano hacia la dirección neoliberal, sino, ante todo, sentar las bases para la construcción de una nueva estructura socioeconómica. Como sus antecesoras, continuó con la política de reducir significativamente el gasto público, y más en los coyunturales años de 1998-1999, debido a la disminución de los ingresos tributarios a raíz de la disminución, también, de los precios del crudo. Fue así como en esta administración se diseñaron nuevos esquemas de captación tributaria —como fue el caso de la reforma al IVA, que consistió en la aprobación de cobrar del 10 al 15%—; además de seguir privatizando entidades públicas.

Otra medida tomada por la administración Zedillista fue el rescate con recursos públicos del sistema bancario mexicano, disposición polémica que suscitó airados enfrentamientos verbales en el debate público, ya que, como se decía en aquellos años, no había recursos suficientes para construir infraestructura, fomentar la planta productiva, ni construir hospitales o centros educativos, pero sí para rescatar a aquellas instancias financieras privadas. Por lo tanto, la crítica al rescate del sistema bancario mexicano fue uno de los principales argumentos que vertieron los integrantes de las comunidades estudiantiles de la UNAM para oponerse, en su momento, al alza de las cuotas en su escuela.

A lo anterior, cabría agregar que Zedillo emprendió un nuevo ciclo de reformas privatizadoras en donde se desincorporaron de 1994 a 2000 mediante disolución, liquidación y extinción, 31 paraestatales, tal y como lo apunta Rubén Trejo (2012), y en donde 40 entidades vendieron su capital social, 3 fueron transferidas a gobiernos estatales y 16 fueron fusionadas.

No obstante, la “joya de la corona” de las privatizaciones realizadas por la administración zedillista fue la venta de Ferrocarriles Mexicanos. Como todas las paraestatales privatizadas en los gobiernos de perfil neoliberal, los ferrocarriles también habían sufrido décadas de abandono deliberado por

parte de la administración pública; de ahí que cuando Zedillo planteara su privatización, un sector importante de la opinión pública lo vio con buenos ojos, puesto que creyeron la retórica oficial que señalaba a las líneas ferroviarias como centro de gastos onerosos de las arcas públicas. En este contexto, vale la pena recomendar la célebre investigación de John Saxe Fernández, *La compraventa de México* (2002), en donde se argumenta que la privatización de los ferrocarriles, junto con el resto de las privatizaciones, y las diversas modificaciones que se realizaron a la Constitución y a la ley que regula la inversión extranjera —y la formalización en el TLCAN—, tuvieron implicaciones espacio-territoriales de recomposición y subordinación al capital foráneo, particularmente al estadounidense (Saxe Fernández, 2002, p. 486).

Para finalizar esta radiografía histórica de la administración zedillista, no dejaremos de mencionar que el Estado mexicano concesionó más de 32.7 millones de hectáreas a mineras extranjeras, casi 4 veces más que las que otorgaría por Salinas. A la par, se dieron otros movimientos en ese sexenio: la desregulación de la seguridad jurídica y ecológica; el otorgamiento de apoyo técnico y jurídico a las empresas; así como el acceso a una fuerza de trabajo calificada y líneas de crédito laxas. No obstante, hay quienes recuerdan al sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León como el de un administrador eficaz, que además de lograr estabilizar la peor crisis financiera de los últimos años, facilitó en el año 2000 la conquista de una supuesta “transición a la democracia”. Probablemente, estas memorias sean muy populares en algunos por los pocos estudios historiográficos que han emprendido la campaña de estudiar este pasado reciente mexicano. De existir más, seguramente tales trabajos señalarían que, cuando se trate de recordar el sexenio zedillista, también habría que recordar la guerra de baja intensidad sobre las comunidades de apoyo zapatista, las masacres de Acteal y Aguas Blancas, así como la entrega de la soberanía y la seguridad nacional a los intereses norteamericanos, en campos como las finanzas, las vías férreas y marítimas, igual que en la seguridad aérea.

Conclusiones

Este trabajo pretendió reconstruir los antecedentes históricos de la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000) con la intención de que el lector comprendiera que la fuerza política que proponía establecer en la UNAM esque-

mas de financiamiento alterno al subsidio de recursos públicos obedecía a una tendencia que encontraba su origen y racionalidad en dos variables:

La intención de disminuir el gasto público a fin de, supuestamente, controlar el déficit fiscal —la propensión de un Estado de captar menores recursos económicos que los que emplea para financiar el gasto público, como, por ejemplo, el de la educación pública—.

El propósito de continuar reconfigurando el Estado mexicano en una entidad que dispusiera de cada vez menores recursos económicos para destinar al gasto social —la educación, la salud, la política energética, etc.— a fin de asegurar únicamente las condiciones para que la iniciativa privada tomara las atribuciones que con anterioridad el Estado realizaba.

De este modo, consideramos que todo el cúmulo de información que se encuentra en este trabajo se halla en condiciones de convencer al lector de que las diversas facciones dentro del Consejo General de Huelga (CGH) tuvieron elementos de sobra para impugnar el paquete de reformas que planteó el rector Francisco Barnés de Castro a inicios de 1999.

Asimismo, no quisimos gobiar a los lectores con la reconstrucción del ajetreteado breve ciclo que, en términos precisos, comenzó a inicios de 1999 y se prolongó en el primer tercio del año 2000, pues ya hay trabajos que describen detalladamente los acontecimientos. Por el contrario, tan sólo se pretendió ofrecer una perspectiva más general, a fin de mostrar las grandes implicaciones de carácter no sólo educativo, sino también económico, financiero, social y hasta geopolítico, que se encontraban implícitas en la reforma que presentaron en 1999 las entonces autoridades universitarias.

En virtud de lo anterior, deseamos que esta reconstrucción alimente el interés para que nuevas investigaciones históricas estudien los diversos procesos del pasado nacional reciente, en particular aquellos que alimentaron los años que van desde el comienzo del neoliberalismo (1982) hasta su reciente impugnación (2018), es decir, en la época del régimen neoliberal mexicano.

Referencias

Ávila, J. (2006). La Era neoliberal. En E. Semo (Coord.), *Historia económica de México*, UNAM/Océano.

- Cárdenas, E. (2003). El proceso de industrialización acelerada en México (1929-1982). En J. A. Ocampo y R. Thorp (Comps.), *Industrialización y Estado en América Latina. La leyenda negra de la posguerra*. Ciudad de México (pp. 240-276). Fondo de Cultura Económica.
- Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. El Colegio de México.
- Gracida, E. (2004). El desarrollismo. En E. Semo (Coord.), *Historia económica de México*. UNAM/Océano.
- Gutiérrez, V. (Coord.). (2023). *Historia de la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)*. INEHRM.
- Klein, N. (2014), *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós.
- Pacheco, A., Mendoza García, J. y González, R. (2022). *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga de la UNAM*. Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Ramírez de la O, Rogelio (2010). El crecimiento de las últimas tres décadas en México ¿para quién? En R. Cordera (Coord.), *Presente y perspectivas*. Fondo de Cultura Económica, INEHRM, Conaculta, CIDE, Fundación Cultural de la Ciudad de México.
- Romero, M. (2016). *Los orígenes del neoliberalismo en México. La Escuela Austriaca*. Fondo de Cultura Económica, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Trejo, R. (2012). *Despojo capitalista y privatización en México, 1982-2010*. Ítaca.
- Saxe Fernández, J. (2002). *La compra-venta de México. Una interpretación histórica y estratégica de las relaciones de México-Estados Unidos*. Plaza y Janés.



EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1999 DE LA UNAM: ORGANIZACIÓN Y ESTRATEGIA

Jorge Mendoza García¹

Introducción

Durante 1999 se desarrolló en la UNAM un movimiento estudiantil que duró cerca de un año. La demanda central fue la gratuidad de la educación y la vía de resolución del conflicto se planteó a partir del diálogo público. En el plano político, se mostraron dos visiones sobre cómo debía financiarse la educación superior en México: por un lado, estaba la Rectoría y otras autoridades de la institución que, en consonancia con lo dictado por organismos económicos internacionales y con el gobierno en turno, proponían el incremento de cuotas en la máxima casa de estudios de este país; por el otro, estudiantes activistas que defendían un derecho: el acceso a la educación pública y gratuita, argumentando que el criterio económico no debería ser un factor para poder entrar a la universidad —siendo nodal la responsabilidad del Estado en su financiamiento—. Estos dos proyectos estuvieron en la arena del conflicto desde un inicio, y la forma en que la Rectoría, con el apoyo del gobierno federal, decidió darle fin a la huelga, fue lo que en movimientos anteriores ya había ocurrido: la represión.

El contexto y el inicio

A los jóvenes de aquellos años se les denominó como “Generación X”. Se anunciaba la caída de las grandes ideologías y se decía que no había *por*

¹ Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-X, México. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

qué y para qué luchar, pues el neoliberalismo había triunfado. La utopía desarmada se volvió un eslogan que se esgrimía en diferentes lugares donde se intentaba hablar de sueños revolucionarios, de anhelos sobre otro tipo de sociedad. La solidaridad, por su parte, era algo que, desde la óptica dominante, carecía de valor, aduciendo que la sociedad del individualismo dominaba ahora. En ese contexto, el panorama internacional no era alentador; no al menos en situaciones donde los sueños con tintes izquierdistas se despedazaban: el Muro de Berlín había caído, el Bloque socialista ya no existía en la Europa Oriental, y la Unión Soviética dejó de existir. La brújula que algunos sectores sociales seguían en el plano internacional no daba resultados, parecía que verdaderamente se topaban con el fin de la Historia. Dentro del continente americano, el sandinismo en Nicaragua había sido derrotado en las urnas y las guerrillas centroamericanas habían firmado acuerdos de paz, como ocurría en el caso de El Salvador.

Algo similar sucedía en el plano nacional, pues distintos movimientos sociales llevaban tiempo siendo golpeados, y la desilusión se iba instalando en esos grupos que anhelaban cambios radicales. En el panorama electoral, el viejo régimen —con el Partido Revolucionario Institucional (PRI)— seguía realizando fraudes y mantenía sus gobiernos locales y estatales. No obstante, dos expresiones armadas rompían esa supuesta “estabilidad y paz social” que el poder esgrimía por décadas: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que había surgido el 1 de enero de 1994 en Chiapas, y el Ejército Popular Revolucionario (EPR), que se había dado a conocer el 28 de junio de 1996 en Guerrero. Parecían un par de movimientos que intentaban echar abajo la tesis de la utopía desarmada, mostrándose como expresiones del cansancio de la lucha pacífica reprimida y de los fraudes, así como una forma de sobrevivencia en dos estados del país que históricamente han estado sumidos en la pobreza. Esa lucha armada, a algunos sectores deseosos de cambios sociales y políticos de raíz, se les presentó como una luz de faro. Asimismo, en la primera elección para jefe de gobierno del entonces Distrito Federal (ahora Ciudad de México), el triunfo de Cuauhtémoc Cárdenas y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), oxigenaba ciertas aspiraciones democráticas de un ala reformista (Mendoza, 2022).

En el caso de la lucha universitaria, y en concreto de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), había antecedentes poco alentadores. En abril de 1986, el entonces rector Jorge Carpizo hizo público su do-

cumento “Fortalezas y debilidades” de la UNAM, en donde proponía, entre otras cosas, la modificación al Reglamento General de Pagos (RGP). Para el 11 y 12 de septiembre el Consejo Universitario aprobó la medida y, después, vinieron foros, asambleas y mítines, exigiendo a la Rectoría la derogación de dicha reforma, obteniendo nula respuesta de estas. Por ello, el 29 de enero de 1987 estalló la huelga, que concluyó el 17 de febrero con la “suspensión de las reformas” (Hernández, 2022, p. 138). El Consejo Estudiantil Universitario (CEU) encabezó este movimiento, y los líderes de una fracción suya lo denominaron “triunfo histórico”. Años después, se supo que la forma de salir del conflicto había sido una negociación en corto por parte la dirigencia, la cual se ligó posteriormente al PRD.

El Congreso de la UNAM que fue producto del movimiento de 1986-87 —realizado en 1990—, no logró la transformación anunciada y deseada en la máxima casa de estudios. Se señaló a los viejos líderes de haber pactado con un grupo de profesores, y con las propias autoridades, la nula transformación de la institución a cambio de puestos en la administración. De modo que acusaciones y señalamientos al viejo CEU rodearon todo el evento, y tales sospechas continuaron años después.

En 1992 se encontraba en la rectoría José Sarukhán, quien intentó modificar el RGP, de nuevo, amentando las cuotas; los estudiantes salieron a las calles y realizaron paros de actividades en varias escuelas y facultades, hasta que la medida se detuvo. Para 1995 las autoridades plantearon de manera unilateral la modificación de los planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a lo que siguieron varias protestas, entre ellas un paro de actividades, y el conflicto concluyó con el levantamiento de actas para varios de los participantes. En 1997 llegó a la rectoría Francisco Barnés, y para el 9 de junio se modificó el Reglamento General de Inscripciones y el Reglamento General de Exámenes; así, se eliminaron dos de los cuatro turnos de ese bachillerato y se restringió el llamado pase automático. En respuestas, se desarrollan jornadas de protesta y paros de actividades, aunque el movimiento fuera, entonces, derrotado nuevamente (Mendoza, 2022).

Hagamos, pues, el recuento: una huelga cuya forma de solución fue cuestionada al paso del tiempo, un congreso señalado por ser, apenas, un circo encubierto, y dos huelgas en bachillerato que culminaron con derrotas. Esos eran los antecedentes inmediatos del movimiento estudiantil de 1999 en la UNAM.

Inicio del movimiento

El 17 de diciembre de 1998, el entonces Rector Barnés expresó que podía presentarse una propuesta de aumento de cuotas en la UNAM. A inicios de febrero de 1999, Ernesto Zedillo anunció la posibilidad de privatizar la industria eléctrica, que había sido una paraestatal. Ambos anuncios desatan no sólo alertas, sino inicios organizativos en el estudiantil y eléctrico, que ven amenazado su futuro y el de una amplia capa de la sociedad mexicana.

El 11 de febrero, Barnés presentó el documento “Universidad responsable, sociedad solidaria”, en el que propuso la derogación y modificación del RGP —que data de 1966—. El rector adelantaba que su entrada en vigor se daría a partir del siguiente semestre, aduciendo que quienes ya se encontraban inscritos en la UNAM no tendrían que pagar las nuevas cuotas. Para él, la “equidad” no radicaba en garantizar el acceso a la educación para toda la población, sino en que quienes tuvieran más, pagaran más, criterio economicista e individualista que, sin duda, provenía de instituciones financieras internacionales —y que, por cierto, omitía la existencia de cuotas voluntarias— (Bravo, 2022).

Como vemos, en un lapso de 13 años, la Rectoría de la UNAM, con el respaldo del gobierno, intentó imponer aquellas cuotas en tres ocasiones distintas: 1986, 1992 y 1999. Debía levantarse una organización y un movimiento para enfrentar esta nueva ofensiva que tenían guardada desde tiempo atrás. Para ello, se realizaron algunas reuniones a fines de 1998 e inicios de 1999 en la Facultad de Economía, específicamente en el salón 104, donde confluyeron activistas que provenían del movimiento de 1986-87, de las movilizaciones de 1992 y de los intentos de resistencia de 1995 y 1997. Había, asimismo, una generación más joven que no estaba vinculada a los anteriores grupos de activistas. La mayoría de los asistentes, no obstante, se reconocían entre sí.

Aunque hubo voces provenientes del CEU histórico que esgrimían la imposibilidad de edificar un movimiento que detuviera la ofensiva de las autoridades —en tanto que el proyecto neoliberal había avanzado en diversas universidades del interior del país e, incluso, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)—, las voces que pugnaban por organizarse fueron mayores. Entre ellas se encontraban las del Comité Estudiantil Metropolitano (CEM), de la Coordinadora Estudiantil (CE), la Corriente En Lucha, y algunos grupos que después se nombrarían Bloque Universitario de Izquierda (BUI).

En los tres primeros grupos había activistas que participaron antes en las protestas de 1992 contra Sarukhán, pero respecto a los últimos, su participación había sido escasa o poco conocida hasta ese entonces.

El 19 de febrero se conformó la Asamblea Universitaria (AU), y se llamó a la movilización y a la resistencia. Para el 24 de ese mismo mes, representantes de 30 escuelas se reunieron en asamblea dentro del auditorio Justo Sierra —al cual llamaremos como se le conoce realmente: Che Guevara— de la Facultad de Filosofía y Letras, tomando por resolución convocar al rector y autoridades a un diálogo sobre la modificación del RGP. Asimismo, se pidió a todas las escuelas organizarse, preparar movilizaciones y un posible paro de actividades como medidas de presión. Las autoridades universitarias no se dieron por aludidas y, en consecuencia, no respondieron; por su parte, los estudiantes sí lo hicieron, y realizaron el primer paro el día 11 de marzo en 23 escuelas de la UNAM.

En algún momento, el discurso de que *sólo se pagaban veinte centavos* tuvo cierto impacto en varios estudiantes, pero las cuotas representaban para otros un anuncio de exclusión de miles de jóvenes, la reducción de sus posibilidades de acceso a estudios superiores, cuando ya de por sí formaban parte de un sector muy golpeado en términos económicos. En todo caso, no se trataba de una discusión sobre si se pagaba poco o no, sino sobre si la enseñanza debía ser pública y gratuita, como marca la Constitución, lo que es la base de un sistema educativo que garantizaría mayor igualdad de oportunidades en una sociedad desigual. El reclamo, además, debía tener en consideración el antecedente del incremento continuo a las cuotas en varias universidades del interior del país. En ese sentido, dentro de las discusiones se trataba de acumular un conjunto de argumentos para enfrentar el golpe de la propuesta contra la gratuidad (Muñoz, 2012) en un nivel más grande que el de la UNAM misma.

En el empeñamiento de imponer una medida que no tenía asiento en la comunidad estudiantil, las autoridades se negaron al diálogo, como dijimos. Antes de concluir febrero, el 70% de los Consejos Técnicos de las escuelas y facultades había aprobado la propuesta del rector, lo cual muestra que no representaban a sus comunidades, como se verá con el ascenso del movimiento. Para el 15 de marzo, se planteó la sesión del Consejo Universitario (CU), uno de los órganos de gobierno de la UNAM que, ante las protestas de alumnos en Ciudad Universitaria, decidió realizar su sesión fuera de las instalaciones universitarias —en el Instituto de Cardiología—. Con ello, se

mandó un mensaje claro a los estudiantes indecisos: las autoridades no se detendrán ante nada para imponer su proyecto de reforma, y muchos de ellos se posicionaron finalmente en contra de este.

La indecisión inicial podía explicarse acaso por las condiciones socioeconómicas del alumnado. Respecto a la población de la UNAM se pueden recordar dos datos: la matrícula de los CCH se había disminuido entre 1988 y 1996 en un 19.2%; y en 1999 el 51.6% de la población estudiantil provenía de familias cuyos ingresos eran mayores a los nueve salarios mínimos (Pérez, 2012, pp. 78-81). Además de lo anterior, el número de alumnos provenientes de bachilleratos privados se había incrementado en años previos al movimiento. Pero, por eso mismo, la respuesta de los escolares fue digna de atención: el que una población acostumbrada a pagar cuotas las rechazara en la máxima casa de estudios era algo que evidenciaba su malestar. Si la sesión en Cardiología inclinó la balanza del lado del naciente movimiento, fue porque en ella se mostraba la cara autoritaria de la Rectoría y el CU. A partir de entonces, el movimiento estudiantil empezó un ascenso que perduraría por meses.

El segundo paro de actividades se efectuó el 24 de marzo, siendo 31 las escuelas y facultades que *pararon*: hubo un llamamiento general para echar abajo la modificación al RGP y, poco a poco, empezaron a sonar otras demandas pendientes del movimiento. Esto ocurría porque, quienes jugaron un papel central en estas convocatorias eran activistas de las luchas antes señaladas, y gozaban de cierta presencia y reconocimiento en sus escuelas: ahora cursaban la licenciatura, y algunos más el posgrado. También es cierto que no eran los más jóvenes quienes llamaban, en ese momento, a la resistencia y a la organización y la defensa de la universidad pública; había gente con cierta experiencia, conocimiento de la universidad y sus luchas. Esto no siempre operó a favor de la unidad estudiantil: el movimiento traía a cuevas cierta desconfianza hacia las formas con que se efectuó el “triumfo histórico” de 1987, hacia sus prácticas y maneras poco democráticas de tomar decisiones. Tal elemento de desconfianza jugará un papel relevante en el desarrollo y culminación del movimiento.

Para abril, ya era tiempo de salir de las instalaciones universitarias y mostrar la fuerza organizativa de los huelguistas, sobre todo para interpelar a la sociedad, a los habitantes de la ahora Ciudad de México. El día 8 se efectuó una marcha que inició en el Parque de los Venados y arribó a Rectoría con la participación de miles de estudiantes; el recibimiento de la

gente en los alrededores fue de solidaridad con los jóvenes. Una semana después, el 15 de abril, se realizó la Consulta General Universitaria, en la que participaron más de 100 mil universitarios, de los cuales 70% apoyó la gratuidad y 90% las demandas del movimiento, el cual ganó así mayor legitimidad. Había ya un movimiento de masas, las asambleas se extendían, incluso, en escuelas que no solían participar, como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el otro bachillerato de la UNAM.

El 20 de abril estalló la huelga en 27 de las 36 escuelas de la máxima casa de estudios. El resto irá cerrando en los dos días siguientes. La Facultad de Psicología cerró el día 21; la AU se convirtió en el Consejo General de Huelga (CGH), órgano de dirección política del movimiento estudiantil, en donde se discutirían los acuerdos de las asambleas locales y tomarían las decisiones que dieron rumbo a este movimiento de fin de siglo. Se presentó un Manifiesto a la Nación y se dio a conocer el Pliego Petitorio de seis puntos (pues, aunque inicialmente sólo eran cinco, se agregó uno más): 1) Abrogación del Reglamento General de Pagos y eliminación de todos los cobros ilegales. 2) Derogación de las reformas impuestas por el Consejo Universitario el 7 de junio de 1997. 3) Creación de un espacio de diálogo y resolución sobre los problemas que enfrenta nuestra universidad. 4) Retiro de cualquier tipo de sanción en contra de estudiantes, maestros o trabajadores que participamos en este movimiento. 5) Recuperación de los días de clase invertidos en el movimiento y, 6) Rompimiento de todo vínculo con el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval).

Por su parte, el rector Barnés anunciaba las intenciones de las autoridades y su disposición sobre el naciente conflicto: “estoy preparado para una huelga larga”, declaraba entonces (Aboites, 2023, p. 46).

Momentos clave del movimiento

Con la UNAM ya en huelga, el 23 de abril se realizó una marcha del Casco de Santo Tomás (IPN) al Zócalo. Tras la manifestación, la estudiante de bachillerato Martha Alejandra Trigueros fue atropellada por un autobús de transporte público, lo que causó su muerte. El evento sólo incrementó la intensidad del movimiento y, para el día 24, se realizó un Encuentro Nacional en Defensa de la Educación Gratuita, al que asistieron estudiantes de universidades de Sonora, Zacatecas, Guerrero, Guadalajara, Puebla, Hidalgo, entre otras.

El 1 de mayo los universitarios marchaban al lado de trabajadores del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y de la Unión Nacional de Trabajadores (UNT) contra las privatizaciones de la industria eléctrica y de la enseñanza. El 27 de mayo se realizó la Consulta Metropolitana por la Educación, con amplio apoyo de la población. Quizá por ello, el 7 de junio, el CU propuso un sistema de cuotas voluntarias, pero el CGH respondía que no era suficiente, y el movimiento continuó intensificándose. El 2 de julio, el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) realiza un paro de labores en apoyo al movimiento y, finalmente, el 5 de julio se dio un encuentro entre una comisión del CGH y una comisión del rector, pero este no trascendió.

El 27 de julio, un grupo de profesores dieron a conocer una propuesta que buscaba resolver el conflicto: la “propuesta de los eméritos” —porque algunos de ellos lo eran—. El 10 de agosto hubo un debate con los mismos en el auditorio Che Guevara y, para el día 14, el CGH en asamblea rechazó la propuesta. El 25 de septiembre, una comisión del CU intenta hacer contacto con el CGH, aunque se dio de modo efímero. El 2 de octubre, el CGH marcha de CU a Tlatelolco, conmemorando la matanza de 1968 y el 14 de octubre, una manifestación que pretendía protestar frente a Tv Azteca y Televisa fue violentamente reprimida por granaderos —muestra de ello es que la estudiante Alejandra Pineda de la Preparatoria 5 fue violentamente golpeada por esta agrupación policiaca—. El desarrollo de estas acciones hizo necesario que el 26 de octubre se realizara otra consulta por parte del CGH.

El 12 de noviembre renunció Francisco Barnés y, el 17, la Junta de Gobierno designó a Juan Ramón de la Fuente como nuevo rector. Ya el 29 de noviembre, una comisión del CGH se reúne con representantes de la Rectoría. En los primeros días de diciembre se logró avanzar en los encuentros y hubo acuerdos: el diálogo se daría de manera pública y abierta, vía única para resolver el conflicto; asimismo, el CGH sería único interlocutor y se discutirían los 6 puntos del pliego petitorio. Con todo, las tensiones con el Estado no paran: el 11 de diciembre, una protesta frente a la embajada de Estados Unidos era violentamente reprimida, y 73 estudiantes, detenidos.

En enero 6 del 2000, el CU anunció un plebiscito para el día 20 en que se apoyara la propuesta del rector presentada de forma unilateral el 31 de diciembre. Los días 18 y 19 de enero el CGH realizó otra consulta sobre sus demandas. Entre el 24 y el 27 de enero, el rector declaró que no habría diálogo con el CGH hasta que se abrieran las instalaciones, y llamó a que

fueran retomadas. Debido a lo anterior, grupos de antiparistas quisieron entrar a Ciudad Universitaria y otros planteles, con lo que se presentaron los primeros enfrentamientos entre estudiantes.

El 1 de febrero, los antiparistas intentaron la toma de la Preparatoria 3, y hubo de nuevo una confrontación. La Policía Federal Preventiva (PFP) tomó la escuela y fueron detenidos más de 300 estudiantes, de los cuales se consignó a 86. Los delitos por los que se les acusaba eran sabotaje, terrorismo, motín y daño en propiedad ajena, entre otros. El día 6, se reunía el CGH en el auditorio Che Guevara; la PFP entró a Ciudad Universitaria y fueron detenidos más de 600 alumnos. Al final, para el 9 de febrero, se realizó una manifestación del Ángel de la Independencia al Zócalo, clamando la libertad de los estudiantes presos políticos.

Organización: el CGH

El Consejo General de Huelga recuperó varias acciones de otros movimientos, como el de 1968, el de 1987 y el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Los trasladó, y los puso en marcha al interior del CGH y de las asambleas locales de cada facultad y escuela.

Al CGH —instancia máxima de la toma de decisiones— acudían cinco representantes de las escuelas y facultades, en total 120, que eran nombrados en las asambleas locales. Hay que reconocer que este órgano directivo retomó en buena medida la idea del Consejo Nacional de Huelga (CNH) de 1968, que se organizó en esa coyuntura con representantes de las escuelas en huelga, y que era la organización donde pasaban los alumnos horas interminables de discusión para acordar planes de acción. En ese sentido, la memoria colectiva de los movimientos estudiantiles tenía cierta *presencia*, pues la misma fórmula se había aplicado en el movimiento de 1986-87, con algunos resultados reseñables. Lo que agregaría el CGH a su organización sería la revocabilidad, esto es, que aquellos delegados que no fueran portavoces de lo acordado en sus asambleas locales podían ser removidos de su representación.

Asimismo, el Consejo integró otro elemento proveniente del zapatismo: la rotatividad, ya que los delegados no *repetían* en distintas sesiones del CGH. De esta forma, distintos estudiantes *llevaban* los votos, eran portavoces de acuerdo, leían los acuerdos y podían expresar el sentir de su comunidad; no eran los mismos cinco en todo momento. Y

es que, frente a la mirada crítica y desconfiada de algunos huelguistas, esto imposibilitaría la configuración de líderes que pudieran ser interlocutores de las autoridades por fuera del movimiento o del propio CGH. La rotatividad apuntaba no sólo a la participación de distintos huelguistas en diferentes momentos como delegados, sino que apuntaba al desdibujamiento de figuras que sintieran ser los únicos representantes del movimiento dentro y fuera de este. El fantasma del movimiento de 1986-87 debía ser alejado.

La apuesta por no tener líderes y evitar el encumbramiento de algún grupo determinado, como juego democratizador, permeó una buena parte de la duración del movimiento. Si el CGH se erigía como la organización que lo dirigía y posibilitaba que confluyeran los acuerdos de las asambleas locales, también debía lograr acuerdos que fueran transmitidos por algún portavoz que la propia dirección decidiera, así fuera por tómbola o azar: “a diferencia de 1987, el CGH no encumbró a una dirección permanente y tampoco hubo de ser tan centralizado como el CEU. Su método de organización fue el del asambleísmo: una asamblea plenaria abierta a todos los estudiantes, pero en la que se privilegiaba la voz y el voto de los representantes por escuela” (Pérez, 2012, p. 140).

De hecho, ciertas lecturas del fenómeno llegaron a hablar de esas “tres erres” con pocos antecedentes en el movimiento estudiantil: la representatividad avalaba que los delegados fueran quienes llevaran los acuerdos de las asambleas locales; la revocabilidad, que las asambleas pudieran cambiar a sus representantes, y la rotatividad, que los delegados cambiaran constantemente, en el entendido de que una buena parte de los huelguistas participara de algún modo (Armada, 2023, p. 333).

Quizá lo anterior tenía una dosis de exageración, pero esta especie de horizontalidad, de dirección colectiva y de alternación, como mecanismo democrático, venía en algún grado del zapatismo, el cual se había vuelto para algunos grupos universitarios en un referente de cómo hacer política a fines de los años noventa en México. Con todo, aunque ello operó en las asambleas plenarias del movimiento, no ocurrió lo mismo en las diferentes comisiones del CGH, como en la de Prensa y Propaganda, en la de Seguridad y otras más. En esta última estuvieron presentes más o menos los mismos representantes de las facultades de CU, y en la de vigilancia sucedía algo parecido, cada una con sus respectivas funciones —acordar la manera de proceder en momentos clave, revisar accesos al campus y acordar qué hacer

cuando llegaran grupos que intentase provocar algún desmán en distintos puntos de cu—.

También la comisión de Prensa, de manera más o menos permanente, se integró por activistas de las corrientes que habían trabajado juntas o se habían coordinado desde tiempo atrás en el movimiento estudiantil. Tenían confianza y conocimiento mutuo, de tal forma que pudieron operar sin grandes dificultades. En la comisión se requerían argumentos para elaborar boletines, pronunciamientos y otros materiales que daban a conocer las posiciones y tesis del CGH sobre la defensa de la gratuidad de la educación, así como también sobre otros puntos del Pliego petitorio. La tarea no era sencilla, si consideramos que debía convencerse a la ciudadanía sobre la legitimidad del movimiento, toda vez que los medios de comunicación habían ya tomado partida por las autoridades en su intentona de imposición del llamado Plan Barnés. Una de las cabezas visibles de la Huelga y reconocida desde tiempo atrás, Leticia Contreras, recordaría luego: “el movimiento vio como una tarea prioritaria derrotar políticamente la posición del gobierno, convencer a la población de la justeza de la lucha por una educación gratuita y para todos. Todo el tiempo, la tarea principal era estarle contestando al gobierno con argumentos, con miles de brigadas en las calles. Yo estaba en la Comisión de Prensa y Propaganda del CGH” (Pérez, 2012, pp. 162-163).

En efecto, lo que se daba en los medios era una batalla de argumentos y contrargumentos; de hecho, hay quien ha indicado que “a las comisiones centrales del CGH asistían quienes así lo deseaban, pero, por supuesto, siempre estaban presentes los dirigentes más importantes de las corrientes estudiantiles”. De tal suerte, “la redacción de discursos y documentos oficiales del CGH, los comunicados de prensa, los dispositivos de seguridad y otras importantes decisiones quedaban en manos, sino del todo, sí en parte de dichas corrientes” (Pérez, 2012, p. 141).

Lo mismo sucedería, tiempo después, en la Comisión del CGH para el diálogo con las autoridades: se debían plantear argumentos convincentes y tener delegados que pudieran elaborar y sostener un debate frente a los micrófonos y las cámaras ahí presentes. La rotatividad no ayudaba en ese tipo de situaciones, aunque había grupos al interior del movimiento que exigían la alternancia cada vez que había un encuentro con instancias administrativas. Sin embargo, lo que se planteaba para las sesiones del CGH, llegado el momento, se hizo extensivo a la comisión de diálogo del CGH: la mesa que con-

duciría el debate en la asamblea plenaria se alternaría por escuelas mediante la insaculación, y de esta forma evitarían que algún líder o activista con mucha presencia estuviera ahí (Armada, 2023), evitando, al mismo tiempo, que la propia plenaria decidiera quién conducía los debates. Con todo, esto no evitó que, en las plenarios del CGH, los activistas tomaran la palabra e influyeran en los debates durante distintos momentos del movimiento.

Sobre esta rotatividad, y en especial la que se dio en el diálogo público, un participante del movimiento hizo un balance años después: era como imaginar “una competencia de natación en la que uno de los equipos contendientes ponía a sus mejores nadadores [...] el otro decidía que eso no era democrático, y se ponía a votar en las gradas quiénes de los asistentes querían representarlos en la alberca. Un democratismo grotesco. Y así le fue al CGH en esa batalla”. Esta cuestión “de la rotatividad a ultranza era parte de una cantaleta permanente contra ‘los líderes’, en un movimiento que tenía más control sobre el mal comportamiento de los representantes que cualquiera [...] que le hubiera antecedido” (Fernández, 2023, p. 152). La denominada horizontalidad y alternación en mesas de debate y diferentes comisiones resultaron al final incompatibles con un debate serio y argumentado; tenían más en común con la arenga, las consignas, los gritos y las acusaciones a quienes no asumían las mismas posiciones (Fernández, 2023). Dicha rotatividad, por cierto, no impidió que se edificaran liderazgos y portavoces que, sin haber surgido de las asambleas locales ni de las comisiones distintas del CGH, aun así fueron cabezas visibles del movimiento.

Estrategia del CGH: algunas acciones

El movimiento estudiantil, desde un inicio sabía que iba a enfrentar una larga batalla y que iba a ser desgastante, que no sería fácil ni sencilla, que iba a contracorriente, que tenía una serie de factores en contra y que debía desarrollar una estrategia que posibilitara, primero su reconocimiento, luego su legitimidad y, después, voltear la situación y posicionarse en la ruta de ganar la partida.

Contrarrestar la batalla mediática: brigadas y consultas

Una herencia clara del movimiento estudiantil de 1968 son las *brigadas*: grupos de estudiantes que salían a las calles a repartir volantes, hablar con

las personas, realizar mítines y dejar en claro el porqué de su lucha. El movimiento de 1999 recuperó esta idea —que también había estado presente en el de periodo de 1986-1987—, y la puso en acción en el metro, en camiones, en barrios obreros, en mercados, en paradas de microbuses y en centros comerciales, con la intención de informar y aclarar las visiones sobre la huelga, contrarrestando lo que la televisión esgrimía —pues señalaba a los estudiantes de *fósiles* que sólo querían pagar por su educación veinte centavos—.

Los medios de comunicación habían hecho suya la propuesta del rector, lo mismo que los partidos políticos nacionales; la campaña contra los estudiantes que defendían la universidad pública era feroz desde que se realizaron las primeras movilizaciones. Había que contrarrestarla en todos lados, “en el metro, los camiones, los cruceros viales, las asambleas estudiantiles y de padres de familia propias y de otras instituciones”. Y es que, a decir de varios alumnos desfavorecidos, “las inscripciones podrán ser cuasi gratuitas, pero el transporte, alimentos, los libros y fotocopias, materiales de laboratorio, maquetas, prácticas de campo; o bien, los cursos de regularización y un sinnúmero de servicios que —al no estar dentro del RGP— la Universidad cobra y no son, ni lejanamente, gratuitos” (González, 2022, p. 154). De ahí que, en varias escuelas y facultades, desde años atrás, hubiera una frecuente denuncia y batallas contra los denominados cobros ilegales.

“Convencer a la población de la justeza de la lucha por una educación gratuita y para todos...”, yendo contra aquella campaña de linchamiento mediático, se distribuían cada mes, en promedio “un millón de volantes y alrededor de 250 mil carteles” (Contreras, citada en Pérez, 2012, p. 163). Se ha llegado a señalar que la huelga de 1999 fue un estallamiento masivo, precisamente por lo que ocurría con las brigadas que inundaban la ciudad con distintos materiales: eran masivas y estaban por todos lados. Para los brigadistas, quedaba claro que debían mantener una contracampaña permanente, y que esa labor implicaba trabajo consistente, puesto que, si querían apostar por su lucha, la sociedad mexicana debía apoyarla. Para ello, debían demostrar que ni eran pocos ni *fósiles*.

Cuando en junio de 1999 el CU aprobó las “cuotas voluntarias”, las autoridades lanzaron otra embestida, anunciando que el conflicto ya estaba resuelto, pero que el CGH era inflexible; ex rectores manifestaron su apoyo a la decisión y se organizan grupos de “porros” queriendo “retomar” las instalaciones. La respuesta del CGH fue aprobar la impresión de un número

ingente de volantes: “en una semana repartimos más de un millón de volantes [...] “en realidad fueron más, porque hubo escuelas donde sacaron fotocopias y esas no las contamos... repartir todo era irte a las calles, a los mercados, a las plazas públicas, hasta casa por casa, era ir al metro y hacer la asamblea en el metro” (Contreras, 2022, pp. 461-462).

Brigadas, folletos informativos, mítines relámpago, asambleas barriales, pláticas con la gente de a pie, fueron parte de una ardua labor que el movimiento estudiantil de 1999 desplegó en distintos puntos del Valle de México, y en algunos puntos del interior del país. Y para mantener ese ritmo de propaganda alternativa, se tomaron las imprentas de diferentes facultades de CU, y con ello se produjeron materiales de consumo para los propios activistas, y la población de la Ciudad y la provincia: “había brigadas en muchos lados. Me acuerdo que había gente en Chipas, en todos lados había gente del CGH”, rememora Arturo Morales (2022, p. 485), participante de la huelga.

Asimismo, hubo brigadas multidisciplinarias en las que participaban estudiantes de veterinaria, medicina, psicología, odontología, química y otras carreras, brindando servicios en distintas zonas populares del Valle de México (Martínez, 2022, p. 199) y haciendo servicio social en donde daban consultas generales, talleres de conservación de alimentos, explicaciones sobre lavado e higiene bucal, manejo de estrés y consulta general de animales y desparasitación, por ejemplo. Otra participante de entonces, Lourdes Martínez, narra que “en la FES Cuautitlán, [las brigadas] sirvieron para establecer una relación con los habitantes vecinos, a quienes se les regalaba la leche que se producía en el rancho diariamente (unos 200 litros), nos dejaban una cooperación que nos permitía comprar lo necesario para la comida y otros gastos” (Martínez, 2022, p. 321).

Distintas experiencias locales, en el marco del movimiento estudiantil se desarrollaron y ello habrá de ser recuperado en su momento como experiencia organizativa.

La fuerza del diálogo

Quizá una de las mayores aportaciones del movimiento estudiantil de 1968, en términos de cultura política, fue la demanda de diálogo público en contraposición a la cultura de *lo oscuro*, de la “transa”, del acuerdo *en corto* y la negociación a puerta cerrada. El CEU de 1986-87 también deman-

dó ese mecanismo como forma de solución y, cuando se efectuó, demostró que los argumentos de las autoridades eran débiles, al tiempo que hacían ver ante la sociedad que las demandas estudiantiles eran legítimas, razonables y estaban bien argumentadas.

Los grupos de poder le han apostado históricamente a lo cerrado, a mandar al campo de lo privado lo que corresponde al ámbito público. En este caso, el asunto de la gratuidad de la educación era también competencia de la sociedad mexicana, y al respecto ella debía escuchar las razones en juego, las propuestas de autoridades y estudiantes para buscar una solución al conflicto.

El CGH había edificado una organización fuerte, con un sentido de solidaridad y de colectividad para enfrentar la ofensiva feroz del neoliberalismo en la Universidad. Los estudiantes no fueron consultados cuando se anunciaron las reformas, por eso se sintieron agraviados en su derecho a tomar decisiones, y fueron creciendo las filas de la resistencia estudiantil. Tal fue su incremento que, una vez estallada la huelga, debían generar interlocutores que buscaran apoyo fuera de los muros universitarios: era ahí donde se iba a ganar parte de la batalla, la sociedad civil debía pronunciarse sobre el futuro de sus hijos.

Previo a la aprobación de la propuesta de Barnés, se demandó un diálogo con las autoridades por parte de la Asamblea Universitaria; después, con algunas movilizaciones y un paro de actividades, se siguió pidiendo aquella plática con la intención de no llegar a un conflicto mayor. El rector y las autoridades universitarias no accedieron; sabían que, ya desde los sucesos de 1986 y 1987, habían jugado un mal papel al momento de defender sus posturas sobre el incremento de las cuotas. Quienes sí accedieron al intercambio de ideas con una comisión del CGH fue otra de la Cámara de Diputados, a finales de junio, aunque no hubo mayor trascendencia al respecto. Las propias autoridades acusaban de inmiscuirse a los legisladores.

El 11 de mayo, una “Comisión de Encuentro”, representando a la Rectoría con directores de facultades al frente, envió un documento al CGH, el cual tenía la intención de recoger propuestas de solución, pero omitía los contenidos del Pliego Petitorio. El 2 de junio no se había logrado avanzar sobre el formato del diálogo, pero tres días después, en el Palacio de Minería, la comisión de Rectoría, que ya contaba con consejeros universitarios (CU), se reunía con la comisión del CGH. En la reunión estaban presentes también los 120 delegados del CGH y algunos medios de comunicación.

Se realizaron cuatro encuentros más donde no se logró acuerdo alguno —ni sobre el formato ni la agenda—, y Rectoría se negó a discutir dos puntos del Pliego, las reformas de 1997 y el vínculo con el Ceneval, argumentando que ellos “carecían de facultades institucionales” para ello (Muñoz, 2012, p. 109). Ese, más o menos, era el tono de las autoridades cuando de negociar se trataba: “con su reticencia al diálogo amplio y público que proponían los estudiantes —a quienes se tachaba de irracionales—, Barnés cuestionaba sin decirlo que Carpizo hubiera cedido a los estudiantes tanto y en tan poco tiempo de huelga [en 1987]”. Llegó el momento en donde a las autoridades de la UNAM les parecía ya bastante muestra de voluntad declarar que estaban a favor del diálogo y de buscar consensos, “pero evidentemente eso ya no sería suficiente” (Aboites, 2023, pp. 45-46; 51). El movimiento demandaba compromisos y soluciones, no actos de fe.

Llegaría el momento, como decíamos antes, de los llamados eméritos, cuando el 27 de julio Luis Esteva Maraboto, Héctor Fix Zamudio, Alejandro Rosi, Miguel León-Portilla, Alfredo López Austin, Luis Villoro, Manuel Peimbert y Adolfo Sánchez Vázquez presentaron un documento que, como salida al conflicto, proponía la suspensión de las cuotas y los reglamentos en cuestión, para que fueran discutidos en un espacio posterior a la huelga, además de que primero debían ser aprobados por el CU; en síntesis, se trataba de posponer el conflicto como había ocurrido en otras ocasiones. El documento se discutió en las asambleas locales y la mayoría acuerda que no resolvía las demandas planteadas en el Pliego. El día 10 de agosto, en el auditorio Che Guevara, el CGH debate con los eméritos su propuesta, y para el día 14, en asamblea plenaria, se decide rechazarla.

Este grupo de profesores tenía cierta presencia y reconocimiento por parte de algunos sectores universitarios, como directores, investigadores, profesores y estudiantes ligados al CEU. No se habían pronunciado cuando se impuso la medida ni cuando estalló la huelga y el CGH demandaba diálogo público; dormían *en sus laureles*, en su espacio de confort, sin ensuciar su ideología. La evidencia está en que la propuesta de los eméritos “abría una posibilidad de discusión, [pero] esta no llegó porque la propuesta no se presentó para debatirla y modificarla, sino para aprobarla. El movimiento se sintió acorralado, presionado y, nuevamente, sin un debido reconocimiento” (Mendoza, 2022, p. 81). La embestida del gobierno, de las autoridades de la UNAM y de los medios de comunicación se dejó caer otra

vez en las típicas frases: “estudiantes irracionales”, “ya ganaron, qué más quieren”.

Había antecedentes para desconfiar de las propuestas que no eran resoluciones. Gritar “ganamos” sin garantías ni el compromiso expreso de quien toma las decisiones —Rectoría, Consejo Universitario, Junta de gobierno, etcétera— era postergar el conflicto, y que este apareciera años más tarde, como lo mostraba el pasado de la misma UNAM. De ahí que no se buscara otro “triumfo histórico”: dejar las discusiones y dirimir las propuestas en un “espacio posterior” a la huelga ya se había vivido durante el Congreso Universitario de 1990, que resultó en nada. Nueve años después, llegaba la misma cantaleta. Por si faltara, la desconfianza no sólo provenía de lo ocurrido en la universidad; se tenía muy presente lo que sucedió en el Sur del país, cuando el gobierno firmó con los zapatistas los denominados “Acuerdos de San Andrés”, y el resultado fue el incumplimiento de parte del poder —el mismo que dictaba la política neoliberal en el país y, por supuesto, en la UNAM—.

En noviembre, reiteramos, renunció Barnés a la Rectoría y, tras su llegada al cargo, Juan Ramón de la Fuente volvió a la idea del diálogo. Después de varios encuentros entre las comisiones del CGH y Rectoría, el 10 de diciembre se logró un primer compromiso: no habría solución violenta y el diálogo sería la única forma de solución; se reconocía al CGH como único interlocutor para solucionar el conflicto; la agenda de discusión serían los 6 puntos del pliego petitorio, y el diálogo se transmitiría por Radio UNAM y grabado por TV UNAM. Todo eso daba un aliento al movimiento, en el sentido de que trazaba la ruta para la solución del conflicto. Sin embargo, recordemos que al día siguiente hubo una manifestación frente a la embajada de Estados Unidos, y en esta fueron detenidas decenas de estudiantes; el CGH quiere libres a sus activistas y el diálogo se suspende (Muñoz, 2012).

De la Fuente tenía clara su estrategia: manifestar que estaba abierto al diálogo con los huelguistas, a la par que se reunía con otros grupos que estuvieron dentro de los mismos en algún momento y otros más que presionaban para que se abriera la universidad. Expresaba su perspectiva en los siguientes términos: “Ha llegado el momento de flexibilizar puntos de vista, construir consensos y abrir la puerta que tiene entrampada a la universidad para comenzar con el proceso de transformación... Ni todo está mal ni hay que cambiarlo todo, hay que ver qué es lo que se puede cambiar y hacia dónde se debe orientar” (Pérez, 2012, p. 214).

La pausa del 11 de diciembre por los detenidos del CGH dio a Juan Ramón de la Fuente el pretexto que requería para concentrar “su esfuerzo en organizar una consulta que le permitiría llevar al Consejo la propuesta de cancelar el acuerdo de las cuotas, suspender los puntos controvertidos de las reformas de 1997 y la vinculación con el Ceneval”, en espera de que estos temas se discutieran para definir los siguientes pasos en la planeación de un Congreso Universitario (Aboites, 2023, p. 64). Con esa agenda, el rector se *envalentonó* hablando con las “comunidades” de distintas escuelas y facultades, principalmente con quienes se oponían a la huelga, con lo que dio un giro y propuso una salida unilateral.

En enero del 2000 las autoridades echaron a andar su propuesta de plebiscito. Como la ofensiva *se veía venir*, las asambleas locales se reagruparon y dentro del CGH avanzó la propuesta de realizar una consulta como medida para responder a la intentona de Rectoría, sólo que esta incluía a la sociedad. No obstante, de la Fuente ya había avanzado con distintos actores del poder, dentro y fuera de la UNAM, para consumar la cancelación del conflicto y “también, como en el caso de los zapatistas, luego vino la traición a la promesa de no violencia [...] como en las comunidades en Chiapas, las fuerzas federales irrumpieron por sorpresa en la ciudad del saber, la Ciudad Universitaria” (Aboites, 2023, p. 53). Después de lo anterior, se organizaron grupos de choque y de porros para tomar instalaciones en distintos lados. Uno de ellos fue la Preparatoria 3, donde finalmente la PFP tomó las instalaciones el 1 de febrero, deteniendo a cientos de educandos. Después, el 6 de febrero, la misma policía tomó Ciudad Universitaria y, otra vez, cientos fueron a dar a la cárcel. Esa fue la propuesta de salida al conflicto en la UNAM que el gobierno federal y las autoridades universitarias, incluido Juan Ramón de la Fuente, planearon durante meses.

Conclusiones: *post scriptum*

El movimiento estudiantil erigió una organización que resistió más de nueve meses en huelga, una huelga contra el neoliberalismo y la privatización de la educación superior en México. Esta se levantó sobre una base social que enfrentó la embestida de campañas en los medios de información, así como la represión de que fue objeto en distintos momentos, mientras duraba la gesta contestataria. Por supuesto, cometió algunos errores en su proceder, y eso tuvo consecuencias, pero estos yerros no constituyeron el

motivo de la represión final que sufrió el movimiento. Esa es una elección común del poder cuando no logra controlar o regular un conflicto.

En resumen, esta lucha de 1999 recuperó distintos elementos de otros movimientos, como el de 1968 y el de 1986-87; asimismo, echó mano de propuestas que provenían de movimientos sociales, como el zapatismo, y fue creando otras en el propio tiempo que duró el conflicto. Algunas de esas prácticas operaron de buena manera: las asambleas, las consultas, las brigadas, el volanteo, la propia propuesta de diálogo público, el generar vínculos con diversas organizaciones sociales, así como la interpelación constante a la sociedad mexicana para darle a conocer las razones del movimiento, y que esta tomara una posición.

Desafortunadamente, la puesta en marcha de fórmulas que tenían arraigo en otros sectores no logró fortalecer al movimiento, sino que, a partir de las desconfianzas o las propias revanchas, hubo un entorpecimiento e imposibilidad de avanzar en ciertos aspectos, en tanto que se obstruyó la cobertura, el apoyo y cobijo que se requería al final de la huelga, cuando el desgaste de los huelguistas ya era palpable.

Desde un inicio el movimiento, y después el CGH, estuvo conformado de manera natural por activistas de distintas corrientes; era normal que tuvieran participación e influencia no sólo en sus Facultades sino en las asambleas del Consejo. Las corrientes permanecieron todo el tiempo en sus escuelas y en el propio órgano de dirección, y lo hicieron con peso —en ocasiones mayor; en otras, menor— a lo largo del tiempo que duró el movimiento. Otros grupos pequeños fueron coordinándose al calor del conflicto y terminaron dándole forma a un bloque denominado la *Mega Ultra*; estos ganaron espacios y poder de decisión en algunas escuelas en la medida que los ceuistas dejaban las asambleas o eran expulsados de ellas. Los *Mega Ultra* le apostaron al golpeteo de las corrientes estudiantiles que existían previamente, a la denominada rotatividad, a las acciones directas y a la toma unilateral de algunas decisiones, como el cierre de avenidas. Esas formas no estaban peleadas con una organización que se preciaba de ser edificada desde abajo, pero sí lo estaba con la toma de decisiones colectivas y con ser portavoz y representante, tanto de una asamblea local como del CGH mismo. Eso, de cierta forma, desgastó al movimiento desde adentro, entre distintas escuelas y corrientes y, hacia afuera, con la sociedad.

En el caso concreto del diálogo, los delegados estaban atados de manos, pues no podían tomar decisiones en el desarrollo de los encuentros entre las

comisiones, con todo y estar los 120 delegados del CGH presentes, pues tenían que regresar a las asambleas, después a la plenaria del CGH, y así sucesivamente en cada ronda. En ese sentido, hay quien ha señalado que los tiempos para tomar decisiones fueron muy pausados: “los diálogos con las autoridades universitarias se tornarían desesperantemente lentos por este mismo deseo de los estudiantes de consultar con las bases los acuerdos posibles”, no pensando en la democracia, sino en las posibles acusaciones de “traición” que querían evitar (González, 2022, p. 152-153). Del otro lado, las autoridades, siempre manifestaron nula disposición para solucionar el asunto. La indiferencia que mostró el rector cuando el CGH flexibilizó su Pliego petitorio en una sesión maratónica los días 30 y 31 de agosto, es una muestra clara, aunque en tal sesión se propusiera que dos puntos se pausaran para discutirse posteriormente. Y es que la Rectoría se apropió la propuesta de los eméritos e hizo caso omiso de lo que el CGH discutió días atrás.

Los errores del movimiento y el proceder burocrático que tuvo en algunos momentos fueron aprovechados y explotados en los *mass media* por las autoridades universitarias y el gobierno federal, y fueron usados, también, para terminar de cocinar una salida cruenta, de represión, como fue la toma de las instalaciones universitarias por parte del ejército con uniforme de la PFP, cosa que no merecía el movimiento estudiantil de fin de milenio.

Pero, con todo y los errores, el CGH fue una organización que encabezó una resistencia larga y contra los dictados de la economía neoliberal en el campo educativo; logró levantar desde las aulas, los auditorios y las explanadas un movimiento que desafió la lógica privatizadora del poder en México. Todo esto, como lo ha reflexionado Miguel Ángel Ramírez (2022), estudiante durante la huelga, forjó una conciencia política —una forma diferente de participación y pensamiento—, y delineó indicios de otra cultura política.

El activista de 1999-2000 defendió un principio no individual sino colectivo: el derecho a la educación. Lo hizo con tenacidad y convicción, con el gesto humano de la solidaridad: las asambleas, las marchas, las brigadas, las consultas, la propaganda, la toma de las grandes avenidas, el lazo vinculante con la sociedad, fueron las herramientas con que se estudió durante ese tiempo. Las madres que tomaban un volante y depositaban unas monedas en los botes de los estudiantes veían algo esperanzador en ese proceso, y por eso se les cobijó, porque ahí miraban a sus hijos y al futuro de este país.

Referencias

- Aboites, H. (2023). “Sin la raza, ¿cómo hablará el espíritu?”. Contexto y demandas del movimiento del Consejo General de Huelga (1999-2000). En V. Gutiérrez (Coord.), *Historia de la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000). Historia, memoria y testimonios* (pp. 27-70). INEHRM.
- Armada, E. (2023). Elementos indispensables de análisis en el movimiento del CGH con énfasis en la intervención del Partido de la Revolución Democrática en la huelga: debacle política del cambio de estrategia de la izquierda mexicana. En V. Gutiérrez (Coord.), *Historia de la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000). Historia, memoria y testimonios* (pp. 313-348). INEHRM.
- Bravo, A. (2022). La huelga de 1999 y la reforma neoliberal silenciosa. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 124-136). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Contreras, L. (2022). Gracias CGH: un movimiento muy noble y solidario. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 449-471). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Fernández, J. (2023). La huelga de 1999-2000. En V. Gutiérrez (Coord.), *Historia de la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000). Historia, memoria y testimonios* (pp. 141-160). INEHRM.
- González, M. (2022). La huelga infinita de la generación de la crisis. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 150-161). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Hernández, S. (2022). La huelga del CGH. Continuidad y ruptura del movimiento estudiantil. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 137-149). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Martínez, L. (2022). Para un balance, memorias y reflexiones. A 20 años de la huelga en la UNAM. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 317-326). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Martínez, P. (2022). La defensa de la educación pública y gratuita, un asunto de todos. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias*

- del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 186-201). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Mendoza, J. (2022). A 20 años de la huelga de la resistencia. Un fragmento de memoria. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 70-82). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Morales, A. (2022). La del CGH fue una huelga que la gente cobijó. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 481-488). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Muñoz, V. (2012). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierda política en Chile y México (Universidad de Chile-UNAM 1984-2006)*. Lom Ediciones.
- Pérez, N. (2012). *Historia de la huelga en la UNAM (1999-2000)*. S/E.
- Ramírez, M. (2022). La huelga como escuela política y el papel de los partidos políticos en el movimiento estudiantil-popular de 1999-2000. En A. Pacheco, J. Mendoza y R. González (Coords.), *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (pp. 83-106). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.



QUINTA PARTE
ACTUALIDAD DEL MOVIMIENTO
ESTUDANTIL: NUEVAS
Y VIEJAS DEMANDAS



UNAM: MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN EJERCICIO

Héctor Castillo Berthier¹

Introducción

Dentro de la temática “Culturas e Identidades Estudiantiles y Juveniles frente al Poder”, y atendiendo a la pregunta específica de cómo se relacionan los movimientos estudiantiles con otros actores políticos y sociales, tanto en México como en el mundo, voy a comentar cuatro aspectos que me parecen fundamentales. Una primera reflexión será sobre qué es lo que facilita que surjan estas movilizaciones; una segunda, bastante breve, identificará a los “movimientos estudiantiles” dentro de algo más grande: los “movimientos sociales” —vale la pena incorporar una breve reflexión sobre eso—. Un tercer punto en mi trabajo será mencionar brevemente los movimientos estudiantiles en México que, ya desde los años 20 han tenido una larga continuidad y, finalmente, la última reflexión abordará ciertas situaciones de actualidad en los planteles del cch (Colegio de Ciencias y Humanidades) y el impacto de la Cuarta Transformación del gobierno mexicano.

Siempre han existido las movilizaciones, siempre aparecen distintos movimientos sociales, y en ellas siempre aparecen jóvenes gritando, pero ¿hasta dónde se escuchan sus gritos?, ¿han modificado las estructuras de gobierno?, ¿tiene algún sentido práctico su movilización en favor de mejorar las relaciones ciudadanas? Empecemos por definir algunos aspectos importantes de nuestro punto de arranque.

¹ Doctor en Sociología por la UNAM, México. Investigador de tiempo completo titular “c” del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.

Jóvenes y poder

La política mexicana (partidista) ha padecido un proceso de permanente deterioro y de envejecimiento de los “ideales”, cuando estos existen. Es evidente el fracaso de sus dirigentes que, con una corrupción creciente, transformada en carcoma, originaron el rechazo al juego democrático de varias generaciones de ciudadanos.

Nuestros partidos políticos no sólo son viejos e incapaces; “están podridos”, como afirman los jóvenes, y aparecen siembre en los peores lugares de la credibilidad ciudadana, incluso más abajo que los policías —lo que es mucho decir—. Si de algo padecemos en México es del fracaso de la representatividad popular: desnudar el cinismo de los gobernantes y exigir seriedad no es demasiado; es una demanda que tenemos frecuentemente los ciudadanos, quienes al final del día exigimos que se enfrente el egoísmo y el cinismo rampante de las clases oligárquicas conservadoras, como las llama Andrés Manuel López Obrador (AMLO), presidente de México.

Hay un padecimiento ciudadano, un afán de ponerle fin al descaro, a la desvergüenza y a la falsedad de los políticos; hay una búsqueda para demandar y exigir seriedad en las acciones públicas, para que no tengan otro fin que poner un alto a la hipocresía de los políticos, que frenen la desfachatez y el descaro de las clases oligárquicas que son —a fin de cuentas— las verdaderas beneficiarias de las acciones políticas.

En una entrevista, Eduardo Galeano declaraba: “La memoria es una especie en extinción. En lugar de recordar más, cada vez recordamos menos” (Montaño, 2012, p. 3). Es cierto. La falta de memoria colectiva está presente y un ejemplo es que después de dos gobiernos del Partido Acción Nacional (PAN), el Partido Revolucionario Institucional (PRI) regresó a ocupar la silla presidencial, apoyado por el mismo PAN. A la pregunta “¿qué opina usted del regreso del PRI a la Presidencia de la República?”, la respuesta de Galeano, después de una sonrisa, fue: “No vendo hielo a los esquimales”, como afirmando que este sistema estaba y seguiría descompuesto, y finalmente los esquimales iban a seguir utilizando el mismo hielo.

Por eso es importante reactualizar y revitalizar nuestra información sobre los políticos y esa es una de las principales aportaciones de los movimientos estudiantiles, aunque no lo tengan escrito en su agenda de trabajo. Los movimientos obligan a investigar, aclarar y descifrar la verdad de las acciones de los gobiernos, con sus impactos y efectos para la sociedad. ¿Por

qué los gobiernos son corruptos? ¿Por qué son autoritarios? ¿Cómo logran su permanencia durante tantas décadas? Tales son preguntas que se hacen en cada movilización.

Sería interesante actualmente desentrañar y conocer la vida de Genaro García Luna, secretario de Seguridad Pública de Felipe Calderón que tuvo muchos otros cargos y relaciones con políticos del PAN y del PRI. Identificar su vida nos permitiría entender las pequeñas y grandes “sutilezas del pacto de impunidad” que estaba vigente entre las élites mexicanas y los políticos, pero también nos serviría para entender la complicidad velada entre las instituciones de seguridad de México y de los Estados Unidos (EE. UU.) frente al tráfico de drogas, que arrojaron una enorme ola de violencia desatada en nuestro país desde hace más 20 años. Con ello, podríamos empezar a visualizar las inacabables desigualdades que existen aquí —no sólo frente a los EE. UU—, y avanzaríamos en crear, ampliar y actualizar la conciencia de nosotros mismos.

Poderosos gobiernos, como afirmó el mismo Galeano, imponen “democráticamente” lo que los grandes dictadores totalitarios con pudieron hacer con violencia (Montaño, 2012, p. 3) y giran instrucciones a todos los países para que se dobleguen sin reclamo. Vivimos el apogeo de las políticas neoliberales. Pese a ello, y ante el fracaso mundial de sus resultados, el neoliberalismo parece un proyecto irrealizable al que le surgen y resurgen los movimientos sociales, siempre con una nueva función, y en donde participan muchos de nuestros jóvenes, no sólo los estudiantes.

Ahora, dentro de estas nuevas manifestaciones frente a la política, no todo es una lucha de “malos gobiernos” contra “buenos ciudadanos”; tampoco se trata sólo de una contienda de “liberales” contra “conservadores”. La realidad de estas uniones se centra en una profunda desigualdad social, en la falta de oportunidades y en la exclusión social. Esos han sido los temas de la lucha de los jóvenes que, al parecer, se decidieron a “acabar con los indignados” para “resucitar a los indignos”, como nuevos pobladores de este mundo. Ese es un posible trasfondo de las movilizaciones estudiantiles.

¿Vale la pena una movilización? Con el gobierno de AMLO y la Cuarta Transformación (2018-2024), los gritos de los viejos manifestantes estudiantiles en México tomaron una nueva forma, fueron recuperados. Con el tiempo y la lucha, los viejos jóvenes, se incorporaron al trabajo institucional y lo reorganizaron. ¿Va a subsistir esta nueva experiencia política? Aunque no lo sepamos, vale la pena reflexionar sobre su importancia. Quizá sea

oportuno plantear algunas preguntas generales sobre las movilizaciones estudiantiles para responderlas en la parte final de este artículo: ¿qué movimientos estudiantiles han rendido frutos políticos? ¿Se han reconocido a sí mismos como *movimientos*? ¿Cuál es su punto de partida?, ¿cuál, el de llegada? Entremos al asunto de los Movimientos Sociales.

Movimientos estudiantiles y otras manifestaciones sociales

Se dice que un movimiento social es una agrupación no formal de individuos u organizaciones dedicadas a cuestiones sociopolíticas cuya finalidad es el cambio de la comunidad. La historia de los movimientos sociales es enorme, aunque casi todos acaban luchando y manifestándose en un campo político más o menos concreto. Algunos ejemplos de estas movilizaciones están representados por el movimiento obrero, el feminista, el estudiantil, el ecologista, el pacifista, el antimilitarista, o bien los llamados movimientos antiglobalización, aunque hay muchos otros. Existen muchos frentes desde donde pueden surgir estos diversos movimientos sociales. Sin embargo, fue en los años 60 del siglo xx cuando aparecieron con mucha fuerza los de tipo estudiantil en varios países del mundo, y fue entonces cuando se empezó a tener una mayor valorización de lo que representaban, ya que abrieron brecha para encontrar caminos posibles a la participación ciudadana.

El objetivo de los movimientos sociales es presionar a los gobiernos y al poder político mediante demandas y reivindicaciones directas. Sin embargo, por muy fuerte que sea su presión, raramente llegan a transformarse en agrupaciones de mayor alcance para conseguir sus objetivos. Con todo, su huella es grande. En el movimiento estudiantil de 1968 se incorporaron demandas con las frases y los lemas que los jóvenes estudiantes franceses habían utilizado en ese mismo año antes de la matanza en Tlatelolco: “Prohibido prohibir”, “Seamos realistas, exijamos lo imposible”. Tales frases, al parecer, siguen teniendo plena vigencia en el mundo, y a la luz de las movilizaciones juveniles —como sucedió en España hace algunos años y, poco antes, también en los países árabes— deberíamos aprender a escucharlas de nuevo.

“El objetivo de los amos del mundo era lograr un mundo obediente”, en el que hay que destacar la humillación, como dijo Galeano (Montaño, 2012,

p. 3). Y es que antes parecía sólo un *privilegio* de los países pobres. No es así hoy en día: existe mucha indignación colectiva. De ahí que, en el 43 aniversario de uno de los momentos cumbre del autoritarismo priista en México —la matanza de los estudiantes de jóvenes en Tlatelolco de 1968—, se fundara el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) (Meyer, 2011), que un año más tarde se constituyó como Asociación Civil en la Ciudad de México (Morena, s. f.). Pensado, creado y encabezado por Andrés Manuel López Obrador —que, ante diez mil personas reunidas pidió un minuto de silencio en memoria de los caídos entonces—, Morena es otro fenómeno social de carácter eminentemente político (Muñoz y Méndez, 2011).

Coincidimos con Meyer (2011) en que el movimiento estudiantil del 68 y el actual movimiento lopezobradorista son expresiones que, entre sí, guardan similitudes muy rescatables. Pese a que su composición y organización difieren, coinciden en los esfuerzos de movilización que cuestionan el orden vigente en demanda de un México más ciudadano y menos injusto. Sin embargo, en 1968 el priismo se encontraba en la cima, su estructura funcionaba con la exactitud de un reloj, basando su control social en su éxito como administrador del entorno económico. Los mecanismos de redistribución eran una mezcla de lógicas políticas y mercantiles. Entonces el autoritarismo del Estado era bastante incluyente y podía cooptar y satisfacer algunas de las demandas de las clases populares y medias a través de subsidios y productos de consumo masivo, de la reforma agraria y la expansión de sus sistemas de seguridad social, educación pública y otros similares (Meyer, 2011). Pero, el autoritarismo real, el verdadero, simplemente no quería ni podía tolerar las movilizaciones políticas independientes y prolongadas, menos una como la de los estudiantes, que demandaba un encuentro público con el presidente para discutir su pliego petitorio (Consejo Nacional de Huelga, 1968).

En 1964, el entonces presidente de México, Gustavo Díaz Ordaz, ya había demostrado con el movimiento médico que a ese tipo de demandantes los trataría como súbditos, como insumisos; no como ciudadanos. Solo unos años más tarde, en el marco de las XIX Olimpiadas, su presidencialismo autoritario llegó al extremo con la brutal respuesta que todos conocemos. No pudo aceptar que los jóvenes le cuestionaran la esencia de su régimen.

En contraste, los regímenes sucesores del priismo ya no pudieron darse el lujo de tratar del mismo modo a quien se moviliza para cuestionarlos.

Los aparatos de represión se embarcaron en una guerra de gran violencia contra el crimen organizado y las “protestas pacíficas” simplemente ya no podían ser declaradas como ilegítimas (Meyer, 2011), lo que fue un primer resultado de los movimientos sociales.

Existen otros factores que confluyeron en esta situación: desde principios de los años 90 estuvo estancada y la brutalidad corría a cargo de las fuerzas del mercado. Las víctimas lo eran por la vía de la distribución del ingreso. El Estado no podía cooptar a las que fueron las bases sociales del PRI, porque (entre otras cosas) ya no tenía recursos para seguir las cooptando, la economía ya no estaba en sus manos. Y en ese ambiente, el ejercicio del poder toleró más las similitudes de lo que fue la dinámica oligárquica del Porfiriato que con el régimen revolucionario que dominó el principio del siglo xx mexicano. Morena, específicamente, no ha sido otra cosa que una reacción a ese proceso de oligarquización, de colonización del Estado realizado por las grandes concentraciones de capital a partir de la crisis de 1982, dada con el derrumbe del modelo económico centrado en un mercado interno protegido y la inauguración del neoliberalismo (Meyer, 2011).

El nacimiento del Movimiento de Regeneración Nacional es el resultado de procesos políticos que nacieron de las cenizas de esfuerzos izquierdistas por ganar la Presidencia de la República en julio de 2006, y que fueron frustrados desde la perspectiva de lopezobradorismo por el fraude y la parcialidad de los órganos electorales. Y aquí podríamos ahondar al respecto si regresáramos a 1988, con la aparición del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas (quien, 10 años después, fue el primer Jefe de Gobierno en la Ciudad de México), pues también padeció un sabotaje semejante de parte de los poderes fácticos. Todos estos episodios calaron en la sociedad, e hicieron que ciertas frases pasaran al habla popular: “se cayó el sistema”; “muera el fraude”; “voto por voto; casilla por casilla”; y muchos otros que sirvieron como marco de referencia, o más bien, como embrión para la calificación denostativa dada a la unión política (formal e informal) entre el PRI y el PAN: el llamado PRIAN.

Movimientos estudiantiles en México y el mundo

Regresando al asunto de los movimientos estudiantiles, algunas de las grandes herencias del 68 fueron, también, sus dichos. Digámoslo así: con una gran economía de palabras resumían la esencia de su protesta, como

vimos que sucedía con “prohibido prohibir” y “seamos realistas, pidamos lo imposible”. Muchos años después, en las inesperadas —pero explicables— movilizaciones que se hicieron en Madrid durante 2012 por “Democracia Real Ya” (DRY), y el 15 de mayo (15M) en un entorno afectado por la recesión económica, de nuevo los *slogans* empezaron a revelar mucho de la realidad: “poco pan; pésimo circo”, “manos arriba, esto es un contrato”, “no los votes, bótalos”, “los jóvenes salieron a la calle y súbitamente todos los partidos envejecieron”, y “no somos marionetas en manos de políticos y banqueros”.

El fracaso de los partidos políticos se originó por el bajo nivel de representatividad que tenían. Los mexicanos sabemos de partidos envejecidos pues, en nuestro caso, todos los nuestros continúan existiendo pese a la mentalidad de sus cuadros y las conductas de sus dirigentes. Su presencia más bien se mide por eso, no por sus resultados. Sumemos a ello, además, que el diagnóstico que han hecho de la realidad nacional ha resultado errado. En una carta abierta a políticos y criminales, Javier Sicilia (2011) manifestó su indignación y hartazgo por la muerte de jóvenes, entre ellas la de su hijo. A raíz de ello, surgió el Movimiento por la Paz con Justicia y la Dignidad, que recorrió todo el país y cuyo alcance dejó sentirse de inmediato.

Lo anterior se debe a que todos los movimientos sociales de la actualidad, incluso en los países relativamente pobres, tienen una enorme capacidad de comunicación instantánea entre sus integrantes y simpatizantes. Esto es muy importante. Se trata de una variable crucial que los hace muy diferentes a los movimientos antecesores. Los celulares, la Internet y las redes sociodigitales les dan a los inconformes un instrumento de movilización fundamental, les permiten acceder a un movimiento de comunicación directa para enfrentar a sus opositores.

Ahora bien, en el caso mexicano, los movimientos sociales no siempre fueron predominantemente de los jóvenes, aunque la razón inmediata de la protesta y la violencia los afectara específicamente a ellos. La inconformidad activa fue más un asunto de ciudadanos maduros que de jóvenes. Igualmente, la protesta en nuestras calles estuvo formada más bien por clases populares que por clases medias, aunque haya algunas excepciones. Con todo, ello cambiaría en 2012.

Regresemos un poco a la experiencia de la Primavera Árabe (2010-2012), pero más aún, a la de la Española, específicamente, como mencionábamos, la del DRY y el 15M. En ambos movimientos numerosos grupos de jóvenes

salieron a las calles para expresar su rechazo a los Gobiernos en medio de la crisis social. En consecuencia, serían enfrentados con gases lacrimógenos, golpes y detenciones que acompañaron las protestas, pero permitieron escuchar la voz de las mayorías juveniles, casi siempre silenciosas o silenciadas, y ejercitar el derecho al cambio político y económico. Tal es una de las características de los movimientos que estuvieron presentes en España y en los países árabes, las cuales requieren de un análisis de sus procesos que no haremos aquí para explicar lo que sucedió después. Baste decir que formaban parte del panorama en que se dieron ciertas manifestaciones estudiantiles en nuestro país y, por ello, se volvieron referencias suyas.

En el caso de México, durante 2012 surgió un nuevo movimiento estudiantil, el #YoSoy132, que marcó una diferencia porque centró su gravedad no en la protesta sino en la respuesta. Ante la evidente manipulación informativa hecha sobre una manifestación estudiantil ocurrida después de una visita de Enrique Peña Nieto —candidato presidencial del PRI y el Partido Verde Ecologista de México, PVEM— a la Universidad Iberoamericana, el movimiento respondió con la generación de sus propios mensajes, lo que fue su sello: prescindir de los medios tradicionales y obligar a que fuesen vistos desde nuevas plataformas, aparentemente artesanales, pero tremendamente efectivas. El movimiento #YoSoy132 también debe valorarse por la incorporación de las nuevas redes como parte de las movilizaciones.

Si hacemos memoria sobre las movilizaciones estudiantiles, encontraremos que los movimientos estudiantiles suelen marcar ciertos tiempos históricos, a veces como preludio; a veces como epílogo: anticipan, consuman, prolongan o rematan. Tomo una cita de Alejandro Gómez Arias, líder estudiantil del movimiento que consiguió en 1929 la autonomía de la UNAM, que decía en 1989: “En 1929 éramos la espuma de la Revolución Mexicana” (Zamarripa, 2018).

Los movimientos estudiantiles suelen indicarnos lo que va a suceder en algún futuro. En el de 1929 se consumaron las tareas democráticas inconclusas vistas de lado por la gente que encabezó la Revolución Mexicana. Por otro lado, el movimiento de 1956 en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), anticipó el ciclo de protestas sociales de los maestros, ferrocarrileros, mineros y médicos que fueron frustradas y reprimidas por el gobierno, hasta su duro clímax, en 1968. Pero el mismo movimiento de 1968 advirtió —justamente— la imperiosa necesidad de quiebre del sistema, el que, a partir de ahí, empezó a cambiar, por la buena y por la mala.

Tras la emergencia del sismo de 1985, la movilización popular que se desarrolló fue el nutriente fundamental del movimiento cardenista de 1988, pues generó muchos cambios en la organización social. Desde entonces, los movimientos estudiantiles adquirieron un nuevo peso y se transformaron en un mecanismo de cambio. El movimiento estudiantil del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) fue preludeo y nutriente del movimiento cardenista de 1988. Lo mismo ocurriría, poco más de veinte años después, cuando el #YoSoy132 que exhibió la manipulación mediática y las inequidades de la política. El movimiento prologó las reformas en los medios de comunicación, inflamó el cambio electoral antipriista, y obligó a pensar en una movilización mucho más amplia, que pudiera generar acuerdos con el resto de la sociedad.

En el presente podemos encontrar algunos resultados políticos palpables de las movilizaciones estudiantiles en México. Siguen vivos y trabajan con una visión de futuro. Habría que preguntarse hasta dónde llegarán. Por el momento, pensemos directamente en la UNAM y en el efecto de las movilizaciones estudiantiles que tiene internamente: ¿funcionan? ¿Qué buscan? ¿Cuáles son sus resultados? ¿Cómo deben atenderse? ¿Quién gana algo al final de estas movilizaciones?

2018: el CCH y la UNAM

La historia de la relación entre los jóvenes y la UNAM sugiere que es mejor escuchar que lamentar; percibir el momento en el que los muchachos aprenden a observar y escuchar, antes que limitarlos. Es necesario acompañarlos, entenderlos, incorporarlos, respetarlos... En suma, aprender a responderles.

En el 2018 un nuevo movimiento de los jóvenes de los CCH apareció en la UNAM con arreglo a lo acontecido en los comicios de ese año, como un ajuste ante las primeras resistencias al cambio del gobierno federal y capitalino. El movimiento llegó con el propio impulso de la efervescencia electoral, en el entorno de una ciudad bastante descompuesta. Pero tenía un enorme halo: los jóvenes lo validaron con el 50 aniversario del emblemático movimiento de 1968; querían emular la hazaña de aquel y pedir, a la vez, un lugar en el naciente proyecto de la Cuarta Transformación de AMLO.

“Nos propusimos renovar a la patria a través de la escuela”, dijo Gómez Arias en otra entrevista, respecto a lo sucedido en el 29; “[eran] sueños

juveniles. Hoy sabemos que la escuela no puede ser sino lo que es la patria” (Zamarripa, 2018). La escuela universitaria también es el espejo del país y de la ciudad. ¿Pero qué situación acontecía en esta para originar el descontento de los educandos?

Muchas bandas criminales han estado presentes en la ciudad durante los últimos años; ahogan a comerciantes con extorsiones, someten a los muchachos en los centros de diversión y desplazan a la autoridad en distintas colonias. El centro del reclamo del movimiento de los Colegios de Ciencias y Humanidades en 2018 fue la bestialidad de la violencia y la impunidad que les permitió entronizarse. La movilización apuntó a la negligencia de las autoridades y a las condiciones de indefensión en las que se encuentran los alumnos dentro y fuera de las escuelas. Por ello, se volvió un movimiento generacional contra el acoso y la violencia que agobia a las mujeres estudiantes.

La simiente del hartazgo ha sido una joven generación depauperada y agobiada por asaltos y violencia en el transporte público, en las aceras aleatorias a las escuelas y también dentro de los planteles. No obstante haberlo denunciado semestre tras semestre, su llamado ha carecido de respuesta e, incluso, ha sufrido una reacción inusitada: A inicios de septiembre, los porros consentidos caminaron hacia los estudiantes, que se hallaban al pie de la Rectoría, en CU, para batearlos y apuñalarlos, símbolo consumado del desentendimiento y del ahogo de los jóvenes universitarios.

Todo ello nos ayuda a entender el panorama, como dicen ciertos analistas; a “una generación amagada que antes de incursionar en la sociedad ya fue apuñalada”. Los sucesos no resultaron algo insólito: “hace mucho rato rondaban las señales”, ya que “entre febrero y marzo de 2018 coincidieron avisos estrujantes, cuando en Jalisco fueron secuestrados y asesinados estudiantes de cine; en Florida, donde fueron masacrados preparatorianos; o en CU, donde fueron asesinados dos jóvenes y pulularon las evidencias de que los criminales rondaban y copaban a las escuelas de la UNAM” (Zamarripa, 2018).

Los nietos del 68 han echado en cara a la sociedad y sus autoridades los frutos podridos de las negligencias luego de tantas alarmas. Si prevalece esa inacción puede darse paso a batallas fratricidas entre los porros y sicarios, irrefrenables e irracionales, y los jóvenes, hartos de esas vejaciones. Y esa generación efervescente, de espuma refrescante, puede consumirse en una tragedia. Puede ser un coágulo que impida cualquier cambio.

En lo que se refiere a mí, puedo dar testimonio de la forma en que se pueden movilizar políticamente los CCH. Entre 2014 y 2016, durante la rectoría de José Narro Robles, realicé un proyecto con varios estudiantes con objetivos muy específicos. El primero de ellos era conocer las diferentes formas de agrupaciones juveniles que existían en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y el segundo, entender el entorno de los Colegios en las zonas pobres o marginales donde se establece la mayoría de estas escuelas. Para ello, se nos pidió que entráramos directamente a conocer los ambientes que circundan a casi todos los CCH —duros, muy conflictivos y problemáticos—.

Capacitamos a dos grupos de jóvenes en cada uno de los Colegios para que se transformaran en una especie de “motor del cambio” con el paso del tiempo. En cada análisis, estaba el entendido de que había cinco posibles áreas de problemas entre los jóvenes: 1) Maestros, 2) Autoridades, 3) Empleados, 4) Jóvenes y estudiantes, y 5) el entorno de las escuelas. En el estudio detectamos algunas características centrales de sus relaciones, las cuales se presentan ahora de manera muy resumida.

Los conflictos suscitados con los Maestros se dan por situaciones como las siguientes: la educación es caduca, hay poco dinamismo para participar en clase, existe un mal enfoque de los docentes sobre los jóvenes y se necesita una gran actualización tecnológica y temática en sus planes de estudio, sin contar la corrupción y los sobornos; la politización y el adoctrinamiento.

Con los Empleados se dan otras eventualidades: también hay corrupción en estos, existe una tolerancia en la venta de drogas y hay despotismo en el trato a los alumnos. La burocratización, los trámites engorrosos y las prácticas laborales rígidas —“las cosas se hacen como ellos quieren”— también son señalados, como el incumplimiento en sus labores y el abuso de autoridad.

En lo que se refiere a las Autoridades, los alumnos afirman que no saben dialogar: no tienen voluntad para resolver los conflictos y, a menudo, incurren en el autoritarismo. Lo anterior se agrega a que existe una selección política de las autoridades, que carecen de trayectoria profesional; subsiste el ausentismo y una distancia con los estudiantes traducida en incomunicación; aunque lo peor es el uso del porrismo como mecanismo de control de los estudiantes, o de disolución de los conflictos políticos.

Respecto al rubro de problemas entre los jóvenes y otros estudiantes, los alumnos apuntan a las adicciones (tabaco y alcohol); al ausentismo en

las aulas, la apatía y la pérdida de identidad universitaria. Por si fuera poco, esto se acompaña de múltiples factores poco alentadores: la destrucción del mobiliario; la violencia familiar y la escolar (porrismo); el acoso sexual entre pares y profesores; las confrontaciones con otras escuelas; la pobreza y la falta de alimentación adecuada; el bajo nivel educativo; las prácticas sexuales de riesgo (embarazos adolescentes); la falta de orientación vocacional; la ausencia de participación familiar, y una gran desconfianza hacia las autoridades.

En cuanto al último elemento, los Espacios en donde están los colegios, se enumeran las siguientes situaciones: inseguridad; corrupción; extorsión policial; pésimos servicios urbanos (luz, agua, basura, etc.); transporte deficiente e inseguro; acoso sexual; pésimo ordenamiento urbano; informalidad; violencia porril, y falta de vinculación con la comunidad vecinal, dada la estigmatización y la criminalización de los jóvenes.

Ese fue, de muy resumida manera, el diagnóstico de los mismos estudiantes de los CCH. ¿Qué se les podía decir a ellos, si en su manifestación pacífica pedían, además, la democracia y más espacios culturales? Los CCH tienen, sin duda, muchas problemáticas en su interior. Los maestros del Colegio, aunque no todos, son duramente criticados. El nivel educativo se considera caduco, “pasado de moda”, e inútil para las necesidades contemporáneas. Lo mismo sucede con su percepción de las autoridades y los empleados. En estos y otros bachilleratos falta construir una dinámica novedosa, que aprenda a hablar con los estudiantes; una que facilite sus necesidades y permita orientarlos. Sin embargo, como se ve, el problema mayor que existe en los Colegios es el entorno que los rodea.

Todos los CCH —menos el Sur—, están en zonas muy deprimentes. En los Colegios de Oriente, Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco se viven cotidianamente los problemas descritos arriba. Por ello, el trabajo en la escuela debería salir a las calles y permear a esas comunidades. No obstante, es necesario resolver primero los problemas internos de la institución, más si el PRI o Morena quieren entrar a la UNAM, pues la UNAM debe seguir libre de partidos.

Conclusiones

Todo esto que apareció en los CCH y sus entornos invita a reflexionar sobre las movilizaciones estudiantiles. Vale la pena preguntar si en los colegios

del Oriente, Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco se miden cotidianamente todos los problemas descritos. Por eso, el trabajo en la escuela debería reflexionar sobre las problemáticas que ya conocemos, que ya se investigaron y fueron expuestas a las autoridades. También podríamos sugerir para revisar lo que sucede en el entorno de la vida de sus estudiantes desde el mismo plano urbano, en sus alrededores. Tenemos que atender los problemas internos, a menos que decidamos esperar un nuevo tipo de movilización. En la UNAM no debe haber lugar para los partidos políticos. La universidad debería seguir libre de las estructuras políticas. Pero la realidad nos ofrece un panorama que no se debe olvidar: de alguna forma, la escuela es una parte de la patria, y muchas veces también hay que aprender a enfrentarla.

Nada extraño vivimos con relación a lo ocurrido en otras latitudes. Los movimientos árabes, españoles o latinoamericanos también tuvieron su esencia en las redes sociales, pero particularmente en el uso inteligente de las mismas. En algunos casos desafiaron la censura, y en otros confrontaron las manipulaciones, pero en todos se mantuvo la creatividad necesaria para empoderar a los jóvenes y a los estudiantes, que estaban excluidos de las decisiones de la vida pública.

El grito de los estudiantes es eterno, histórico, previsible. Siempre está lleno de energía para iniciar o terminar algún momento en nuestra vida política. Hoy, en México, los estudiantes de la UNAM aparecen nuevamente para hablarnos de los viejos problemas, temas presentes en “olas contestatarias” que aparecieron por el mundo en distintos momentos, desde la Primavera de Praga en 1968, hasta la árabe, en 2011.

Decían los Sex Pistols en una canción emblemática: “No hay futuro”. Pero ¿realmente no lo hay con tantas nuevas posibilidades de intercambio social? Si no cambiamos los paradigmas formales básicos de la educación, del empleo, de la familia y de la cultura, la respuesta seguirá siendo negativa. Por otro lado, los gobiernos ejercen su autoridad y no quieren perder el control social. ¿Cómo se controlará la movilización estudiantil? O bien, ¿cómo se garantizará la confianza de los jóvenes sin perder los hilos del control social?

Hoy sabemos que persisten las detenciones ilegales de jóvenes en muchas ciudades de la República; sabemos que las detenciones ilegales siguen vigentes en el norte, en el centro, en el sur del país y en muchas otras ciudades latinoamericanas, pero el problema sólo se resolverá en la medida que los jóvenes sean escuchados y su participación social aumente.

En los movimientos estudiantiles se reflejan los fracasos del gobierno. Por ello, si no se atienden de manera oportuna, los jóvenes se reagrupan y vuelven a abarrotar las calles y las explanadas. Es importante atender los movimientos juveniles, garantizarles su legitimidad y recuperar el tejido social, pues acarrearán siempre resultados nunca esperados.

Daré un ejemplo detallado de lo anterior, aunque al lector quizá le parezca inmodesto: durante el tiempo que estudié la licenciatura —de 1973 a 1977 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales— la base de la educación en Ciencias Políticas era el Marxismo: la lucha de clases; la explotación capitalista y una plusvalía que aumentaba descomunalmente frente al abuso de los empresarios. Todas esas materias se revisaban junto a otras temáticas del mismo perfil.

Un grupo bien formado de mis compañeros pertenecía a los grupos de movilización política entre los alumnos. El Grupo Estudiantil Socialista (GES) era uno de ellos, y se decía que estaba “ligado” al Partido Comunista, ya que uno de sus miembros (Pablo Gómez) se reunía con ellos con frecuencia en una cafetería cercana a la UNAM, y mucha gente aseguraba que ese partido financiaba sus actividades. Es imposible asegurarlo; lo cierto es que los integrantes del GES tenían conexión con otros participantes de las marchas de 1968 y eso ayudaba a mantener una visión histórica de la movilización juvenil.

Casi todos estudiamos, nos recibimos en sociología y la mayoría —o casi todos— empezamos a trabajar en la UNAM como maestros e investigadores. La vida universitaria siguió y, años después, hubo una nueva movilización estudiantil que se hizo presente con la aparición del CEU. Mi relación con este grupo fue inicialmente casual. En 1985 yo era el baterista del grupo de rock Arpía, que tenía como cantante a Cecilia Toussaint y asistió a varios de sus eventos. Nos solidarizamos con sus demandas, y en ese encuentro descubrí una nueva generación de estudiantes que se incorporaron poco a poco a la política, con nuevas ideas de cambio y transformación.

De ese grupo sobresalen algunos personajes muy conocidos en la ciudad: Carlos Imaz, Raquel Sosa, Elvira Concheiro, Claudia Sheinbaum, Imanol Ordorika, Martí Batres y muchos otros. Ya fuera por la música, por el trabajo de maestros, por la investigación social, o por la política mantuvimos una cercanía durante varios años, que también se vio acrecentada por el triunfo de la izquierda en la Ciudad de México, en 1998, cuando el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas fue electo —después de más de 70 años de

no haber elecciones en la ciudad capital— como primer Jefe de Gobierno de la Ciudad de México.

Así transcurrió el tiempo hasta 2018, con la elección de Andrés Manuel López Obrador con su proyecto de la Cuarta Transformación. En ese momento, muchos de esos viejos estudiantes se convirtieron en funcionarios públicos en distintos niveles y responsabilidades diversas. Me parece gente honesta y, a pesar de los errores políticos cometidos por algunos de ellos, no tengo ninguna duda de su trayectoria. Tampoco es difícil entender su persistencia y su entereza por reorganizar la vida en un país como el nuestro.

Tal parece que vivimos en “una ciudad que nunca llega”, como lo menciona María Cristina Bayón (2017, p. 827), o en un país en donde el neoliberalismo ha normalizado las desigualdades. El clientelismo, el corporativismo, el crecimiento de la informalidad viciaron la participación ciudadana. Por eso, la llegada de la Cuarta Transformación se anunció como un cambio urgente, pero posible, que frenara las viejas formas de hacer política.

Con todo, es un cambio surgido de una agrupación política (Morena) que deberá demostrar, como ellos dicen que “no son *iguales*” —desde luego, a los demás partidos—. Habrá que esperar algún tiempo para conocer la historia de estos estudiantes movilizadas, luego incorporados al poder, que tal vez se enfrenten a los nuevos jóvenes estudiantes, quienes tomarán la explanada de Rectoría, romperán los vidrios, llenarán de consignas las paredes y gritarán una vez más su hartazgo contra el gobierno que sea.

¿Cómo terminará esta historia? Pronto lo sabremos.

Referencias

- Bayón, M. (2017) Ciudadanías periféricas. Desigualdad, pobreza y fragmentación en los márgenes urbanos. En P. Ramírez Kuri (Coord.), *La erosión del espacio público en la ciudad neoliberal*, (pp. 815-843). IIS-UNAM, <<https://www.cidur.org/wp-content/uploads/2022/02/27-Ciudadanias-perifericas-.pdf>> (Consultado el 22 de septiembre de 2023).
- Consejo Nacional de Huelga (1968). *Al pueblo de México. Análisis de pliego petitorio*, [Archivo pdf] Fondo M68, Centro Cultural Universitario Tlatelolco, UNAM, <<https://m68.mx/coleccion/7920>>.
- Martín, R. (7 de agosto de 2012). Las revueltas de 2012, *El Economista*, <<https://www.economista.com.mx/opinion/Las-revuel>

- tas-de-2012-20120807-0001.html>. (Consultado el 24 de septiembre de 2023).
- Meyer, L. (6 de octubre de 2011). Y en el 2 de octubre, Morena. *Reforma*, <<https://lorenzomeyercossio.com/wp-content/uploads/2020/10/111006.pdf>> (Consultado el 23 de septiembre de 2023).
- Montaño, E. (26 de octubre de 2012). Necesitamos a los indignados; estamos hartos de los indignos. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2012/10/26/cultura/a03n1cul>>. (Consultado el 24 de septiembre de 2023).
- Movimiento de Regeneración Nacional (30 de septiembre de 2023). *Nuestra historia*, <<https://morena.org/nuestra-historia/>>.
- Muñoz, A. y Méndez, E. (3 de octubre de 2011). El Morena es ahora una asociación civil, para transformar la vida pública del país. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2011/10/03/politica/006n1pol>> (Consultado el 23 de septiembre de 2023).
- Pozas, R. (1977). El movimiento médico en México, 1964-1965. *Cuadernos Políticos*, 11, 57-69, <<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.11/CP.11.7.RicardoPozas.pdf>> (Consultado el 24 de septiembre de 2023).
- Pozas, R. (1993). *La democracia en blanco: el movimiento médico en México, 1964-1965*. Siglo XXI, <<https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/4902>> (Consultado el 24 de septiembre de 2023).
- Sicilia, J. (2011). Estamos hasta la madre... (Carta abierta a los políticos y a los criminales). *Proceso*, 1796, 8-9, <<https://www.uv.mx/blogs/lectores/files/2011/04/cartaAbierta.pdf>> (Consultado el 24 de septiembre de 2023).
- Zamarripa, R. (10 septiembre de 2018). Los nietos. *El Mural*, <https://www.mural.com.mx/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=/aplicaciones/editoriales/editorial.aspx?id=141844> (Consultado el 23 de septiembre de 2023).



AYOTZINAPA: UNA LUCHA POR LAS MEMORIAS

Demian Ernesto Pavón Hernández¹

*El presente decide si el pasado
está vivo o está muerto*

JEAN-PAUL SARTRE

Escribir sobre lo que no tiene nombre, sobre lo inaudito, es un reto constante para la memoria individual y colectiva. Recordar lo que no debe olvidarse en la historia es una lucha cotidiana para la consciencia humana. Por ello, no debemos dejar como meros hechos del pasado aquellos acontecimientos que marcaron una huella o, mejor dicho, fabricaron una cicatriz en cada época. Ayotzinapa es así, una herida palpitante en el México contemporáneo, una desgarradura del terror de Estado que nuestro país ha reproducido de forma sistemática durante décadas. Una exposición funesta de la imparable represión de un Estado —más que ausente o fallido—, excesivamente presente por su inoperancia y su impronta violenta.²

Ayotzinapa es el nombre de un crimen que quisiéramos olvidar, pero no *podemos*, pues marca el antes y el después de una época dolorosamente coyuntural. Igual que cuando Svetlana Alexiévich pautó un mundo post-Chérbobil (Alexiévich, 2019), ¿podríamos hablar de un post-Ayotzinapa, ya no

¹ Doctorante en Sociología por la UNAM, México. Coordinador editorial del Periódico estudiantil *iGooyá!* editado por el Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM.

² Comparto postura con Michel Foucault o Judith Butler, al colocar al Estado como sumamente presente en este tipo de circunstancias, antes que “ausente” o “fallido”. Los dos términos anteriores pueden enmarcar hacia el desdibujamiento de responsabilidades o culpables (Zavala, 2018, pp. 88-99).

en la historia mexicana, sino en la historia global?³ No podemos dejar en el ayer, a riesgo de caer en el crimen de la desmemoria, a Ayotzinapa, pues ante todo es una historia que significa presente, en tanto posibilidad de abrir rutas de esperanza rumbo a una efectiva reparación del daño.

A partir de los hechos ocurridos la noche del 26 de septiembre de 2014 en Iguala, Guerrero, donde desaparecieron, a manos de la policía local (con intervención directa o indirecta de la estatal y federal)⁴ y en supuesta complicidad con las fuerzas militares mexicanas,⁵ 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, surgió un movimiento de protesta social que alcanzó cobertura mundial y se asentó como punto de quiebre para las movilizaciones populares en México.

Este movimiento, de inicio estudiantil, pero finalmente social en amplio margen, fue a la postre una coyuntura irreversible para cuestionar la legitimidad y las acciones de violencia represiva en el intercalado de los gobiernos (federales) priistas y panistas, ante prácticamente cualquier disidencia política, sobre todo juvenil.⁶ Ayotzinapa fue una sangrienta conti-

³ Esta referencia no es menor. Para Alexiévich hay ocasiones en la historia global a partir de las cuales no podemos hablar de masacres, ni destrucciones, o sinónimos parecidos, sino de una mera “catástrofe”. Un evento sistémico, y ligado a la violencia más amplia e incomprensible que pudiésemos considerar: la de la especie humana contra sí misma (Alexiévich, 2019, pp. 4-11).

⁴ John Gibler (2016), quizás el más completo cronista de los hechos en mención relata con testimonios de viva voz, la concatenación de fuerzas de seguridad, también represivas, que en su momento actuaron para perpetrar el ataque a los normalistas. Agradezco esta referencia a Enrique Díaz Álvarez. A esto podemos abonar la opinión de Sergio González Rodríguez, periodista y escritor mexicano, quien no duda en adjudicarle al Estado mexicano la culpabilidad entera de los hechos en Ayotzinapa: “Afirmo que el Estado y los gobiernos mexicanos tienen responsabilidad política y judicial en la masacre de Iguala, y lo argumento” (González, 2015, p. 13). Resultan más que inquietantes las coincidencias de criterios entre ambas destacadas figuras del periodismo internacional.

⁵ Además de los dos muertos y las decenas de heridos que dejó tal ataque en las filas normalistas, según se cuentan oficialmente: “El saldo de la cruenta noche de Iguala fue brutal: 43 jóvenes estudiantes que siguen desaparecidos; 6 personas ejecutadas, entre ellas 3 normalistas, incluyendo el caso de un joven cuyo cuerpo apareció al día siguiente en un paraje inhabitado con claras muestras de tortura; al menos 40 personas fueron lesionadas, contando a dos estudiantes que resultaron con afectaciones graves y permanentes a su salud. En total, más de 180 personas fueron víctimas directas de violaciones a derechos humanos esa noche y alrededor de 700 personas resultaron víctimas indirectas, considerando a los familiares de los agraviados” (Centro Prodh, s.f.).

⁶ Podemos catalogar estos hechos como “juvenicidio”, término que explica no sólo a Ayotzinapa, sino a la represión y vejaciones que este sector de la población ha sufrido en las

nidad en relación a las sucesivas represiones que se han vertido ante las movilizaciones estudiantiles y agrarias en este país de forma histórica.

En este sentido, y a cuenta de que este año se cumple una década del surgimiento de esta resistencia social y política,⁷ me gustaría rescatar a Ayotzinapa como: un movimiento social “vivo” con causas, exigencias y denuncias provenientes de un ámbito regional y nacional, con especial énfasis desde la mitad del siglo pasado; como entramado de una historia de lucha —no meramente estudiantil, insisto—, que busca ante todo justicia social, todavía;⁸ como un potencial catalizador para rescatar del olvido a otras movilizaciones y deudas de Estado en este y otros países, las cuales no pueden soslayarse dada su trascendencia actual y futura.

No quiero pues, partir de una historia escrita en letra muerta para anales públicos (o deliberadamente ocultos),⁹ sino de materia viva y con posibilidades concretas de justicia.

40 años del asesinato de Lucio Cabañas

No existen casualidades en la historia, sólo continuidades, a veces funestas que pueden llegar al punto de lo cómico, parafraseando a Karl Marx. La historia se sucede repitiéndose. Y esto último se denota en las movilizaciones estudiantiles de Guerrero, que no tienen su origen en Ayotzinapa, sino que engloban a prácticamente toda la parte pauperizada de aquel estado y de la zona sureste de México. Con las mismas condiciones que el siglo pasado impulsaron una de las mayores reacciones estudiantiles y campesinas en nuestro país, teniéndose hoy en el memorial mexicano como la llamada “Guerra sucia”, que tuvo su época de mayor tensión en las décadas de 1960

últimas décadas de forma exponencial. (Reguillo, 2021, pp. 16-18).

⁷ Resistencia en el sentido de Antonio Gramsci, quien consideraba la dialéctica entre hegemonía y resistencia(s) como un *continuum* en las luchas históricas de clase (Portelli, 1977).

⁸ Para Miguel Ángel Ramírez Zaragoza, este movimiento, junto con sus pares movilizaciones estudiantiles de protesta, van más allá de las propias exigencias locales para insertarse en demandas más amplias como la búsqueda de igualdad económica o mejora de participación democrática y representación política (Ramírez, 2018, pp. 312-316).

⁹ Fue poco más de una burla encontrar en el expediente Ayotzinapa, expuesto por la Procuraduría General de Justicia, una serie de tachoneos con tinta negra que prácticamente dejaban inaccesible la lectura para conocer los hechos de parte de esta institución de seguridad pública.

y 1970, pero extendiéndose como un eco actual que, con similar retardo a la matanza de 1968, demoró en reconocerse oficialmente.¹⁰

La figura del líder guerrillero de entonces, Lucio Cabañas, del Partido de los Pobres y de la Brigada de Ajusticiamiento (esta última, brazo armado del primero) en Guerrero, está enmarcada en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa mediante una estampa mural que recuerda no sólo la referida lucha armada de este profesor, sino la represión del Estado mexicano que llevó a Lucio y a cientos de jóvenes, a responder ante la violencia cotidiana y sistémica mediante la toma de armas. Tal enfrentamiento, bien lo sabemos, a veces mejor mediante recuentos no oficiales como es el caso de la novela *Guerra en el Paraíso* (Montemayor, 1991), terminó en el asesinato del normalista Cabañas, quien falleció el 2 de diciembre de 1974 en un enfrentamiento en El Otatal, Guerrero. Lo asesinaron de muchas formas porque: primero le desaparecieron, mataron y torturaron a sus familiares y conocidos; y luego, a él lo arrinconaron hasta llegar al punto de alzarse marcialmente en una serie de enfrentamientos que fatídicamente terminaron con su vida. También porque su muerte y su memoria buscaron apagarse por los gobiernos locales y federales. La historia de Lucio Cabañas y su movimiento, no terminó con su muerte; más bien sembró un sentido de la lucha —en Guerrero y más allá— en quienes decidieron apostar por un futuro diferente inspirándose en su efigie. La figura de este guerrillero, pese a las vicisitudes, sembró un precedente en la resistencia armada y política de estudiantes, campesinos y múltiples disidentes más.

Romanticismo aparte, podemos decir que hay una línea directa de relación entre las causas, exigencias y denuncias, entre el movimiento de Lucio Cabañas y los posteriores sucesos acontecidos en Ayotzinapa (¡40 años después!). Sin embargo, esta variante se suele olvidar, no por los protagonistas de la lucha social y sus herederos, sino por los actores gubernamentales que suelen actuar a la contra e, incluso, apostar por el “carpetazo”. Del complicado entramado guerrillero en México, que tiene su origen el siglo pasado en el estado de Morelos (albores de 1940) y en Chihuahua (década de 1960), podemos ubicar continuidades que además del movimiento en Guerrero, se ex-

¹⁰ Dos momentos importantes respecto al reconocimiento del Estado mexicano en las últimas décadas: primero el impulsado por algunos intelectuales como Carlos Montemayor y Carlos Monsiváis en 2005 (Méndez, 2005); y segundo, con mucha más trascendencia y resueno polémico, en 2023, con la inclusión más detallada de esta época en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (Nava, 2023).

tienden tanto al Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año de 1994, como a la desaparición estudiantil de los normalistas en la llamada “Noche de Iguala”. Olvidar que existen estas relaciones es pernicioso para la sociedad entera; dichos sucesos no deberían parecer aislados o inconexos.

Desde sus orígenes, fundadas por José Vasconcelos en 1922 durante su periodo como secretario de Educación, las Escuelas Normales han continuado el ideal no solamente de educar, sino de retribuir socialmente a las poblaciones de las zonas rurales. Para un normalista no es primordial el dinero o la ascendencia de clase, sino la retribución que pueda ofrecer a las comunidades vulnerables, de las cuales generalmente proviene.¹¹ Hay una explícita formación de consciencia de clase en las escuelas rurales, misma que ha devenido en cuestionamientos ante la desigualdad social endógena y detonado acciones reactivas que han propiciado las protestas y movimientos armados más importantes del México en el último siglo. Ya se mencionó el actuar de Lucio Cabañas en Guerrero, pero antes se puede enunciar la primera “guerrilla moderna” (Castellanos, 2007) en México, que surgió también en una escuela normal, pero en el estado de Chihuahua; movimiento normalista armado que en 1965 intentó tomar el cuartel en Madera. El poeta y novelista Carlos Montemayor ha hecho quizás el mejor recuento anecdótico de la masacre de una decena de jóvenes chihuahuenses que devino tras este acto armado (Montemayor, 2010; 2007; 2003), en una serie de novelas que tienen que ver con su propia historia de vida. En sí, y huelga aparte la variada geografía, las normales rurales de México tienden a la politización, a la rebeldía del cuestionamiento, por lo cual han sido incómodas desde su origen para el poder en turno. Y también por ello han sido históricamente reprimidas y silenciadas, ya sea mediante el uso de la fuerza directa o con la precarización de recursos materiales.

Este 2024, Lucio Cabañas cumple 50 años de haber sido asesinado durante la Guerra Sucia.¹² En perspectiva, tras su muerte o junto con ella,

¹¹ John Gibler (2016) da cuenta de que este fenómeno sociológico es algo actual en su mencionado recuento de los hechos en Ayotzinapa, pues al momento de entrevistar a los sobrevivientes, encontramos fácilmente que la raigambre del estudiante normalista atiende de forma directa al sentimiento comunitario. Desde la precariedad más invisible, estos jóvenes ofrecen sus servicios educativos a los pueblos marginados sin esperar una retribución demasiado sustantiva.

¹² “El 2 de diciembre de 1974, Lucio Cabañas Barrientos fue asesinado en un enfrentamiento con el Ejército Mexicano en El Otatal, Guerrero (al sureste de Iguala) cuando una partida de 200 soldados se enfrentó a un grupo de cuatro guerrilleros, quienes acudían a

encontramos los ya mencionados levantamientos armados agrarios y movilizaciones sociales de protesta estudiantil, los cuales resuenan, por desgracia, antes que con justicia, con un mayor número de víctimas respecto a las vejaciones de los derechos humanos.

A la muerte de Cabañas se suman asesinatos de corte militar y paramilitar como fueron los casos de la noche del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco o el “Halconazo” en 1971; así como los ataques militares tras el levantamiento zapatista en 1994 o la matanza campesina en Aguas Blancas, Guerrero, en 1995, o en Acteal, Chiapas, en 1997; también se incluyen los múltiples desaparecidos relacionados al Estado militar mexicano hasta la actualidad, mismos que marchan sin rumbo hacia la resolución de su doliente destino; al día de hoy, no pareciera existir un marco de acción, una política efectiva, que detenga o subsane efectivamente cada una de estas pérdidas humanas acompañadas de un número incontable de muertes simbólicas, o “vidas dañadas” para usar el término de Adorno.

Pese a haber limitado la presencia violenta del Estado en las manifestaciones durante este sexenio, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador continuó sosteniendo una máscara de impunidad por estos y otros crímenes que continúan sin resolverse y, más bien, se comienzan a desdibujar, pues quienes luchan por la justicia, no olvidemos, también van desapareciendo en el tiempo por su propia mortalidad. Aquellos gritos van apagándose, igual que huellas en la arena de una playa macabra.

Presencia transexenal de Ayotzinapa

La generación universitaria a la que pertenezco es la de una violencia exponencial contra la juventud. Soy un funesto hijo del *calderonato*¹³ y su sanguinaria estela; como millones a mi lado, quizás, temí vivir y temí la muerte en situaciones terribles. No es secreto que los muertos comenzaron

una reunión delatada por Mariano Santiago Vázquez. Todos los miembros de la guerrilla, junto con Lucio Cabañas, fueron perseguidos, detenidos, torturados, desaparecidos y asesinados por militares, policías secretos de la Dirección Federal de Seguridad y por los policías comandados por Arturo Acosta Chaparro durante el gobierno del presidente Luis Echeverría. Consecuentemente, Acosta Chaparro pasó a ser el jefe de seguridad del gobernador guerrerense Rubén Figueroa, el mismo que durante su campaña electoral en 1974 había sido secuestrado por el Partido de los Pobres y la Brigada Campesina de Ajusticiamiento” (CNDH México, s.f.a).

¹³ Sexenio presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012).

a dispararse en este país a partir del año 2006 (Reguillo, 2021), como tampoco lo es que la mayoría de estas “víctimas colaterales” (para usar el término del entonces presidente de México, Felipe Calderón), fueron jóvenes. Quienes perdieron la vida en ese sexenio, trátese o no de criminales, fueron en su mayoría población apenas adulta, lo cual es un indicador relevante a la hora de trasladar un análisis a los casos no sólo de violencia derivada del narco y su llamada “guerra”, sino de las sucesivas represiones contra jóvenes en las diversas protestas de entonces y años posteriores.

A la par de lo anterior, es preciso destacar de qué forma el enemigo público principal, en el discurso y aparentemente en la acción, fue convirtiéndose en el narcotraficante y ya no el guerrillero o el rebelde comunista de otrora. Este hecho nos conduce hasta el caso Ayotzinapa en 2014, pues recordemos bien, diversos medios de comunicación tejieron —y urden aún— una trama de culpabilidad hacia los normalistas desaparecidos, ligándolos directamente con el narco. Dan cuenta de ello algunos artículos de opinión como los realizados por Jorge Fernández Menéndez (2024a, 2024b), acusando directamente de narcotraficantes a los normalistas, o ligándolos con este tipo de criminales sin mayores ambages.

A manera de contradiscurso ante el periodismo más servil, la literatura actuó como un bálsamo de humanidad: ahí están los poemas de Juan Villoro, o los libros de poesía de Mario Bojórquez (2016) y Diana del Ángel (2017); esta última fue quien elaboró un libro para rememorar y darle presencia al normalista asesinado Julio César Mondragón, en su poemario *Los procesos de la noche*.

Ya en términos del régimen de Enrique Peña Nieto (2012-2018), quien encabezaba la presidencia cuando acontecieron los hechos de Ayotzinapa, podemos enunciar sin demasiados reparos que los actos de incriminación y represión estudiantil no pararon, prácticamente desde la atropellada toma de posesión federal (Olivier y Tamayo, 2018, pp. 211-214) y después, con el llamado movimiento estudiantil *#YoSoy132*, que increpó directamente al régimen *peñista*. Ayotzinapa fue entonces, en esta relación, la consecuencia de una generalizada situación represiva para la juventud estudiantil y, más aún, para la juventud agraria durante ese periodo.

Es Ayotzinapa así, un caso que se inserta en nuestra historia de la ignominia por la violencia con la que sistemáticamente han actuado los gobiernos (desde lo local a lo federal) por décadas, ciertamente; pero también es precedente de la rebeldía ante las condiciones que atravesaron generaciones

de jóvenes sin esperanza y sin voz, que nos coloca en una dialéctica de lucha y represión que tiene orígenes explícitos en el actuar opresor del Estado. No podemos soslayar que las condiciones para un caso así se tejieron de forma constante e impune desde años atrás, y con ello, que no se puede hablar de una situación aislada de violencia contra los estudiantes mexicanos.

En mi caso, incluso un par de años antes que marchar por los estudiantes desaparecidos en Guerrero, hice lo propio manifestándome como un inconforme más ante lo que consideraba —junto con miles—, un cínico fraude electoral que nos relegaba de derechos políticos y también civiles, pues condenaba de la forma más violenta posible nuestro derecho legítimo a la protesta.

Con mis todavía inocentes colegas de la universidad, desde 2012 y un poco antes, caminé las calles para hacer resonar el grito común de rabia ante tal vejación. Fue una época de miedo y recurrentes noticias de desapariciones forzadas (a estudiantes), algunas muy cercanas a mi propia realidad; pese a ser parte de una de las universidades más prestigiosas del mundo, vi amenazada mi integridad y la de mis allegados por el solo hecho de plantarme en la disidencia ideológica y política de entonces. Sabíamos que era un peligro salir a marchar, pero lo hicimos por un sentido de deber histórico que, sin saberlo, provenía de luchas que en aquel momento no comprendíamos del todo pero que nos inspiraban de cierta forma a seguir adelante.

Recuerdo bien el día de regreso a clases después del 26 de septiembre de 2014 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Hubo algo parecido a un estruendo invertido: era un silencio atroz que atravesaba las aulas y los espacios comunes. En tanto comunidad estudiantil rápidamente se detonaron las asambleas y se extendió la causa desde la capital, en distintas universidades públicas y privadas, ya no sólo incluyéndose a estudiantes en las filas, sino a población civil que desde el inicio se sumó a las protestas. Recuerdo con ternura a las amas de casa de los barrios alrededor a Ciudad Universitaria alimentándonos u ofreciéndonos agua. Recuerdo también a los automovilistas que nos respaldaban con sus cláxones, a los vecinos que nos alentaban desde los edificios. Recuerdo también la solidaridad, sobre todo estudiantil, alrededor del mundo. Recuerdo a mi abuela preocupada al despedirme de casa. También recuerdo a los indiferentes.

Lo cierto es, que tras la desaparición de los 43, se generó un movimiento de gran empuje, mismo que devino en un cuestionamiento en general hacia el poder en turno, desde lo local hasta lo federal. Se cimbraron en

sus centros la tierra, tanto quizás, que ahí muy probablemente comenzó el declive del priismo como régimen autoritario absoluto. El engaño orquestado por el gobierno de Enrique Peña Nieto, expuesto públicamente por su procurador general Jesús Murillo Karam y su llamada “Verdad histórica” cayó al fin y al cabo: la mentira y la criminalización fue insostenible, así como fue imposible desligar a todos los niveles de seguridad y al propio ejército en su participación en los hechos. Esto no ocurrió de inmediato, tardó poco más de ocho años tras el crimen;¹⁴ al final se logró la captura del exprocurador, quien por cierto, hoy se encuentra durmiendo en su casa en el prestigioso fraccionamiento de las Lomas, en la Ciudad de México (Forbes, 2024). Pese a este notable avance, el caso todavía no alcanza culpables efectivos –como debiera– en los altos mandos gubernamentales, lo cual deja una desazón generalizada en los familiares de las víctimas y en todo aquel que exigió justicia, en quienes todavía exigen saber dónde se encuentran los normalistas.

Hay que hablar con esta deuda histórica de justicia del trauma colectivo que acompañó (Ramírez, 2018, pp. 312-316) al crimen estatal contra los normalistas. Dejamos de percibir igual a las fuerzas policiales y militares desde entonces. Supimos que el ser desaparecido, uno de los mayores crímenes posibles contra una persona, era algo que podría ocurrirnos independientemente de nuestra edad o posición social. La realidad cotidiana se volvió temible y así tuvimos que afrontarla. Se abrió una caja de Pandora con bestias y miedos nuevos que todavía siguen ahí, tal vez porque han logrado ocultarse a la vista de la mayoría.

Es necesario reconocer que el gobierno obradorista logró dar vuelta a las evasivas de justicia de las administraciones anteriores, sobre todo a la hora de señalar y sentenciar culpables o modificar el discurso que culpabilizaba llanamente a los normalistas. El ya citado giro discursivo frente a la “Verdad histórica” es un hecho que marca, desde el propio gobierno,

¹⁴ El año 2022 marcó un precedente crucial para el gobierno federal en el intento de resolución del caso, o al menos en intentar avanzar significativamente en él y no dejarlo en letra muerta. Alejandro Encinas, entonces secretario de Gobernación, se encargó de ello al reunirse con algunos de los padres de los desaparecidos. La conclusión del gobierno encabezado por López Obrador dio un giro radical que reconoce, de forma crucial, la complicidad entre el Estado y el narcotráfico al declararse que Ayotzinapa: “...constituyó un crimen de Estado en el que concurrieron integrantes del grupo delictivo Guerreros Unidos y agentes de diversas instituciones del Estado mexicano” (CNDH México; s.f.b).

una ruta distinta respecto a la deuda que tiene el Estado mexicano con las víctimas de desaparición forzada, ya no sólo en Guerrero sino en las diversas localidades en las cuales han sucedido situaciones similares. No obstante, el caso Ayotzinapa demuestra que el gobierno de este país está todavía subordinado a intereses y políticas que van más allá de su alcance, que persisten estructuras de corrupción e impunidad que no han terminado de fracturarse e incluso, podrían fortalecerse si dejamos en el ayer o en el tintero las demandas de justicia y sus debidos procedimientos. Olvidar este parámetro de gobernanza y restitución del daño, en todo caso, es algo parecido a un crimen para quien busque seguir adelante, o continuar la llamada Cuarta transformación.

Memorial de la tortuga¹⁵

Las marchas de los padres se han difuminado año tras año y perdido su potencia de origen, pues tal como señala John Ackerman: “típicamente son efímeros, tienen serios problemas de organización interna y son fácilmente infiltrados, divididos y reprimidos desde el poder” (Ackerman, 2018, p. xv). Es algo regular, en términos históricos, que el grosor del apoyo social en este tipo de movilizaciones se fracture, lo cual sucede –como en este caso– por diversas razones: intimidación, represión o cooptación política hacia los líderes del movimiento, pérdida de interés y falta de respaldo social, dispersión de causas originales, etc. El camino mismo de cada uno de los padres (en tanto agentes políticos, pero sobre todo humanos) ha ido modificándose y aparentemente debilitándose si los consideramos como movilización unificada: lo podemos ver en el número de asistentes aminorándose con los años, o en el resueno en medios de comunicación o redes sociales. Ayotzinapa, no obstante, sólo es en apariencia un movimiento venido a menos.

La importancia de no caer en el engaño de considerar “muerto” al movimiento Ayotzinapa es crucial. En primera instancia, y de acuerdo con Elizabeth Jelin (2012), porque la recuperación de las distintas memorias, cada una de estas valiosas y únicas, es respecto a los desaparecidos u otras víctimas de

¹⁵ Ayotzinapa significa en náhuatl “tortuga”, simbólico animal que regresa siempre a su tierra natal.

violación a los derechos humanos, lo que es una parte fundamental en la memoria social; de esta forma lo individual se revela social en la historia.

En segunda instancia porque, también con Jelin, hay un capital político activo respecto a la posibilidad de hacer justicia, aunque sea futura: esta investigadora de las memorias nos habla, por ejemplo, de los casos en las dictaduras en el Cono Sur, mismos que tardaron décadas en hacer justicia, pero finalmente, y tras una heroica persistencia, en diversas ocasiones tuvieron réditos que parecían increíbles (la cárcel a Augusto Pinochet es un ejemplo más que notable de ello). La pregunta parece lógica en nuestro caso, pero no lo es: ¿por qué conviene a los medios de comunicación o a ciertos intereses políticos dar por cerrado el expediente Ayotzinapa?, ¿a quién le conviene, en este momento, desaparecer y hacer callar todas esas voces?

Pareciera algo inútil y desvalorizado luchar por la(s) memoria(s), pero no lo es. No lo es en un sentido práctico, concreto en cuanto alcances históricos y justicia social, sin importar cuántos años pasen después del daño. Las víctimas tienen diversos derechos: en primera instancia, claro, la resolución efectiva y sin medias tintas de cada caso; también tienen *derecho a dejar de ser quienes les hicieron ser* en algún momento, y continuar con la vida, con todo y sus terribles pérdidas. Empero, esto es imposible mientras la impunidad y la negación continúen poblando las instituciones de seguridad y justicia en este país.

Las madres, los padres, las hermanas y hermanos, las y los hijos, tienen un nombre y no son un “algo”, como nos recuerda Adriana Cavarero (Reguillo, 2021, p. 14); pese a ello, parecen todavía carnaza política antes de lo que son realmente: afectadas y afectados de uno de los crímenes de mayor peso que pueden existir en el mundo. Quizás la lucha primordial en este sentido sea la recuperación de humanidad que el Estado, los medios de comunicación, la academia y la sociedad en general le debemos a estas víctimas, y con ello reactivar el recuerdo de que todo crimen que se calla es vil complicidad. El memorial de las tortugas está en ciernes.

43+1

Mientras terminaba este artículo resonó nacionalmente la noticia de la muerte de un normalista (más) en un (otro) enfrentamiento en Guerrero. Su nombre es Yanqui Kothan Gómez Peralta, quien falleció en Chilpancingo a manos de la Policía Federal. Rápidamente el presidente López Obra-

dor comentó que no habría impunidad para los culpables (Santos, 2024). El caso provocó un resueno que tal vez encienda la chispa nuevamente en la población estudiantil en Guerrero o incluso en el país, justamente a 10 años de la desaparición el 26 de septiembre, a 30 del levantamiento del EZLN y a 50 del asesinato de Lucio Cabañas; las continuidades en la represión no hacen más que diversificarse y mantenerse, al menos en su mayoría, en una incómoda irresolución.

Independientemente de los hechos que vendrán, podemos decir que, respecto a los actuales enfrentamientos, tanto en Guerrero como en otros sitios del país, constatamos la esencia de un movimiento estudiantil que surgió de las cenizas y permanecerá como una llama viva y resplandeciente hasta que comiencen a ver luz las muchas imágenes que todavía nos faltan, la verdad que aún no se muestra. Así bien, pude notar que en la UNAM resurgieron las pintas estudiantiles –de nuevas generaciones, por cierto– reclamando nuevamente por la desaparición de: Abel García Hernández, Abelardo Vázquez Peniten, Adán Abrajan de la Cruz, Antonio Santana Maestro, Benjamín Ascencio Bautista, Bernardo Flores Alcaraz, Carlos Iván Ramírez Villarreal, Carlos Lorenzo Hernández Muñoz, César Manuel González Hernández, Christian Tomas Colón Garnica, Cutberto Ortiz Ramos, Dorian González Parral, Emiliano Alen Gaspar de la Cruz, Everardo Rodríguez Bello, Felipe Arnulfo Rosas, Giovanni Galindes Guerrero, Israel Caballero Sánchez, Israel Jacinto Lugardo, Jesús Jovany Rodríguez Tlatempa, Jonas Trujillo González, Jorge Álvarez Nava, Jorge Aníbal Cruz Mendoza, Jorge Antonio Tizapa Legideño, Jorge Luis González Parral, José Ángel Campos Cantor, José Ángel Navarrete González, José Eduardo Bartolo Tlatempa, José Luis Luna Torres, Julio César López Patolzin, Leonel Castro Abarca, Luis Ángel Abarca Carrillo, Luis Ángel Francisco Arzola, Magdalena Rubén Lauro Villegas, Marcial Pablo Baranda, Marco Antonio Gómez Molina, Martín Getsemany Sánchez García, Mauricio Ortega Valerio, Miguel Ángel Hernández Martínez, Miguel Ángel Mendoza Zacarías y Saúl Bruno García. Esto aunado al asesinato del normalista este 2024. Todos estos nombres no serán sepultados en lo inmediato pues existe todavía cierta esperanza que renace en sitios muchas veces inesperados, igual que aquella primavera *nerudiana* que regresa, aunque las flores originarias ya no estén.

Pienso con esto último en el pintor oaxaqueño Francisco Toledo, que en el último lustro de su vida (en 2014), realizó un acto performativo con 43 papalotes, volando estas artesanías que tenían, cada una, los rostros de los

jóvenes desaparecidos; en el acto dijo que las almas “...luego vuelven a volar”. Exigió en ese momento la aparición con vida de cada estudiante (2019). Su imagen en aquella ocasión, trastocada por los años y la vejez, pero a la vez con una fuerte voluntad de protesta conmueve y da aliento. De cierta forma, este artista le dio su lugar en el cielo –y junto a los elementos–, a cada una de estas personas, independientemente del sitio en donde estén. Otorgó a sus rostros color nuevamente, más allá de la oscuridad en la que han sido relegados por los gobiernos y la sociedad. Es un hecho entonces que las resistencias seguirán pese a que las memorias quieran ser aniquiladas, pues esa, le pese a quien le pese, es la dialéctica de la historia, de quienes la resisten.

Referencias

- Ackerman, J. (2018). *La juventud y su lucha por la democracia en México a cincuenta años del M68*. En M. A. Ramírez Zaragoza (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa* (pp.XIII - XVI). RED-Conacyt.
- Alexiévich, S. (2015). *Voces de Chérmobil*. Penguin.
- Bojórquez, M. (2016). *Memorial de Ayotzinapa*. Visor.
- Castellanos, L. (2017). *México armado*. Era.
- Centro Prodh (s.f.). Ayotzinapa. Centro de derechos humanos Miguel Agustín Pro Juárez A. C. <<https://centroprodh.org.mx/casos-3/ayotzinapa/>>.
- CNDH México (s.f.a). Fallece Lucio Cabañas, profesor y líder social forzado a convertirse en guerrillero para defender los derechos de la población, <<https://www.cndh.org.mx/noticia/fallece-lucio-cabanas-profesor-y-lider-social-forzado-convertirse-en-guerrillero-para>> (Consultado el 11 de abril de 2024).
- CNDH México (s.f.b). Desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”, Ayotzinapa, CNDH México, <<https://www.cndh.org.mx/noticia/desaparicion-de-43-estudiantes-de-la-escuela-normal-rural-raul-isidro-burgos-ayotzinapa-0>> (Consultado el 11 de abril de 2024).
- Del Ángel, D. (2017). *Los procesos de la noche*. Almadía.
- Fernández, J. (7 de marzo de 2024a). Un monstruo llamado Ayotzinapa. *Excelsior*, <<https://www.excelsior.com.mx/opinion/jorge-fernandez-menendez/un-monstruo-llamado-ayotzinapa/1639704>>.

- Fernández, J. (9 de marzo de 2024b). Ayotzinapa, de la tragedia a la farsa. *Excelsior*, <<https://www.excelsior.com.mx/opinion/jorge-fernandez-mendez/ayotzinapa-de-la-tragedia-a-la-farsa/1639940>>.
- Gibler, J. (2016). *Una historia oral de la infamia*. Tinta Limón.
- González, S. (2015). *Los 43 de Ayotzinapa*. Anagrama.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Méndez, E. (28 de febrero de 2005). Irrumpe la *guerra sucia* en libros de texto gratuito. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2005/02/28/index.php?section=politica&article=019n1pol>> (Consultado el 11 de abril de 2024).
- Montemayor, C. (1991). *La guerra en el Paraíso*. Diana.
- Montemayor, C. (2003). *Las armas del alba*. Penguin.
- Montemayor, C. (2007). *La fuga*, FCE.
- Montemayor, C. (2010). *Las mujeres del alba*. Penguin.
- Nava, L. (3 de septiembre de 2023) Nuevos libros de texto: el Ejército responsable de la represión en Guerrero. *Proceso*, <<https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/9/3/nuevos-libros-de-texto-el-ejercito-responsable-de-la-represion-en-guerrero-314086.html>> (Consultado el 11 de abril de 2024).
- Olivier, G. y Tamayo, S. (2018). *Ciclos de protestas en el marco de las elecciones presidenciales de 2012*. En M. A. Ramírez Zaragoza (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa* (pp.211 - 256). RED-Conacyt.
- Portelli, H. (1977). *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI.
- Ramírez, M. (2018). *Movimientos estudiantiles y juveniles en México*. RED-Conacyt.
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina: cuando morir no es suficiente*, NED.
- Santos, A. (11 de marzo de 2024). López Obrador, sobre el asesinato de la policía a un normalista de Ayotzinapa: “Me dolió muchísimo. Hubo abuso de autoridad”. *El País*, <<https://elpais.com/mexico/2024-03-11/lopez-obrador-sobre-el-asesinato-de-la-policia-a-un-normalista-de-ayotzinapa-me-dolio-muchisimo-hubo-abuso-de-autoridad.html>> (Consultado el 11 de abril de 2024).
- Zavala, O. (2018). *Los cárteles no existen*. Malpaso.



MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI: DEMOCRACIA Y LUCHAS CONTRA LA CORRUPCIÓN

Miguel Ángel Ramírez Zaragoza¹

Roberto Osorio Orozco²

Introducción

El presente trabajo propone realizar un seguimiento y análisis de las movilizaciones estudiantiles desarrolladas en los últimos años en México, los cuales nos permitan identificar la manera en que las demandas clásicas e históricas de los movimientos estudiantiles, como la defensa de la educación pública y gratuita, las mejoras en las condiciones en que se encuentran las instalaciones de un centro de enseñanza o los cambios en los planes y programas de estudio, por mencionar sólo algunos ejemplos, se suman a otras que forman parte del contexto político y social que vive nuestro país, y dentro de las que destacan las luchas contra la corrupción desde las instituciones educativas.

La corrupción violenta a los jóvenes cuando evita que los recursos públicos lleguen a las universidades del Estado para que estas puedan dar una mejor educación, acompañada de servicios, becas y otros apoyos que mejoren su estancia, desarrollo y egreso. Los estudiantes identifican las múltiples violencias que los atraviesan y que, junto a los actos de corrup-

¹ Investigador del Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM.

² Asistente de investigación del Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad de la UNAM.

ción, violan sus derechos, ante lo cual buscan soluciones en la organización y la movilización.

Por lo anterior, este trabajo analiza el caso del #YoSoy132, que nosotros, los autores, identificamos como el primer movimiento que incorpora abiertamente demandas de combate a la corrupción y la impunidad, así como de transparencia y rendición de cuentas. Pero, del mismo modo, analizaremos las demandas estudiantiles de años más recientes en la UNAM, el IPN y las Escuelas Normales, igualmente enmarcadas en la lucha por la rendición de cuentas frente a las autoridades administrativas, y en contra de los actos de corrupción llevados a cabo en sus espacios educativos.

Los movimientos estudiantiles en México: entre nuevas y viejas demandas

Para definir con mayor precisión qué podemos entender como movimiento estudiantil es importante diferenciar entre las demandas netamente estudiantiles, escolares, académicas o educativas, y otras exigencias históricas más generales. Ello permite observarlos como sujetos dinámicos y cambiantes que, en la actualidad, además de modificar sus formas organizativas, se apropian de otros reclamos sociales, como el combate a la violencia de género y a la violencia porril, destacando su capacidad analítica y su posicionamiento crítico frente al poder en distintas coyunturas.

Los movimientos estudiantiles han emergido a lo largo del tiempo con una serie de demandas de carácter político, económico, social o, naturalmente, educativo. Algunas de las expresadas en sus pliegos petitorios versan sobre temas mencionados más arriba, igual que sobre incremento al presupuesto, la libertad de presos políticos, la democratización de la universidad, el aumento de matrícula de estudiantes y la destitución de cuadros directivos o de profesores, entre otras (Ávila y Ávila, 2018). No obstante, actualmente se pueden identificar, como dijimos, movilizaciones de estudiantes exhibiendo la corrupción dentro de las instituciones educativas y otros temas urgentes de esta época.

Para reflexionar sobre las exigencias del estudiante organizado en los últimos años es importante caracterizar los elementos que lo constituyen. Un movimiento estudiantil puede entenderse como un actor colectivo conformado por alumnos con referentes comunes ligados a una institución educativa; su organización es estructurada y solidaria; sus objetivos se enmar-

can en lo institucional, lo extra-institucional y la aspiración de modificar o construir *sociedad* teniendo como base del cambio a la educación misma.

Ahora bien, para la consecución de sus objetivos, tales movimientos hacen aliados afines o estratégicos, y como formas de protesta, hace uso de repertorios de acción específicos, los que varían según el sentido de la lucha frente a las autoridades institucionales o estatales (Cejudo, 2019; Ramírez, 2018; Rivas, 2004). Un elemento central que nos permite definir a los movimientos y activismos estudiantiles es considerar a esos jóvenes como un sector social que, por su característica de compartir espacios educativos, su paso temporal por las aulas para su proceso de formación y su construcción de identidades políticas, saben leer de manera crítica el momento histórico que viven e intentar transformarlo.

Se pueden analizar a los movimientos estudiantiles desde tres dimensiones: 1) desde el *presupuesto de la construcción*, que tiene que ver con la racionalidad política de los actores; 2) desde la *heterogeneidad*, que comprende una diversidad de identidades en movimientos estudiantiles de distintos contextos; y 3) desde la *especificidad de lo local*, que permite identificar los elementos particulares de los movimientos, asumiendo que su heterogeneidad obedece a los contextos que influyen en ellos (Cejudo, 2019).

Tomando en consideración esto, se debe entender que los estudios sobre el movimiento estudiantil han de contemplar la diversidad de grupos que los constituyen, en términos regionales, como históricos. De ahí que se pueda hablar del movimiento estudiantil de las décadas de los sesenta y setenta —enmarcado en un contexto político de un partido hegemónico y de crítica a la cultura conservadora dentro del periodo de la Guerra Fría—, diferenciándole, en cierta medida, de los movimientos estudiantiles de las dos últimas décadas del siglo pasado —enfrentados a un contexto neoliberal que los interpelaba dentro del campo educativo, y en un ciclo de cambios en la estructura política mexicana—.

Por otro lado, en los últimos años, la comunidad estudiantil en México ha sido protagonista de un amplio abanico de protestas que, incluso, han concluido en la represión y desaparición de jóvenes estudiantes —el caso Ayotzinapa es un claro ejemplo de ello—, reflejando la violenta realidad que padece el país desde hace varios años, donde la narcoviolencia, los feminicidios, la inseguridad y la impunidad se han vuelto una constante en la cotidianidad de la vida social mexicana.

El combate a la corrupción y la rendición de cuentas son temas que se inscriben, también, en el marco del discurso nacional por una mejor forma de vida. De hecho, es el discurso más procurado en la actualidad por parte del Ejecutivo federal. Entendido como un problema estructural, la corrupción se manifiesta como uno de los fenómenos que más ha dañado al país en diferentes espacios y de diferentes formas, ya sea en el ámbito político, laboral, jurídico o empresarial. Por supuesto, el ámbito educativo no es la excepción.

Según la última edición del Índice de Percepción de la Corrupción de Transparencia Internacional, México ocupa el lugar 124 de 180 países —esto de acuerdo con especialistas en el tema— (Pérez, 2022). Hay quienes afirman que este mal podría ser una manifestación cultural, es decir, una forma de práctica social aprendida y reproducida casi en todas nuestras relaciones. Sin embargo, de acuerdo con Jaime Cárdenas (2017, p. 223), “las expresiones sociales y culturales de la corrupción tienen sus raíces en una variedad de causas, en donde las debilidades del diseño institucional y político juegan un papel importantísimo”. La corrupción no se reproduce por un simple sistema de aprendizaje social, sino por una serie de elementos causales sintetizados en las condiciones materiales, la falta de oportunidades, el tipo de sistema político, institucional y democrático, etc. Es, pues, un problema de carácter estructural, y en consecuencia se precisa combatirla en su propia dimensión, ya que el incremento de las desigualdades, la reducción de los ingresos fiscales y la erosión en la credibilidad de los gobiernos e instituciones son algunas de las consecuencias que produce.

No debemos reducir el análisis del problema al carácter peculiar de los sujetos. Los actos de corrupción no deben ser considerados como un error de los individuos con capacidad de discernir entre lo correcto o lo incorrecto, sino como el resultado de relaciones sociales, económicas o ideológicas de una estructura específica. De acuerdo con Sandoval Ballesteros (2016), la corrupción es un mal institucional; un asunto de dominación política, impunidad estructural y exclusión social. El problema, entonces, tiene que ver también con relaciones de poder. Por eso podemos hablar de corrupción estructural, es decir, de una forma específica de sometimiento social “sustentada en un diferencial de poder estructural en que predomina el abuso, la impunidad y la apropiación indebida de los recursos de la ciudadanía” (Sandoval Ballesteros, 2016, p. 123).

Al respecto, y ante la gran complicación que implica la corrupción, se generan esfuerzos para denunciarla y, de esta manera, coadyuvar en su

erradicación paulatina, a pequeña escala. Uno de los espacios en donde se ha hecho esto con más ahínco en los últimos años es el educativo, donde se hacen eco las demandas contra los malos manejos que afectan el desarrollo de los alumnos. En efecto, el movimiento estudiantil, por decirlo de manera genérica, mantiene una gran lucha contra actos de corrupción; son los estudiantes de diferentes niveles educativos, como de diferentes contextos, quienes se han pronunciado contra las injusticias y las prácticas más cuestionables, visibilizándolas siempre para buscar justicia.

La rendición de cuentas supone un proceso dinámico y pro-activo, en el que los servidores públicos están sujetos a una valoración institucional y social (López y Merino, 2012). También podemos entender la rendición de cuentas como “la capacidad de asegurar que los funcionarios públicos respondan por sus acciones” (Hickok, 1995, p. 9). Este ejercicio dinámico que busca transparentar las acciones de funcionarios públicos implica, asimismo, el derecho a recibir información y la obligación de divulgar todos los datos necesarios (Schedler, 2015). Es pues, un mecanismo que obliga a los servidores públicos reportar sus acciones cuando tienen efecto en la sociedad.

La comunidad estudiantil ha hecho uso de este mecanismo como una estrategia para la consecución de sus objetivos ante la sospecha o certeza de actos de corrupción. Recientemente, el estudiantado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de las escuelas normales se han exhibido actos de corrupción y exigido transparencia a las autoridades administrativas de sus escuelas. No obstante, este tipo de manifestaciones ya se identificaban en el movimiento #YoSoy132, quien también se pronunciaba contra la “falsa política” —sobre todo contra lo que representaba en aquel entonces el candidato presidencial Enrique Peña Nieto—, la impunidad y la antidemocracia de los medios de comunicación. A continuación, se mencionarán algunos casos que ejemplifican la lucha que alumnos de estas instituciones emprendieron al respecto.

El movimiento estudiantil-ciudadano #YoSoy132: pionero en la lucha contra la corrupción

Si bien las reivindicaciones por un mayor presupuesto educativo, así como por el manejo transparente en los recursos de las universidades estuvieron presentes en luchas como la del CEU y del CGH en la UNAM durante las déca-

das de los 80 y 90 —al ser la corrupción un elemento central del modelo neoliberal—, lo cierto es que la lucha abierta y decidida contra la corrupción y a favor de la rendición de cuentas en la esfera universitaria se inauguró con el movimiento #YoSoy132. Este movimiento surgió durante mayo del 2012 en plena campaña electoral federal por definir al presidente de la república, dentro de una de las instituciones privadas más importantes del país: la Universidad Iberoamericana.

Más que narrar su origen y desarrollo, que puede consultarse en diversos textos (Olivier y Tamayo, 2018; Sánchez, 2018; Ramírez, 2015), nuestra intención es destacar los elementos del movimiento que tuvieron relación con su lucha contra la corrupción o la impunidad y a favor de la transparencia. Podemos destacar, sin embargo, el momento en que surgió.

Enrique Peña Nieto era impulsado por las grandes televisoras, las estaciones de radio, la prensa tradicional y por quien defendió su actitud represora del movimiento de ejidatarios de San Salvador Atenco en el 2006, cuando aún era gobernador del Estado de México. Ante esos hechos, los estudiantes de la Iberoamericana protestaron durante un evento en que se presentó dentro de sus recintos, obligando al candidato priista a esconderse en unos baños hasta que bajaron los ánimos. Posteriormente el equipo de campaña de Peña Nieto inició una estrategia política contra los estudiantes para cuestionar su autenticidad, sugerir que habían sido pagados o que eran afines al candidato de la izquierda Andrés Manuel López Obrador. Como respuesta a todo aquello, los y las estudiantes organizaron un video en donde aparecían 131 de ellos, con credencial en mano, afirmando estar matriculados en la universidad y desmintiendo la narrativa en su contra. Posteriormente, en solidaridad, un alumno del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) lanzó en Twitter un *hashtag* titulado #YoSoy132 que se viralizó convirtiéndose en *trending topic*. A partir de este momento se fortaleció la organización estudiantil en la Ibero y en otras universidades privadas como el ITAM, la Universidad La Salle y la Universidad Anáhuac, entre otras, así como en las públicas —sobre todo la UNAM, el IPN, la UAM y la UACM— bajo dos consignas principales: la democratización de los medios y la crítica al posible regreso del PRI a Los Pinos.

Es importante mencionar que el #YoSoy132 surgió en el marco definido previamente por los movimientos que se conocieron como “indignados” españoles y portugueses, por lo que, en algunos casos, se les denominó “indignados mexicanos” (Varela y Avendaño, 2018), y eso generó una amplia

movilización social mediada y potenciada por el uso de las redes sociodigitales. Estos jóvenes indignados promovieron la “primavera mexicana” con un resurgimiento de las luchas juveniles que se opusieron abiertamente al posible regreso del PRI a la presidencia, denunciando lo que le esperaba a México en términos de violencia, pobreza y corrupción si eso llegaba a ocurrir.

Desafortunadamente, los jóvenes no se equivocaron, pues con el gobierno de Enrique Peña Nieto, México llegó a los máximos niveles de corrupción, impunidad, violencia y pobreza, cuatro elementos que actuaron como jinetes del apocalipsis y soportes del neoliberalismo, ahora recrudescido contra la vida y los intereses de la mayoría de la población. En ese sentido, “la praxis antipriista” (Varela y Avendaño, 2018) que construyó el #YoSoy132 fue parte del germen democratizador que al día de hoy contienen los movimientos estudiantiles.

El #YoSoy132 y el combate a la corrupción y la impunidad

El movimiento #YoSoy132 dio inicio, junto al movimiento por la aparición con vida de los 43 normalistas de Ayotzinapa, a un ciclo de protesta juvenil que contribuyó a superar el aletargamiento en que se hallaban las luchas estudiantiles, siendo sorpresivo el hecho de que surgiera en una universidad privada.

El movimiento demostró la capacidad de acción política y de conciencia social que pueden desarrollar los estudiantes, sobre todo frente a la visión que, desde el poder, se tiene sobre la juventud: una que los reduce a sujetos menores de edad y cuestiona su inteligencia, su creatividad, su identidad, su libertad y su capacidad de organización y movilización. Que el equipo del entonces candidato Peña Nieto llamara pseudoestudiantes, acarreados e infiltrados de López Obrador a los alumnos que en la Ibero protestaron, habla no sólo de una incomprensión del fenómeno estudiantil, sino de un profundo miedo a las juventudes cuando estas muestran ser críticas y conscientes de su capacidad de acción política.

Para David Fernando Dávalos, entre las banderas más importantes que enarbó el movimiento se encuentran la profundización de la democracia en México; la lucha en contra del monopolio televisivo y mediático, y de su abierta y violatoria injerencia en las elecciones; la oposición a la

injerencia de los poderes fácticos en la contienda electoral y el no olvidar las atrocidades del régimen, como la represión de Atenco (Ibero, 2018).

En esa lucha contra el monopolio mediático —como elemento que ha coartado las libertades y limitado el fortalecimiento de la democracia— fueron importantes las exigencias de transparentar la forma en cómo se realizan las concesiones del espectro radioeléctrico, la falta del pago de impuestos de las grandes empresas televisivas y la impunidad con la que intervienen abiertamente a favor de algún partido o candidato. Sin embargo, también era fundamental la exigencia de castigo a los culpables de las represiones efectuadas contra el pueblo mexicano, por lo que, ya en este punto, la lucha se hacía por la memoria, contra el olvido y la impunidad.

Un hecho simbólico que resalta el papel jugado por el #YoSoy132 en la coyuntura política de entonces fue la crítica hecha al gobierno de Felipe Calderón por la corrupción, el despilfarro y la malversación de fondos que significó la construcción de la “Estela de luz” a la cual rebautizaron con el nombre de la “Estela de la corrupción”. Por ello justamente muchas de las movilizaciones del movimiento tuvieron como centro de encuentro dicha construcción, la cual simbolizaba el México que no querían. Otro lugar predilecto de los miembros del movimiento fue la sede del consorcio televisivo de Grupo Televisa, al que criticaban tanto por su cercanía con el poder y su rol en la candidatura de Peña Nieto, como por su narrativa, en todo favorable a los grupos de poder y contraria a las luchas populares —pues además difundía una cultura de entretenimiento que no permitía la formación de una niñez y una juventud crítica, sino la de una sumisa—.

El 23 de mayo de 2012, miles de estudiantes militantes y simpatizantes del #YoSoy132 se reunieron en la Estela de la Corrupción con una exigencia central: “transparencia en los medios de comunicación”, teniendo manifestaciones simultáneas en las ciudades de Puebla, Guadalajara y Monterrey (El Economista, 2012). Ahí, además de criticar el impresionante poder de los medios, propusieron que, en retribución al apoyo que recibían mediante las concesiones estatales, mostraran un compromiso con la sociedad y transmitieran en cadena nacional el segundo debate presidencial para que más personas lo pudieran ver y tomaran una decisión más informada el día de las elecciones.

En términos generales, el movimiento consideraba la información de la ciudadanía como algo primordial. Por ello, pugnaba porque el acceso a internet fuera un derecho constitucional. En consonancia, el movimiento

exigía, quizá utópicamente, la existencia de medios de comunicación que no manipularan a la sociedad, así como la realización de elecciones limpias, justas, transparentes y libres de la intervención de los poderes fácticos —entre los que se encuentran los medios al ser, en primera instancia, grandes empresas—.

En una abierta crítica al sexenio de Felipe Calderón, el YoSoy132 realizó el 1 de septiembre de 2012 un *contrainforme de gobierno* en que se afirmó que en el sexenio “imperó la muerte, la corrupción, la simulación, la complicidad, las promesas falsas, la represión, las mentiras y la existencia de un Estado de excepción” (Expansión, 2012). Personajes como Gilberto López y Rivas reconocieron el acierto del contrainforme destacando un párrafo del mismo donde los estudiantes manifiestan que, en relación con los medios de comunicación e información, el sexenio de Calderón fue uno “muerto, en el que se propició la concentración en manos de las mismas voraces empresas que han secuestrado el espectro radioeléctrico propiedad de los mexicanos [...] persiguió y violentó a ciudadanos que buscan crear sus medios a través de radios comunitarias; y se caracterizó por las persecuciones, agresiones y asesinatos de periodistas” (López, 2012).

Combate a la corrupción y rendición de cuentas en la UNAM: 2018-2023

En los últimos años, la comunidad estudiantil de la UNAM se ha replanteado, en sus protestas y demandas, la problemática sistemática de la corrupción y la rendición de cuentas. Son diversos los casos de grupos, colectivos, y organizaciones de alumnos que ponen en el centro de sus señalamientos los casos de corrupción por parte de personal administrativo de las instituciones educativas y la exigencia, otra vez, de rendición de cuentas. No debe extrañar que, en los espacios académicos donde incluso se debate y se reflexiona sobre este tipo de problemáticas se manifiesten casos de corrupción; sería un error considerar que la academia esté exenta de este fenómeno estructural. Consta mencionar, entonces, los siguientes casos.

En septiembre de 2018 emergió un movimiento estudiantil en la UNAM contra la violencia porril, luego de que estudiantes del CCH Azcapotzalco fueran violentados físicamente por un grupo de porros durante una protesta en los alrededores de Rectoría. Tras lo ocurrido, escuelas y facultades de la Universidad protestaron tomando como acción el paro de actividades de

por lo menos 16 planteles y llevando a cabo una gran marcha efectuada el día 5 del mes en turno (SinEmbargo, 2018). Los ejes fundamentales de esta movilización fueron la exigencia de un plan de seguridad y la erradicación de grupos de choque en la UNAM; sin embargo, partiendo de las inquietudes de los estudiantes, se sumaron otros temas al descontento, tales como la violencia de género, el acoso, la exigencia de una educación pública y gratuita, así como la transparencia en el manejo de recursos universitarios (Austria, 2018).

Años más tarde, durante septiembre y octubre de 2022, estudiantes de la UNAM articulados con otros del IPN —en total 10 escuelas superiores de la UNAM, 7 escuelas superiores del IPN y 3 vocacionales de esta misma institución—, mantuvieron un paro de actividades en sus planteles motivados por la poca rendición de cuentas en el uso del presupuesto en sus respectivas escuelas; la deficiente seguridad dentro y fuera de estas; la violencia de género y el acoso sexual; las condiciones muchas veces insalubres de las aulas, que, por cierto, necesitaban de mantenimiento; etc. (Méndez, 2022).

Otros dos casos sucedieron en abril y junio de 2023: los estudiantes de la UNAM exigían, de nuevo, cuentas claras ante la sospecha de un mal manejo de los recursos de la universidad. Acompañados por un pequeño contingente del IPN, realizaron una movilización de la explanada del Zócalo a la Cámara de Diputados en San Lázaro para exigir limpieza en el control del dinero destinado al financiamiento de las becas “Elisa Acuña”. Durante el recorrido denunciaron irregularidades en el presupuesto y una posible privatización de las becas universitarias (Pantoja, 2023).

Dos meses después de esas movilizaciones, y convocados por estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño (FAD) decenas de universitarios de diversas carreras marcharon al interior de CU, del Parque de Los Bigotes a Rectoría. Durante la movilización, la cual hizo escala en 6 facultades, se planteó la destitución del titular de la FAD, al igual que el poner freno a diversos actos de violencia dentro de la UNAM. No obstante, la demanda por la rendición de cuentas sobre el presupuesto se expresó otra vez en las consignas, así como en discursos emitidos en cada una de las facultades donde se agruparon los alumnos para denunciar las problemáticas que les aquejaban (Camacho, 2023).

Como se ha mencionado, la rendición de cuentas sirve como un mecanismo legal e institucional que obliga a funcionarios públicos o políticos a explicar o justificar sus acciones y decisiones (Gutiérrez y Hernández,

2020). Los estudiantes apelan al mismo para exigir la transparencia en el uso del presupuesto y en la toma de decisiones. De tal manera, el universitario organizado busca respuestas directas para la solución de sus problemáticas, logrando incidir, incluso, en el combate a la corrupción.

De algunos pocos años al presente, las demandas estudiantiles no se limitan al ámbito académico. Las desigualdades laborales y económicas en el cuerpo docente; la exigencia de mayor seguridad en los campus; la defensa de la gratuidad de la educación y la lucha por la democratización de la universidad son temas que se agregan a los que, hasta aquí hemos mencionado, y se debaten en diferentes ámbitos de la vida social. Esto significa que, en cierta medida, el universitario organizado puede identificarse como aquel sujeto social que problematiza la realidad nacional en su propio espacio de acción, en una oportuna situación donde se vincula el análisis teórico y la práctica política.

Por otra parte, reiteramos que durante las movilizaciones estudiantiles de la UNAM, demandas relacionadas al tema de la democratización de la universidad siguen vigentes. Los procesos de democratización van de la mano de los procesos de lucha por el combate a la corrupción, y esto lo podemos identificar en los discursos emitidos por los estudiantes en donde se critica a la Junta de Gobierno, poniendo en duda el proceso por el cual se designan cargos en la estructura universitaria. Ello es porque la sospecha hacia el cuerpo administrativo no tiene que ver sólo con el tema presupuestal, sino, además, con las relaciones de poder que se generan políticamente en la Universidad.

Este ánimo estudiantil de poner en duda a la autoridad académica cabe en diferentes sectores universitarios. En una actitud similar se encuentran los sectores estudiantiles del IPN y de las escuelas normales, quienes recientemente han señalado y exhibido actos de corrupción en sus escuelas.

Estudiantes del IPN, Escuelas Normales y otras instituciones educativas se movilizan contra la corrupción

En la UNAM se han gestado grandes organizaciones de alumnos que han trascendido, incluso, el ámbito de lo académico, para llevar a debate asuntos que van más allá de las necesidades estudiantiles: el movimiento de 1968, el de 1986-87, el movimiento de 1999-2000. Sin embargo, otros trabajos plantean la necesidad de descentralizar el análisis e identificar la

heterogeneidad del movimiento estudiantil en otras instituciones y regiones del país (Cejudó, 2019). Analizar las problemáticas de organizaciones estudiantiles que no necesariamente se encuadran en las grandes narrativas del movimiento estudiantil se vuelve necesario; sobre todo, porque en no pocas veces aquellas organizaciones comparten realidades similares, al estar inmersos en un escenario nacional educativo que los interpela.

Últimamente, los casos de corrupción en varias instituciones educativas han sido exhibidas por movilizaciones de alumnos que señalan los efectos de la corrupción, la cual precariza las condiciones materiales para una educación pertinente. Al respecto, enunciaremos a continuación algunos episodios en donde los jóvenes enfrentaron y denunciaron actos deshonorosos en el manejo de los recursos dentro de sus escuelas.

El 28 de octubre de 2022, estudiantes de la Normal de Atequiza, en Jalisco, se manifestaron para pedir transparencia en el uso de dinero destinado para su alimentación (Partida, 2022). Días antes, el 12 de octubre del mismo año, otros del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla de Baz hicieron un bloqueo para exigir que se atendieran sus demandas y señalaron actos de corrupción por parte de los directivos de la institución (López, 2022). Por otro lado, muchachos de la Normal Rural Carmen Serdán, de Teteles, Puebla, se manifestaron en septiembre, denunciando el desvío de recursos —provenientes de nivel federal— por parte de la dirección (El portal de la noticia, 2022). Un ejemplo más es el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), donde estudiantes de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas se fueron a paro en agosto, acusando a algunos de los directivos de actos de corrupción y abuso de sus funciones (Carrasco, 2022).

Como vemos, son numerosos las acusaciones de estudiantes y de profesores a los directivos de sus centros de enseñanza. Si vamos más atrás en el tiempo, a principios de 2020 estudiantes de la preparatoria 9 de la UNAM denunciaron a 4 profesores por acoso y corrupción (Mejía, 2020). En esa misma línea, en 2020, estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnista —de la Facultad de Agronomía de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí— denunciaron corrupción y malos manejos por parte de la administración de la escuela (Calvillo, 2020).

Y así podríamos, tristemente, continuar la lista: a mediados de 2022, escolares del internado Reyes Mantecón —nivel secundaria—, en Oaxaca, denunciaron acciones corruptas, también, por parte del director de la escuela (Zavala, 2022), cosa que sucedió, casi a la vez, en un paro de actividades en

el IPN, donde al menos nueve planteles de esta institución protestaron por supuestos actos ilegales de las autoridades y de maltrato ejercido por algunos profesores (La-Lista, 2022). Todo ello concurrió, sin duda, en un ambiente que exigía una respuesta de los alumnos a un nivel más general, lo que se dio en febrero de 2024, cuando alumnos de la Universidad de Colima y la Universidad de Guanajuato impulsaron el lanzamiento de la Red Universitaria Nacional Anticorrupción (RUNAC) (Colima Noticias, 2024).

Para entrar en esta nueva lucha, los estudiantes se organizan: hacen uso de las redes socio-digitales para difundir información, denuncian y convocan a la comunidad a organizarse; generan asambleas en las que se discuten acciones de resistencia y presión para la consecución de sus objetivos. Las más relevantes, como sabemos, son la movilización y el paro, entre otros repertorios de protesta como son los *tendederos* donde exhiben, sobre todo, a agresores sexuales —aunque este repertorio de protesta, con una vigencia muy notoria, es más utilizado en las protestas feministas—. Estas acciones buscan exhibir, informar y movilizar a la comunidad en su conjunto, con el fin último de hacer cumplir las causas de sus pliegos petitorios.

Un elemento a resaltar dentro del análisis sobre estas expresiones de protesta es el discurso que emiten, ultrapolitizado y crítico, donde se pone a la corrupción en el mismo plano de otros fenómenos abominables del espacio educativo, como la desigualdad que afecta al cuerpo docente, por citar un ejemplo. El estudiante identifica que los problemas que vive en el ámbito escolar tienen que ver, a menudo, con decisiones políticas a las que pocas veces se les ha llamado a cuentas. El alumnado, en suma, desconfía del personal administrativo y las autoridades, que concibe como antidemocráticas, arbitrarias, indolentes, adultocéntricas y burocráticas —como si, al formar parte del cuerpo de trabajadores de una escuela se perdiera la memoria y experiencia de ser estudiante—.

Por otro lado, lo interesante sobre los actos de corrupción por parte de administrativos, directivos o profesorado es que, a su vez, están violentando los derechos de los estudiantes, ya sea por negar la cobertura de necesidades básicas o el derecho a una educación pertinente. Si recordamos el ejemplo de los normalistas de Atequiza, encontraremos una frase que resume lo dramático del caso: luego de que los alumnos exigieran transparencia en el manejo de recursos —que, como dijimos, serían destinados para su alimentación— desplegaron un lienzo durante un plantón que de-

cía “Comer no debería ser un logro”. El acto de corrupción devino en un atentado contra sus derechos básicos.

Pero, aunado a ello, los actos de corrupción esconden, en algunos casos, una intencionalidad política. Si profundizamos más en el ejemplo de los normalistas de Atequiza, un estudiante miembro del comité estudiantil afirmaba que una de las intenciones de los gobiernos del pasado —y los actuales— era desaparecer las normales rurales. La determinación de los normalistas de luchar por cambios sistémicos explicaba, en parte, la incomodidad del poder y el escamoteo de recursos para este sector (Partida, 2022). Ciertamente, la corrupción no sólo puede estar incentivada por el interés individual, sino por intereses poco o nada democráticos.

Si bien es cierto que la demanda central de los últimos años en las escuelas ha sido erradicar la violencia de género, las demandas por actos de corrupción no son mínimas. En gran medida, las denuncias contra directivos, administrativos o profesorado obedecen a una lucha contra las desigualdades que la corrupción genera: desigualdades económicas, pero también desigualdades de poder. Con todo, los estudiantes han demostrado que la organización es un elemento social y político necesario para combatir los abusos. La corrupción se enfrenta generando contrapesos de poder que tienen su núcleo en la organización estudiantil.

Reflexiones finales

Las movilizaciones en la UNAM durante el 2018 retomaron, de alguna manera, la demanda de transparencia y rendición de cuentas iniciada por el #Yo-Soy132. Hoy parece una demanda presente en las luchas estudiantiles en aquella institución, lo mismo que en el IPN, la UACM y las normales rurales. Evidentemente, el tema la corrupción, desde la mirada juvenil y, específicamente, estudiantil, puede ayudarnos a delinear una hipótesis de trabajo para el futuro: los movimientos estudiantiles tienen como novedad en sus demandas la inclusión del combate directo y frontal contra la corrupción, así como la exigencia de transparencia y rendición de cuentas —elementos ya constitutivos de su cultura política democrática y antineoliberal—.

La exigencia de los estudiantes responde a un contexto político-social en que el problema de la corrupción trastoca estructural e inevitablemente el ámbito pedagógico. Una vez más, los estudiantes se ven interpelados por una situación que les exige protagonismo. Si hacemos un recuento de

lo visto, las y los estudiantes movilizados identifican que la corrupción los afecta directamente y se movilizan para erradicarla haciendo uso de repertorios de protesta tanto conocidos como novedosos. Además, ellos también se han percatado de que un problema vinculado a otros fenómenos como la desigualdad y la falta de procesos democráticos, lo que genera desconfianza hacia las autoridades administrativas a las cuales hoy exigen rendición de cuentas.

Por último, las y los alumnos movilizados, además de abreviar de experiencias provenientes de las luchas ciudadanas anteriores, son igualmente un actor social que mide el pulso político de la sociedad en su conjunto, pero dentro de sus espacios educativos. En efecto, su capacidad de observar y analizar su realidad les permite incluir en sus agendas nuevas exigencias de democratización, la transparencia en el uso de los recursos públicos y el combate a la corrupción —temas fundamentales en las propuestas de campaña de AMLO que no se han cumplido—. Esto permite concluir que son grandes críticos y observadores del momento histórico que les toca vivir y en el cual quieren incidir con su acción política.

Referencias

- Austria, A. (10 de septiembre de 2018). México: Finaliza asamblea en la UNAM tras paro por agresión que sufrieron estudiantes. *France 24*, <<https://www.france24.com/es/20180910-mexico-paro-unam-agresion-estudiantes>>.
- Ávila, E. y Ávila, O. (Coords.). (2018). *1968: 50 años de represión y despojo*. Ediciones Quinto Sol.
- Calvillo, P. (7 de julio de 2020). Estudiantes de Medicina Veterinaria denuncian corrupción y malos manejos. *El sol de San Luis*, <<https://www.elsoldesanluis.com.mx/local/estudiantes-de-medicina-veterinaria-denuncian-corrupcion-y-malos-manejos-5461322.html>>.
- Camacho, F. (9 de junio de 2023). Destrozos y artefactos explosivos contra Rectoría al concluir marcha. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/notas/2023/06/09/sociedad/alumnos-universitarios-marchan-a-rectoria-en-contradel-director-de-la-fad/>>.
- Cárdenas, J. (2017). Causas de la corrupción y soluciones para enfrentarla. En P. Salazar Ugarte, F. Ibarra Palafox e I. Flores Mendoza (Coords.), *¿Cómo*

- combatir la corrupción?* (pp. 223-230). UNAM-ILJ, <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4315/26.pdf>>.
- Carrasco, F. (22 de agosto de 2022). Escuela del IPN se va a paro; alumnos denuncian corrupción de directivos. *Quinta Fuerza*, <<https://quintafuerza.mx/mexico/escuela-del-ipn-se-va-a-paro-alumnos-denuncian-corrupcion-de-directivos/>>.
- Cejudo, D. (2019). Para analizar los movimientos estudiantiles. *Conjeturas Sociológicas*, 7(20), 134-153, <<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/1519>>.
- El Economista (23 de mayo de 2012), Reúne a miles “YoSoy132 por transparencia en los medios”, *El Economista*, <<https://www.economista.com.mx/politica/Reune-a-miles-YoSoy132-por-transparencia-en-los-medios--20120523-0053.html>>.
- El portal de la noticia (27 de octubre de 2022). #México #Parte1 Estudiantes normalistas rurales denuncian actos de corrupción [Archivo de Video]. YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=q6QXJW_w2rQ>.
- Expansión (1 de septiembre de 2012), #YoSoy132 critica el sexenio de Calderón y presenta “contrainforme”, *Expansión*, <<https://expansion.mx/nacional/2012/09/01/yosoy132-critica-el-sexenio-de-calderon-y-presenta-contrainforme>>.
- Gutiérrez, J. y Hernández, R. (2020). Conocimiento en materia de rendición de cuentas y transparencia de los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública. *Actualidad Contable*, (41), 63-83, <<https://biblat.unam.mx/hevila/ActualidadcontableFACES/2020/vol23/no41/3.pdf>>.
- Hickok, E. (1995). *Accountability of public officials*. The Encyclopedia of Democracy. Routledge.
- Ibero (11 de mayo de 2018), “Mas de 131”, respuesta digna de estudiantes cuestionados en su libertad e inteligencia: rector, *Boletín de la Universidad Iberoamericana*, <https://ibero.mx/prensa/mas-de-131-respuesta-digna-de-estudiantes-cuestionados-en-su-libertad-e-inteligencia-rector?_ga=2.194491437.1838075043.1668530230-482032856.1668530230>.
- La-Lista (7 de septiembre de 2022). Politécnicos denuncian corrupción y paran actividades en 9 planteles. *La-Lista*, <<https://la-lista.com/mexico/2022/09/07/paro-en-el-ipn-alumnos-denuncian-corrupcion-y-falta-de-atencion-denuncias-por-acoso>>.

- López y Rivas, G. (14 de septiembre de 2012). El contrainforme del movimiento “YoSoy132”. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2012/09/14/opinion/027a1pol>>.
- López, J. (12 de octubre de 2022). Estudiantes de ITTLA bloquearon Mario Colín; denuncian corrupción. *El Capitalino*, <<https://elcapitalino.mx/edomex/estudiantes-del-ittla-bloquearon-mario-colin-denuncian-corrupcion/>>.
- López, S. y Merino, M. (2012) La rendición de cuentas en México: perspectivas y retos. *Trimestre fiscal*, (9), 237-267, <<https://biblat.unam.mx/es/revista/trimestre-fiscal/articulo/la-rendicion-de-cuentas-en-mexico-perspectivas-y-retos-reproduccion>>.
- López, G. (14 de septiembre de 2012). El contrainforme del movimiento #YoSoy132. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2012/09/14/opinion/027a1pol>>.
- Mejía, F. (7 de febrero de 2020). Alumnos de prepa 9 denuncian acoso y corrupción de profesores. *Milenio*, <<https://www.milenio.com/politica/prepa-9-estudiantes-denuncian-acoso-corrupcion-profesores>>.
- Méndez, X. (19 de octubre de 2022). Paro estudiantil: ¿Por qué 20 escuelas pararon actividades por protestas de alumnos? *Radio Fórmula*, <<https://www.radioformula.com.mx/nacional/2022/10/19/paro-estudiantil-por-que-20-escuelas-pararon-actividades-por-protestas-de-alumnos-735866.html>>.
- Olivier, G. y Tamayo, S. (2018). #YoSoy132. Ciclos de protesta en el marco de las elecciones presidenciales de 2012. En M. Á. Ramírez Zaragoza (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa* (pp. 211-256). RMEMS, Conacyt.
- Pantoja, S. (20 de abril de 2023). Estudiantes marchan en defensa de becas y para exigir fiscalización de recursos en la UNAM (Videos). *Proceso*, <<https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/4/20/estudiantes-marchan-en-defensa-de-becas-para-exigir-fiscalizacion-de-recursos-en-la-unam-videos-305677.html>>.
- Partida, J. (31 de octubre de 2022). Exigen alumnos revisar uso de fondos en normal de Atequiza. *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2022/10/31/estados/033n1est>>.
- Pérez, M. (25 de enero de 2022). Se estanca combate a la corrupción; México ocupa el lugar 124 de 180. *El Economista*, <<https://www.economista.com.mx/politica/Se-estanca-combate-a-la-corrupcion-ocupa-el-pais-lugar-124-de-180-20220124-0169.html>>.

- Ramírez, M. (Coord.). (2018), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa*. RMEMS, Conacyt.
- Ramírez, M. (2015). Poder y comunicación en los movimientos sociales: una aproximación desde el neozapatismo y el #Yosoy132. *Cuadernos Americanos*, 152, 167-192.
- Rivas, R. (2004). *El proceso de politización y formación de liderazgos estudiantiles de izquierda en la UNAM (1958-1972)*, UNAM.
- Sánchez, H. (2018). El movimiento #YoSoy132 y la democratización de los medios ¿Rebeldes de Starbucks o indignados aztecas de la primavera mexicana? En M. Á. Ramírez Zaragoza (Coord.), *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa* (pp. 257-273). RMEMS, Conacyt.
- Sandoval, I. (2016) Enfoque de la corrupción estructural: poder, impunidad y voz ciudadana. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(1), 119-152, <<https://normas-apa.org/referencias/citar-revista/>>.
- Schedler, A. (2015). *¿Qué es la rendición de cuentas?* Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales.
- Sin Embargo. (13 de septiembre de 2018). Al menos 16 planteles de la UNAM amanecen en paro; alistan marcha del Museo de Antropología al Zócalo. *Sin Embargo*, <<https://www.sinembargo.mx/13-09-2018/3470498>>.
- Varela, H. y Avendaño J. (2018), *Los indignados mexicanos. Insurgencia juvenil frente al regreso del PRI a la presidencia*. Colofón.
- Zavala, J. (10 de agosto de 2022). Estudiantes del internado Reyes Mantecón, en Oaxaca, acusan abusos y corrupción de directivo. *El Universal Oaxaca*, <<https://oaxaca.eluniversal.com.mx/sociedad/estudiantes-del-internado-reyes-mantecon-en-oaxaca-acusan-abusos-y-corrupcion-de-directivo>>.



LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO

**Reflexiones sobre su
potencia transformadora**

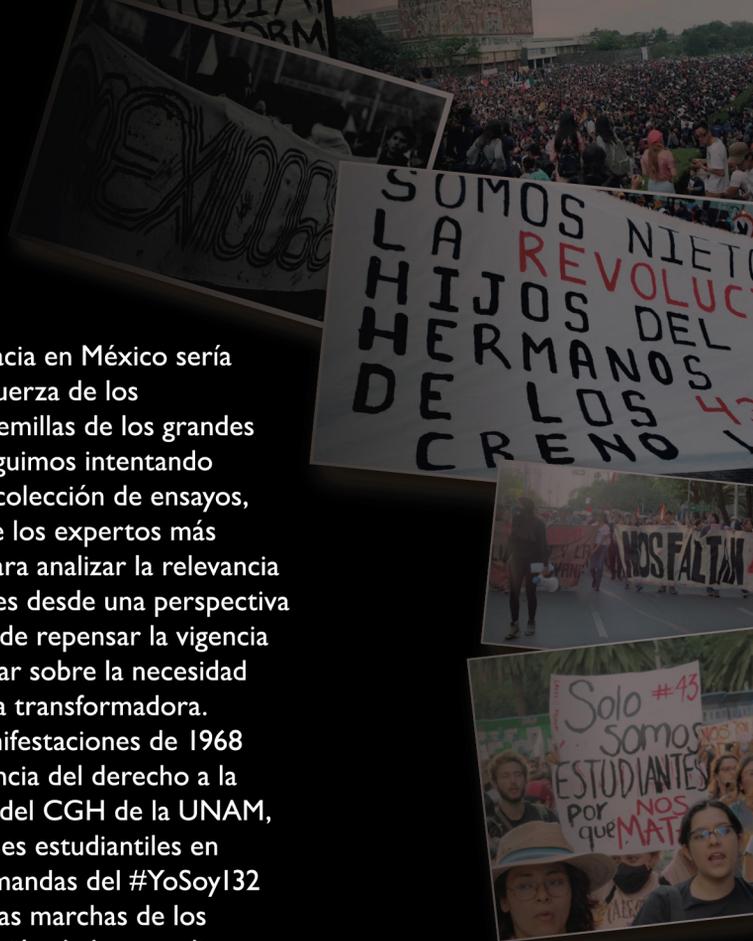
fue editado por el

PROGRAMA UNIVERSITARIO
DE ESTUDIOS SOBRE DEMOCRACIA, JUSTICIA Y SOCIEDAD
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
y el INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Se terminó en la Ciudad de México en enero de 2025.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Antonio Albarrán Castro y Sergio Heriberto Pérez Ortiz.

La contienda por la democracia en México sería impensable sin el valor y la fuerza de los movimientos estudiantiles, semillas de los grandes cambios sociales que hoy seguimos intentando conquistar. A través de una colección de ensayos, este libro reúne a algunos de los expertos más importantes en este tema para analizar la relevancia de los activismos estudiantiles desde una perspectiva histórica y analítica, además de repensar la vigencia de sus demandas y reflexionar sobre la necesidad de continuar con su potencia transformadora. Desde las emblemáticas manifestaciones de 1968 contra la represión, la exigencia del derecho a la educación pública y gratuita del CGH de la UNAM, pasando por las movilizaciones estudiantiles en Sonora y Veracruz, o las demandas del #YoSoy132 contra la corrupción, hasta las marchas de los últimos años por la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa, y las protestas en las universidades contra la violencia de género, esta obra se convierte en un compendio fundamental de la rebeldía juvenil, que no cesa en recordarnos que lo más vital es la memoria; no olvidar a quienes lucharon antes, quienes luchan ahora y quienes lucharán mañana por la dignidad de un país entero.



PROGRAMA UNIVERSITARIO
DE ESTUDIOS SOBRE
DEMOCRACIA, JUSTICIA Y SOCIEDAD



Instituto Nacional de
Estudios Históricos de las
Revoluciones de México



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



Cultura
Secretaría de Cultura