



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles
(10a : 2025 : Bernal)

Actas de las X Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles (10a : 2025 : Bernal). Actas de las X Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6110>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

X* Jornadas de Estudio y Reflexión sobre **Movimientos Estudiantiles*

Universidad Nacional de Quilmes
7 Y 8 DE AGOSTO DE 2025

Centro de Estudios en
Historia, Cultura y Memoria

Actas de las X Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles

*Universidad Nacional del Quilmes,
Departamento de Ciencias Sociales
Bernal, 6 al 8 de agosto de 2025.*

Guadalupe Seia, Nayla Pis Diez y Luciana Carreño
Editoras

Editoras: Luciana Carreño, Guadalupe A. Seia, Nayla Pis Diez
Revisora editorial: Cinthia Mejjide
Maquetador digital: Marcelo Garbarino

Actas de las X Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles / Nahuel Agustín Domínguez
... [et al.] ; Editado por Guadalupe Seia ... [et al.]. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-324-009-8

1. Ciencias Sociales. 2. Estudiantes. 3. Agrupaciones Políticas. I. Domínguez, Nahuel Agustín II. Seia, Guadalupe , ed.
CDD 370

X Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles

COORDINACIÓN GENERAL

Guadalupe Seia (IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, CONICET/UBA/CEHTI), Nayla Pis Diez (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, CONICET/UNLP) Y Luciana Carreño (Departamento de Ciencias Sociales, UNQ, CONICET), .

COMITÉ ORGANIZADOR

Mariano Millán (IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, CONICET/UBA), Juan Califa (IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, CONICET/UBA), Natalia Vega (UNL/UNER), Josefina Ramos Gonzales (IICE, CONICET/UBA), Estefanía Otero (UBA), Lourdes Murri (INCIHUSA/CONICET), Alejandra Álvarez (IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, CONICET/UBA), Mónica Alcántara Navarro (IDH/UNGS/CONICET), Guillermo Bertani (UCA-CONICET, CEHCMe, UNQ), Cecilia Dinius (UBA/UNSAM), Iris Margarita Vallejo (UBA), Ariana Jazmín Orosco (INS-HIS-UNPSJB).

COMITÉ ACADÉMICO

Pablo Bonavena (UBA/UNLP), Osvaldo Graciano (CEHCMe, UNQ, CONICET), Pablo Buchbinder (IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, CONICET/UBA), María Cristina Tortti (IdIHCS/UNLP), Martín Bergel (UNQ, CONICET), Renate Marsiske (IISUE-UNAM), Vania Markarian (AGU-UdelaR), Hugo Casanova Cardiel (IISUE-UNAM), Gloria Tirado Villegas (BUAP), Stefan Rinke (Lateinamerika Institut, Freie Universität Berlin), Sandra Souto Kustrín (IH/CSIC), José René Rivas Ontiveros (UNAM), Cristina Vera de Flash (UNC, CONICET, SHELA), Carolina Rodríguez López (Universidad Complutense de Madrid), Martín Unzué (IIGG, CONICET/UBA), Indira Palacios Valladares (Missouri State University), Claudio Suasnábar (UNLP), Angélica Müller (UFF), Alberto Carillo Linares (Universidad de Sevilla), Denisse Cejudo Ramos (IISUE-UNAM), Gabriela González Vaillant (AGU-UdelaR), Hernán Camarero (IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, CONICET/UBA/CEHTI), Guadalupe Olivier (UPN), Eugenia Jung (AGU-UdelaR), Laura Luciani (CLIHOS - UNR/CONICET), Yann Cristal (UBA), Mariana Mendonça (UNTREF/CONICET), Daniel Laqua (Northumbria University), Judith Naidorf (IICE-UBA-CONICET), Marcelo Prati (UNLP), Miranda Lida (UdeSA, CONICET), César Guzmán Concha (Scuola Normale Superior-Istituto di Scienze Umani e Sociali), Natalia Bustelo (CeDInCI/CONICET, UBA, UNSAM), Burleigh Hendrickson (Pennsylvania State University), Judith Naidorf (IICE-UBA-CONICET), Laura G. Rodríguez (IdIHCS, CONICET/UNLP), Víctor Muñoz Tamayo (UCSH), Lucía Miranda Leibe (UCSH), Pablo Requena (UNC, CIFYH), Ivonne Meza Huacuja (Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, CONAHCYT), Jordi Sancho Galán (Universidad Autónoma de Barcelona), Marina Larrondo (IDES-UNTREF/UNGS/CONICET), Josh Platzky Miller (University of the Witwatersrand), Sara Mussotti (IIH-UABC), Sergio Friedemann (UNIFE, CONICET/UBA), Andrés Donoso (Universidad de Chile), Jorge Cernadas (UNGS), Pablo Toro Blanco (UAH), Eduardo Díaz de Guijarro (FCEN/UBA), Adrián Cammarota (UNLaM/CONICET), Romai Robinet (Université d'Angers), Luciano Alonso (FHUC/IHUCSO - UNL), Mario Santiago (Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, CONAHCYT), Fernando Romero Wimmer (UNILA), Paula Fernández Hellmund (UNILA), Ernesto Bohoslavsky (IDH/UNGS/CONICET), Mora González Canosa (IdIHCS, CONICET/UNLP), Martín Mangiantini (IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, CONICET/UBA/CEHTI), Brenda Rugar (IIP, UNSAM/UBA), Daniel Kent Carrasco (IIH-UNAM), Mercedes López Cantera (UBA/CEHTI), Rolando Álvarez (USACH), Rubén Kotler (UNT), Máximo Quitral Rojas (UTM), Virginia Bersais (UNPSJB), Jorge Flores (CEHCMe, UNQ), Daniel González (Depto. Ciencias Sociales, UNQ), Alejandra Rodríguez (Dpto. Ciencias Sociales, UNQ), Robi Morder (GERME, Francia), Joanna Kasapi (GERME, Francia).

INSTITUCIONES QUE INVITARON Y AVALARON

Centro de Estudios en Historia, Cultura y Memoria, Departamento de Ciencias Sociales (UNQ); Licenciatura de Historia (UNQ); Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE/UNLP-CONICET); Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” (FFyL/UBA-CONICET); Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC/UBA); Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CESIL, FHUC/UNL); Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA); Centro de Estudios Históricos de los Trabajadores y las Izquierdas (CEHTI); Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM, México), Archivo General de la Universidad de la República (Uruguay), Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (México); Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud (Universidad Católica Silva Henríquez); Departamento de Historia (FHUC/UNL); Carrera de Sociología (FSOC/UBA); Departamento de Sociología (FaHCE/UNLP); Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO). Groupe d'études et de recherche sur les mouvements étudiants; Cité des mémoires étudiants; Grupo de Estudios Históricos sobre Conflicto y Clases Sociales (UADER); Grupo Interdisciplinario de Estudios e Investigación sobre Capitales Transnacionales, Estado, Clases de Gobierno y Conflicto en América Latina y el Caribe (UNILA); Seminarios Interinstitucional de Historia de la Juventudes y Red de Estudios de Historia de las Juventudes en Iberoamérica (Instituto Mora); Red Nacional de Observatorios de Conflictividad Social (Argentina); Grupo de Investigación EXPEhistoria (UCM); Seminario Permanente Universidad, Historia y Política (IISUE-UNAM). Proyectos “Universitarios en Argentina. Proyectos Científicos y prácticas académicas, culturales y políticas, entre el siglo XX y los inicios del XXI” (CEHCMé, Departamento de Ciencias Sociales-UNQ), “Sistema universitario, políticas públicas y movimiento estudiantil en la Argentina, 1973-2015” (CONICET), “Universidad, movimiento estudiantil y políticas universitarias 1973- 2012” (FFyL, UBA), “Nuestros Profesorados” (IICE, FFyL, UBA), “Memoria y Archivos Liceanos” (USACH). Revistas Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda; Contenciosa. Revista sobre violencia política, represiones y resistencias en la historia iberoamericana; Cuadernos de Marte; Conflicto Social.

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Presentación	10
El movimiento estudiantil ante el peronismo. Una mirada desde las corrientes de izquierda en la universidad (1943-1955) <i>Nahuel Agustín Domínguez y Gabriel Piro Mittelman</i>	11
La colonización del poder desde la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), 1958-1994: clientelismo, corporación y violencia <i>Armando Martínez Moya</i>	23
Auge y caída de una red político-popular comunista. La Marcha Estudiantil por la Ruta de la Libertad, de febrero de 1968 <i>Kevyn Simon Delgado</i>	36
La importancia histórica del Consejo Nacional de Huelga, órgano de dirección política del 68 mexicano <i>José René Rivas Ontiveros</i>	45
La impronta de Raúl Álvarez Garín en, durante y tras el 68 Mexicano <i>Rosa María Valles Ruiz y Rosa María González Victoria</i>	55
¡Qué mezquinos son los estudiantes! Representaciones denigrantes de la juventud universitaria en el cine mexicano (1968-1970) <i>Iris Pascual Gutiérrez</i>	62
Sobre el ocaso del proceso de radicalización de la militancia estudiantil: el caso del Colegio Mayor Universitario de Santa Fe (1969-1971) <i>Paul Mateo Capdevila Vidal</i>	71
Entre tantas, las banderas negras. La militancia anarquista en el movimiento Estudiantil platense (1971) <i>Débora López, Enzo De Giobbi y Nestor Ruben Ringa</i>	81
La chispa del movimiento estudiantil. Un estudio de la revista de la Juventud Socialista de Avanzada (1974-1975) <i>Emiliano Erlach y Nora Rojas</i>	87
Movilización y represión en la Escuela de Filosofía (FFyH-UNC, 1976 y su antesala) <i>Magalí Argañaraz y Victoria Chabrando</i>	97
Las demandas de estudiantes del profesorado en torno al ingreso y a las identidades sexogenéricas hegemónicas. El caso de ISP Sara Chamberlain de Eccleston en 1986 <i>Mailen Accarredu y Elia Gonzalez Guerra</i>	103

La vuelta a la democracia en Historia UNR: recuperar las voces de sus estudiantes <i>Miranda Bagalá Saidt</i>	114
Una fiesta de la democracia: la revitalización de la política estudiantil universitaria durante la transición democrática en la Facultad de Derecho de la UNMdP <i>Ana Victoria Blasi</i>	125
Un estado de la cuestión: primeros aportes para pensar la movilización estudiantil del profesorado de la Ciudad de Buenos Aires en la década de los '90 desde una perspectiva interseccional <i>Mariana Trembinsky</i>	131
El salto al torniquete de los y las jóvenes secundarias en el estallido chileno de 2019: reflexiones sobre su visualidad <i>Yanny Santa Cruz Henríquez y Maya Corredor Romero</i>	140
Repercusiones del movimiento feminista de 2018 en el modo de hacer pedagógico actual <i>Lorena Leiva Sepúlveda, José Rubilar Medina, Patricia Quintana Figueroa y Claudia Quintana Figueroa</i>	152
Los jóvenes estudiantes universitarios platenses ante la irrupción de Javier Milei (2022-2024): ¿Malestar en democracia o con la democracia? <i>Antonio Camou, Marcelo Prati y Sebastián Varela</i>	162
Movimiento estudiantil en Argentina 2024: La conciencia de clase formada a través de la lucha <i>Julieta Gil</i>	177
Luchas estudiantiles 2024. Experiencias y politización desde el conurbano sur bonaerense <i>Sonia Puricelli</i>	185
Movimientos estudiantiles en un contexto de conflicto armado: el ejemplo de la guerra en Ucrania <i>Robi Morder</i>	193
El movimiento estudiantil post 68 y los debates en el trotskismo: Una discusión en el IX Congreso de la IV Internacional <i>Brenda Hamilton</i>	206
Los embates al movimiento de Reforma Universitaria, 1975-1980. UAP <i>Gloria Arminda Tirado Villegas</i>	212

Agradecimientos

Esta nueva edición de las JME se realizó los días 7 y 8 de agosto de 2025 y tuvo como sede a la Universidad Nacional de Quilmes y al Centro de Estudios en Historia, Cultura y Memoria perteneciente al Departamento de Ciencias Sociales, como una de las entidades organizadoras del evento. Agradecemos a estas instituciones, las cuales por resolución del Consejo del Departamento de Ciencias Sociales, acogieron la iniciativa declarando a las Jornadas como evento de interés institucional. Especialmente, agradecemos a Daniel González, entonces a cargo de la Dirección de dicho Departamento, por el apoyo y participación en las actividades de las JME y en los detalles formales e institucionales que nos posibilitaron su realización en esa sede universitaria. Extendemos también este reconocimiento a la Licenciatura de Historia de la UNQ y a quien entonces ejerció como su directora, Alejandra Rodríguez, por brindarnos asimismo el apoyo institucional-académico y su disponibilidad en la organización y difusión de las Jornadas. Asimismo, agradecemos al proyecto de I+D “El sistema universitario argentino y sus agentes. Proyectos científicos, políticas de educación superior y prácticas académicas, gremiales y políticas, 1900-2025” (Secretaría de Investigaciones- UNQ) y a su director, Osvaldo Graciano, quien desde un inicio alentó la idea de que las Jornadas se realicen en la UNQ, apoyó su organización y participó en sus actividades académicas. De ese proyecto de investigación, agradecemos también el compromiso de Guillermo Bertani quien se integró en el Comité Organizador de las JME y brindó su apoyo en varias tareas tanto académicas como logísticas.

Agradecemos al Programa de Cultura de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes y a su coordinadora, Lía Gomez, por el apoyo y la disposición de recursos para la realización de la muestra fotográfica y archivística “El Maestrazo. Genealogías de lucha y resistencia en la Huelga Docente de 1988”. También dentro de la UNQ, agradecemos el asesoramiento y labor del Departamento de Apoyo a Carreras; el Comedor; el Departamento de Alumnos de la Secretaría de Posgrados, la División de Comunicación (Telefonía e Internet) y la Dirección de Intendencia. Especialmente, destacamos el compromiso del estudiantado de la Licenciatura de Historia, por su participación en el voluntariado que convocamos para colaborar en la realización del evento. Agradecemos por esta labor a Zahira Guzmán, Sebastián Morici, Melina Martinez, Emiliano Erlach y Valeria Caldo. Finalmente, agradecemos al equipo del Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes (RIDAA-UNQ) y de la Coordinación Institucional Programa Editorial, por su apoyo en la publicación de estas actas.

Por último queremos agradecer a cada persona que colaboró económicamente al adquirir una libreta, una calcomanía o un libro; a quienes donaron libros para su re-venta y a quienes aportaron sin esperar retribución para así lograr los fondos que hicieron posible la edición y publicación de estas actas, así como la organización del evento en general.

Presentación

Durante los días 6, 7 y 8 de agosto de 2025 se realizaron con inmenso éxito las X Jornadas de Estudio y Reflexión sobre los Movimientos Estudiantiles (JME). Mientras el día 6, las actividades y presentaciones se realizaron en formato virtual, los días 7 y 8, las JME tuvieron como sede a la Universidad Nacional de Quilmes, ubicada en la Provincia de Buenos Aires.

Desde la Reforma Universitaria de 1918 ocurrida en Córdoba el movimiento estudiantil ha conquistado un peso propio en la vida social, política y cultural de la Argentina y de Latinoamérica en general. Ejemplo palmario de ello lo ofrece no sólo lo acaecido en dicho país con hitos como el Cordobazo, sino también figuras como Julio Antonio Mella en Cuba ó Raúl Haya de la Torre en el Perú, cuyas importantes experiencias políticas se inspiraron en el movimiento reformista que gestó Córdoba. La relevancia adquirida por las movilizaciones estudiantiles se pudo observar más recientemente también en las luchas que tuvieron lugar en México a fines de la década de 1990 o en las confrontaciones acontecidas en Chile durante las primeras décadas del siglo XXI. Más recientemente, en 2024 atestiguamos campamentos en cientos de universidades del mundo contra el genocidio perpetrado por el Estado de Israel contra el pueblo palestino, así como también, las multitudinarias marchas y tomas universitarias en todo el territorio argentino, en reclamo del financiamiento y en defensa de la educación superior pública. El papel central de las movilizaciones estudiantiles confirma su vigencia y actualidad. Toda esta ingente actividad política e intelectual requiere de las ciencias sociales e históricas un tratamiento pormenorizado como parte de un conocimiento más general sobre nuestra América. Y este norte mantuvieron nuestras X JME: con tres días de actividades, mesas de presentación de ponencias organizadas en 8 ejes de investigación, presentaciones de libros, proyecciones de películas sobre el tema, una muestra fotográfica y archivística sobre la Huelga Docente de 1988; dos mesas redondas de debate con referentes nacionales e internacionales. Más de cien colegas compartimos avances de investigaciones de Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Perú, Brasil, México, Francia, España, Estados Unidos, dando forma a un espacio actualizado y de actualización sobre el campo de estudios.

En esta décima edición las JME buscaron dar continuidad a la labor iniciada en el año 2006 con sedes diversas como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional del Litoral. A lo largo de los años estas actividades se acompañaron con charlas, ediciones de libros y dossier temáticos en revistas académicas, debates online, mesas especializadas en eventos más generales como las Jornadas Interescuelas de Historia, las Jornadas de Sociología de la UBA, las Jornadas del Centro de Estudios Históricos de los Trabajadores y las Izquierdas, los Congresos de la Latin American Studies Association (LASA) y los eventos organizados por el hermano Seminario Nacional de Movimientos Estudiantiles de México. A estas redes se han incorporado profesores y estudiantes de numerosas universidades de América Central, del Norte y el Sur, Europa y Asia.

El movimiento estudiantil ante el peronismo. Una mirada desde las corrientes de izquierda en la universidad (1943-1955)

Nahuel Agustín Domínguez

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
dominguez.nahuela@gmail.com

Gabriel Piro Mittelman

Universidad de Buenos Aires, Argentina
gabrielpiro90@gmail.com

La Historia del movimiento estudiantil argentino, de sus trayectorias y líneas de intervención en el siglo XX, sin dudas tiene un punto de inflexión a partir del 4 de junio de 1943. La emergencia del peronismo, primero como fenómeno político y luego como grupo gobernante hasta 1955, determinó un giro brusco en el devenir de las corrientes universitarias, los debates y los repertorios de acción que desde 1918 habían signado la vida estudiantil bajo la sombra del reformismo.

Las elaboraciones historiográficas que han analizado el desempeño del movimiento reformista y el movimiento estudiantil a comienzos de los años 40 se han detenido mayoritariamente en el protagonismo de estos actores en relación con el fenómeno peronista: la fuerte represión sufrida por la comunidad universitaria tras el golpe de Estado de 1943 (Almaraz et al., 2001; Califa, 2010 y 2014; Kleiner, 1964; Rein, 1999), la resistencia a la implementación de una enseñanza apoyada en las ideas del catolicismo (Mangone y Warley, 1984), el rol de la Federación Universitaria Argentina (FUA) en el desarrollo del antiperonismo y de la Unión Democrática (UD) (Ciria y Sanguinetti, 1968; Pis Diez, 2012), o la actitud del propio peronismo hacia el movimiento estudiantil durante la etapa formativa de su ascenso al gobierno (Pronko, 2000) fueron algunos de los ángulos desde los cuales se ha abordado el tema. Estas interpretaciones, que han aportado valiosa información sobre la etapa, ya desde la periodización propuesta, han colocado el énfasis en la discontinuidad generada por el golpe del 43 en el desarrollo del movimiento estudiantil y en la constitución del movimiento reformista como un actor dentro de la UD.

En este trabajo nos proponemos abordar aquel momento, desde un ángulo menos explorado de forma específica, aunque sí tangencialmente, por otros trabajos: la actividad política de las corrientes de izquierda en este periodo. Consideremos que un abordaje de este tipo no solo inscribe estos temas en una historia más general de la izquierda del periodo, sino que contribuye a evidenciar elementos de continuidad con debates y tendencias que se habían forjado en la etapa previa. Aunque varios trabajos señalan las divergencias dentro del reformismo en esta etapa (particularmente entre comunistas y el resto del espectro político), se suelen observar desde el derrotero de aquella tradición y menos desde una mirada de la historia de las izquierdas, cuestión que, consideramos, puede aportar nuevos elementos para su análisis.

Las organizaciones estudiantiles conducidas por el Partido Socialista (PS) y el Partido Comunista (PC) fueron algunos de los sectores que desde un principio se opusieron a la política del gobierno instaurado por el golpe de 1943 y luego al peronismo, a quienes, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, asociaban con el fascismo. Por otra parte, también en este contexto surgían las primeras agrupaciones trotskistas en las universidades, que pugnan por un movimiento estudiantil independiente. En este trabajo, mediante el análisis de las publicaciones de estas organizaciones, que, aunque disponibles no han sido muy visitadas, nos proponemos reconstruir algunos de los debates y posicionamientos de los sectores del estudiantado referenciados en el PS, PC y el incipiente trotskismo, ante el gobierno peronista entre 1943 y 1955. Siguiendo aquel recorrido, apuntamos a reconstruir algunos de los temas recurrentes que han atravesado la historia del movimiento estudiantil, tales como los vínculos entre el “adentro

y el afuera” de la universidad, el impacto de la política nacional e internacional sobre los programas y demandas estudiantiles, la vitalidad de la Reforma y la idea de “autonomía” respecto a estos procesos.

El comunismo y el socialismo en un momento de bifurcación del reformismo

Los vínculos entre las izquierdas y el reformismo sufrieron sucesivas modulaciones desde el origen de aquel fenómeno. Los años 30, sin embargo, pueden ser descritos como un momento de particular cohesión entre ambos. Tanto el PS, que incorporó varios cuadros y referentes de aquella tradición a sus filas, como el Partido Comunista, que con su política de Frente Popular “redescubrió” su filiación a la Reforma de 1918, acercaron posiciones ante lo que caracterizaban como una recreación de las condiciones que le habían dado origen. Al identificar la disputa política entre los campos del fascismo y la democracia, tanto el PS como el PC tendieron a identificar los postulados de la reforma bajo aquel prisma, signando así las declaraciones y los posicionamientos de las principales federaciones universitarias y centros de estudiantes del país (Piro Mittelman, 2025).

Fue ese entramado político y cultural el que atravesó la mirada de aquellas fuerzas sobre el origen y sentido del fenómeno peronista. El golpe de estado de 1943, fuertemente represivo en el ámbito universitario y reactivo a los postulados reformistas, fue señalado como una recreación de lo vivido en los años 30, cuestión que sin dudas condicionó de allí en adelante la mirada sobre el peronismo (Pis Diez, 2012).

Un indicio de las continuidades entre ambos momentos se detectaba en la propia acción del régimen contra la actividad política en las universidades. Como señalaba la primera declaración de la FUA luego de que el gobierno militar ordenase su disolución, los argumentos para esta medida habían sido elegidos bajo la idea de que la federación tenía un carácter “comunista”.¹ En respuesta, la Federación apeló a la Reforma como fundamento doctrinario y como un arma para legitimar su actividad, señalando que su extensión continental había despertado simpatías en muchos países con el estudiantado argentino, por lo cual el gobierno debía ser cauteloso a la hora de perseguirlo. La apelación a la tradición antiautoritaria remitía a las luchas del movimiento estudiantil contra la dictadura de Uriburu.² A su vez, el permanente acercamiento entre las fuerzas reformistas y los partidos políticos, que hacia 1943 se encaminaban a desarrollar la UD, supuso que la resistencia universitaria a la dictadura se fuese mimetizando progresivamente con la orientación política de dichas fuerzas (Peña, 1973, p. 69).

Ante la prohibición de los partidos políticos durante aquella etapa, el movimiento estudiantil actuó de hecho como una fuerza política opositora, confluyendo con otros actores como las cámaras patronales, la embajada norteamericana y la prensa antiperonista.³ Así lo resaltaba la FUA en 1945, para la cual los estudiantes argentinos “encarnan y dirigen la resistencia al peronismo”, pues ellos vivían “exaltadamente la hora trágica, de confusión, de tiranía y de sufrimiento que sonó para el país”.⁴ El hecho de que en este periodo la referencia en el programa reformista fuese el Tercer Congreso Nacional de Estudiantes de 1942 expresaba la continuidad de parte del movimiento estudiantil forjado en la etapa previa al golpe.⁵

El PC fue parte de aquella experiencia desde las universidades, apoyando las acciones de la FUA cuando tendieron a confluir con la perspectiva de conformar la UD, a la vez que apaciguando aquellos procesos que podían descarriarse de ese horizonte. En la historia oficial de la FJC, esgrimida en *Escuela de Heroísmo*, se recuerda que las huelgas estudiantiles llevadas adelante durante el año 1944, que amenazaban con radicalizarse y poner en cuestión el funcionamiento de las universidades, fueron levantadas en pos de una acción que no afectase la unidad con aquellos estudiantes que “quieren estudiar” y que podían expresar su combatividad de “diversas maneras”. Esta decisión fue respaldada por el PC al caracterizar como positiva la perspectiva de que la FUA lanzase un llamamiento a “la unidad de todas las fuerzas progresivas” para la instalación de un gobierno de “Conciliación Nacional”, cuestión en la que

¹ Declaración de la Junta Representativa de la FUA (1943).

² *Acción Libertaria*, agosto de 1943.

³ *Mayo, Periódico Oficial del Movimiento Unitario de la Juventud Argentina (Pro Normalización Constitucional)*, segunda quincena de marzo de 1945.

⁴ *Mensaje de la FUA*, 30 de noviembre de 1945.

⁵ *Gaceta Universitaria*, 15 de junio de 1945.

coincidía con el PS y sectores del radicalismo. La misma actitud quedó reflejada en noviembre de 1945, cuando las tratativas para la conformación de la Unión Democrática imponían una mayor moderación en las acciones estudiantiles: “(...) sostuvimos que la huelga es un arma de las muchas que se pueden utilizar. Un arma que por su carácter trascendental debe reservarse para conseguir objetivos asequibles o como expresión de protesta ‘siempre por plazos cortos y fijos’”.⁶

Se evidenciaba así una tensión entre las acciones centradas en la participación activa de los estudiantes en los procesos de lucha y el intento de conservar un anclaje orgánico con aquellos menos dispuestos a pronunciarse políticamente, pero necesarios para prestar su apoyo electoral. Esta tirantez era expuesta por *Falucho*, revista de orientación comunista, vinculando el equilibrio entre ambas al logrado por la tradición reformista en los años previos: “La Reforma Universitaria al adaptar la universidad a la Nación a través de sus problemas formó así la unidad estudiantil con los otros sectores de la Unidad argentina que a través de sus respectivos problemas también se adaptan a la Nación”.⁷

La conclusión de aquella reflexión era la necesidad de que el movimiento estudiantil se aboque a interesar a los estudiantes, apelando a los medios a su alcance para convencerlos sobre la necesidad de conformar un gobierno de Unidad Nacional. En este sentido, resulta significativo el hecho de que tras la manifestación del 17 de octubre de 1945 la FUA, con apoyo del PC y el PS, haya apelado a la tradición de la Reforma Universitaria para sostener que eran las fuerzas que se identificaban con ella las más fieles aliadas del movimiento obrero, y no “la voz estentórea del coronel, demagogo, que esparcida a todos los vientos por la radio del Estado, anticipaba la impunidad de todos los desmanes que en su santo nombre se cometieron”.⁸ El intento por atribuir al movimiento reformista un componente obrero y popular chocó, sin embargo, no solo con el rechazo explícito de los trabajadores que se habían movilizado en aquella ocasión con cánticos como “haga patria, mate un estudiante”, sino con la decisión de los líderes universitarios de embanderarse junto con las cámaras empresariales y la embajada norteamericana. Esto incluyó, a su vez, el rechazo de medidas populares como el aguinaldo, descripto por la FUA como inoperante, pernicioso e ilegal.⁹

Este hecho no dejaba de representar una fuerte contradicción para fuerzas que se autodefinían como partidos obreros o representantes de los intereses proletarios. Sin embargo, esto parece haber tenido un efecto diferente en el PS y el PC. Mientras en el primer caso la apelación a la falta de libertades democráticas fue suficiente para persistir en su prédica opositora, el PC requirió una revisión, aunque tardía y confusa, sobre sus repertorios de acción. Su inscripción en el movimiento opositor, y particularmente en el reformismo estudiantil, suponía la constitución de una barrera infranqueable con aquellos obreros que veían en la universidad un enemigo político. La idea de que la unidad obrero estudiantil estaba dada por la “lucha antifascista” y “democrática” había implicado el abandono, en los hechos, de toda perspectiva concreta de alianza entre los dos sectores. El PC no había considerado necesario que la FUA ni el movimiento reformista se ligaran a la práctica cotidiana de los sindicatos, ni siquiera a los dirigidos por ellos, cuestión que en el PS tenía menos peso al estar ya naturalizada la diferencia entre distintas “esferas de acción”, léase, la actividad gremial, la parlamentaria y la electoral. De ahí que el 17 de octubre haya abierto un lapso de confusión y contradicciones para los militantes estudiantiles del PC, como quedó reflejado en la improvisada reinterpretación de la reforma expresada en *Orientación* unos meses más tarde: “el movimiento estudiantil ha sido hasta aquí, desde su inicio en 1918, más el fruto de la periodicidad y la improvisación que el resultado de la madurez ideológica y la persistencia combativa”.¹⁰ Retomando antiguos escritos de Aníbal Ponce, la prensa comunista analizaba retrospectivamente que el movimiento estudiantil fue visto siempre por la clase obrera “con simpatía pero sin fe”, mientras que la burguesía lo vio “con desconfianza pero sin temor”.

Pero para el PC era demasiado tarde para separarse de aquella política forjada durante toda la década anterior

⁶ *Orientación*, 7 de noviembre de 1945.

⁷ *Falucho*, 26 de diciembre de 1945.

⁸ *Mensaje de la FUA*, 30 de noviembre de 1945.

⁹ *Mensaje de la FUA*, primera quincena de febrero de 1946.

¹⁰ *Orientación*, 6 de febrero de 1946.

que, por otra parte, representaba la culminación lógica de su orientación frentista. La organización había sellado su identidad dentro del movimiento estudiantil junto a aquella corriente que ensanchaba su distancia con los trabajadores y no concebía una alternativa fuera de la lógica de los “campos en disputa”, como había quedado expresado en la Marcha de la Constitución y la Libertad,¹¹ de la que fueron parte activa tanto socialistas como comunistas. El mundo universitario y el movimiento estudiantil se habían transformado en uno de los sectores más militantes del conglomerado opositor, que incluía al radicalismo y a las cámaras empresariales fogueadas por el embajador Braden.¹² El PC en ningún momento se apartó de la idea de que, en la medida que el sentido político dado a la reforma exigiese como condición primaria para desarrollar su acción la instauración de “una auténtica e integral democracia”, cualquier negativa a desarrollar la unidad democrática, “so pretexto de embanderamiento electoralista”, representaba una actitud “cómplice de la dictadura”.¹³ Por lo tanto, celebró que la FUA y las organizaciones estudiantiles hubiesen definido aquella adhesión, nuevamente, “en nombre de la Reforma Universitaria”.

Finalmente, aquella contradicción había atravesado toda su actividad durante el periodo precedente: las sucesivas reinterpretaciones del legado reformista presentaban una trasmutación casi completa de su significado en menos de una década. De ser interpretada como un fenómeno antiimperialista, que vinculaba al estudiantado con la revolución social y apelaba a la unidad obrero estudiantil para su realización, la Universidad quedó subordinada a la lógica de un frente opositor de carácter electoral. Los posicionamientos y las interpretaciones de la izquierda socialista y comunista en el movimiento estudiantil sobre el peronismo, una vez que este asumió el gobierno en 1946, por lo tanto, deben ser leídos desde aquel entramado forjado en los años previos.

Como han señalado varios autores, desde su asunción de la presidencia, Perón apuntó a establecer una nueva regimentación de la vida universitaria, que fue leída por los grupos de izquierda como una avanzada represiva sobre los principios reformistas. La oposición de una parte del movimiento estudiantil al nuevo régimen no puede ser analizada únicamente desde una mirada centrada en su composición de clase y su posible mirada reactiva a la política social del peronismo, sino abordando sus condiciones específicas dentro de las casas de estudio.

Las leyes universitarias impulsadas por el gobierno en 1947 tuvieron tratamiento parlamentario y la oposición activa de los legisladores socialistas. Tanto la ley 12.978 como la ley 13031, que establecía un “Nuevo Régimen Universitario”, apuntaban al corazón de las ideas reformistas. Los sentidos de la “democratización” y la “autonomía” se ponían en debate, pues eran interpretadas por los legisladores oficialistas en relación con la legitimidad electoral del nuevo régimen y con el desacople entre lo que se enseñaba en las casas de estudio y los asuntos políticos. En la medida en que el gobierno contaba con apoyo popular, se postulaba como el “intérprete” de su voluntad. Por lo tanto, cualquier idea sobre la universidad que se opusiese al régimen era vista como ilegítima o antipopular. La reducción de la participación estudiantil en los órganos de cogobierno y la posibilidad de que el Poder Ejecutivo decidiera sobre la designación de profesores y autoridades eran vistas como medidas que contrarrestaban el carácter antipopular del ámbito académico. De este modo, aunque en estos años se consolidaron una serie de medidas que avanzaron en la “democratización social” de la universidad, es decir, en la ampliación de sus fronteras hacia nuevas capas sociales del estudiantado (mediante el otorgamiento de becas, la creación de la Universidad Obrera Nacional, la disposición de la gratuidad y, posteriormente, la eliminación de los exámenes de ingreso), también fueron suprimidas varias de las conquistas centrales y atacados los postulados del movimiento reformista. El gobierno avanzó en una política autoritaria sobre las universidades intentando regimentar su funcionamiento al mismo tiempo que intentó estatizar las organizaciones estudiantiles.

Tanto desde el PS como desde el PC se hizo un fuerte énfasis en rechazar las injerencias del gobierno en las universidades.¹⁴ Varios autores han destacado la resistencia a las designaciones discrecionales, a las injerencias policiales y eclesiásticas, y a la falta de libertades democráticas para desarrollar su actividad en el movimiento estudiantil. Pero

¹¹ *Crítica*, 19 de septiembre de 1945; *La Nación*, 19 de septiembre de 1945.

¹² *El Patriota*, 14 de abril de 1945; *El Patriota*, 29 de junio de 1945; *Orientación*, 28 de agosto de 1945; *El Patriota*, 7 de septiembre de 1945.

¹³ *Orientación*, 9 de enero de 1946; *Orientación*, 14 de octubre de 1945.

¹⁴ *Juventud*, 11 de abril de 1947; *Juventud*, segunda quincena de junio de 1949; *Futuro Socialista*, mayo de 1947.

creemos necesario resaltar otra dimensión de su ubicación ante este escenario, pues, al mismo tiempo, ambas fuerzas tomaron nota de los argumentos oficiales en torno a la “representación popular” y la legitimidad social de las universidades para establecer su propia lectura sobre el sentido de la “unidad obrero estudiantil”, o los vínculos de aquel con la clase obrera. En *Futuro Socialista*, vinculado a militantes del Partido Socialista, se sostenía ante el tratamiento parlamentario de la ley universitaria que:

La clase trabajadora verá, pues, en la ley universitaria que se auspicia ante el Congreso, el instrumento al que recurre la nueva burguesía industrial para mantenerla apartada de la consideración de sus propios problemas, negándole los elementos necesarios al estudio de las soluciones que ellos reclaman. Consecuentemente, los trabajadores todos asumirán la defensa de la Universidad avasallada por sus opresores, hasta lograr ponerla definitivamente al servicio del progreso social.¹⁵

Por su parte, los militantes universitarios comunistas, aunque también rechazaron fuertemente los elementos que hacían a una avanzada sobre las libertades democráticas y su capacidad de acción dentro de los claustros, vieron la necesidad de no recluirse dentro del núcleo reformista. En este sentido, fueron más allá que los socialistas en intentar entablar un diálogo con las bases sociales y políticas del gobierno, en un contexto en donde el inicio de la Guerra Fría los alejaba de la experiencia de la UD y el alineamiento con la oposición pro norteamericana. En una conferencia de Ernesto Giudici, el dirigente comunista sostuvo la necesidad de unir a “los estudiantes y profesores progresistas en un solo frente de lucha contra todo lo reaccionario”, lo cual incluía “por igual a peronistas y no peronistas en función de su actitud concreta frente a los problemas universitarios”. Desde su visión, más allá de la filiación política debía existir un programa que unificara a los estudiantes en su acción común con “la clase obrera y el pueblo”, reeditando las “mejores páginas de la reforma y de lo cual provino su fuerza”.¹⁶ De este modo, en sintonía con sus balances críticos sobre la participación en la UD, que enfatizaban los “descuidos” a la hora de sostener un vínculo con el sentir proletario, el PC intentó que su actividad opositora en las universidades no ahondara el desacople entre los estudiantes reformistas y una clase obrera crecientemente identificada con el nuevo gobierno.

Así, varios años antes del “momento Real” o de los posicionamientos sobre la Guerra de Corea, que suelen atribuirse como representativos del acercamiento de los comunistas al peronismo, existió un diálogo específico que los distinguió del resto del espectro reformista (Gilbert, 2011). De hecho, podría decirse que los comunistas estaban en una situación relativamente incómoda dentro del ámbito universitario, pues al mismo tiempo que sostenían una fuerte inscripción dentro del mundo reformista, que se había inclinado mayoritariamente a la idea de “oposición sistemática”, su ubicación general ante el peronismo tendía a “apoyar lo bueno y criticar lo malo” del nuevo régimen. Esto se expresaba, por ejemplo, en que muchas de las declaraciones y posicionamientos críticos sobre el rumbo de las universidades apuntaban a profesores conservadores, al mundo eclesiástico, a personajes “reaccionarios” o bandas fascistas, pero no directamente al gobierno peronista o a la figura de Perón. Así pues, es posible detectar cierta bifurcación ya desde 1947 en la forma de interpretar los postulados o tareas del movimiento reformista por parte del PS y del PC. Mientras el primero pareció sostener una mayor línea de continuidad respecto a lo sostenido durante los años (e incluso décadas previas), el segundo ensayó nuevas modulaciones que respondieron tanto a sus cambios endógenos como a la necesidad de sostener su influencia orgánica tanto entre el proletariado como entre el estudiantado.

Los universitarios socialistas continuaron sosteniendo una marcada apelación a los principios reformistas, a los que consideraban moral y políticamente más elevados, posicionándose desde un lugar claramente defensivo, y privilegiando un sistema de alianzas con el radicalismo y sectores del anarquismo (al que luego se sumaría el humanismo) con quienes constituyeron la Liga Reformista. Su acción y discurso público en estos años tendió a centrarse en la idea de que aquella tradición representaba una especie de bastión moral ante las arremetidas del régimen: “Los estudiantes prosiguen efectuando actos de protesta, en diferentes formas. Mantienen en alto la bandera de la Re-

¹⁵ *Futuro Socialista*, mayo de 1947.

¹⁶ Da respuesta a los problemas de la reforma la conferencia de Ernesto Giudice en Rosario. (15 de agosto de 1947). *Juventud*.

forma, mostrando una moral elevada, rara en estos tiempos de crisis de valores de ese carácter”.¹⁷ *La Vanguardia* siguió atentamente el desplazamiento de profesores vinculados al PS, la denuncia sobre el cierre de sus periódicos y locales partidarios, y la clausura de los organismos estudiantiles. A su vez, la enseñanza libre, la autonomía entendida desde la no injerencia gubernamental en la política universitaria, y la defensa de una vida intelectual y política que parecía ser opacada por la ignorancia y la brutalidad se convirtieron en lugares comunes del discurso socialista en estos años:

La guadaña implacable y ciega cercenó todas las florecencias del saber; el odio pudo más que el respeto a la inteligencia y en la hoguera fueron quemados sin hesitación los títulos de virtud, de conducta, de lealtad, de capacidad, de patriotismo, porque lo es –y de los más altos– el consagrar una vida a la enseñanza de varias generaciones.¹⁸

Esta perspectiva, que ya se puede rastrear desde periodos previos, alejó a los socialistas (siguiendo su tradicional separación entre esferas de acción) de una identificación estrictamente partidaria, para quedar diluida dentro de aquella acción reformista que se vinculaba en términos generales a la acción opositora y al “anti peronismo”. Esto fue de la mano de una intensa acción orgánica en el mundo universitario, en la vida política de los centros, incluyendo su actividad clandestina, y en los debates dentro de los organismos de gobierno de las casas de estudio. Resalta en la prensa socialista el nivel detalle con el que se describen las internas profesoras, las designaciones arbitrarias de funcionarios o sectores vinculados al ejército, y las variaciones sucesivas de los planes y contenidos de estudio.¹⁹ En todos los casos, a diferencia de lo dicho sobre el PC, la figura de Perón era señalada específicamente, realizando ataques a la ignorancia de sus funcionarios,²⁰ e incluso atribuyéndole su empeño contra las casas de estudio a motivos estrictamente personales: “si no conociéramos sus arrestos contra la universidad diríamos que se trata de un ataque despechado de quien no ha podido cursar los grados universitarios”.²¹

Por otro lado, los universitarios comunistas, aunque sosteniendo cierta inercia en su retórica vinculada a 1918 (con recurrentes referencias a “la celosa defensa de los principios reformistas” y a la “lucha por nuestras tradiciones democráticas”²²), tomaron distancia de aquello que consideraban los alejaba de lo popular y del movimiento obrero. Esto debe enmarcarse, sin dudas, en las divergencias que comenzaron a operar con el resto del arco reformista en torno a la política internacional. Así como el “antifascismo” de los años 30 había aunado posiciones, la Guerra Fría y la perspectiva de socialistas y radicales de identificar a peronistas y comunistas como seguidores de “régimenes totalitarios” fueron ensanchando las distancias, dejando a los militantes del PC en el lugar de “parias” dentro de ciertas universidades.

Sin embargo, esto no conllevó una posición necesariamente defensiva por parte de los comunistas, sino que se atribuyeron una lectura renovada de las tareas del reformismo. Así, por ejemplo, el periódico *Juventud*, órgano de la FEDE, se lamentaba de que aún quedasen núcleos del movimiento estudiantil que “no abren sus ojos a la realidad, que aun entienden la solidaridad obrero-estudiantil como la adhesión a exóticos y anacrónicos organismos obreros, ignorando a la verdadera masa obrera”.²³ Vale recordar que sectores del anarquismo y el socialismo fueron más refractarios hacia la CGT que el PC, que terminó incorporando a sus cuadros en los nuevos sindicatos creados por el estado. En este sentido, expresaron marcadamente que existía el riesgo de que el movimiento estudiantil “progresista” quedase reducido a pequeños núcleos intelectuales incapaces de dialogar con la realidad del estudiantado en términos más masivos. Este fue el planteo ante el IV Congreso de FUA, convocado en 1948, el cual contrastó con la política unionista y aliancista que se había vivido en 1942:

¹⁷ Universitarias. (Octubre de 1952). *Futuro Socialista*.

¹⁸ *La Vanguardia*, 15 de abril de 1947.

¹⁹ *La Vanguardia*, 15 de abril de 1947; *La Vanguardia*, 6 de mayo de 1947.

²⁰ *La Vanguardia*, 29 de julio de 1947.

²¹ *La Vanguardia*, 29 de julio de 1947.

²² *Juventud*, segunda quincena de mayo de 1947.

²³ *Juventud*, primera quincena de enero de 1948.

Es necesario que en este periodo de preparación del Congreso participen todos los estudiantes. No se trata de organizar un congreso académico donde un grupito de dirigentes “intelectuales” vayan a discutir sus posiciones particulares, sino una manifestación combativa y vibrante [...]. En el proceso de preparación del congreso debemos llegar a los sindicatos obreros, a las organizaciones campesinas, a los sectores juveniles [...]. El auscultar sus opiniones y su sentir nos ayudará a ubicarnos con exactitud en la realidad nacional.²⁴

En este sentido, para los comunistas, el nexo con aquellos sectores sociales también iba de la mano de problematizar el sentido social y la orientación del conocimiento producido en las facultades. Era necesario plantear una “Universidad Nueva al servicio del pueblo y del desarrollo científico, cultural y técnico de la Nación”, dando relevancia al vínculo con el desarrollo industrial, en una clave antiimperialista que lo distanciaba de los planteos más pro norteamericanos del PS.

Estas consideraciones no quitan que el PC se haya opuesto fervientemente a las persecuciones gubernamentales, apoyado luchas obreras contra el gobierno o rechazado los favoritismos del gobierno hacia ciertos sectores del movimiento estudiantil, particularmente cuando en los años 50 se constituye la CGU (Confederación General Universitaria).²⁵ Pero, de conjunto, se fue dando en estos años una separación de hecho en los recorridos seguidos por la corriente reformista en que se enmarcaba el PC.²⁶ Sin dudas, el tablero internacional, los postulados de la URSS, los inicios de la Guerra Fría y los cambios en la conducción partidaria, con el avance de José Real y su política de acercamiento al peronismo, son claves para entender su política en estos años, como es señalado por varios autores, pero aquí queremos enfatizar el hecho de que también deben ser consideradas las bifurcaciones que ya habían ido alejando al PC del resto de las corrientes que se habían identificado en 1946 con la oposición de la Unión Democrática. Su propuesta de ingreso a la CGU en 1952, pese a haber sufrido previamente la tortura de su militante Ernesto Mario Bravo a manos de la policía (lo cual contó con un fuerte respaldo de todo el arco estudiantil opositor a su causa), debe enmarcarse entonces en aquella dinámica, pese a estar en sintonía con los mandatos del Kremlin para otras latitudes.

En síntesis, podríamos decir que el vínculo que había acercado a socialistas y comunistas durante los años peronistas en torno a los postulados del antifascismo, y luego alrededor de la Unión Democrática, fue cediendo a nuevas lógicas. Estas no respondieron necesariamente a la dicotomía peronismo y antiperonismo, sino que versaron también sobre algunos de los tópicos que habían atravesado al reformismo en las décadas previas y que hacían a determinadas concepciones sobre el sentido social y político de la intervención en la universidad.

Un nuevo actor en el reformismo: el trotskismo en las universidades

En este apartado nos interesa detenernos en la aparición de un nuevo actor político de izquierda en el estudiantado. Si bien su inserción e influencia iba a estar limitada centralmente a la UNLP en el período que analizamos, la actividad del trotskismo en la universidad cobra relevancia dado que se trata del primer precedente de su actuación política en dicho ámbito, a la vez que desarrolla una serie de posicionamientos y una personalidad que le permitieron distinguirse tanto de la izquierda tradicional del PS y PC como del peronismo. Particularmente iba a ser el Grupo Obrero Marxista (GOM) y luego Partido Obrero Revolucionario (POR), orientado por Nahuel Moreno, la principal organización trotskista de actuación estudiantil durante el peronismo.

Por otra parte, si bien existe un corpus de trabajos que han abordado los primeros pasos de las organizaciones argentinas referenciadas en el revolucionario ruso León Trotsky (Alexander, 1973; Camarero y Mangiantini, 2024; Coggiola, 1985; González, 1995), aún no existen análisis específicos de la actuación de este sector en el ámbito universitario en su período germinal. En este sentido, consideramos que lo aquí expuesto se inscribe en, y puede colaborar con, los estudios sobre la izquierda trotskista en el país, además de ayudar a echar luz sobre la actividad estudiantil de izquierda frente a los primeros gobiernos peronistas.

²⁴ Primera quincena de agosto de 1948.

²⁵ *Juventud*, primera quincena de febrero de 1950.

²⁶ *Juventud*, segunda quincena de junio de 1949.

Fundado en 1943 a partir de un documento decisivo que había elaborado Nahuel Moreno llamado *El partido*,²⁷ el GOM había llegado a la conclusión de que el principal problema para el desarrollo del trotskismo en la Argentina eran sus bases sociales, por lo que su definición principal fue la inserción en la clase trabajadora (González, 1995, p. 101). El grupo consideraba que Perón era parte de un régimen bonapartista que resistía al imperialismo norteamericano manteniendo una unidad burguesa encabezada por el sector agroganadero del país y sometida a Gran Bretaña (González, 1995, p. 123; Rojo y Piro Mittelman, 2023, p. 18). Esta caracterización iba a ser revisada en 1952 ante el agotamiento del modelo económico peronista y la agudización de las diferencias con Estados Unidos. A partir de allí, el grupo que había pasado a llamarse POR desde 1948 se reubica alrededor de la tesis del “frente único antiimperialista”, que se basaba en considerar que sectores de la burguesía y la pequeña burguesía podían generar grandes movimientos ante sus contradicciones con el imperialismo, dentro de los cuales se podía dar la unidad de distintas clases de hecho. En ese contexto, en 1953 se produjo el ingreso del POR a la Federación Bonaerense del recientemente creado Partido Socialista de la Revolución Nacional (PSRN), que había contado con el visto bueno de Perón para obtener la legalidad partidaria frente al viejo PS. Finalmente, ante las sublevaciones de junio y septiembre de 1955, el morenismo iba a adoptar la política de luchar junto a los trabajadores peronistas contra el golpe de Estado, a la vez que intentaba demostrar la impotencia política del gobierno, que conducía fatalmente a la derrota en la medida en que no fomentaba la movilización de la clase obrera (González, 1995, p. 243; Peña, 1971, p. 10).

En referencia a la inserción social y política conseguida por el trotskismo durante el peronismo, Osvaldo Coggiola (1985) destaca que el morenismo logró el acercamiento de varios cuadros sindicales provenientes del socialismo y el anarquismo, sin embargo, considera que el principal sector de reclutamiento fue la juventud de izquierda. Esta afirmación se basa en el dato conocido sobre la incorporación al GOM en 1947 de un grupo de estudiantes que habían integrado la juventud del PS. Es a partir de una serie de charlas que realizó Nahuel Moreno por ofrecimiento de los socialistas, que los trotskistas logran entablar relaciones e incluso captar a una camada de jóvenes, entre los que se encontraban varios militantes e integrantes de la dirección regional de la Juventud Socialista de La Plata, así como de Bahía Blanca (González, 1995, p. 129). Entre ellos, los estudiantes de historia de la UNLP Ángel Bengochea y Horacio Lagar. Si bien estos nuevos integrantes venían de la militancia universitaria, e incluso de una fuerte influencia sobre el sector, luego de un breve interludio en el que se mantuvieron como fracción interna del PS (Herrera, 2024, p. 157), la política del GOM fue la promoción de su proletarianización. Eran al menos once nuevos militantes (González, 1995, p. 129) que se sumaban a un grupo que apenas alcanzaba los cincuenta. El joven estudiante secundario Milcíades Peña fue uno de los pocos que por esos años no ingresó a trabajar a una fábrica y desarrolló tareas de tipo intelectual (Camarero, 2024). Luego de más de tres décadas, en una entrevista, Moreno se lamentaba de no haber tenido en aquella época una política hacia la juventud como parte de una “desviación sectaria” y del “desprecio por todo lo que no era obrero”, lo que le impidió un desarrollo mayor a la organización (Veiga, 2021, p. 32).

Recién a partir de 1952, con algo más de acumulación militante y en el contexto de una readecuación de la caracterización política del peronismo, el entonces POR comenzó a desarrollar actividades en las universidades, principalmente en la UNLP, pero también en la UBA y Bahía Blanca. Esto se expresó en una “declaración de principios”, en la que se afirmaba que el estudiantado era de clase media y que fluctuaba entre la clase obrera y el proletariado, por lo que la función de la vanguardia era inclinar a todo el estudiantado a favor de los trabajadores. Por otra parte, el grupo se posicionó frente al peronismo y su intento de estatización de las organizaciones estudiantiles a través de la CGU y otras iniciativas del gobierno. En dicha declaración se juzgaba que:

Los postulados de la reforma que reivindicamos, no han sido consecuentemente aplicados, de ahí que el estudiantado se haya encontrado luchando, consciente o inconscientemente por principios y programas que eran la negación de sus viejos postulados, como ocurrió en el año 1945, 1946, en que al no tener una actitud independiente, le hizo en última instancia el juego a la burguesía y al imperialismo.²⁸

²⁷ Boletín de discusión del GOM. (Noviembre/diciembre de 1944).

²⁸ *Declaración de principios del movimiento estudiantil*, 23 de noviembre de 1952, La Plata.

Así, se consideraba que continuaban vigentes las demandas de la Reforma Universitaria en lo referente a la autonomía y la unidad con los trabajadores, mientras que la falta de independencia política del estudiantado lo alejaba ideológica y materialmente de los obreros. El POR estableció como programa para una “tendencia estudiantil consciente” la necesidad de un balance del ‘45, la unidad con la clase obrera, la defensa de la FUA contra los ataques del peronismo, el pronunciamiento contra la estatización de las organizaciones estudiantiles, la oposición a las tendencias que “le hacen el juego a la CGU”, el rechazo a la intervención imperialista y la solidaridad con la revolución boliviana.²⁹

Dicha declaración era parte de una iniciativa para comenzar el agrupamiento de intelectuales y estudiantes. Es así que, en un informe sobre el trabajo intelectual al buró político del POR,³⁰ se menciona la conformación de una tendencia estudiantil integrada por simpatizantes de derecho, ingeniería y agronomía de la UBA, de ingeniería, humanidades, química y secundarios de La Plata, de la que además participan anarquistas y la agrupación Avanzada Reformista de la Facultad de Derecho de la UNLP. Por otra parte, se da a entender la existencia de una relativa influencia en sus facultades y la posibilidad de participar como invitados en reuniones de la conducción de la FUA, lo que expresaba una llegada desproporcionada del naciente agrupamiento trotskista sobre las universidades, dado que en ese momento solo contaba con dos militantes. A la vez, puede ser entendido como parte de la existencia de una vacante entre sectores del estudiantado que se declaraban opositores al avasallamiento de las universidades y su autonomía por parte del peronismo, al mismo tiempo que buscaban diferenciarse de una oposición política ligada a la embajada norteamericana. Además, el nuevo contexto político, en el que el programa económico del gobierno comenzaba a naufragar, empujaba una oleada de huelgas con las que los estudiantes por momentos logran articular, como parte de una reactivación de las acciones estudiantiles y un mayor clima opositor (Pis Diez, 2018, p. 81). También cabe recordar que por estos años las agrupaciones universitarias no respondieron abiertamente a un partido político, por lo que en su interior muchas veces se dio la convivencia de distintas tendencias (Pis Diez, 2012, p. 55), cuestión que los activistas cercanos al trotskismo habrían sabido aprovechar.

Al igual que en otras universidades importantes del país, en la UNLP el estudiantado se encontraba organizado a través de centros de estudiantes y una federación universitaria donde las agrupaciones referenciadas en la Reforma Universitaria eran mayoritarias. Los integrantes de la UCR, el PS y los anarquistas eran quienes tenían mayor influencia sobre las organizaciones estudiantiles. También el PC, aunque en los años cincuenta se vio crecientemente excluido del espacio reformista, como ya mencionamos. El morenismo, por su parte, desarrolló en esta universidad sus principales iniciativas bajo el sello de una reinterpretación del legado de la reforma universitaria.

Integrado al PSRN desde 1953, por primera vez una organización con proyección nacional, el POR se propuso establecer un diálogo con nuevas agrupaciones estudiantiles que surgían a partir de la crítica a quienes se habían encolumnado detrás de la UD, al mismo tiempo que fomentaban las ideas del antiimperialismo y el antigolpismo. Además, esto se dio en el marco de una confluencia de tendencias en agrupaciones como AREI de Ingeniería y Avanzada Reformista (AR) de Derecho, ambas con presencia en la UNLP. A la vez, el morenismo comenzaba a poner en pie agrupamientos propios en Tucumán y Capital Federal (González, 1995, p. 225).

A través de la agrupación Frente Estudiantil Reformista (FER), el morenismo llevó a cabo una activa participación en la política universitaria, interviniendo incluso en las elecciones de centro de estudiantes en al menos cuatro facultades de la UNLP. En un suplemento de 1953 de su periódico *Frente Proletario*, por ejemplo, se posicionaban respecto a la FUA diciendo que:

Existen diferencias específicas entre el estudiantado y los otros movimientos. Estos, paulatinamente, han ido cayendo bajo la órbita estatizadora del gobierno, esto es, formando parte de la CGT. El movimiento universitario, en cambio, posee un organismo libre, representativo y democrático: la FUA. [...] Pero esta política independiente que pudo llevar la FUA no siempre ha sido bien utilizada [...], asumieron posiciones

²⁹ *Declaración de principios del movimiento estudiantil*, 23 de noviembre de 1952, La Plata.

³⁰ *Acta-Resumen de la reunión del Buró político*, 29 de noviembre de 1952.

de dependencia, por estar en contra del peronismo, convirtieron al movimiento universitario en portavoz de la Unión Democrática, en lugar de tomar una posición independiente.³¹

En este sentido, a través de la defensa crítica de la FUA puede notarse la búsqueda de un posicionamiento independiente frente al gobierno peronista, pero también con relación a la oposición referenciada en la UD. Es que, en buena medida, el programa de la FUA era reivindicado por los trotskistas en relación con la defensa de las herencias de la Reforma Universitaria, que, en su lectura, se vinculaba a dos aspectos. Por un lado, a la unidad obrero estudiantil, resaltando cómo las luchas obreras de 1909 y 1919, la lucha por las 8 horas de trabajo y otras, habían resonado en las aulas de Córdoba, a la vez que el movimiento reformista impulsaba los aires de cambio entre los trabajadores del país y Latinoamérica. Por otro lado, y ligado a lo último, el antiimperialismo se levantaba como otro de los pilares a reivindicar. De este modo, desde el FER se planteaba la “defensa de FUA contra todo movimiento estatizador”, a la vez que se exigía la “revalorización crítica de lo andado desde el año 1945”.³²

Además del posicionamiento del FER frente a las elecciones en distintas facultades de la UNLP, en los archivos del morenismo³³ aparecen volantes de AR³⁴ y de la Agrupación Democrática de Estudiantes de Ingeniería (ADEI)³⁵ de la UNLP con posicionamientos cercanos a los planteados por los trotskistas. Estos hechos nos intuyen a pensar en la participación trotskista dentro de los agrupamientos mencionados, o en la existencia de acuerdos con estos. Respecto a AR, se pueden encontrar informes internos sobre reuniones con algunos de sus integrantes.³⁶ Por otra parte, existen volantes firmados por el FER convocando a unificar a los mejores activistas de las agrupaciones reformistas de Ingeniería.³⁷

Este intento permanente por entablar un diálogo con las agrupaciones de izquierda referenciadas en la Reforma puede notarse también en la “carta de un estudiante”, publicada por *Frente Proletario*³⁸ sobre la secretaría obrera de la FULP y su relación con las luchas de los trabajadores. Allí se planteaba que:

Al colaborar con la UD enfrentamos a la clase obrera con una incompreensión tan absoluta de sus problemas que se produjo una escisión profunda entre el movimiento estudiantil y el proletariado. [...] La clase obrera, a la cual, a pesar de que estuviera equivocada, había que acompañar, que luchar junto a ella hasta que hiciese su experiencia. No comprendimos el porqué del apoyo de los trabajadores a Perón.³⁹

Para demostrar que no era una nota oficial y mantener el diálogo con los estudiantes que habían apoyado a José Tamborini en 1946, luego aparece una aclaración editorial. Sin embargo, no deja de ser otro ejemplo de la búsqueda por vincularse a sectores que eran base del PS o PC y promover la ruptura con los continuadores de la UD.

Este recorrido realizado por los posicionamientos públicos del morenismo sobre la política universitaria nos habla de una cierta maduración del FER como organización estudiantil y de la búsqueda de desarrollar una personalidad propia que se distinguiese del resto del arco del reformismo, dentro del cual se ubicaba, y del peronismo, al cual enfrentaba abiertamente, como parte del fomento de la autoorganización del movimiento estudiantil, la democratización de las universidades y la unión con los trabajadores. Así, la experiencia del morenismo con los estudiantes pasaba del fomento de la proletarización en sus inicios, anclada en una mirada obrerista, al fomento de una serie de agrupamientos estudiantiles que actuaban en el seno del reformismo, pero que buscaban posicionarse de manera independiente, tanto frente al gobierno peronista como ante los exintegrantes de la UD.

³¹ *Frente Estudiantil Reformista. Suplemento*, 17 de agosto de 1953, p. 1.

³² *Frente Estudiantil Reformista. Suplemento*, 17 de agosto de 1953.

³³ Disponibles en Fundación Pluma. <http://fundacionpluma.info>

³⁴ *Avanzada Reformista. A los nuevos estudiantes de derecho* (1953).

³⁵ *ADEI al estudiantado* (1953). Archivo digital Fundación Pluma.

³⁶ *Acta-Resumen de la reunión del Buró político* (29 de noviembre de 1952).

³⁷ *Compañero de Ingeniería: UD. PUEDE HACER CUMPLIR el programa anti-imperialista y de unión obrera-estudiantil de ALU y AREI* (1953).

³⁸ Periódico oficial del POR

³⁹ *Frente Proletario*, n.º 131 (5 de septiembre de 1953, p. 3).

Palabras finales

El golpe de Estado de 1943 y el posterior ascenso de Perón al poder significaron un desafío para las diversas tendencias que se reclamaban de izquierda en el país y que actuaban en el ámbito estudiantil universitario. Las relaciones con un movimiento obrero cada vez más cercano al oficialismo y la reelaboración del significado de la Reforma Universitaria fueron algunos de los tópicos que tensionaron al sector, en un contexto de fuertes ataques a la autonomía de las universidades.

Tradicionalmente la relación entre el movimiento estudiantil y el peronismo se ha visto como conflictiva y pocas veces los estudios se han detenido en la actuación y los posicionamientos de cada uno de los agrupamientos universitarios, cuestión que una perspectiva anclada en la historia de las izquierdas, como la que se expresa en este trabajo, se ha propuesto rescatar. Así, hemos distinguido tres sectores claros que, si bien se identificaban con el reformismo y en términos generales como opositores, tuvieron trayectorias disímiles.

La militancia universitaria del PS fue tal vez la que mantuvo una política más similar durante todo el período, centrada en la defensa de la Reforma, frente a las medidas del gobierno sobre las universidades y un alineamiento en el terreno político con la oposición, que veía en Perón a un agente del totalitarismo. Por otro lado, si bien el PC compartió con el PS, en cierta medida, una misma caracterización y perspectivas, vio bifurcar su camino ante el inicio de la Guerra Fría, a la vez que buscó retomar sus lazos con el movimiento obrero, que por entonces simpatizaba mayoritariamente con el peronismo. De ahí que el cambio político que llevó a los comunistas a acercarse a la CGU, y que le valió la exclusión de los ámbitos del reformismo en las universidades, no se dio en el “vacío”; más allá de su brusquedad, fue el subproducto de una distancia que había comenzado a tallar en los años previos.

Finalmente, el GOM-POR apareció como impulsor de una primera e incipiente actuación del trotskismo en las universidades, que pasó de darle la espalda a todo movimiento que no estuviese protagonizado por la clase obrera, a su integración en el reformismo universitario. Pero no una integración acrítica: se trató de un grupo que procuró mantener la independencia tanto del gobierno peronista como de los sectores referenciados en la UD. Fue un actor muy minoritario en este período, pero que expresó una alternativa novedosa en el seno del estudiantado.

Habiendo presentado este panorama, consideremos que es posible ahondar en esta línea de investigación en función de encontrar lazos y aspectos de continuidad entre los debates analizados y las trayectorias subsiguientes del reformismo y las izquierdas en la universidad, particularmente en las décadas posteriores, que vieron surgir un proceso de radicalización de este actor social y político.

Referencias bibliográficas

- Alexander, R. J. (1973). *Trotskyism in Latin America*. Hoover Institution Press.
- Almaraz, R., Corchon, M. y Zemborain, R. (2001). *Aquí FUBA!: Las luchas estudiantiles en tiempos de Perón, 1943-1955*. Planeta.
- Califa, J. S. (2010). La militancia estudiantil en la Universidad de Buenos Aires entre golpe y golpe, 1943-1955. En P. Buchbinder, J. S. Califa y M. Millán (Comps.), *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)* (pp. 31-79). Final Abierto.
- Califa, J. S. (2014). *Reforma y Revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*. Eudeba.
- Camarero, H. (2024). El intelectual y el partido: Milcíades Peña, Nahuel Moreno y los debates teórico-políticos en los años cuarenta y cincuenta. En H. Camarero y M. Mangiantini (Eds.), *El trotskismo en la Argentina. Estudios para una historia política, social y cultural* (pp. 173-200). Prometeo.
- Camarero, H. y Mangiantini, M. (Eds.). (2024). *El trotskismo en la Argentina. Estudios para una historia política, social y cultural*. Prometeo.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1968). *Los reformistas*. Editorial J. Álvarez.
- Coggiola, O. (1985). *El trotskismo en la Argentina (1929-1960)*. Centro Editor de América Latina.
- Gilbert, I. (2011). *La Fedé: Alistándose para la revolución. La federación juvenil comunista 1921-2005*. Sudamericana.
- González, E. (Ed.). (1995). *El trotskismo obrero e internacionalista en la Argentina*. Antídoto.

- Herrera, C. (2024). El trotskismo en el socialismo: Entrismos, presencias y confluencias. En H. Camarero y M. Mangiantini (Eds.), *El trotskismo en la Argentina. Estudios para una historia política, social y cultural* (pp. 143-172). Prometeo.
- Kleiner, B. (1964). *20 años de movimiento estudiantil reformista, 1943-1963*. Editorial Platina.
- Mangone, C. y Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1943-1955)*. CEAL.
- Peña, M. (1971). Prólogo a la primera edición (1957). En *¿Quiénes supieron luchar contra la 'revolución libertadora' antes del 16 de septiembre de 1955?* Ediciones Elevé.
- Peña, M. (1973). *Masas, Caudillos y Elites. La dependencia argentina de Yrigoyen a Perón*. Ediciones Fichas.
- Piro Mittelman, G. (2025). El movimiento estudiantil y la Reforma Universitaria: Una mirada desde el comunismo argentino en los años treinta. *Colección*, 36(1), 187-221.
- Pis Diez, N. (2012). La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: Actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955). *Los Trabajos y los Días*, (3), 41-63.
- Pis Diez, N. (2018). Peronismo, Universidad y oposición reformista. El caso de la ciudad de La Plata/Ciudad Eva Perón (1943-1955). *Estudios Sociales*, 54(1), 67-91. <https://doi.org/10.14409/es.v54i1.6394>
- Pronko, M. A. (2000). *El peronismo en la universidad*. Centro Cultural Rector Ricardo Rojas, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires.
- Rein, M. (1999). Represión versus rebelión: Universidades Argentinas bajo el peronismo, 1943-1955. En R. Marsiske (Coord.), *Movimientos Estudiantiles en la Historia de América Latina* (pp. 163-208). Plaza y Valdés.
- Rojo, A. y Piro Mittelman, G. (2023). Ensayo preliminar. En M. Peña, *Debates sobre la burguesía argentina, la liberación nacional y el peronismo*. Ediciones IPS.
- Veiga, R. (2021). *El Tigre de Pobladora*. Centro de Estudios Humanos y Sociales.

La colonización del poder desde la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), 1958-1994: clientelismo, corporación y violencia

Armando Martínez Moya

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, México

Lo singular también es ominoso. Introducción

Un microcosmos es la universidad. Todos los males y fortalezas del mundo se pueden ver reflejados en ella. Es su espejo, y dentro de sus fronteras y en los alrededores se viste la ciencia, el saber y la inteligencia, pero también el poder y los intereses más recónditos. Ya sea que la trama de desbrozó conforme a las configuraciones que la visten y deshojan. La de Guadalajara, ha tenido su Waterloo en la ambición estelar de grupos que, en su devenir, con la retórica alienante, asaltaron su dirección, ya con la garra salvaje de la violencia, ya con el control camuflado de modernidad. En esta narrativa, hablaremos de una de sus etapas de vida, en la que se entronizó una elite de control que, desde la fuerza, colonizó férreamente a la comunidad universitaria: la Federación de Estudiantes de Guadalajara. Un grupo que, en nombre del alumnado, se encumbró durante varias décadas.

Los estudiantes: aves de paso y de tempestades

Un poco de historia. Los movimientos estudiantiles en América Latina, surgidos siempre de manera contestataria y pacífica, han aportado a la grandeza de las universidades. Jornadas sobresaltadas del puño en alto para luchar contra injusticias; los dientes apretados y los avances, exigencias, reclamos, peticiones, paros y huelgas. Pero también su abono en sangre ante la saña represiva del Estado vigilante en diferentes situaciones y contextos. Su divisa: una lucha con fines de igualdad y democracia, casi siempre contra el estado autoritario, pero también en favor de reformas en el currículo, velando por la defensa de la gratuidad, el ingreso universal de aspirantes, el sentido público de la educación, así como el vínculo profesional y social de los egresados con la sociedad en su conjunto, impactando con sus exigencias y banderas en la mejora paulatina de la sociedad, la democracia política y el desarrollo social. Y al exterior, sus proclamas contra las guerras, las invasiones, los dictadores y en apoyo a revoluciones acosadas.

No ha sido desde luego una ruta dirigida, sino sinuosa, ahí donde el poder universitario y el del estado ceden, conceden, bloquean, mediatizan o reprimen esas aspiraciones históricas del estudiantado. Es paradójico que, siendo el estudiantado un personaje en tránsito, un *road movie* del campus, con una minúscula presencia en las aulas en cuanto concluye su carrera, se haya comprometido con luchas que han marcado hitos históricos. Son los estudiantes, en mayor medida, y no el profesorado ni los trabajadores de servicio –arraigados a la planta laboral de las instituciones–, quienes más han protagonizado esas luchas.

Algunas universidades no han soportado esa tradición de insurgencia estudiantil, que ha sido apagada a sangre y fuego. Pero en muchas otras ocasiones, sus exigencias, movilizaciones y reclamos han influido en una agenda de reformas y transformaciones de la universidad, e incluso en muchos otros órdenes de la vida social. Esto demuestra su cerrazón inaudita; son aquellas cuyo poder monolítico ha impedido su más mínima expresión a través de diferentes vías, como la mediatización, la vigilancia, la represión y, principalmente, la construcción de una cultura institucionalizante que, a través de diferentes hilos, asfixia la imaginación creativa y la organización de los estudiantes.

Pero la Universidad de Guadalajara se ha cocinado aparte, pues casi desde sus orígenes en el siglo XX es de estas instituciones que no ha recorrido con sus estudiantes esa ruta de paulatina participación del alumnado, particularmente a partir de la aparición de una corporación caracterizada como la hidra de mil cabezas: como grupo pseudo estudiantil; como representación demagógica del progreso ideológico, como recurso clientelar de masas y, principalmente, como estructura del poder universitario desde la cúspide. Todo esto y más fue la FEG.

Una aproximación

Desde su refundación en 1925, la Universidad de Guadalajara resintió un estigma: el control de los estudiantes individual y colectivamente desde la cúpula universitaria a través de su cooptación en los órganos donde debían tener representatividad, como el Consejo General Universitario, así como la utilización de diferentes organizaciones estudiantiles que cumplieron un papel político de control y ejercicio reproductor de las políticas institucionales, inhibiendo el libre ejercicio democrático y su independencia como sector estudiantil.

En este texto se aborda el periodo de 1958 a 1994, cuando ejerció el poder estudiantil y universitario la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), que reprodujo por décadas un modelo corporativo en su máxima expresión, adquiriendo una importancia tal que las decisiones de las políticas se tomaban al unísono entre la burocracia universitaria y los dirigentes estudiantiles. En este trabajo se pone énfasis en esa metodología corporativa que colonizó al conglomerado y caracterizó a la dirigencia de la propia organización, así como en los vínculos abiertos y secretos entre ella mantuvo con el poder institucional, lo que generó fenómenos como una cultura del sometimiento y un caciquismo universitario general y escalonado, cuyas repercusiones históricas aún se mantienen. Se incluye como antecedente una organización estudiantil previa a la FEG, el FESO, pues esta prefiguró y configuró el accionar corporativo que luego se reprodujo y se amplió con la FEG.

Se utiliza regularmente el término *corporativo* para identificar un fenómeno de control construido desde el poder⁴⁰ (universitario, del Estado y de la organización estudiantil), que propició el reclutamiento forzado y el control en todos los ámbitos posibles del colectivo estudiantil, que solo pudo actuar bajo las licencias estatutarias impuestas y la práctica de acciones *de facto*, resultado de derecho consuetudinario que se ejerce sobre ellos. Aunado a este concepto aparece también el de *clientelismo*,⁴¹ una suerte de favoritismo condicional concedido por la agrupación estudiantil para beneficiar en determinadas situaciones escolares a los alumnos a cambio de su integración, participación y consenso respecto a compromisos establecidos desde el poder. La *organización estudiantil* es una categoría muy propia de la Universidad de Guadalajara y muy diferente a la noción de *movimiento estudiantil*. Es un ente instituido e instituyente que se promueve indirectamente desde la autoridad universitaria. Es, desde luego, una tautología, pues no representa en los hechos a la base estudiantil, pero adquiere estatuto de legalidad y acción plena bajo licencia concedida a dicha organización por las autoridades. El caciquismo es también un signo característico de este fenómeno, derivado de la degradación de las circunstancias, lo que hace emerger liderazgos autoritarios con un origen espurio. Según una definición de Islas García, este tipo de personajes han acompañado nuestra historia mexicana y son resultado de sistemas degradantes, por lo que el fenómeno se explica más por el caldo de cultivo que los engendra que por quienes lo personifican (Islas, 1992, p. 12).

Para documentar este trabajo, me he basado en fuentes documentales y bibliográficas, en el testimonio de tres testigos-protagonistas privilegiados⁴², así como a mi propia experiencia como alumno de la Escuela Preparatoria N.º 2 diurna durante el periodo 1969-1973 y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara (1973 y 1977) y como Oficial Mayor de la Escuela Preparatoria Nocturna de trabajadores de la misma universidad.

El método de exposición se basa en una narrativa de hechos, con explicaciones concomitantes, organizada en tres tópicos temáticos. Al final se expone una reflexión que intenta ser analítica para interpretar la naturaleza de los acontecimientos.

El FESO, la congruencia socialista bajo sospecha

Bien sabemos que es el espíritu libertario la divisa de los estudiantes universitarios cuando se movilizan ante las diversas situaciones que existen en las instituciones donde estudian o en el ámbito social donde gravitan. En eso se parecen todos los movimientos; su condición es siempre emergente y aplazan sus responsabilidades de estudio en

⁴⁰ La persistencia del control de las masas en México por generaciones ha propiciado la sedimentación del fenómeno. Ver: Córdoba (1989).

⁴¹ El que refleja más las características de la sociedad mexicana es el caso del clientelismo electoral y sindical, de largo aliento en nuestra realidad. Entre la amplia bibliografía sobre el fenómeno, puede consultarse Moreno (2003) y Hernández Muñoz (2006).

⁴² Me refiero a las aportaciones de Samuel Melendres (qepd), Luis Hernández Castillo y Juan Manuel Negrete Naranjo, quienes en diversas reuniones me aportaron sus testimonios. Preparo ya un texto sobre estas entrevistas.

aras de enderezar entuertos: vocación quijotesca que anida en el destino desde épocas muy remotas. Resquebrajar la institucionalidad ejerciendo siempre la movilización y la protesta es su sino, y no hay duda de que la educación y la sociedad han resentido a través del tiempo cambios y mejoras gracias a las exigencias y luchas del estudiantado en movimiento. Claro, los resultados no han sido siempre como los alumnos hubiesen deseado, pero siempre está latente el ojo vigilante, generación a generación, o bajo determinadas coyunturas de los sectores más concientizados que son quienes nuclea, encabeza y conducen asambleas, exigencias y movilizaciones. La masa estudiantil siempre parece responder, aunque se enfrente muchas veces a la represión y la violencia ejercidas por el Estado.⁴³

Pero la excepción confirma la regla y en la Universidad de Guadalajara (UdG), no obstante su larga antigüedad –229 años–, los estudiantes han sido casi siempre, salvo durante breves periodos,⁴⁴ un sector controlado totalmente por las autoridades universitarias a través de diversas formas de dominio, como la cooptación de líderes y la confección de organizaciones corporativas antidemocráticas, cuyo velo aparentemente progresista oculta el oscuro vínculo con el poder universitario o el Estado.

La primera gran organización estudiantil que abarcó todo el espacio universitario fue el Frente de Estudiantes Socialistas de Occidente (FESO),⁴⁵ que jugó un importante papel en la lucha por la instauración de la orientación socialista en la educación en la Universidad de Guadalajara (UdG) a partir de 1934, aun cuando el régimen⁴⁶ solo se refería a la educación básica (Raby, 1981, pp. 75-82). Al defender la organización estudiantil esta tendencia ideológica, estaba obligada a plegarse a las autoridades de la Universidad y su consejo universitario, que eran defensores acérrimos del artículo tercero reformado que establecía precisamente esa doctrina en la constitución política. En lo formal, ambas instancias –FESO y UdG– aparecen identificadas y actuando al unísono, uniéndolas su confluencia doctrinaria, aunque, en realidad, el FESO era un eslabón, una correa de transmisión del poder universitario. Así que esa situación de congruencia que parecía identificarlas, ocultaba un vínculo dominante de una sobre otra, aunque –debemos decirlo– se aprovechó una circunstancia reformista para el fortalecimiento del FESO, vinculada con el alto grado de aceptación que existía entre un amplio sector del estudiantado, puesto que la bandera del cambio político y la justicia social que pregonaba la tendencia oficialista se identificaba con ese sector del estudiantado libertario, además porque legitimaba el enfrentamiento hasta con virulencia a una tendencia opuesta que defendía la libertad de cátedra concebida como estandarte para ir en contra de la educación socialista.⁴⁷

El FESO, como sector estudiantil, asumió por lo tanto un papel estelar para defender esa conquista de la reforma, luchando entonces por el consenso del estudiantado. La tendencia opuesta, que había surgido espontáneamente azuzando con el peligro comunista, agrupó bajo su influencia en un momento dado a un sector mayoritario de estudiantes,⁴⁸ lo-

⁴³ Existe abundante bibliografía que desarrolla un balance y una tipología de los movimientos estudiantiles. Algunas obras pioneras son las de Bergmann (1968), Lipset (1969), Keniston (1969), Einaudi (1969), Dietze (1972). Asimismo, Sartre, Malraux, Aron, Marcuse, Cohn-Bendit, entre otros, participaron en *Los estudiantes. Cuadernos de Marcha* (n.º 15, julio de 1968). También puede consultarse el volumen *La juventud va a la revolución* (1975), que incluye fragmentos de Lenin y Gorki, entre otros, sobre la juventud y los estudiantes. En México existe también una importante bibliografía, donde sobresalen los trabajos de Renate Marsiske, el recuento de Gilberto Guevara Niebla (1983) y la obra de Valles Ruiz y González Victoria (2015).

⁴⁴ Precisamente cuando no hay universidad –pues fue clausurada junto con el Instituto de Ciencias en 1862–, la educación superior funcionó dirigida directamente por el gobierno del Estado; y en ese periodo (1862-1925) los estudiantes se organizaban, reclamaban y exigían a través de organizaciones que funcionaban en cada escuela de educación superior. Ver: Fondo Escolar 1862-1920. Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUDG). En el siglo XX, antes de 1925, ya existía la unión de estudiantes de Jalisco, que representaba a los estudiantes de algunas de las facultades. El otro momento y ante la coyuntura del establecimiento en la universidad de la educación socialista en 1934, un amplio sector de estudiantes se opuso a esa reforma y formó la Federación de Estudiantes de Jalisco, de corte primero democrático y luego inclinada a la derecha, pero sin el control de las autoridades universitarias. En este artículo se hablará de ella más adelante.

⁴⁵ En 1933, antes del FESO, los estudiantes progresistas se habían organizado en el Frente Estudiantil de Jalisco, cuya expresión era independiente. Este frente pronto fue cooptado por las autoridades para formar el FESO.

⁴⁶ En 1934, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se promovió y aprobó la modificación de la constitución política en su artículo tercero, que establecía que la educación en México sería socialista.

⁴⁷ Postura que asumió la Universidad Nacional.

⁴⁸ Según la información periodística, los estudiantes que se manifestaron a favor de la autonomía durante todas estas jornadas de lucha eran mayoría en comparación con quienes apoyaban al FESO. Ver: Hemeroteca de los periódicos *El Informador* y *El Jalisciense* en esos años.

grando parar la universidad en 1934 a través de la primera y única huelga estudiantil que ha tenido la universidad. Este sector antagónico promovía en sus postulados iniciales el carácter plural de la educación, tal como lo reivindicaba la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), planteando que debía ser la propia universidad, con base en su autonomía, quien definiera su posición política y educativa,⁴⁹ y no estar sujeta a las políticas del Estado.⁵⁰

La historiografía oficialista de la UdG ha reivindicado la defensa de la educación socialista como uno de sus mitos fundacionales (Mendoza, 1988), pues es considerada una de las etapas más gloriosas y honrosas de la Universidad al documentar que desde 1931 se desarrolló una posición y una lucha progresista en torno a la educación pública superior.⁵¹ Esta primigenia organización es para esta versión de la historia oficial la protagonista del cambio, consignando los hechos de una manera apologética. Sin embargo, a los ojos de hoy, van desbrozándose otras evidencias que retratan más ampliamente su actuación, particularmente en el terreno de su actividad política entre el propio estudiantado, la naturaleza real de sus vínculos con el Estado y con las autoridades universitarias.

Samuel Meléndrez,⁵² quien, si bien había nacido apenas dos años más tarde respecto de la fundación del FESO (1936), conoció muy bien esos episodios por boca de muchos de quienes había sido alumnos y docentes en aquellos años (1934-1950). Samuel solía relatarlos con detalle, como si los hubiera vivido, pues estaba ampliamente documentado y observaba con sorna nuestros descabellados ojos que no alcanzaban a ver que el FESO fue algo más que un adalid, revelándonos otra faceta más allá de su discurso y de su imagen apologética que se ha difundido oficialmente. En lo particular, respecto a su actuar cotidiano al interior de la universidad, se trataba de una agrupación en gran medida seudodemocrática, pues no se plegaba a la opinión mayoritaria de los estudiantes que en los momentos más álgidos del movimiento se oponían a la reforma, combatiéndolos y ejerciendo además una posición monolítica, actuando plegado totalmente a los lineamientos de las autoridades, quienes le habían otorgado verticalmente la representatividad del estudiantado gracias al apoyo oficial, además de la afiliación forzosa de los estudiantes y a que las decisiones se tomaran en un asambleísmo desbordado y utilizando la manipulación. Los resolutivos y las conclusiones de las asambleas, así como las acciones a tomar, se planeaban realmente desde la cúpula, entre los dirigentes estudiantiles y las autoridades universitarias.⁵³

Es cierto que el clima tan álgido que invadió los espacios universitarios y a la sociedad tapatía en aquellos años requería que la organización estudiantil no perdiera el control y tuviera suficiente membresía para actuar y defender los principios que exponía, porque se trataba de enfrentarse con otra organización que tenía el respaldo de empresarios, la iglesia católica⁵⁴, los periódicos conservadores⁵⁵ y una amplia capa de ciudadanos colonizados por la belicosa

⁴⁹ Esta posición democrática estuvo apoyada por amplios sectores de alumnos que estaban en desacuerdo con plegarse a las políticas impuestas por el Estado, puesto que consideraban que la educación superior se determina por su autonomía. Entre ellos estaban los estudiantes del Partido Comunista en Jalisco, que, atendiendo la orientación de su comité central, en ese momento eran críticos del cardenismo; pero poco después, cuando este movimiento se fue orientando hacia el anticomunismo, abandonaron el movimiento y denunciaron esa maniobra de encubrimiento. Ver: Martínez (2013, pp. 237-284).

⁵⁰ En ese proceso, este sector fundaría, al calor de los acontecimientos, el Frente Estudiantil de Jalisco (FEJ), el cual fue orientándose hacia posiciones de derecha extrema, abandonando su presencia en el espacio universitario y su lucha dentro de la Universidad de Guadalajara, fundando, a la postre, una universidad privada, la Universidad Autónoma de Guadalajara.

⁵¹ Incluso reivindicar como propia la gran huelga estudiantil de 1933-34 (Mendoza, 1988 y Real et al., 2017).

⁵² Dirigente histórico del Partido Comunista Mexicano, Samuel Meléndrez Luevano estudió en la Universidad de Guadalajara, en la Facultad de Ciencias Químicas, siguiendo de cerca como militante y luego como dirigente comunista la vida estudiantil universitaria. En una larga conversación con él, me narró episodios y experiencias de su vida con relación a la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG) e incluso del FESO, manifestando que las formas de control, su metodología política y su accionar eran similares. En este trabajo, muchas de las referencias sobre esta organización son resultado de esa conversación.

⁵³ Reflexiones de Samuel Meléndrez. Apuntes de una entrevista en el año 2011.

⁵⁴ La proliferación de volantes y panfletos hechos por la iglesia católica y repartidos entre sus fieles, así como los sermones que desde los púlpitos se pronunciaban en contra de la escuela socialista, lograron confundir a una buena parte de la sociedad mexicana e infundir desconfianza sobre esta nueva escuela, a otros los llevó a oponerse de manera abierta, impidiendo que los niños asistieran a ella, encubriendo la apertura de escuelas clandestinas dirigidas por religiosos y religiosas, lo que estaba prohibido en el artículo 3º. reformado de la Constitución General de la República (Montes de Oca, 2008).

⁵⁵ Una noticia que encendió los ánimos e hizo reaccionar a la rancia sociedad tapatía fue el editorial del 4 de octubre de 1933 de *El In-*

y fanática derecha confesional muy arraigada desde el siglo XIX en Jalisco. Y, además, porque esa organización antagonica, si bien pregonaba banderas democráticas (libre pensamiento universitario, libertad de cátedra, cero imposición del Estado), se inclinaba paulatinamente a la derecha, pues emitía un discurso anticomunista muy fanatizante, apoyándose en la utilización de recursos económicos provenientes de esos sectores ultraconservadores, así como en estrategias persuasivas con connotaciones de conjura y sustentadas en el miedo y el fanatismo más recalcitrante, tratando de convencer a los estudiantes y a la población en general del peligro bolchevique que se cernía fatalmente sobre la universidad para envenenar las mentes de los jóvenes.

Así que, para enfrentar esa amenaza derechista, real y convincente, pero que actuaba de manera encubierta, las asambleas estudiantiles del FESO estaban planeadas verticalmente, pues su forma de conducción y argumentos se preparaban desde las oficinas de la rectoría, donde imperaba una participación que degeneraba casi siempre en un asambleísmo rayano en la anarquía, aprovechando la efervescencia de las posiciones más críticas acordes al ferviente posicionamiento socialista. Los acuerdos se lograban por la emisión de razonamientos casi siempre álgidos, aunque también por las consignas, que concitaron la adhesión de un alumnado necesitado de protagonismo, acorde con las condiciones políticas de la época cardenista. Esta efervescencia significaba la clave del control y los acuerdos a modo y, si era necesario, servía para evitar que tuvieran consenso las posiciones contrarias, pues con antelación se establecía quienes eran designados para tomar la palabra, preparando los acuerdos y las resoluciones que finalmente eran aprobadas en asambleas desgastantes y a veces interminables, puesto que ¿quién se iba a oponer a la aprobación de una política que convoca casi a la revolución, invocando al pueblo, a los estudiantes contra los retrógradas y reaccionarios? Había que defender un discurso incendiario a favor de las mayorías, de la educación popular, reivindicando a los estudiantes pobres y al proletariado. Estaban tan caldeados los ánimos que en estas jornadas no había quien se opusiera; los contrarios, que parecían mayoría, no participaban ya en estas asambleas. Es cierto que a los planteamientos de los socialistas no les faltaba razón; el problema era el mecanismo oculto que hacía funcionar los hilos invisibles del control establecido subrepticamente sobre toda esta vorágine que parecía tan genuina.

Dentro de la cabeza de muchos dirigentes y decenas de estudiantes se creía fervientemente en que la universidad estaba contribuyendo efectivamente a la transformación socialista que encabezaba, a través de la educación, el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, y que la vanguardia estaba representada en el ámbito educativo de Jalisco por organizaciones como el FESO y la Universidad de Guadalajara. Todo parecía justificarse, hasta el hecho de que la organización estudiantil no tuviese realmente vida propia, pues sus directrices y estrategias estaban planeadas previamente desde la cúpula de la universidad que encabezaba Díaz de León y luego eran refrendadas en las asambleas. Había, por lo tanto, una falsa independencia en la que nadie reparaba, pero que luego se hacía visible, al punto de que muchos de los dirigentes universitarios aparecerían luego, años después, como funcionarios o dirigentes de la universidad. Este fenómeno será permanente durante toda la vida universitaria.

La ensoñación del discurso y las movilizaciones en defensa de la educación pública y socialista parecían avasallar toda posibilidad de un análisis más cuidadoso. La lucha contra los retrogradas reforzaba esa interpretación formalista. Pero más allá de apologías historiográficas, analizando las implicaciones de los sucesos, es posible advertir ahora ese contubernio FESO-Rectoría, incluso su vínculo con el gobierno del Estado y federal.⁵⁶ Lo cierto es que la Universidad, una vez que desterró a los grupos opositores autonomistas en 1937,⁵⁷ también refrendó su carácter corpora-

formador, titulado “La Universidad Marxista”, donde se calificó de comunista al Congreso de Universitarios Mexicanos celebrado en México y a la delegación que había participado por Guadalajara: “Se trata de un pacto de rebeldía, contra nuestras instituciones políticas; se obligaron algunos de nuestros profesores a sostener las ideas de Karl Marx, corregidas y aumentadas por sus fanáticos, en los programas educativos. La enseñanza que, según nuestra carta magna, debe ser laica, esto es, libre de dogmas, y ajena a toda presión de conciencia, según el pacto de rebelión será comunista fanática, que es lo que quiere decir marxista. [...] Y lo peor de esa actitud rebelde de los universitarios, es que según lo anuncia un diario de la capital, va a ser nuestra Universidad, es decir, la de Guadalajara, la que dé el primer paso de rebelión contra las instituciones que nos rigen, entrando de lleno en la enseñanza bolshevik [sic]” (*El Informador*, Sección editorial, p. 3).

⁵⁶ El 18 de julio de 1935, en visita a Guadalajara –cerrada la Universidad y funcionando una Dirección de Estudios Superiores–, el presidente Cárdenas se reunió en una comida con los dirigentes del FESO, los apoyó y les concedió la fundación de la casa estudiantil para esa agrupación (Mendoza Cornejo, 1988, pp. 28-29).

⁵⁷ Alma Dorantes ha documentado muy bien la apropiación del movimiento y la huelga estudiantil por parte del sector oficialista de la universidad, convirtiéndose ya en un hito fundacional. Ver: Dorantes (1993).

tivo-estudiantil, que había heredado incluso de la refundación de la Universidad en 1925 como una divisa de monolitismo fundacional.⁵⁸ Situación que se repite en este episodio de la defensa del modelo socialista de la educación en el periodo del interregno 1934-1937, cuando se cerró la universidad producto de la huelga universitaria.⁵⁹ Así emerge y se consolida el FESO.

Es el huevo de la serpiente: esa suplantación política para hacer aparecer un movimiento estudiantil como genuinamente democrático e independiente se repetirá *mutatis mutandis* en la universidad cuando el FESO desaparezca y surja otra “organización” estudiantil: la FEG.

FEG; del socialismo teórico al pistolero práctico

El régimen federal y la política educativa abandonarán en 1940⁶⁰ la educación socialista y las reformas sociales y populares. Los regímenes posteriores pregonarán en el terreno educativo la unidad nacional, la laicidad y la democracia de los valores personales, incluso invocarán *una escuela del amor*, por lo que el FESO siguió insistiendo durante un poco más de una década con la retórica del socialismo y contra los reaccionarios,⁶¹ pues, al fin y al cabo, esa diferenciación ideológica entre Estado y organización estudiantil no dificultaba el control de los alumnos, lo que permite constatar que el radicalismo contenido en su retórica era un recurso demagógico y también una cortina de humo para continuar esa situación de contubernio con el poder, sometiendo al estudiantado a sus designios. Lo cierto es que fue tan efectivo el control y la influencia del FESO sobre el alumnado que no solo desterraron a los grupos derechistas e incluso a los sectores democráticos, sino que inauguraron el sistema corporativo estudiantil en la UdG, sentando las bases del contubernio entre organización estudiantil y burocracia universitaria que se ha prolongado por años.

Al cambiar la situación política, poco a poco se fue desgastando el discurso socialista del FESO, en tanto que ya no había enemigo al interior de la universidad que justificara su discurso radical. En 1946, doce años después de su surgimiento, la burocracia universitaria, a través de varios miembros del FESO, hizo emerger una nueva organización que omitiera en su denominación el adjetivo “socialista”, aunque en los hechos mantuviera las consignas de esa doctrina, la bandera antiimperialista⁶² y la educación popular como divisas de su existencia. Se trataba de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), que fue desplazando paulatinamente del control estudiantil al FESO. Al constituirse, las autoridades la reconocieron de inmediato, pues en realidad era su creatura; con ello, la desaparición del FESO fue inminente, principalmente porque ya no tenía el apoyo político ni económico de las autoridades universitarias estatales ni federales.⁶³

Corporativismo y clientelismo para llevar

La conversación con Samuel Meléndrez, Luis Hernández y Juan Manuel Negrete hace evocar recuerdos y anécdotas, rinde fruto cuando se intenta clasificar este florilegio de dominación de cuando fuimos estudiantes. Un rom-

⁵⁸ Su fundador, Zuno, al organizar unilateralmente su primer consejo universitario haciéndolo sumiso a la rectoría, incluyó a dos estudiantiles incondicionales, pues fueron marginados los dirigentes de las organizaciones de facultades que habían mantenido una posición independiente y exigente ante las arbitrariedades de los maestros hasta antes de la fundación. Ver: Martínez Moya (2014).

⁵⁹ Huelga que, como hemos dicho, fue organizada por la tendencia política estudiantil contraria: Los autónomos.

⁶⁰ Ya desde 1938, el régimen había ido abandonando la gestión de la educación socialista debido a conflictos y resistencias de parte de los grupos conservadores, pero fue en 1943 cuando se reformó el artículo tercero para eliminar el carácter socialista de la educación (Buenfil, 1994; Garcíadiego, 2006, pp. 30-49).

⁶¹ Durante años, la derecha estudiantil –ya convertida en universidad privada y comandada por los tecos–, cada vez más fascistoide, fue el objetivo favorito de los ataques extramuros del FESO-FEG para legitimar su stirpe izquierdista.

⁶² Particularmente, cuando se desató la guerra de Vietnam y en muchas universidades y pueblos emergió un rechazo a la intervención de Estados Unidos en el conflicto. Producto de su retórica antiimperialista, en 1973 la FEG organizó una magna manifestación en la explanada del mercado libertad, con alumnos acarreados, desde luego. Tal vez esta haya sido la primera y única manifestación estudiantil organizada en la FEG, que, por su formato, tuvo todo el estilo concebido por la burocracia universitaria a través de la organización estudiantil.

⁶³ Formalmente, el FESO eligió presidente de la organización hasta 1950. El último fue Raúl Padilla Gutiérrez, su primer dirigente fue el insigne intelectual y político Natalio Vázquez Pallares. Para una historia panorámica de la organización, ver: Novoa (1986) y Cortés (1986).

pecabezas se va armando, no sin lagunas. Así, vamos distinguiendo algunas diferencias en las banderas reivindicativas, en torno a la ideología y la política educativa de las organizaciones: lo que el FESO transmitió a la FEG fue su dominio demagógico corporativo, pero en la FEG se hizo monolítico, perdiéndose la retórica idealista, pues con la FEG se intensificó su carácter groseramente hueco y, por ende, antidemocrático, asfixiando los espacios escolares a través del control y la cohesión con el poder *in situ* y en otras escalas, como su relación con la siniestra Secretaría de Gobernación, incrementando su dominio sobre la superestructura universitaria y su vínculo tanto con el partido en el poder, el PRI, como con el gobierno del Estado. Todo esto fue propiciando un florilegio de manipulación y control del estudiantado que crecía geométricamente en número, pues la Universidad, como la ciudad, crecía a pasos agigantados. La FEG heredó y recrudesció entonces ese vínculo siniestro corporativo que se hizo habitual. El apoyo material y económico que la burocracia universitaria y los gobiernos del Estado en turno le otorgaron implicó su fortalecimiento.

La vigilancia y la manipulación de las asambleas en cada escuela o facultad se convirtió en una cultura política, la afiliación forzosa del estudiantado –herencia del FESO– se convirtió en un ejercicio avasallante.⁶⁴ A estas formas de reproducción del control estudiantil, se agregaron otras más rudas y violentas, como las amenazas a estudiantes y el chantaje a profesores.⁶⁵ Los alumnos pertenecientes a los comités estudiantiles armados de las escuelas pasaron de la camorra a los golpes, y de ahí a los balazos; de ser pendencieros a ser muy agresivos; de los cortes a rapa a los alumnos de primer semestre (los grajos) –para que se acostumbraran a sentirse dominados y humillados–, a los cachazos y golpizas y, si era necesario, a las balaceras. Desarrollando un escaparate delincencial,⁶⁶ se fue haciendo común que el estudiantado viese pasarse impunemente en la escuela o en autos a los miembros del comité de la FEG mostrando sus manoplas, pistolas, metralletas y otras armas. Un mundo gansteril que se fue volviendo habitual.⁶⁷

Este recrudescimiento de la rudeza, la agresividad y la violencia se debió expresamente a un relevo generacional, pues, aun con todo, los dirigentes del FESO manejaban cierto capital cultural que les permitía la argumentación, la retórica y un cierto convencimiento documentado, lo que les redituaba consenso y capacidad de convencimiento. Además, el FESO tenían un enemigo al frente (la derecha); en cambio, con la FEG, los nuevos dirigentes y sus adláteres adolecían de cualquier referente teórico o intelectual y de inteligencia política; su retórica era superficial y burda –realmente podríamos considerarlos iletrados o analfabetos orgánicos–. Era totalmente normal que los miembros de los comités estudiantiles no asistieran a clases, fuesen más bien zánganos, así que los maestros debían ponerles calificaciones, y si no lo hacían ingresaban a las listas negras, aunque de todos modos los directores de las escuelas ordenaban a control escolar que se las pusiesen.

Esta pistolización de la FEG no solo es consecuencia del contubernio de la organización estudiantil con el poder político del régimen, ya que las autoridades universitarias y del Estado toleraron esa situación, incluso ellas

⁶⁴ La credencialización gratuita a los alumnos empezó a ser un ejercicio recurrente, pues el uso del carnet era necesario para participar en diversas actividades que les interesaban, como torneos de fútbol, juegos florales, descuentos en centros recreativos, pases para el cine. La gestión de ese documento tenía que hacerse en las instalaciones centrales de la FEG.

⁶⁵ Este es el origen y la explicación de la sumisión del profesorado, para quien recibir y conservar un empleo docente implicaba callar y obedecer. De ahí que la agrupación magisterial, la Federación de Profesores Universitarios (FPU), fue fundada por un conspicuo miembro del grupo universidad, expresidente de la FEG (1957-1959), Genero Cornejo Cornejo.

⁶⁶ Luis Hernández recuerda la golpiza que en 1971 intentaron propinar miembros del comité de la FEG de la prepa 2, ordenada por su presidente, “El feo”, a seguidores del candidato independiente Sergio Aguayo. Esa vez no pudieron lograrlo, pues entre las posibles víctimas estaba “El masero”, un gordo gigantesco que él solo golpeó a todos los atacantes. Sin embargo, en muchas escuelas y facultades los comités fungían como grupo de choque contra los alumnos.

⁶⁷ Para estas décadas, esa práctica hamponil no era extraña en Guadalajara, pues caracterizaba a los dirigentes obreros de la Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC), la Confederación de Trabajadores de México (CTM) filial Jalisco y sus grupos de choque, habilitados como rompe-huelgas; eran regularmente ex pistoleros, de ahí que los métodos rudos, las amenazas y la promoción del miedo eran sus mecanismos de control. Los líderes gansteriles obreros que sirvieron de modelo al ámbito estudiantil de la FEG eran Heliodoro Hernández Loza, Francisco Silva Romero, Heliodoro Hernández Loza y Lupita Martínez de Hernández Loza, entre otros que fueron diputados locales por el PRI, tal como fueron también los dirigentes de la FEG. Estos caciques sindicales están en la rotonda de jaliscienses ilustres de Guadalajara.

mismas alimentaban el arsenal. Este asunto tomó una escalada de verdadera situación hamponil cuando la Secretaría de Gobernación apoyó política y bélicamente a la organización, al punto de que para los años sesenta era ya de fama pública que la FEG era un grupo gansteril, que intimidaba y alardeaba su poder para garantizar su control omnímodo sobre todo el estudiantado. Así fue que se consolidó una cultura antidemocrática: en las elecciones estudiantiles que se celebraban cada año escolar, solo podían participar planillas reconocidas y avaladas por ellos; era casi imposible presentar planillas independientes; cada miembro de la planilla participante, incluido, desde luego, el candidato a presidente de cada escuela, debía presentar su credencial de afiliación a la FEG y recibir una carta de autorización de la organización para competir.

Desde los años sesenta hasta los noventa, el proceso de dominio de la FEG aceitó la maquinaria de dominación que se extendía a todas y cada una de las escuelas. Por lo regular, los problemas que tenían los estudiantes con respecto a sus maestros, el plan de estudios o las condiciones escolares no eran considerados en los planes de trabajo de los candidatos de facultades o preparatorias, tampoco en las elecciones generales de presidente de la organización. El proceso electoral era cada año escolar y regularmente solo había una planilla y en ocasiones dos y hasta tres, pero cada una representaba simplemente una facción de aquellos grupos interesados en el control de la institución, pues no había realmente diferencias políticas de fondo: todos eran iguales. Cuando la competencia era muy pareja y llegaba a roces y amenazas, la dirección de la FEG intervenía y obligaba a unificar planillas.

Tuve oportunidad de asistir al auditorio Silvano Barba en 1973, donde la FEG postuló a Félix Flores Gómez; ahí, ante un auditorio colmado de alumnos acarreados, principalmente de la Facultad de Derecho, el gordo Mora, uno de los caciques de la Facultad de Derecho, junto con otros “partían el queso” y otros gordos, “las chichonas”, que en sendos discursos acartonados pero muy exaltados —donde querían mostrar los atributos del candidato: *revolucionario, líder estudiantil, patriota, defensor de la educación pública* y muchos calificativos más que realmente no decían nada— proponían al candidato y hacían aplaudir rabiosamente a los asistentes.⁶⁸ Era una asamblea formalista organizada para legitimar, desde una proclama “popular”, decisiones tomadas previamente.⁶⁹

El “día del estudiante”, los grupos *fegistas* solicitaban cooperación en diferentes empresas para realizar sus festejos, además de asaltar transportes de refrescos, tiendas, cervecerías y vinaterías. En ese día, las autoridades municipales toleraban o disimulaban esos atracos, que también sucedían en navidad o para festejar triunfos de planillas. Los grupos de fejosos practicaban regularmente un vandalismo negociado en comercios y empresas. Toda esta situación de férreo control y manipulación hizo que el estudiantado se fuese haciendo sumiso y disciplinado, pues tantos años de dominio corporativo y gansteril no permitieron que los estudiantes, durante muchos años, se organizaran por cuenta propia y fueran como eran los de otras universidades: rebeldes, iconoclastas, libertarios, participativos.

Solo las células de alumnos comunistas hacían una labor de promoción democrática en un mar de vigilancia, indolencia e indiferencia acumulada por décadas. Solamente en la Facultad de Ciencias Químicas, en el Hospital Civil —que era administrado por la universidad— y en el Politécnico —donde bajo el liderazgo del dirigente comunista José Flores tuvieron el consenso político estudiantil durante casi siete años— los comunistas tuvieron en los años sesenta una destacada actuación política, buscando ganar espacios, los comités estudiantiles y el sindicato de trabajadores de la salud a través de la participación en las elecciones (Ramírez, 1988, pp. 133-135). Situación siempre difícil, pues desde 1967 la FEG no permitió y desconoció a la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), de filiación comunista, arreciando las amenazas de los comités fegistas a estudiantes de las juventudes del PCM (Rangel, 2011, pp. 2001). En los años setenta, las células comunistas la Rubén Jaramillo, de la Facultad de Economía,⁷⁰ y Ho Chi Minh, de Filosofía y Letras, lograron consolidar su trabajo celular con la creación de alianzas

⁶⁸ El tiempo no ha borrado la impactante impresión que tuve esa tarde, cuando constaté que los asistentes no aplaudían o gritaban consignas obligados por nadie, sino que lo hacían con absoluta convicción, como si esa asamblea fuese realmente democrática. Ahí constatare el bajísimo nivel político y de conciencia que tenían los estudiantes o, cuanto menos, los de Derecho, que dominaban la FEG. Gracias a Luis Hernández, que me recordó el apodo de esos gordos morenos, cuya madre era la “comanche” que regenteaba un congal de casa de citas, según contaban. Uno de ellos era “El tori”, fue fósil durante muchos años de la prepa 5, controlando, desde luego, al estudiantado.

⁶⁹ Eran los efectos del clientelismo: apoyo a cambio de obtención de derechos, examen y calificación por pertenecer al comité.

⁷⁰ La alianza de los comunistas, encabezada por Carlos Briseño, con un sector progresista de la FEG hizo derrotar en las elecciones a

para participar en las elecciones. En Filosofía y Letras, en 1974, ante el inminente triunfo del candidato Enrique Barragán, impulsado por estudiantes democráticos y comunistas, el día de las elecciones aparecieron decenas de alumnos inscritos para primer ingreso, a fin de votar por el candidato de la FEG y luego ausentarse. Eran las “gaviotas”, recurso de la FEG cuando estaba en peligro el control del comité. Así obtuvo su triunfo Raúl Padilla López, posterior cacique de la universidad, y así inició su carrera política.⁷¹

La organización otorgaba a las planillas registradas cientos de carpetas con el logotipo de la FEG y los datos de las planillas participantes, como los nombres del comité y las consabidas consignas, casi siempre las mismas: “*¡Por una educación crítica y popular! ¡No a la privatización de la educación! Lucha por mejores maestros e instalaciones, un auditorio o una cafetería con precios bajos, ¡pasaje gratuito para el estudiantado en el transporte público!, fuera la educación confesional*”, etc.; consignas consabidas que se mantenían siempre latentes y nunca cumplidas o cumplidas a medias. No había ninguna referencia a problemáticas académicas, como si no existieran. La aspiración por participar en los comités de alumnos tenía que ver con las prebendas que se podían obtener, no con los ideales o valores publicitados.

Esta perversión de la política tenía que ver con el tipo de organización que era la FEG: monolítica, corrupta y antidemocrática, controlaba todo el espectro universitario y los comités de escuela. Practicantes de corrupción, manipulación y de la búsqueda de ingresos económicos a través de, por ejemplo, la venta forzosa de sweaters a cada estudiante de primer ingreso o el cobro de una cuota para la graduación de quienes terminan el bachillerato o la carrera. Además, los comités negocian con los directores o con el rector el ingreso de un porcentaje de aspirantes: siempre hay una lista que la FEG les presenta. Fue un clientelismo que se fue arraigando y se hizo cotidiano, pues una vez admitidos los aspirantes inscritos en esas listas, la FEG solicita favores, como votar por tal o cual candidato o simplemente votar o integrarse a los grupos de animación que el día de las elecciones habrían de echar porras. También les “pedían” asistir obligatoriamente a movilizaciones o conferencias, ya sea para la campaña de la FEG a presidente o incluso a mítines del PRI, así como firmar cartas de apoyo a maestros o para correrlos. Gran parte de los recursos de los comités de escuela los obtenían de la exigencia de cuotas de cooperación a puestos de venta de alimentos dentro o a los alrededores de las propias escuelas. También en las tiendas aledañas, papelerías, neverías o fondas.

Además, desde luego, está lo político. En las escuelas el proselitismo de los partidos estaba totalmente prohibido, a excepción del correspondiente al Partido Revolucionario Institucional (PRI), que se hacía en forma oficiosa, es decir, entre dirigencias (FEG-PRI), cuidando que no se manifestara abiertamente entre el estudiantado: se trataba de cuidar las formas, pues la organización –no obstante que los dirigentes fuesen en su momento candidatos a diputados locales por ese partido– nunca publicitó abiertamente esa relación, pero a los profesores en su cheque les venía un descuento de 20 pesos para el PRI. La organización había nacido vinculada a él, esto es, a su estructura de poder dominante y que mantenía al país en la antidemocracia y el poder más omnímodo.⁷²

Quienes luego formarían las agrupaciones guerrilleras urbanas en Guadalajara tuvieron como caldo de cultivo la experiencia traumática de padecer los tentáculos autoritarios de la FEG, pues un buen número de ellos habían sido estudiantes de la Universidad. Al rastrear los orígenes de los Vikingos, grupo de jóvenes que formarían luego la Liga Comunista 23 de septiembre, se observa que ellos buscaron pronto participar políticamente en el campus universitario. “Puesto que la FEG controlaba todos los reductos de participación política y extendía su red de poder a través de grupos de choque golpadores a sueldo [...] además gozaba del apoyo estatal, este le entregaba armas, les brindaba legitimidad, apoyo político y por ende impunidad” (Gamiño, 2011, pp. 9-36), los Vikingos buscaron integrarse primeramente como grupo de choque a la organización, pero como se les cerraron todos los espacios, empezaron la confrontación con ella. El enfrentamiento derivó en la creación de las juventudes juaristas y después del Frente Estudiantil Revolucionario (FER), que inició la lucha por la democratización estudiantil en la Universidad.

los grupos más atrasados que hasta entonces habían dominado los comités estudiantiles en esa institución. Entrevista con Antonio Ibarra Romero, entonces miembro de la célula comunista de la Facultad de Economía.

⁷¹ Convertido hasta la fecha en el jefe máximo en la Universidad, donde creó, en 1991, una organización estudiantil (FEU) bajo los mismos moldes corporativos.

⁷² En los años sesenta y setenta, en los cheques de pago para los profesores de la Universidad, se aplicaba un descuento de 20 pesos para el PRI. El nulo reclamo del magisterio mostraba su sumisión forzada o voluntaria.

Viendo que la lucha de los comunistas en la universidad era solo política, el FER fue optando por enfrentar con las armas a la organización que personificaba domésticamente el autoritarismo y la violencia del Estado mexicano –la FEG–, al punto de que desde sus primeras acciones armadas murieron miembros de los dos bandos.⁷³

El fundador de la FEG, Carlos Ramírez Ladewig,⁷⁴ era un conspicuo miembro del PRI, a partir de él, el vínculo entre la FEG y el partido fue siempre orgánico, pero sin evidencia explícita en el campo discursivo. Ramírez Ladewig se convirtió en el cacique de la Universidad, aunque nunca fue rector. Desde su fundación, algunos dirigentes de la FEG empezaron a aparecer como candidatos para diputados por el PRI, como Félix Flores Gómez, José Manuel Correa Ceceña, Guillermo Gómez Reyes (diputado federal), José Trinidad Padilla López (diputado local y federal), Raúl Padilla López en 2001 (por el PRD),⁷⁵ Tonatiuh Bravo Padilla (por Movimiento Ciudadano), todos ellos ex presidentes de la organización. Quien inauguró esta relación política a través del PRI entre la FEG y el poder político en Jalisco y luego a nivel federal fue el propio Ramírez Ladewig, quien fue electo diputado federal para el periodo 1955-1958 y luego de nuevo entre 1964-1967.

Habrà que decir que, durante varias décadas –al estar la FEG no solo protegida, sino formando parte del poder universitario de manera incluso institucional–, intentó fraguarse una imagen de institución progresista y vinculada a un pensamiento crítico de izquierda y antiimperialista (aunque nunca en los hechos apoyó o secundó ninguna lucha social, más que la consabida exigencia de protestar verbalmente contra el aumento de precio del boleto de transporte público).⁷⁶ La FEG, al amparo del reconocimiento institucional y paralelamente a su época de terror, desarrolló actividades que buscaron arroparla con una imagen benévola y crítica. Así, por ejemplo, organizaba conferencias con intelectuales de izquierda, trayendo personalidades como David Alfaro Siqueiros, muchos de los cuales publicaron artículos en una revista que la FEG editó durante varios años y con regularidad venían a dar conferencias o a presentar la revista.⁷⁷ También apoyó que la universidad financiara a estudiantes de la institución en actividades de ayuda solidaria cuando triunfó la revolución sandinista en Nicaragua. En 1972, con la venida de Salvador Allende a la Universidad de Guadalajara, además del discurso célebre que pronunció el presidente chileno, habló, desde luego, el presidente de la FEG, Guillermo Alejandro Gómez Reyes, que ocupó en igualdad de condiciones el estrado al mismo nivel de los altos funcionarios.⁷⁸ Todas las actividades académicas que organizó eran apoyadas por la rectoría en cobertura y recursos. En equivalencia, en todos los eventos organizados por la institución, los dirigentes de la FEG tenían siempre un lugar en el presidium y oportunidad de libre oratoria en nombre de la comunidad estudiantil. Este esquema de relación concebido a nivel general se reproducirá a nivel escuela; allí, el director de escuela o facultad organiza sus eventos con la colaboración de la FEG. La organización elabora un calendario de actividades que se reciclan con cada año escolar, entregando reconocimientos a los mejores maestros y a los mejores promedios de alumnos. En las escuelas preparatorias y en las escuelas Normales –que la FEG fue colonizando con la compla-

⁷³ Casi desde el inicio de la guerra entre el FER y la FEG, esta contó con el apoyo de la policía judicial del Estado, la dirección Federal de Seguridad y el ejército (Gamiño, 2011; Rangel, 2011; Olivares, 2004).

⁷⁴ El propio Ramírez Ludwig fue presidente de la FEG durante el periodo 1951-1953. Además de él, quienes fundaron el 23 de enero de 1948 la organización fueron: su hermano Álvaro, Raúl Padilla Gutiérrez y dos hijos de José Guadalupe Zuno, exgobernador del estado y refundador de la Universidad (Rangel, 2013).

⁷⁵ Cerrado el camino político para Raúl Padilla dentro del PRI en los años que lo consideró un peligro para las aspiraciones gubernativas de la burocracia priísta, se vinculó con el apoyo de Claudio Palacios Rivera al PRD, donde pronto controló clientelaramente al partido y fue electo diputado.

⁷⁶ Política demagógica que se ha mantenido por años, incluso ahora, con la actual política estudiantil de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), creatura seudoestudiantil de las administraciones universitarias actuales, primero para enfrentar a la FEG y después para contener cualquier síntoma de rebeldía estudiantil. Ya trabajo sobre la historia de esta organización, que reafirma el control de los alumnos por métodos corporativos y clientelares en la historia reciente de la universidad.

⁷⁷ Revista *Análisis* (1987-1989). En ella escribieron articulistas de la talla de Raúl Trejo Delarbe, Arnaldo Córdova, José Woldenberg, Germán Bellinhausen, Gilberto Guevara Niebla, Carlos Pereyra, Carlos Monsiváis, Cuauhtémoc Cárdenas, entre otros, cuyos honorarios salían, obviamente, de la tesorería de la Universidad. La revista se editaba en el departamento Editorial de esa casa de estudios.

⁷⁸ Estuvo, desde luego, el presidente de la república Luis Echeverría Álvarez, los ministros de Relaciones Exteriores de Chile, Clodomiro Almeida, y de México, Emilio Oscar Rabasa, el secretario del Trabajo y Previsión Social Porfirio Muñoz Ledo, la señora María Esther Zuno de Echeverría, el presidente del PRI Jesús Reyes Heróles, el obispo de Cuernavaca Sergio Méndez Arceo, el gobernador de Jalisco Alberto Orozco y el rector José Parres Arias (*Periódico El Occidental*, 3 de diciembre de 1972).

cencia del Departamento de Educación del Estado—⁷⁹ se organizaban las posadas de navidad para los alumnos, las fiestas por el día del maestro y el día del estudiante. El financiamiento era proporcionado por las escuelas y la colaboración forzosa de refresqueras, panificadoras, vinaterías y otras negociaciones, que ya sabían que si colaboraban no serían vandalizadas en lo que restaba del año.

Los métodos gansteriles de las organizaciones obreras del PRI, como la CROC, la CTM y otras, mimetizan en esos años a la FEG, que cada vez más usa métodos represivos para mantener el control del estudiantado. El único sector político que intentaba, aunque fuese limitadamente, la democratización de la universidad eran los comunistas, pero estos, debido a la vigilancia y la represión, difícilmente funcionaban como células políticas en algunas escuelas o aseguraban la distribución de *Oposición*, el periódico del partido, convirtiéndose estas actividades en semiclandestinas o discrecionales. La vigilancia principal de la FEG estaba concentrada en los periodos electorales estudiantiles.⁸⁰

Todo este ritual corporativo se consolida, amplía y recicla, propiciando una estrategia de control que se institucionaliza, es decir, que los tiempos y formas de ejercicio del control estudiantil —que tenían como antecedente las concesiones que las autoridades universitarias habían hecho al FESO— se convalidan con la FEG, pero además se acrecientan y se institucionalizan; se acoplan con el calendario escolar y académico de los ciclos lectivos, de forma que haya un tiempo otorgado a la FEG para que presente sus listas de aspirantes más allá del calendario oficial establecido (aspirantes que regularmente son admitidos, con excepción de los de medicina, donde solo eran admitidos entre 2 y 5 de los propuestos); también se toleran los días destinados a pelar cabezas de grajos antes del inicio de clases; el día del estudiante tiene, además, días posteriores de asueto —el famoso puente estudiantil que no aparece, desde luego, en el calendario escolar, pero que es una concesión anual que se le hace a los estudiantes gracias a las gestiones de la FEG—, a modo de beneplácito para que los alumnos —siempre deseosos de no tener clases— se congracien con ella.

Este proceso de control antidemocrático, aderezado de impunidad gansteril, va a propiciar una comunidad universitaria totalmente oprimida, lo que confirma la tesis de haberse constituido tal vez en la única universidad de toda América Latina que no permitió, bajo ninguna circunstancia, la libertad política de sus estudiantes.⁸¹ El ominoso ejemplo de la FEG se reprodujo pronto en otras universidades mexicanas, como las de Colima e Hidalgo. El clímax de la conducta gansteril en la FEG seguramente fue cuando, en 1973, se dio el enfrentamiento entre el grupo de Carlos Morales, “El pelacuas”, y el del gordo Mora, que se disputaban el control de la FEG y que provocó que Guadalajara tuviera su matanza de San Valentín.⁸²

Es explicable por qué entonces los movimientos sociales suscitados en el país o en Jalisco no tuvieron nunca la solidaridad de la FEG. El rechazo y la represión a quienes buscaban el apoyo para el movimiento estudiantil del 68 realizado por parte de la organización estudiantil evidencia su carácter y su naturaleza francamente vinculada, en este caso, al criminal gobierno de Díaz Ordaz. La vigilancia estricta para evitar su contacto evidencia el fuerte vínculo FEG-Estado, como si esas manifestaciones populares fueran en contra de la organización. Su carácter cada vez más gansteril explica cómo se fue gestando una corriente estudiantil crítica al margen del Partido Comunista, que fue tomando conciencia de la importancia de erradicar esa estructura corporativa violenta que se había enquistado en el campus universitario. De este modo, se fue configurando una estrategia para iniciar la lucha democrática en el país, pero que en Jalisco lo personificaba, entre otros grupos opresores gansteriles, la FEG, que defendía el es-

⁷⁹ La FEG controló los comités estudiantiles y, por lo tanto, las decenas de escuelas secundarias estatales, así como las escuelas formadoras de docentes Normal de Jalisco, Normal de Educadoras (3 escuelas, una en Guadalajara y dos foráneas), Normal de Especialidades, Escuela de Educación Física y Escuela Normal Superior de Jalisco, pertenecientes al Departamento de Educación del Estado, cuyo nada despreciable número de 25 mil alumnos constituía también un conglomerado controlable y extorsionable.

⁸⁰ Desde luego que existía una vigilancia tácita para que los comunistas no difundieran el periódico del partido *Oposición* ni se infiltraran en los comités de escuela, evitando que presenten planillas independientes en las elecciones.

⁸¹ Para un recorrido panorámico por las cavernícolas hazañas de esta organización, ver Olivares (2004).

⁸² En el restaurante el Cid, “El pelacuas”, Carlos Morales, y su grupo de pistoleros asesinaron a El gordo Mora, Arturo Cabrera, Jesús López, “El Serrano”, y Memo, “El loco”, todos miembros de la FEG —luego matarían a otro de los Cabrera, Manuel, afuera de la prepa N.º 1—. La descomposición estaba en su nivel más alto.

tatus ya con violencia armada. Estas nuevas expresiones en proceso de organización consideraron la necesidad de enfrentarla igualmente con armas. Se gestó así el Frente Estudiantil Revolucionario (FER). Otras organizaciones, que derivaron luego en grupos guerrilleros, tienen en sus fundamentos críticos contra el Estado mexicano la condición antidemocracia y porril de la Universidad de Guadalajara y la existencia corporativa de la FEG como su guardia armada.⁸³

Un colofón que se hace continuidad

A partir de los años noventa, la crisis de existencia de la FEG se asemeja a la forma en que desapareció el FESO en los años cuarenta. Entonces llegó un factótum que se llamó Carlos Ramírez Ladewig, lo mismo sucedió con la llegada de otro, Raúl Padilla López, quien presentó una imagen renovada y moderna de universidad a través de la creación de una red universitaria. En el caso de la organización estudiantil, la FEG estaba controlada por el hermano de Carlos Ramírez Ladewig, que había sido asesinado por la guerrilla. Raúl Padilla, mediante el control de la mayoría del consejo universitario, desconoció a la FEG, pero fundó desde el poder universitario otra organización a imagen y semejanza de las anteriores, controlada desde la rectoría, antidemocrática y corporativa, la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), lo que viene a refrendar el destino fatal de la sumisión del alumnado en la Universidad de Guadalajara. Como hace casi 100 años, la sujeción corporativa de entonces y de ahora nos hace prever en pocos años una conmemoración siniestra: el secuestro sempiterno de la independencia y el pensamiento estudiantil libertario.

La FEG, cargada ya de una dinámica criminal, no parecía acorde con los nuevos tiempos reformistas de 1990. Por ende, había consenso y un gran clamor que exigía la extinción de ese grupo cuando se presentó la coyuntura que derivó en el asesinato vil de trabajadores que vivían de la venta de productos alrededor de las escuelas preparatorias, cuya extorsión por parte de los tentáculos gansteriles de la FEG provocó una matanza a sangre fría.

Este hecho fue difundido por los medios como el delirio criminal del presidente de la FEG y sus secuaces, quienes fueron presentados como mentes verdaderamente siniestras. No obstante, esto oculta que estos y otros asesinatos y autoritarismos fueron, en realidad, el resultado de una estructura político corporativa criminal instalada en la universidad desde hace décadas, cuya impunidad, control pistolero, manipulación y extorsión ha sido alentada por las propias autoridades que la estimularon con fines de control. Como era de esperarse, estos grupos se salieron de control. Por ello, en el catálogo reformista de 1989-1990, está incluida, desde luego, la organización estudiantil, porque la FEG era un patrimonio del viejo régimen universitario y del Estado mexicano priísta; formaba parte de su inventario, y con la reforma universitaria todo puede cambiar menos el control de los estudiantes, eso queda intacto, aunque con otro nombre.

Volviendo al origen de nuestra aseveración, desde su restauración en 1925, la Universidad de Guadalajara ha sido casi todo el tiempo una universidad sometida por personeros, “burocracias, príncipes y gerentes”, para decirlo elegantemente, como parecía mostrarlo Adrián Acosta.⁸⁴ La restauración modernizadora, ese *aggiornamento* concebido como un parteaguas, cargaba y carga un lastre: su asfixiante capacidad de libertad para profesores y estudiantes. En el caso de estos últimos, adalides de mil batallas en otros contextos universitarios, en la UdG, siguen apabullados por el autoritarismo y el control omnímodo. ¿Por los siglos de los siglos?

Referencias bibliográficas

Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas de México*. ANUIES.

Bergmann, U., Dutschke, R., Lefevre, W. y Rabehl, B. (1968). *Historia del movimiento estudiantil*. Ariel.

Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. DIE - CINVESTAV - IPN / CONACYT.

Córdova, A. (1989). El corporativismo mexicano hoy. En F. López Cámara (Coord.), *Sociedad, desarrollo y sistema político en México* (pp. 39-46). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

⁸³ Existe ya una importante bibliografía sobre las organizaciones guerrilleras que operaron en Jalisco.

⁸⁴ El libro *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas de México*, de Adrián Acosta Silva, parecía la oportunidad de hacer una disección crítica de la Universidad de Guadalajara. Sin embargo, no fue así.

- Dietze, G. (1972). *Juventud, universidad y democracia*. Editores Asociados.
- Dorantes, A. (1993). *El conflicto universitario en Guadalajara 1933-1937*. Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Jalisco.
- Einaudi, L. (1969). El activismo estudiantil en América Latina. *Facetas*, 2(2).
- Gamiño Muñoz, R. y Toledo González, M. P. (2011). Origen de la Liga comunista 23 de septiembre. *Revista Espiral*, 18(52), 9-36.
- Garciadiego, J. (2006). La oposición conservadora y de las clases medias al cardenismo. *Istor. Revista de Historia Internacional*, 7(25), 30-49.
- Guevara Niebla, G. (Comp.). (1983). *Las luchas estudiantiles en México*. Línea.
- Hernández Muñoz, E. (2006). El clientelismo en México: los usos políticos en la pobreza. *Revista electrónica Espacios Públicos*, 9(17), 118-140.
- Islas García, L. (1962). *Apuntes para el estudio del caciquismo en México*. Ed. Jus.
- Keniston, K. (1969). Juventud, cambio y violencia. *Facetas*, 2(2).
- Lipset, M. (1969). Los estudiantes activistas, una semblanza. *Facetas*, 2(2).
- Martínez Moya, A. (2013). Voces de huelga desde el corredor. En G. A. Hernández Obledo (Coord.), *Universidad de Guadalajara, más de dos siglos de Historia*. Editorial universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Martínez Moya, A. (2014). Libertad de cátedra o socialismo de Estado. El dilema de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en 1933-1937. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 191-211.
- Mendoza Cornejo, A. (1988). *La reforma universitaria de 1933. Orígenes, desarrollo y consecuencias en la Universidad de Guadalajara*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Montes de Oca Navas, E. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. *Educere*, 12(42), 495-504.
- Moreno, A. (2003). *Democracia, actitudes políticas y conducta electoral*. Fondo de Cultura Económica.
- Novoa Niz, J. (18 de marzo de 1986 [1993]). Discurso sobre la fundación del FESO. En A. Leal Cortes, *Arenas de la historia*. Unidad Editorial del Gobierno del Estado.
- Olivares Dávalos, A. (2004). *Las noches rojas de la FEG: la universidad que yo viví*. Solar Servicios Editoriales.
- Raby, D. L. (1981). La educación socialista en México. *Cuadernos Políticos*, (29), 75-82.
- Ramírez Esparza, C. (1988). El Partido Comunista Mexicano y el Hospital Civil. En C. Ramírez Esparza, *Sucedió hace tiempo*. Gobierno del Estado de Jalisco.
- Rangel Hernández, L. (2011). *La Liga comunista 23 de septiembre. 1973-1981. Historia de su organización y sus militantes* [Tesis de doctorado]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Real Ledezma, J. (2017). *Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Valles Ruíz, M. R. y González Victoria, R. M. (2015). *Reconstruyendo la historia. Movimientos estudiantiles, memorias, ecos y olvidos*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Auge y caída de una red político-popular comunista. La Marcha Estudiantil por la Ruta de la Libertad, de febrero de 1968

Kevyn Simon Delgado

Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)
Seminario Nacional de Movimientos Estudiantiles (SENAMEST), México
kevynsimondelgado@hotmail.com

Introducción

En México, el movimiento estudiantil-popular de 1968 ha sido analizado historiográficamente como un parateguas de la historia social y política del país. Sin embargo, la centralidad del 68 ha orillado a otros procesos y episodios de las diversas movilizaciones estudiantiles a ser solamente “antecedentes” o “consecuencias” del movimiento. Pero, si observamos la historia desde otros ángulos –no centralizados en la capital del país y sus principales instituciones educativas– y nos alejamos de los paradigmas construidos con los años, podemos visualizar un movimiento estudiantil con un espacio de organización y participación mucho más amplio y heterogéneo.

Uno de esos episodios, resultado de un proceso de politización de varios años, es la Marcha Estudiantil por la Ruta de la Libertad, ocurrida en febrero de 1968 en el estado de Guanajuato. En ella convergieron diversas agrupaciones que, considero, conformaban una red político-popular comunista. La Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y la Juventud Comunista de México (JCM) buscaron unir esfuerzos para impulsar sus demandas estudiantiles, así como para generar un movimiento popular que transitara hacia el socialismo.

Con fuentes hemerográficas, orales y gubernamentales, reconstruimos este proceso. En cuanto a la prensa, consultamos, principalmente, periódicos del estado de Guanajuato, la mayoría de los cuales son de tipo comercial y estaban alineados al oficialismo. Para contrastar, se revisó la prensa militante, como la revista *Política* y el órgano del Partido Comunista Mexicano, *La Voz de México*. Con respecto a las fuentes orales, convertidas en historia oral a través de las entrevistas que realizamos, obtuvimos el testimonio de dos de los organizadores de la Marcha: Arturo Martínez Nateras, uno de los principales dirigentes de la JCM y la CNED; y Juan Manuel Posadas Molina, enlace de la FECSM con la Normal Rural de Roque. Finalmente, en cuanto a las fuentes gubernamentales, se trabajaron los fondos de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) y de la Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), órganos que fungían como la policía política del Estado desde la década de los cuarenta. Las fuentes fueron trabajadas con herramientas de la historia social y con preguntas que se han desarrollado en la historia del tiempo presente.

Desarrollo

La llamada “Marcha estudiantil por la ruta de la libertad”, acontecida del 3 al 6 de febrero de 1968 –poco y mal estudiada–, ha tendido a ser vista por protagonistas del movimiento del 68 en la capital del país y por historiadores como uno de tantos prólogos del movimiento estudiantil de aquel año en la Ciudad de México. Un episodio más que, ante el peso del relato centralista del Distrito Federal (o de la UNAM, quizá sea más preciso), se pierde entre las múltiples anécdotas que enlistan los antecedentes del “único y verdadero” momento cumbre, reitero, el 68. Sin embargo, a la Marcha hay que verla más allá de eso. Hay que entender que no existía “un movimiento estudiantil”, sino varios, con relaciones y experiencias de diverso tipo a lo largo del país, conexiones que no siempre cruzaban por la capital del país.

Quienes convocaron, organizaron y marcharon por el estado de Guanajuato a principios de 1968 pertenecían a una red de organizaciones estudiantiles que, en buena medida, ellos mismos habían creado en los cinco años previos,

en sociedades, consejos y federaciones de alumnos de alcance local, estatal y, en algunos casos, con la meta de ser nacional, como fue el caso de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), cuya presencia se distribuía en varias entidades, como Michoacán, Guerrero, Sinaloa, Guanajuato, Tamaulipas, Durango, Hidalgo, Nuevo León, etcétera, y, en menor medida, en las escuelas normales, universitarias y técnicas de la Ciudad de México, donde el gran tamaño de la comunidad estudiantil y la fuerte presencia de otros grupos estudiantiles –oficialistas, independientes, de izquierda y de derecha, éstos últimos, los menos numerosos– limitaron el crecimiento de la red a la que me refiero. De ahí que, a quienes vivieron el movimiento estudiantil en la capital de la república, la red de organizaciones que llevaron a cabo la Marcha por la ruta de la libertad y otros tantos episodios les resultase ajena, llegando a despreciar o ningunear su presencia e importancia.

Entonces, para abonar la reconstrucción de la red estudiantil que construyó la CNED y que llevó a cabo la Marcha que transitó por Guanajuato, así como de los actores que aportaron desde la entidad, haremos una crónica sobre su gestación y el desarrollo del recorrido entre el 3 y el 6 de febrero de 1968, en la que la Escuela Normal de Roque jugó un papel central, convergiendo distintos elementos de izquierda de la entidad, como militantes del PCM y su brazo juvenil –la JCM–, integrantes de la CCI, campesinos solidarios e, incluso, contando con el apoyo abierto de comunidades enteras. Dando como resultado uno de los episodios más emblemáticos de esta red estudiantil, quizá el último gesto memorable de esta, antes de verse opacada por los acontecimientos de 1968, que, independientemente de las redes y organizaciones a las que se perteneciera, así como su implicación real en lo sucedido, todas ellas sufrieron el embate del Estado.

Para dicha reconstrucción, le daré prioridad a los periódicos publicados en Guanajuato que cubrieron la Marcha, como *El Informador*, *Estado de Guanajuato*, *El Tribuno del Pueblo*, *El Sol de Guanajuato*, *El Sol de León*, *El Sol de Salamanca*, *El Heraldo de León* y *El Vocero del Norte*; a dos periódicos de Michoacán, *Heraldo Michoacano* y *La Voz de Michoacán*, por ser el punto final que la Marcha había planificado; a las revistas *Política* y *La Voz de México*, porque nos otorgan una visión de la CNED y de la Marcha, respectivamente, desde una postura de izquierda; a los reportes de la DFS y la DGIPS, que nos otorgan información sobre la organización y el desarrollo del recorrido desde la perspectiva gubernamental; y a algunos testimonios escritos y orales de sus protagonistas, en especial de Posadas Molina y de Martínez Nateras, quienes escribieron sus vivencias y con quienes pude platicar. Omitiré la cobertura que le dio la prensa “nacional” de la Ciudad de México, aunque aparecen menciones.

A finales de la década de los cincuenta e inicios de los sesenta, ocurrieron distintos detonadores que darán cuerpo a esta red: la huelga estudiantil en el Instituto Politécnico Nacional, del 11 de abril al 21 de junio de 1956, lucha que terminará con la intervención del Ejército, el 23 de septiembre de aquel año, para clausurar el internado y detener a los dirigentes politécnicos. La lucha estudiantil en Guerrero, con una buena base de estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero, es duramente reprimida por el gobierno en una matanza, el 30 de diciembre de 1960, lo que da pie a un movimiento popular que logra la destitución del gobernador. El general Lázaro Cárdenas encabeza la construcción del Movimiento de Liberación Nacional, un conglomerado de nacionalistas democráticos y socialistas, en busca de reimpulsar la Revolución Mexicana hacia la izquierda, defender a la joven Revolución Cubana y frenar el avance del imperialismo estadounidense. Rubén Jaramillo es asesinado en Morelos, en 1962. En el campo, se constituye la Central Campesina Independiente, con el apoyo logístico del PCM. En la Universidad de Nuevo León, es designado como rector José Alvarado, de posturas progresistas. En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (quizá la universidad pública más marcada por el proyecto político y cultural de la Revolución Mexicana), es designado Eli de Gortari como su rector, donde se aprueba, con el respaldo del gobernador David Franco Rodríguez, una Ley Orgánica que instituye el materialismo –léase marxismo– como método de enseñanza oficial y se plantea recuperar los principios de la educación socialista que Cárdenas había impulsado durante su presidencia. La UMSNH y su movimiento estudiantil de izquierda tendrán un rol central en la formación de la CNED.

En 1963, a raíz de la intervención policiaco-militar en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, la salida de De Gortari el 15 de marzo (rector de agosto de 1961 a 1963; volvió a la UNAM, donde, en 1968, se unió a la Coalición de Maestros que apoyaron al movimiento estudiantil, por lo que fue apresado), la derogación de la ley orgánica más avanzada de las universidades mexicanas y, posiblemente, de América Latina (ley orgánica que

tuvo la asesoría de Vicente Lombardo Toledano) y la expulsión de decenas de estudiantes y profesores afines al proyecto, los sectores progresistas, democráticos y socialistas, como medida de reorganización urgente, convocaron a la Conferencia de Morelia, de la cual surgió la Declaración de Morelia y la iniciativa de impulsar la creación de un nuevo movimiento estudiantil nacional con base, primero, en la experiencia de la Federación de Estudiantes de la Universidad Michoacana (FEUM), fogueada en la lucha desde, por lo menos, 1956 (la FEUM aún estaba adherida a la CJM, órgano oficialista que, hasta ese momento, sí se había manifestado de forma solidaria con la lucha estudiantil nicolaíta, sin embargo, rechazó la invitación de los michoacanos para convocar a la Conferencia, momento en el que se dio la ruptura definitiva). A la conferencia asistieron 250 delegados, que representarían a unos cien mil estudiantes. De ahí, se comenzó a construir la Central Nacional de Estudiantes Democráticos, cuya primera conferencia fue realizada el 15, 16 y 17 de mayo de 1963. Su lema era: “Luchar mientras se estudia”. Se integró una comisión nacional conformada por 35 delegados de las diferentes zonas del país, la que, a su vez, sería coordinada por un comité ejecutivo compuesto por siete personas: Aguilar Talamantes (quien, a su vez, era un importante dirigente de la JCM), de Baja California; José L. Sustaita, de Nuevo León; Eusebio Mata, de las Normales Rurales; Jesús Ochoa, del Distrito Federal; Walter Ortiz, de la UNAM, y Belizario Piña, de Michoacán (Rangel, 2022; Cuevas, 1984). Si bien es claro que la CNED surgiría con nexos directos con la JCM, sería inexacto considerarla como un órgano “membrete” del PCM, debido a la diversidad de grupos estudiantiles que la compondrían, los que no siempre tendrían vínculos con las organizaciones comunistas mencionadas.

En ese ambiente polarizado, hay que recordar que el 16 de marzo fue asesinado el estudiante nicolaíta Manuel Oropeza García, de primer año de bachillerato, luego de que militares intentaron ocupar los recintos universitarios y abrieron fuego contra los estudiantes apostados en la Escuela Popular de Bellas Artes, después de que el gobernador Agustín Arriaga Rivera demandara la intervención del Ejército para acabar con el conflicto en la UMSNH entre gortaristas (cuyo lema era “Universidad o muerte”, que hacía eco del “Patria o muerte” de la Revolución cubana) y anti-gortaristas (apoyados por el gobernador y grupos conservadores y anticomunistas extra universitarios; en general, un grupo más bien minoritario), el cual ya era insostenible. Entre los detenidos, estuvieron el profesor Juan Brom y estudiantes como Efrén Capiz Villegas. Al frente de la rectoría fue designado Alberto Bremauntz Martínez, quien era afín al proyecto de la educación socialista –además de ser solidario con la Revolución cubana–, al que le dio cierta continuidad, pero calmando las agitadas aguas. En 1966, será reemplazado por Nicanor Gómez Reyes, más cercano al gobernador y a la política oficialista.

A la CNED se unieron muchos estudiantes que apoyaban las luchas populares de la época –la lucha ferrocarrilera, la libertad de los presos políticos, la Revolución cubana, la solidaridad con Vietnam del Norte en su lucha contra el imperialismo, el MLN, la CCI, el FEP, etcétera–, algunas federaciones estudiantiles-universitarias y la más grande Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECMS), que aglutinaba a las y los estudiantes normalistas (aunque también tuvo una momentánea división, que se resolvió hasta 1966, con liderazgos como Rolando Waller, Manuel Bañuelos, Antonio Torres, Pacheco y muchos más), todas ellas muy envueltas en la vorágine discursiva y simbólica de la Guerra Fría. Entre mayo de 1963 y abril de 1966, la CNED realizó tres conferencias nacionales y dos consejos preparatorios para consolidar la organización. El “alma y motor” de este esfuerzo era Aguilar Talamantes, a decir de Martínez Nateras, también protagonista y quien escribió uno de los mejores relatos sobre la construcción de la organización. El gobierno federal y gobiernos estatales, como el de Michoacán, buscaron impedir dicho proceso, que ponía en riesgo el corporativismo a nivel estudiantil, a través de actividades de espionaje, sabotaje y represión (con grupos de choque y policías infiltrados en las filas estudiantiles, quienes, por ejemplo, propinaron una golpiza al estudiante de Derecho y promotor de la CNED en la UMSNH, Belizario Piña Martínez; de igual modo, golpearon al profesor de Derecho, Arnaldo Córdova, caso por el cual amedrentaron al rector Bremauntz, y secuestraron a Aguilar Talamantes en Morelia, el 24 de agosto de 1964). Del 12 al 15 de mayo de 1964, se realizó en la Escuela Nacional de Maestros la Segunda Conferencia Nacional de Estudiantes Democráticos, a la que asistieron más de doscientos delegados de 17 estados en representación de cerca de ochenta mil estudiantes. El dirigente de la CNP, la facción de la FECMS con más influencia comunista, era Eusebio Mata Mejía, de la Normal Rural de Roque. Además de Roque, las normales rurales de El Mexe, Hidalgo; Aguilera, Durango; Palmira, Morelos; Panotla, Tlaxcala; Xocoyucan, Tlaxcala; Cañada Honda, Aguascalientes; Saucillo, Chihuahua; Salaces, Chihuahua; San

Marcos, Zacatecas; y Santa Teresa, Coahuila, eran las que estaban más a favor de desarrollar la CNED. A la tercera Conferencia Nacional de Estudiantes Democráticos, realizada del 3 al 5 de junio de 1965, asistieron, entre otros, delegados del movimiento estudiantil democrático de Guanajuato, quienes también convocaron a ser parte del “Congreso Constituyente de la Federación de Estudiantes Guanajuatenses”, a celebrarse del 15 al 17 de abril en Celaya. Aunque eran otras las delegaciones con más peso, por ejemplo, la Federación Estudiantil Universitaria de Sinaloa (FEUS) (Martínez, 1988; Rangel, 2022).

La construcción se hizo, en general, a contracorriente, sin contar con el respaldo o el visto bueno de las autoridades de los centros educativos. El ambiente social y político, en múltiples centros de estudio del país, estaba agitando, llegando a la disputa abierta entre las distintas corrientes de pensamiento. El 12 de abril 1965, en la Ciudad de México, son asaltadas las oficinas del Partido Comunista Mexicano, la Central Campesina Independiente y el Frente Electoral del Pueblo, organizaciones en las que, más o menos, se apoyaba la red de grupos estudiantiles que construyó la Central. El 6 de febrero de 1966, la CNED se sumó a un mitin de apoyo a las resoluciones de la Conferencia de Solidaridad de África, Asia y América Latina (órgano impulsado por el gobierno cubano, con una clara tendencia a apoyar la lucha armada para expandir la revolución por los países no alineados y como defensa contra los embates del imperialismo), en el que también participaron el PCM, la JCM, el PPS, la Unión Nacional de Mujeres, la CCI, la UGOCM y los Consejos Nacionales Ferrocarrileros y que tuvo lugar en la Ciudad de México. En abril, la CNED llevó a cabo un Congreso Constituyente. Reunidos en la Vocacional Número 7 y en la Escuela de Economía del IPN en la Ciudad de México, asistieron ochocientos delegados en representación de alrededor de 160 mil estudiantes de 28 estados de la república. Enrique Rojas Bernal fue electo presidente del comité ejecutivo nacional y Leopoldo Sánchez Duarte, presidente de la comisión legislativa. Rafael Aguilar Talamantes, a nombre del comité organizador, presentó una panorámica sobre la situación del estudiantado a nivel nacional, donde afirmó que había poco más de 630 mil estudiantes de enseñanza media y superior, de los cuales el 50 % no estaba organizado. La Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), “dirigida por la burguesía en el poder”, aglutinaría en ese momento a unos cien mil estudiantes. La Confederación Nacional de Estudiantes (CNE), que “está al servicio de las fuerzas más retrógradas”, era una organización reducida. La revista *Política* concluyó: “La creación de este instrumento de lucha democrática, representa una necesidad y la realización de los anhelos de miles de estudiantes que en todo el país luchan por una educación democrática, científica y nacional” (Tirado, 2019). Sin embargo, los sectarismos llevaron a la ruptura de muchos elementos importantes, sobre todo de la JCM, así como al casi imparable distanciamiento con las corrientes y grupos trotskistas y maoístas. Martínez Nateras sintetizará la importancia de la CNED en el movimiento estudiantil mexicano:

La constitución de la CNED sentó una de las bases del posterior desarrollo del movimiento estudiantil mexicano que tuvo momentos estelares en las tres huelgas victoriosas de las normales rurales; en el triunfo del movimiento nacional de 1967; en el Seminario Estudiantil por la Democratización de la Enseñanza, en la renovación del gobierno interno de la UNAM en 1966, en la resistencia contra las agresiones de Agustín Arriaga Rivera en Michoacán, de Eduardo Elizondo en Monterrey, de Faustino Espinosa Félix. La transformación de la Universidad Autónoma de Sinaloa; los espacios progresistas en Puebla, Guerrero, Sinaloa, Zacatecas, Michoacán, etcétera, no serían concebibles sin aquellos cursos intensivos de formación social que vivió esa generación estudiantil como tampoco es imaginable el desenvolvimiento del sindicalismo universitario. [...] La Declaración de Morelia y los documentos posteriores de los eventos de la CNED, son la columna vertebral ideológica, política y organizativa de un proyecto que unifica y orienta la acción de lo nuevo que había en el movimiento y también estimula la incorporación de más y más sectores. (Martínez, 1988, p. 37)

El desarrollo de la CNED continuó, adquiriendo experiencia en distintas luchas universitarias, como la huelga de la UNAM en abril de 1966, que culminó con la renuncia del rector Ignacio Chávez Sánchez –exrector de la UMSNH de 1920 a 1922– por autoritario, según los estudiantes en lucha; o participando en encuentros internacionales que le dieron mucho prestigio entre los estudiantes, como el Congreso de la Organización Continental

Latinoamericana de Estudiantes, celebrado en La Habana en julio de 1966; o, en septiembre del mismo año, participando en Morelia contra el aumento de la tarifa de los camiones urbanos y su posterior represión.

El conflicto en la UNAM estalló entre marzo y mayo. La suspensión de labores por parte de los estudiantes comenzó el 14 de marzo, en la Facultad de Derecho, e irá creciendo hasta llegar a la caída del rector Chávez. La CNED dio su solidaridad a los estudiantes y, para Martínez Nateras, “no es casual” que la renuncia del rector se consiguiera el mismo día en el que se inauguraban los trabajos del Congreso Constituyente de la CNED. Con la base estudiantil de la UNAM, al menos la más notoriamente de izquierda, se constituyó el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), proceso en el que comenzarían a destacar Marcelino Perelló Valls, Gilberto Guevara Niebla, Roberto Escudero, Luis González de Alba, Pablo Gómez Álvarez, Joel Ortega Juárez, José Barragán, Salvador Ruiz Villegas, Raúl Moreno Wonche, Enrique Rojas Bernal, etcétera. Varios de ellos, destacados militantes de la Juventud Comunista de México. Todos, eso sí, posicionados a la izquierda. El 5 de mayo será designado el ingeniero Javier Barros Sierra como el nuevo rector, a la postre, figura importantísima en el movimiento estudiantil de 1968. Vientos democráticos y de izquierda soplaban en la máxima casa de estudios (Martínez, 1988).

En septiembre del mismo año, el gobierno de Michoacán incrementó el costo del transporte urbano, lo que desató nuevamente la lucha estudiantil por parte de los nicolaítas. Este conflicto incrementó los niveles de represión gubernamental. El gobernador Arriaga Rivera afirmaría que las protestas eran parte de una “conspiración comunista” orquestada con la intención de derrocarlo y desestabilizar al gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, quien, dicho sea de paso, dio su total respaldo al gobernador en su lucha contra la “anarquía” que atentaba contra la “mexicanidad”. A Díaz Ordaz le interesaba frenar la influencia del cardenismo en la universidad y el estado. En ese marco de enfrentamiento, la noche del 2 de octubre, policías judiciales incrustados en la Universidad asesinaron al estudiante nicolaíta de Contabilidad, Everardo Rodríguez Orbe, y arrestaron a numerosos estudiantes y profesores. Finalmente, el gobierno federal ordenó al Ejército la ocupación de la universidad el 6 de octubre, estableciendo un estado de sitio en Morelia. Desde 1956 que el ejército no era utilizado contra una institución de educación superior, cuando ocuparon instalaciones del IPN en la Ciudad de México. La operación estuvo a cargo del general José Hernández Toledo, quien se haría especialista en ocupar universidades, como lo reafirmará en septiembre de 1967 en la Universidad de Sonora y en 1968 en la capital del país. El 8 de octubre, los militares desalojaron las casas de estudiantes y allanaron casas de profesores. Entre el 8 y el 9 de octubre fueron arrestadas por lo menos 334 personas, aunque hay fuentes que señalan que fueron más de seiscientas (Rangel, 2022).

Entre los arrestados estuvieron: Rafael Aguilar Talamantes –presidente de la CNED, quien venía de sufrir un secuestro y un amago de fusilamiento en agosto de 1964–, Efrén Capiz Villegas –integrante de la Federación de Estudiantes Universitarios de Michoacán–, Sebastián Dimas Quiroz –líder campesino y dirigente del comité estatal del Partido Comunista Mexicano–, Pablo Sandoval Ramírez, Everardo Castro Rojas, Juan Felipe Leal Fernández, Ana María Velázquez Vargas, Joel Caro Ruiz –secretario del Consejo Estudiantil Nicolaíta–, Ofelia Cervantes de Martínez, Ramón Martínez Ocaranza, Alfredo García Reyes, Salvador Durán Acosta, Espiridión Payán Gallardo, Rigoberto Sánchez Pérez, Mario Carrillo Olivares, Jaime Ocegüera y Francisco Chávez Alfaro, quienes fueron consignados por conspiración, sedición, robo, daño en propiedad ajena y amenazas. Tres profesores extranjeros fueron deportados a sus respectivos países bajo la sospecha de ser “agentes comunistas internacionales”. Varios eran integrantes o simpatizantes de la CNED. Todos fueron encarcelados en Morelia. Son algunos de los primeros presos políticos estudiantiles –aunque también los había del cuerpo docente– en todo el país. Quizá los primeros de la estrategia gubernamental federal de enfrentamiento contra los movimientos estudiantiles. La UMSNH fue mutilada. Desde entonces, la derogación del delito de disolución social y la libertad de los presos políticos fueron dos demandas centrales de la CNED, la JCM y el PCM, entre varias organizaciones estudiantiles, demócratas y socialistas. Demandas que serán retomadas en el CNH en 1968 (Oikión, 2009).

Rafael Aguilar Talamantes, originario de Baja California, donde, dijo, “me formé en las filas del magonismo porque desde muy chiquito participaba en las acciones sindicales”, debido a que su padre era dirigente sindical de una fábrica pesquera. En la lucha estudiantil se comenzó a foguear cuando formaron la Federación Estatal de Estudiantes de Baja California en 1956-1957. En 1958, se mudó a la Ciudad de México para estudiar Economía en la UNAM. Al año siguiente, ingresó a la Juventud Comunista de México, de la que llegó a ser parte de la Dirección

Nacional. Ahí, se sumó a la tarea de “construir la Juventud Comunista en todo el país, en particular en el medio estudiantil; en las universidades, en las escuelas normales rurales, en las escuelas del Politécnico, en la UNAM, en las universidades de provincia”. Según Talamantes, a la JCM se sumaron, entre 1958 y 1962, cinco mil jóvenes, los cuales dirigían “a casi doscientos cincuenta mil estudiantes universitarios, técnicos, normalistas, de secundaria, de preparatoria, etcétera, de todo el país”. En noviembre de 1962, participó en el Congreso de la Confederación de Jóvenes Mexicanos en la Universidad de Guadalajara, donde las organizaciones estudiantiles democráticas de Michoacán, Guerrero, Puebla y la Ciudad de México estrecharon lazos para continuar luchando por una reforma universitaria popular y democrática, poniendo las bases para la conformación de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos, la cual, como dijimos, surgió con más forma en mayo de 1963, durante la Primera Conferencia Nacional de Estudiantes Democráticos, mejor conocida como la Conferencia de Morelia.

El 2 de octubre de 1966, día en que fue asesinado Everardo Rodríguez Orde, Aguilar Talamantes se encontraba en la capital del país, en un mitin en el teatro Lírico en contra del intento de introducir cuotas en la UNAM y el IPN:

Allí mismo, en el mitin que se estaba realizando con estudiantes, universitarios, politécnicos y normalistas, el 2 de octubre de 1966, se tomó la decisión de que yo encabezara una comisión de solidaridad con los estudiantes de Michoacán. Salimos esa misma noche a Morelia, participamos en el sepelio de Everardo Rodríguez Orde y nos quedamos en Michoacán, solidarizándonos con el Comité de la Federación Estudiantil Universitaria que dirigía el compañero Raúl Galván. Durante toda la semana hasta que el sábado, creo que sí, el 8 de octubre, entró la tropa y tomó las instalaciones del Colegio de San Nicolás. Nos metieron presos; entre estudiantes y profesores hubo 800 detenidos y nos llevaron al cuartel de la Zona Militar de Morelia. Y bueno, a partir de ese momento, el 8 de octubre de 1966, estuvimos detenidos 11 días en las guardias y luego nos remitieron a la penitenciaría. De esa fecha a mayo de 1971 estuve preso en la penitenciaría de Morelia, acusado de motín, rebelión y otros delitos del fuero común; inventados todos, desde luego. (Álvarez, 2009, p. 220)

Sobre la CNED, sintetizó la historiadora Gloria Arminda Tirado Villegas:

La CNED se fue acercando más a la exigencia de las libertades democráticas y demanda la libertad del Dr. Elí de Gortari, de Rafael Aguilar Talamantes, presidente del Consejo Ejecutivo Nacional de la CNED, de Efrén Capiz Villegas, abogado y luchador social, de Joel Cano Ruiz, del maestro y poeta Ramón Martínez Ocaranza, del dirigente campesino Sebastián Dimas Quiroz y de unas decenas más de dirigentes que a cuantagotas fueron obteniendo su libertad, quienes permanecían presos desde 1966. Elí de Gortari y Rafael Aguilar Talamantes fueron trasladados a Lecumberri. La CNED era la principal organización nacional con representación en varias instituciones del interior del país; surgió como alternativa ante las organizaciones oficialistas, como la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), órgano de representación estudiantil del Instituto Politécnico Nacional. En 1967 debilitaría a esta organización cuya mayor fuerza residía en el Politécnico. (Tirado, 2019, p. 68)

Los días 22 y 23 de octubre de 1966, la CNED realizó el III Pleno de su Comité Ejecutivo Nacional, en el D.F. donde la solidaridad con la lucha estudiantil michoacana y la libertad de los presos políticos fueron sus puntos centrales. El 17 de enero, el rector de la UMSNH, Alberto Lozano Vázquez, no condenó la represión gubernamental, sino la supuesta provocación de los agitadores anarquistas, que había amenazado el buen rumbo de la universidad. Para el 30 de enero, solo seguían presos Aguilar Talamantes, Efrén Capiz, Florencio Villaseñor Díaz, Joel Caro Ruiz, Dimas Quiroz, Rigoberto Sánchez Pérez y Jaime Ocegüera. El 14 de abril de 1967, el PCM, sin registro electoral, presentó ante la Comisión Federal Electoral la lista de sus candidatos a diputados en los 178 distritos electorales del país. De la CNED, estuvieron Rolando Waller por Hidalgo (donde estudió en la Normal Rural del Mexe) y Arturo Martínez Nateras por Michoacán. A la par, en periódicos como *El Universal* y *La Prensa* aparecieron en abril

desplegados apócrifos, “[m]aniobra provocadora de índole claramente macartista”, con la intención de hacer pasar la relación de la CNED con la JCM como si la Central estudiantil estuviera subordinada a los intereses del brazo juvenil del PCM.

En 1967, estalló una huelga en la Escuela Superior de Agricultura “Hermanos Escobar” (ESAHE) en Ciudad Juárez, Chihuahua, un internado a cargo de la Secretaría de Agricultura y Ganadería, asociado a la Universidad de Chihuahua (aunque tenía un carácter semiprivado, ya que, si bien los terrenos eran de la nación, éstos estaban arrendados por los capitalistas de la familia Escobar). De mayo a julio, sus estudiantes sostuvieron la lucha en demanda de la federalización, la destitución del director, el regreso a clases sin represalias (tres estudiantes habían sido expulsados por la dirección de la Escuela: Eduardo Merren, Pablo Nartell y Antonio Cabrera), la construcción de la Escuela de Agronomía, el cese de maestros no calificados y el aumento al subsidio para su alojamiento y alimentación. El secretario de Agricultura y Ganadería, el normalista Juan Gil Preciado, llegó a atribuir la huelga y la solidaridad en torno a ésta a un complot dirigido por Fidel Castro a través de la Embajada de Cuba. La CNED y su red de federaciones, asociaciones y grupos estudiantiles se solidarizaron con la huelga, acrecentando su fuerza y presencia entre el sector estudiantil en detrimento de la FNET, que fue contraria a la lucha, perdiendo respaldo en numerosas escuelas, por ejemplo, del IPN y Chapingo. Después de 68 días en paro, lograron que las autoridades estatales, universitarias y educativas, firmaran, el 15 de julio, un convenio en el que aceptaban todas las peticiones del comité de huelga.

En un encuentro de la CNED –que contaba, según ellos, con doscientos mil estudiantes afiliados– realizado en Culiacán, Sinaloa, del 14 al 16 de septiembre de 1967, se resolvió realizar la “Marcha Estudiantil por la Ruta de la Libertad”, con la finalidad de exigir la libertad de los cuatro presos políticos que aún quedaban en Morelia: Aguilar Talamantes, Dimaz Quiroz, Efrén Capiz y Joel Caro Ruiz (quien saldrá bajo fianza en diciembre de 1967). Aunque demandarían la libertad de todos los presos políticos, principalmente los estudiantes, como Enrique Cabrera, preso en Puebla, militante del PCM y adherente a la CNED. Se contaría, dijeron, con dos mil representantes estudiantiles provenientes de todo el país. En octubre de 1967, en un manifiesto del Comité Ejecutivo Nacional de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos, estaba como firmante la “Federación de Estudiantes de Guanajuato”. El 16 y 17 de diciembre, hicieron una reunión plenaria del Comité Ejecutivo de la CNED en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN –inicialmente, la idea era hacerla en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, pero obstáculos gubernamentales lo impidieron– para preparar la marcha. Los investigadores Enrique de la Garza, León Tomás Ejea y Luis Fernando Macías, sintetizarán:

La generalización de las luchas estudiantiles no controladas por el Estado había permitido la formación de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) el 29 de abril de 1966. Ante la generalización de las luchas estudiantiles y la respuesta represiva del Estado, el primer Consejo Nacional Ordinario de la CNED, efectuado en septiembre de 1967 en Culiacán, patrocinado por la Federación de Estudiantes Universitarios de Sinaloa (FEUS), tomó el acuerdo de llevar a cabo una marcha estudiantil popular que, partiendo de Dolores, Hidalgo [sic] culminara en Morelia, demandando la libertad de presos políticos estudiantiles. En la marcha se proponía fortalecer la organización estudiantil independiente y relacionarse con los trabajadores. Esta se realizó del 3 al 10 de febrero [sic] de 1968, y en su trayecto fue frenada por la fuerza del ejército. “La marcha de la libertad”, a pesar de su represión, significó la existencia de un germen de movimiento estudiantil nacional no controlado por el Estado, con objetivos democráticos al interior y exterior de la universidad, y que había recibido a lo largo de los setentas [sic] la respuesta represiva del Estado. No obstante, el movimiento estudiantil había logrado desarrollarse, templarse en las luchas y conocer la cara autoritaria del Estado. (De la Garza, 1986, p. 33)

Rafael Aguilar Talamantes, recordó al respecto:

Por allá por mayo de 1967 se me ocurre que, así como Hidalgo dio el grito en Dolores y luego de tomar Guanajuato, marchó hasta Valladolid, hoy Morelia y decretó la libertad de los esclavos, pensé en convocar

a una marcha por la libertad de los presos políticos que debía iniciar el 16 de septiembre y le mandé el plan a Pablo Gómez de la Juventud Comunista, pero pasaron los meses y no se hizo. Entonces mandé preguntar por qué no se había hecho y me contestaban con puras evasivas. Total, que les dije: o la convocan o la convoco yo, ya que, para entonces en el Congreso de Sinaloa, estando yo preso, fui designado presidente del CEN de la CNED y entonces presioné a los de la Juventud Comunista para que organizaran la marcha, pero la convocaron hasta los primeros días de febrero de 1968, para hacerla coincidir de alguna manera, también con una fecha histórica como es la promulgación de nuestra Constitución, el 5 de febrero. (Rangel, 2022, p. 90)

Entonces, con esa experiencia y efervescencia acumulada durante más de cuatro años, la CNED se propuso organizar la Marcha por la Ruta de la Libertad, del 3 al 9 de febrero de 1968, la cual iniciaría en Dolores Hidalgo, Guanajuato, continuaría por diversos puntos de la entidad hasta culminar en Morelia, Michoacán. Ello, con un doble objeto, uno simbólico y otro como demanda: por un lado, recorrer el mismo camino que, en 1810, había tomado Miguel Hidalgo y Costilla durante el inicio de la insurgencia y, por otra parte, demandar la libertad de los últimos presos políticos de la lucha estudiantil-universitaria de 1966 en la UMSNH. El plan, entonces, era recorrer un total de 231 kilómetros en seis días. Y, en efecto, la marcha inició en Dolores Hidalgo (donde darían a conocer un documento en el que sintetizaban la motivación de la Marcha), pero, como se sabe bien, solo pasaron por Guanajuato (4 de febrero, donde harían un homenaje a los héroes de la Independencia mediante una ofrenda floral en la Alhóndiga de Granaditas), Salamanca (5 de febrero, donde harían un mitin) y Valle de Santiago (5 de febrero, donde harían un acto para simbolizar la reunión que tuvieron los Insurgentes, donde nombraron a Hidalgo “Capitán General” y a Allende “Teniente”), entrando luego al municipio de Yuriria (6 de febrero), sin llegar a la cabecera, ya que la Marcha fue detenida por elementos del Ejército y la Dirección Federal de Seguridad.

De camino a Yuriria, se había planeado pasar por Moroleón, donde celebrarían el II Congreso Nacional Ordinario de la CNED y, ya en la noche, en Yuriria, llevar a cabo un concurso de oratoria. El 7, saldrían de Yuriria y llegarían a Cuitzeo, Michoacán, donde realizarían un festival de canción juvenil y leerían el Decreto de Hidalgo, en el cual se abolió la esclavitud, además de elaborar documentos sobre la democracia en México y cartas dirigidas al presidente y a gobernadores. El 8, saldrían de Cuitzeo rumbo a Tarímbaro, donde contemplaban hacer un festival de poesía insurgente. Finalmente, el 9 saldrían de Tarímbaro rumbo a Morelia, donde pensaban hacer “la magna concentración nacional”, entrevistarse con el gobernador y realizar un mitin con antorchas, en el cual, deseaban, pudieran participar, libres, los presos políticos de referencia. Nada de lo cual pudieron llevar a cabo.

Conclusiones

Considero que la CNED llegó a tener un alcance tal que, en su momento, es decir, de 1963 a mediados de 1968, era la organización estudiantil con mayor representación y legitimidad a nivel nacional, además de ser la única en la que convergieron estudiantes universitarios, técnicos y normalistas, lo que, en sí mismo, ya es bastante raro y un indicativo de su amplio trabajo de base. Por ejemplo, la FECSM, con más longevidad y presencia en el país, y posiblemente con mayor capacidad de movilización de sus bases, aglutinaba solo a los normalistas rurales. La FNET, más cercana al oficialismo, también tenía presencia en escuelas técnicas de todo el país, pero su convocatoria era muy limitada, tal vez porque su legitimidad le era constantemente cuestionada y, además, porque las movilizaciones nunca fueron su fuerte. Si comparamos a la CNED con el más famoso CNH, podemos observar que la presencia del Consejo prácticamente se limitó a la Ciudad de México y su existencia fue más coyuntural, sosteniendo sus acciones de agosto a diciembre de 1968. Comparación injusta, claro, ya que la Confederación tuvo más tiempo para constituirse y desarrollar sus acciones, así como para plantear sus demandas y metas a largo plazo en un ambiente que, si bien nunca dejó de tener hostigamiento gubernamental, tampoco pasó por una matanza del tamaño de Tlatelolco. A pesar de esta sustancial diferencia y del rechazo del CNH de sostener mayores contactos con la CNED, es llamativa la similitud de ciertos planteamientos generales, lo que nos habla de la sintonía en la que se encontraban las organizaciones estudiantiles más politizadas, en contacto con las izquierdas mexicanas.

Todas estas organizaciones pretendidamente nacionales, independientemente de su alcance, fuerza, legitimidad, representación, afinidad política y objetivos, fueron hostigadas por el gobierno hasta llevarlas a su desaparición. La

única que logró resucitar y volver a tener peso entre una base estudiantil fue la FECSM. Con todo ello, considero que se debe repensar el papel de la FECSM y la CNED para el desarrollo del llamado movimiento estudiantil-popular de 1968, con un rol más protagónico del que se le ha otorgado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Cervantes, L. (2009). *La militancia ejemplar en el Partido Socialista de los Trabajadores (1973-1987)*. Miguel Ángel Porrúa.
- Cuevas Díaz, J. A. (2019). *El Partido Comunista Mexicano 1963-1973. La ruptura entre las clases medias y el Estado fuerte en México*. Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- De la Garza, E., Ejea, L. T. y Macías, L. F. (1986). *El otro movimiento estudiantil*. Extemporáneos.
- Martínez Nateras, A. (1988). *La flor del tiempo*. UNAM/UAS.
- Martínez Nateras, A. (Coord.). (2014). *La izquierda mexicana del siglo XX. Libro 1. Cronología*. UNAM/Gobierno del Estado de Morelos.
- Martínez Nateras, A. (2022). *El 68. Conspiración comunista*. UNAM.
- Oikión Solano, V. y García Ugarte, M. E. (Eds.). (2006). *Movimientos armados en México, siglo XX*. El Colegio de Michoacán/CIESAS/UNAM.
- Rangel Hernández, L. (2022). La marcha estudiantil por la ruta de la libertad. La CNED en el conflicto universitario nicolaíta de 1966. *Escripta. Revista de Historia*, 4(8), 71-104.
- Sánchez Amaro, L. (2018). *Juventud y rebeldía. El movimiento estudiantil nicolaíta de 1967 a 1982*. Editorial Librería Universitaria.
- Simon Delgado, K. (2019). *Querétaro en pie de lucha. Memorias de las izquierdas y luchas sociales en Querétaro*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Simon Delgado, K. (2023). *Querétaro, historia de lucha. Izquierdas y luchas sociales en Querétaro*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Tirado Villegas, G. A. (2019). *El 68 en Puebla y su Universidad*. BUAP.

La importancia histórica del Consejo Nacional de Huelga, órgano de dirección política del 68 mexicano

José René Rivas Ontiveros

Universidad Nacional Autónoma de México, México
elpozoleunam@hotmail.com

Introducción

Entre el 26 de julio y el 6 de diciembre de 1968 tuvo lugar en México el movimiento estudiantil —el movimiento social más importante e impactante del siglo XX después de la Revolución mexicana de 1910-1917—, dirigido por el Consejo Nacional de Huelga (CNH), agrupamiento horizontalmente estructurado por representantes de las escuelas en huelga, en el cual, desde un principio, se evitó que en la toma de decisiones existiera cualquier tipo de jerarquías.

La conformación del CNH

La idea de crear el CNH se inspiró en por lo menos tres movilizaciones estudiantiles anteriores, en las cuales también fueron creados órganos de dirección política de carácter colegiado.⁸⁵ En 1968, el proceso de gestación del CNH se inició a partir del 27 de julio, esto es, pocas horas después de que tuvieron lugar los primeros enfrentamientos entre la policía y los estudiantes. Ese día por la tarde, en las instalaciones del Colegio de San Ildefonso, entonces sede de las preparatorias 1 y 3 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se efectuó la primera reunión conjunta de las diferentes dirigencias estudiantiles existentes en las principales instituciones de educación superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM). Empero, dada la profunda confusión e indignación que imperaba en los ámbitos estudiantiles por lo acontecido el día anterior, fue imposible arribar a acuerdos concretos.

Un factor que entonces influyó en el ambiente político de aquella reunión fue el hecho de que solamente algunos planteles del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se encontraban en huelga, mientras que la UNAM y las demás instituciones educativas de la ZMCM aún no habían paralizado. No sería sino hasta el día siguiente, domingo 28 de julio, en una nueva reunión en la Escuela Superior de Economía del IPN, cuando se aprobó la formación de un Comité Coordinador de Huelga en la UNAM y el IPN, así como la posibilidad de extender el movimiento a todas las escuelas de nivel superior de la ZMCM, al tiempo que también se aprobó un primer pliego petitorio, que contenía las siguientes demandas: desaparición de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), expulsión del Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO), de los grupos porriles y de todos los estudiantes de la UNAM y del IPN que pertenecieran al Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Ramírez, 1968, p. 159).

Para el lunes 29 de julio todas las escuelas del IPN estaban en huelga y habían desconocido a la FNET como órgano representativo de los politécnicos. El lugar de ésta lo ocupaba el Comité Coordinador de Huelga del IPN, en el que confluían los comités de lucha o huelga de todas las escuelas de ese centro de estudios.

Por su parte, para la misma fecha, en la UNAM el proceso huelguístico fue más lento, ya que solamente las escuelas preparatorias 1 y 3 se declararon en huelga, mientras que en el resto de los planteles aún no había pleno convencimiento de ello. No fue sino hasta la madrugada del 30 de julio, a raíz de un bazukazo del Ejército en contra

⁸⁵ Estas experiencias fueron, entre otras, a) la de agosto de 1958 durante el llamado “Movimiento de los camiones”, que tuvo lugar en la UNAM cuando se constituyó la Gran Comisión Estudiantil (GCE); b) durante la primavera de 1966, en la misma casa de estudios, cuando fue conformado el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y, por último, c) en el verano de 1967, cuando, a raíz de una huelga estudiantil de las escuelas de agricultura del país que fue apoyada por estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de las Escuelas Normales Rurales, se creó el Consejo General de Huelga (CGH) (Álvarez, 1998, p. 172).

de la puerta del antiguo Colegio de San Ildefonso, cuando los universitarios, además de declarar la huelga en prácticamente todos los planteles, se vieron obligados a radicalizar sus acciones de protesta. Fue a partir del bazukazo que, durante la mañana del 1 de agosto, más de 100 mil personas –estudiantes, profesores y trabajadores de la UNAM y de otras instituciones educativas–, encabezadas por el rector Javier Barros Sierra, salieran por primera vez a la calle para protestar por lo que había venido sucediendo desde el 26 de julio.

Tal situación también coadyuvó para que, el 2 de agosto, en una reunión de representantes estudiantiles de diversas instituciones educativas de la ZMCM, se sentaran las bases del futuro CNH. Ese día se acordó que en el órgano de dirección del movimiento solamente participarían representantes de escuelas en huelga, electos en asamblea, quienes tendrían derecho a un voto. Las decisiones se tomarían por mayoría simple. Asimismo, y con el fin de eliminar viejos vicios del movimiento estudiantil, en la dirección del movimiento no se admitirían representantes de organizaciones estudiantiles de carácter federado.⁸⁶ Simultáneamente a la aprobación de las reglas organizativas del futuro CNH, también se acordaron los seis puntos del pliego petitorio, estos sí definitivos, los que, en lo sucesivo, se convirtieron en el eje central de la protesta.

El día domingo 4 de agosto, a través del que fue de hecho el primer documento oficial unitario de los estudiantes en huelga, los seis puntos del pliego petitorio fueron dados a conocer a la opinión pública nacional.⁸⁷ Asimismo, con el fin de darle mayor significado a la protesta y evitar la natural desmovilización estudiantil, también se acordó la realización de una segunda manifestación fuera de los recintos escolares, que tendría dos objetivos: ganar la calle y evitar la represión. Aunque, en esa época, cualquier acción callejera colectiva opositora del régimen era considerada como una provocación y por lo mismo debería prohibirse.

Pero independientemente de ese riesgo, los estudiantes movilizados determinaron que el día 5 de agosto llevarían a cabo la marcha programada, que en esa ocasión recorrería las escuelas politécnicas, y a la cual se invitaría al doctor Guillermo Massieu, director general del IPN, para que la encabezara, así como el 1 de agosto, en la UNAM, lo había hecho el rector Barros Sierra. Pero a diferencia del rector, el director del IPN condicionó su participación a que se cumplieren tres medidas: 1) que los estudiantes solicitaran oficialmente al gobierno el permiso para manifestarse, 2) que solo participaran miembros de la comunidad politécnica, y 3) que en la manifestación no se profirieran insultos en contra del gobierno (Ramírez, 1969, p. 191).

Como era de esperarse, ninguna de las tres condiciones del director del IPN fue aceptada por los politécnicos y el 5 de agosto efectuaron su manifestación con la que se consolidó aún más al movimiento estudiantil. En este evento, los estudiantes emplazaron al gobierno federal para que, en un plazo de 72 horas, diese respuesta favorable a sus demandas o de lo contrario convocarían a una huelga nacional de estudiantes. El 8 de agosto, luego de transcurridas las 72 horas sin que los estudiantes hayan obtenido una respuesta favorable del gobierno, 59 representaciones estudiantiles de escuelas de dentro y fuera de la ZMCM oficializaron la creación del CNH (Jardón, 1998, p. 41), que tendría como columna vertebral o vanguardia a las cuatro instituciones de educación superior de carácter nacional de la ZMCM: UNAM, IPN, la Escuela Nacional de Agricultura Chapingo y la Escuela Nacional de Maestros,⁸⁸ a las cuales, casi de inmediato, se les sumaron muchas otras escuelas. Primeramente, fueron alrededor de 70, y poco después, cerca de un centenar (Jardón, 2003, pp. 180-185). De estas, 76 estaban enclavadas en la ZMCM (68 públicas y 8 privadas)⁸⁹ y las restantes en el interior del país.⁹⁰ Ese mismo día, también quedaría formalizada la creación del CNH, cuyos acuerdos dependerían básicamente de la Asamblea Plenaria (Ramírez, 1959, p. 206).

⁸⁶ Dichos vicios eran: 1) *el sectarismo organizativo*, que consistía en darle acceso a la esfera de las decisiones a militantes de las distintas corrientes de la izquierda, aunque carentes de representatividad en las bases estudiantiles, y 2) *el oportunismo*, que se manifestaba a través de innumerables organizaciones estudiantiles espurias de carácter federativo, sin presencia real, por lo que no se admitirían representantes de organizaciones estudiantiles de carácter federado (Guevara, 1978, p. 21).

⁸⁷ A la Opinión Pública. (4 de agosto de 1968). *El Día*. Desplegado suscrito por la Comisión Organizadora de la Manifestación.

⁸⁸ En 1968 la UNAM tenía 82 mil alumnos inscritos en 26 planteles –12 de nivel superior, cuatro de nivel medio-superior (Música, Artes Plásticas, CUEC y Enfermería), 9 preparatorias oficiales y la Preparatoria Popular–, en tanto que el IPN contaba con 73 mil alumnos distribuidos en 11 escuelas de nivel superior y otros más en las vocacionales y prevocacionales. El total de alumnos de ambas instituciones era de 155 mil.

⁸⁹ Respecto a la participación de instituciones privadas en el movimiento, se destaca la de las escuelas de Ciencias Políticas, Antropología Social y Psicología de la Universidad Iberoamericana; el ITAM; la Preparatoria del Tecnológico Americano; la Escuela de Periodismo “Carlos Septién” y la Preparatoria “José Vasconcelos” (Jardón, 2003, pp. 183-184).

En un principio el CNH se conformó por tres representantes de cada escuela en huelga, cifra que luego se redujo a dos. Los representantes eran electos o revocados en las asambleas. Además de los delegados por escuela, el CNH quedó conformado por seis comisiones: 1) Relaciones con la Provincia; 2) Brigadas; 3) Propaganda; 4) Finanzas; 5) Información y, 6) Asuntos Jurídicos, integradas por dos representantes de la UNAM, dos del IPN, uno de la Escuela Chapingo y otro de la Escuela Nacional de Maestros (Aburto, 1969, p. 39).

Durante las sesiones plenarias del CNH los delegados informaban de los acuerdos de sus respectivas escuelas, los que después se sometían a la consideración del pleno. El representante regresaba a su plantel e informaba a la asamblea de los acuerdos del CNH, la cual los ratificaba o rectificaba. Sin embargo, en vías de conservar siempre la unidad del movimiento y el apoyo al CNH, en muy contadas ocasiones la asamblea de alguna escuela difería o rechazaba los acuerdos del órgano político central.

Los bloques y el funcionamiento interno del CNH

Desde su fundación, en el seno del CNH comenzaron a aparecer y desarrollarse diversas tendencias políticas con diferentes visiones sobre la protesta, tales como la característica de las demandas, el tipo de organización, las tácticas de lucha, los logros que se esperaban obtener, etcétera. Pero, independientemente de ello, a los ojos de la opinión pública en general, el CNH siempre apareció como un órgano sólidamente unificado en torno a un objetivo común y enfrentado a un poderoso adversario históricamente autoritario y represivo que en todo tiempo buscó aniquilarlo a como diese lugar, tal y como lo veremos más adelante.

El núcleo de los politécnicos

Fue en este núcleo en donde, desde los albores de la protesta, a través de su Comité Coordinador de Huelga, se sentaron las bases para la creación del CNH. El hecho de que hayan sido los politécnicos y no los universitarios los primeros en impulsar la creación del CNH fue el resultado del consenso de las sociedades de alumnos y los diferentes grupúsculos políticos estudiantiles que existían en por lo menos los dos principales campus escolares que entonces conformaban el IPN: por un lado, la Unidad Profesional de Zacatenco, en donde se encontraban, entre otras, las escuelas de Física y Matemáticas; Ingeniería Mecánica y Eléctrica; Ingeniería Textil; Industrias Extractivas; Ingeniería y Arquitectura. Por otro lado, el Casco de Santo Tomás, con escuelas como Economía; Medicina Homeopática y Rural; Comercio y Administración; y Ciencias Biológicas. Eran sobre todo los grupos estudiantiles de estas escuelas, más que los de Zacatenco, quienes mantenían una estrecha relación con los estudiantes de las vocacionales 2, 5 y 7. Estas fueron algunas de las escuelas del IPN políticamente más activas durante el 68 mexicano. Asimismo, de manera simultánea, los estudiantes del Casco de Santo Tomás tenían contacto permanente con diferentes agrupamientos juveniles existentes dentro o cerca de las instalaciones educativas, como eran los grupos de fútbol americano, las casas de estudiantes de provincia, los grupos masónicos de la Asociación de Jóvenes Esperanza de la Fraternidad, las pandillas juveniles de las colonias aledañas (Álvarez, 1998, pp. 172-173).

En la misma tesitura, en ambos campus escolares existían diversos cuadros políticos estudiantiles que contaban con una amplia experiencia en los diferentes frentes de lucha que antes del movimiento del 68 habían tenido lugar en el IPN, tal y como era el caso, por ejemplo, de la cada vez mayor oposición a la entonces poderosa FNET que, desde mediados de los años 50, estaba prácticamente controlada por el gobierno y su partido a través de Enrique Ramírez y Ramírez, un influyente político miembro del PRI.⁹¹ En la misma dirección, había cuadros políticos estudiantiles con una experimentada militancia en organizaciones políticas de la izquierda, como era el caso sobre todo de la Juventud Comunista de México (JCM) y la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), ramales juveniles del Partido Comunista Mexicano (PCM). Igualmente había otros activistas estudiantiles que enarbolaban los postulados de algunas de las organizaciones afines a la “Nueva Izquierda”, como por ejemplo *Los ma-*

⁹⁰ Algunas de las instituciones educativas del interior del país que participaron en el movimiento fueron las universidades de Chihuahua, Durango, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Veracruz, el Tecnológico de Monterrey y las Escuelas Normales Rurales (Jardón, 2003, p. 185). Los nombres de los delegados al CNH de cada escuela pueden consultarse en Rivas (2007, pp. 812-818).

⁹¹ Se trataba de un influyente personaje, quien luego de haber sido un activo militante en organizaciones políticas de izquierda, así como secretario particular de Vicente Lombardo Toledano, desde principios de la década de los 60 se afilió al PRI.

melucos del Movimiento Marxista-Leninista de México (MMLM), de tendencia maoísta y, ante todo, la Liga Comunista Espartaco (LCE), entre otros. Era un hecho que en el transcurso de la década de los 60 los grupúsculos afines a la izquierda tradicional y a la “Nueva Izquierda” sistemáticamente se habían manifestado en las calles de la capital mexicana en apoyo a la Revolución cubana, al Movimiento Médico, para protestar por la intervención norteamericana en la República de Santo Domingo y, por supuesto, en contra de la Guerra de Vietnam, entre muchas otras acciones de la misma envergadura.

Para Raúl Álvarez Garín, uno de los dirigentes politécnicos más influyentes durante el 68 mexicano, la unificación de las fuerzas estudiantiles del Casco de Santo Tomás y de la Unidad Profesional de Zacatenco quedó completamente formalizada desde el 4 de agosto:

Con un acuerdo y compromiso de honradez y de firmeza sostenido entre ambas partes [...] formulado explícitamente y sobre la base de que todos nos conocíamos como militantes de izquierda, de manera que sabíamos las presiones y las consecuencias que podíamos arrastrar por nuestras acciones en condiciones de represión. Desde ese momento el Politécnico actuó totalmente unificado y sólo en pocas ocasiones alguna escuela de éste votó de manera diferente a como lo hacíamos todos. (Álvarez, 1998, pp. 172-173)

Hasta antes de la masacre del 2 de octubre en Tlatelolco, la unidad existente entre las escuelas del Casco de Santo Tomás y de la Unidad Profesional de Zacatenco nunca se rompió, no obstante las constantes y severas críticas que diferentes núcleos estudiantiles participantes en el movimiento llevaban a cabo ante la insistencia de algunos de los integrantes del mismo en mantener a Sócrates A. Campos Lemus dentro de dicho bloque.⁹²

El núcleo de los universitarios

Por su parte, los universitarios, al igual que los politécnicos, desde los inicios del movimiento también conformaron un Comité Coordinador de Huelga local que, comparativamente con el de los politécnicos, resultó mucho más politizado, pero mucho menos cohesionado que aquel, toda vez que en su interior participaron delegados de una gran cantidad de grupúsculos estudiantiles identificados con las diferentes tendencias de la izquierda; desde la representada por el PCM a través de dos ramales juveniles, la JCM y la CNED, hasta la aglutinada en los diferentes grupúsculos cercanos a la “Nueva Izquierda”, los que durante toda la década de los 60 se habían venido conformado y ramificado en diferentes planteles universitarios, tanto de dentro como de fuera de la Ciudad Universitaria.

Fue por eso que desde el inicio del movimiento, en el seno del Comité Coordinador universitario fue posible identificar por lo menos dos bloques de planteles con tendencias políticas e ideológicas relativamente encontradas. Así, por un lado, se encontraba el grupo de escuelas, sobre todo del área técnica universitaria, que giraba alrededor de la Facultad de Ciencias; escuela que, desde los albores del movimiento, pudo extender su liderazgo político a otros planteles del campus universitario, gracias a que, desde años antes, era uno de los ámbitos políticamente más activos y mejor organizados de la UNAM, así como por el hecho de tener una representación plural tanto en lo referente a sus delegados al CNH como dentro de su Comité de Lucha. En ambas instancias confluían miembros y ex miembros del PCM, así como integrantes de la Parroquia Universitaria, quienes a su vez militaban en la Democracia Cristiana.⁹³

⁹² Sócrates A. Campos Lemus, quien fungía como delegado al CNH por la Escuela de Economía del IPN, durante los dos primeros meses del movimiento, a mutuo propio, llevó a cabo una serie de acciones protagónicas que, lejos de favorecer al movimiento, parecieron actos de provocación, coadyuvando a debilitar la imagen de la protesta. Pese a ello, Sócrates, conjuntamente con Raúl Álvarez Garín, eran los dirigentes estudiantiles más influyentes en el Politécnico. Sócrates en el Casco de Santo Tomás y Raúl en la Unidad Profesional de Zacatenco. Dada esta cuestión, Álvarez Garín siempre se negó a romper su alianza con Sócrates, ya que de haberlo hecho la fuerza del BRD hubiese sido mucho menor.

⁹³ Además de la Facultad de Ciencias, la Juventud Comunista del PCM también mantenía una importante presencia en las escuelas y facultades de Derecho, Economía, Medicina y en las preparatorias 2 y 7, entre otras. Por su parte, la influencia de la Democracia Cristiana era mucho más limitada, puesto que, como mucho, se restringía a las facultades de Ciencias y Odontología.

Los delegados de los planteles que permanentemente participaban en este grupo eran los de las escuelas de Artes Plásticas, Ciencias, Ciencias Químicas, Comercio y Administración, Ingeniería, Medicina, Odontología, la mayoría de las nueve preparatorias, delegados con poca experiencia política, simpatizantes o miembros del PRI.⁹⁴ Finalmente, también hubo delegados sueltos de Arquitectura, Derecho, Economía y Veterinaria. Aunque es importante subrayar que los delegados de la mayor parte de estos últimos planteles ocasionalmente también se unían y votaban las propuestas del otro bloque universitario.

Por su parte, en el otro bloque del Comité Coordinador universitario se aglutinaban ante todo los delegados de las escuelas del ala Socio-Humanística de la UNAM, como era el caso de Ciencias Políticas y Sociales, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC), Filosofía y Letras, Música, las preparatorias 4, 6, 8, la Preparatoria Popular, así como una parte de los delegados de Arquitectura, Derecho, Economía y Veterinaria. En este bloque se congregaba la mayor parte de los delegados provenientes de los grupúsculos o corrientes afines a la “Nueva Izquierda”⁹⁵ y quienes constantemente habían hecho del PCM y de sus dos ramales juveniles, la JCM y la CNED, uno de sus principales blancos de ataques por la supuesta política reformista que estos llevaban a cabo tanto al interior del movimiento estudiantil como en otras acciones desarrolladas en la sociedad mexicana en general, así como por su estrecha relación con el entonces Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS). Por lo demás, se trataba de las mismas corrientes estudiantiles que, años antes, se habían negado a participar en la creación de la CNED y que luego, con el fin de hacerle contrapeso a ésta, a finales de 1967, crearon la Unión Nacional de Estudiantes Revolucionarios (UNER), agrupamiento que, al igual que algunos otros, no superó el fuego del 68. Los delegados que se aglutinaban en este bloque eran mucho más politizados que los del otro bloque y, por eso mismo, en los debates casi siempre analizaban con mayor detenimiento tanto el aspecto meramente coyuntural como el de mediano y largo plazo del movimiento.⁹⁶

Finalmente, hay que destacar que, si bien es cierto que durante 1968 en la UNAM y el IPN existía un significativo número de referentes políticos afines tanto a la izquierda tradicional, representada sobre todo por el PCM, como a los múltiples referentes de la “Nueva Izquierda”, ninguno de estos contaba con la suficiente fuerza o prestigio para encabezar por sí solos una movilización social como la de 1968. De ahí, pues, la necesidad de todos los agrupamientos políticos estudiantiles de concertar alianzas en las diferentes instancias de participación del movimiento: escuelas, asambleas, comités de lucha, comités coordinadores y, por supuesto, en el seno del CNH.

Los bloques y concepciones políticas dentro del CNH

Luego de que el movimiento estudiantil se formalizó, sobre todo en las cuatro principales instituciones de enseñanza media y superior de la ZMCM, lo que trajo como consecuencia la conformación de los comités coordinadores de huelga en la UNAM y el IPN, así como la transformación de las antiguas sociedades de alumnos en los comités de lucha y la institucionalización de las asambleas en todas las escuelas, en el seno del embrionario CNH comenzaron a surgir tres bloques de fuerzas políticas, cuyas posiciones derivaban esencialmente de concepciones opuestas sobre la protesta estudiantil, lo que se traducía en visiones estratégicas y tácticas distintas. Así, por una parte, se ubicaba la concepción a la que uno de sus más importantes teóricos y protagonistas denominaría como La Realista o Democrática, por la otra, la Doctrinaria o catastrofista (Guevara, 1978, p. 27) y la Indefinida.

De esta manera, ante todo los dos primeros bloques actuaban permanentemente en defensa de sus respectivos planteamientos, tales como la organización del movimiento (centralización o democratismo); los métodos de lucha

⁹⁴ Esta situación, sin embargo, no significaba ninguna prohibición para participar y representar a su escuela en el CNH, toda vez que estos habían sido democráticamente electos en las asambleas de sus respectivas escuelas. Algunos de los casos fueron los de Ricardo Parra de Comercio y Administración y Enrique Díaz Michel de Medicina (Jordán, 1968, pp. 297-298).

⁹⁵ Algunos de los grupúsculos que a su vez tuvieron delegados en el Comité Coordinador de Huelga universitario y, por ende, en el CNH, fueron los siguientes: a) el Movimiento de Izquierda Revolucionaria Estudiantil (MIRE), brazo estudiantil de la Liga Comunista Espartaco (LCE); b) la Alianza Revolucionaria Espartaco (ARE); c) la Liga Obrera Marxista (LOM), de tendencia trotskista; d) el Partido Obrero Revolucionario-trotskyista (POR-t); e) El Grupo “Juan F. Noyola” y f) el Movimiento Estudiantil Revolucionario (MER) de tendencia espartaquista-maoísta (Jardón, 2003, p. 180).

⁹⁶ Mesta, J. (19 diciembre de 2002). Entrevista con José René Rivas Ontiveros en la Ciudad de México.

que se utilizarían (brigadismo o manifestaciones); el contenido del pliego petitorio (mantener los seis puntos iniciales o incluir demandas obreras) (Guevara, 1978, p. 27). Al menos hasta antes de la masacre del 2 de octubre, estos y muchos otros planteamientos fueron objeto de largas y acaloradas discusiones entre ambas tendencias, puesto que, después de aquel hecho y del encarcelamiento de los principales dirigentes del CNH original, las concepciones de los dos bloques sufrieron algunos reacomodos.

El Bloque Realista o Democrático (BRD)

Este bloque surgió casi inmediatamente después de iniciado el movimiento, tras la concreción de la alianza de, por lo menos, dos ejes fundamentales para el surgimiento y desarrollo del movimiento. Este estaba conformado, por un lado, por absolutamente todos los planteles del IPN y los que a su vez se agrupaban en torno a las escuelas Superior de Física y Matemáticas y Superior de Economía. El otro eje estaba constituido por las escuelas y facultades de la UNAM que se aglutinaban en torno a la Facultad de Ciencias. Además de ambos núcleos, al BRD también se sumó una parte de los delegados de la Escuela Nacional de Maestros, de las instituciones educativas de la provincia (universidades de Morelos, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, etcétera) y 27 de las 29 Escuelas Normales Rurales que entonces formaban parte de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

Los participantes en este bloque caracterizaban al movimiento estudiantil como una movilización totalmente democrática, cuya acción debería circunscribirse fundamentalmente a la defensa de los preceptos constitucionales y a las demandas del pliego petitorio de los seis puntos (Álvarez, 1998, p. 174). Por tales motivos, el principal objetivo del bloque era lograr la solución del pliego petitorio o, por lo menos, una parte sustancial de este (Guevara, 1978, p. 27).

Desde que se formalizó la protesta, este bloque siempre fue el hegemónico, puesto que tuvo el apoyo de por lo menos 50 –y a veces hasta 55– de los 70 planteles en huelga (Guevara, 1998, p.174). Asimismo, dentro del CNH, sus propuestas casi siempre lograban entre el 71 y el 78 % de los votos de los delegados (Álvarez, 1998, p.174). De tal manera, los medios para lograr el triunfo debían de residir en la capacidad del movimiento para aislar ante la opinión pública las diferentes iniciativas mediatizadoras y represivas del gobierno a través de acciones centralizadas, tales como lo eran, por una parte, las manifestaciones y mítines y, por la otra, el establecimiento de alianzas, prioritariamente con los grupos naturalmente más afines a los estudiantes, como por ejemplo, los sectores medios (Guevara, 1978, p. 27).

Para este bloque:

Un triunfo, aunque fuera parcial, significaría históricamente la quiebra de los mecanismos tradicionales de la dominación y la conquista de un espacio político democrático, que en las condiciones presentes aseguraría el deterioro progresivo de la hegemonía burguesa y la cristalización de una nueva correlación de fuerzas sociales favorables al proletariado. (Guevara, 1978, p. 27)

En síntesis, para el BRD, la movilización estudiantil únicamente aceleraría una crisis de hegemonía en México, pero de ninguna forma crearía una crisis revolucionaria, puesto que por el momento “el poder no estaba al alcance de la mano” (Guevara, 1978, p. 27).

El Bloque Doctrinario o Socialista (BDS)

La base social de este otro bloque se localizaba por lo general entre los delegados de las escuelas del ala Socio-Humanística de la UNAM, de algunas normales de la Ciudad de México y de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo. Sin embargo, este bloque siempre fue minoritario, ya que su área de influencia era, cuando mucho, entre 15 y 20 escuelas. Muy por el contrario al BRD, el bloque de los socialistas nunca pudo estructurarse orgánicamente, toda vez que siempre careció de una conducción sólida y unificada que planteara alternativas viables para el movimiento estudiantil (Guevara, 1978, p. 27).

Para el BDS la movilización estudiantil era un movimiento socialista que había creado una situación prerrevolucionaria en el país (Guevara, 1978, p. 27) y, por ende, únicamente una coyuntura política que lograra obtener el

apoyo de la clase obrera lograría generar una crisis interna del sistema, con resultados impredecibles (Martí, 1978). Por tal cuestión, la prioridad de los estudiantes movilizados no era lograr la solución del pliego petitorio de los seis puntos, como lo proponía el BRD, sino generar las condiciones propicias para el estallido revolucionario que sobrevendría con el levantamiento del proletariado. Para el BDS, por sí sola la movilización estudiantil no contaba totalmente con los medios para triunfar y únicamente podría jugar un papel provisional del partido de la clase obrera (Martí, 1978). En consecuencia, según el BSD, “las formas de acción política más adecuadas para los estudiantes eran las formas dispersas que se aseguraban a través de la brigada. Los espacios de acción más importantes no eran los lugares céntricos sino las zonas industriales” (Guevara, 1976, p. 27).

El Bloque Indefinido

Además de los dos bloques anteriores, dentro del CNH también se encontraba un pequeño núcleo de delegados independientes que constantemente daban “bandazos” de un bloque a otro, sin nunca decidirse a permanecer en ninguno de ellos. En este ámbito, uno de los casos más representativos de este tipo de prácticas fue el de Enrique Ávila Carrillo, quien era delegado al CNH por la Escuela Normal Superior, así como los casos de algunos otros representantes de las escuelas de Economía y Derecho de la UNAM.

Por ejemplo, en la entonces Escuela Nacional de Economía de la UNAM, fue tal la cantidad de delegados que participaron en el CNH que nunca fue posible que como escuela optaran solo por alguno de los dos bloques. Así, y únicamente para ejemplificar el caso, mientras que Eduardo Valle Espinosa, en aquel entonces militante del PCM y por ende de la JCM y la CNED, siempre votaba por el BRD, Gustavo Gordillo de Anda, integrante del grupo “Juan F. Noyola” y también representante del mismo plantel, siempre votaba por el BSD (Martí, 1978).

La toma de decisiones en el CNH

El CNH fue el órgano ejecutivo del movimiento estudiantil y un cuerpo colegiado extremadamente politizado, de tal manera que nunca fue tan fácil arribar a acuerdos. Desde un principio y en aras de la representatividad y la democracia, se sacrificó la rapidez, no obstante que en ese cambio en el CNH se ocasionarían muchos trastornos, sobre todo durante el mes de septiembre, precisamente cuando el gobierno fue intensificando la represión hasta desembocar, el 2 de octubre, en Tlatelolco (Martí, 1978).

Desde que el movimiento estudiantil se inició y hasta el 18 de septiembre, cuando el Ejército tomó por asalto la Ciudad Universitaria, el CNH se mantuvo prácticamente en asamblea permanente y, salvo en casos muy excepcionales, como algunos domingos o los días en que se llevaban a cabo las grandes manifestaciones en el centro de la Ciudad, el CNH sesionaba a diario. A veces las sesiones se prolongaban durante diez o más horas, y muy rara vez estas tenían una duración menor a las seis horas (Martí, 1978).

Desde los albores del movimiento y en la práctica cotidiana, el BRD fue imponiendo sus puntos de vista en cuanto a la conducción del movimiento estudiantil. Uno de los factores políticos que coadyuvaron a tal situación fue la estrecha relación política que desde antes del movimiento existía entre Raúl Álvarez Garín y Gilberto Guevara Niebla, de los cuales, es justo reconocer, emanaron la mayor parte de las iniciativas que poco después se convirtieron en grandes triunfos políticos de la protesta, tales como la conformación y estructura del CNH, la marcha del 5 de agosto, las tres manifestaciones que llegaron al Zócalo,⁹⁷ la exigencia de que el diálogo fuese público y la formación de la Coalición de Profesores de Enseñanza Media y Superior Pro Libertades Democráticas (Martí, 1978).

Estas fueron algunas de las razones por las que uno de los más activos integrantes del CNH, y poco después importante y reconocido cronista del 68 mexicano, consideró a Álvarez Garín y a Guevara Niebla como dos de los cuatro integrantes del CNH más influyentes dentro de este Consejo. En tanto que los otros dos, según el mismo autor, fueron Marcelino Perelló Valls, delegado por la Facultad de Ciencias de la UNAM, y Sócrates Amado Campos Lemus (González, 1971, pp. 84-87), a quien ya nos hemos referido anteriormente en este escrito. No obstante, también es importante manifestar que, dentro del CNH, había otros cuadros políticos con una sólida experiencia

⁹⁷Estas tres marchas fueron las del 13 y 27 de agosto y la del “Silencio”, que se efectuó en México la tarde del viernes 13 de septiembre de 1968, día de “Los Niños Héroes de Chapultepec”.

militante formados tanto en los diferentes grupúsculos de la izquierda como en los movimientos estudiantiles anteriores y en los comités ejecutivos de las sociedades de alumnos.⁹⁸

La consigna del gobierno: acabar con el CNH y la masacre del 2 de Tlatelolco

Una de las acciones más inteligentes y audaces de los estudiantes del 68 mexicano fue la creación del CNH, estructurado horizontalmente y sin jerarquía de ninguna especie; situación que desde un principio le impidió al gobierno cooptar y/o reprimir a la dirección del movimiento, tal y como históricamente lo había hecho con otras movilizaciones sociales habidas en el pasado. Al respecto, uno de los casos más emblemáticos fue el del Movimiento Ferrocarrilero de 1959.⁹⁹

Pese a este impedimento, desde un principio el gobierno buscó todas las formas para acabar y/o contrarrestar la fuerza política del CNH, pensando que con ello automáticamente también acabaría con la protesta. Tras ese objetivo, echó a andar su tradicional campaña mediática en contra del movimiento y del CNH. Empero, pasaron los días y el objetivo no se logró, muy lejos de ello la autoridad moral y política del CNH cada día crecía más. Fue entonces cuando el gobierno se propuso instrumentar una medida mucho más drástica. Así, durante la noche del 18 de septiembre, más de 10 mil soldados apoyados con tanques, tanquetas, metralletas y otros armamentos de alto poder, tomaron por asalto la Ciudad Universitaria de la UNAM, a fin de detener en masa al CNH que esa noche, tal y como lo hacía todas las noches, sesionaba en uno de los auditorios de esa casa de estudios.

Si bien es cierto que tras la toma militar de la Ciudad Universitaria muchos estudiantes, profesores, trabajadores y hasta funcionarios universitarios de diversas facultades y escuelas de la UNAM fueron detenidos, también es verdad que el principal objetivo de dicha operación no se logró, ya que no se aprehendió absolutamente a ninguno de los más de 200 integrantes del CNH que en pocos minutos huyeron del auditorio en el que sesionaban. Tras ese vergonzoso y humillante fracaso, el gobierno y los militares quedaron con la espina clavada, aunque no se resignaron a sufrirla por mucho tiempo. Fue entonces cuando, de nueva cuenta, pensaron en realizar una nueva operación encaminada a lograr aquel objetivo y que ahora sí no debía de fracasar. Esta se echaría a andar precisamente el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco. El día y el lugar en donde el CNH había anunciado que efectuaría una marcha-mitin para demandar la desocupación del Casco de Santo Tomás del IPN, el cual desde la noche del 23 de septiembre de 1968 se encontraba ocupado por el Ejército.

Para darle confianza y asegurar que CNH no dejara de realizar el mitin programado para el 2 de octubre en Tlatelolco, una noche antes, por medio de la Rectoría de la UNAM, el gobierno se puso en contacto con los estudiantes para hacerles creer que estaba dispuesto a buscar una solución del conflicto. Con esa falsa idea, el 2 de octubre el mitin se inició a las 17:30 horas y, 40 minutos después, desde un helicóptero que había estado sobrevolando la multitud, salieron dos luces de bengala. Seguramente, esta era la señal esperada por el Ejército para abalanzarse sobre la multitud, llevar a cabo las detenciones de estudiantes, ante todo de integrantes del CNH, muchos de ellos parapetados en el tercer piso del edificio Chihuahua de la Unidad Tlatelolco en donde se encontraba la tribuna del mitin.

Sin embargo, cuando en forma de pinza los militares se dirigían hacia la concentración, francotiradores apostados en diversos edificios aledaños a la plaza de las Tres Culturas dispararon con el fin de provocarlos y para que, a su

⁹⁸ Estos eran los casos, entre otros de Roberta Avendaño, *La Tita*, de la Facultad de Derecho de la UNAM; Enrique Ávila, de la Escuela Normal Superior; Luis Tomás Cervantes Cabeza de Vaca, de la Escuela de Chapingo; Enrique Díaz Michel, de la Facultad de Medicina de la UNAM; Roberto Escudero, Luis González de Alba y María Eugenia Espinoza Calzada, los tres de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; Romeo González Medrano, de Ciencias Políticas y de la UNAM; Gustavo Gordillo, de Economía de la UNAM; Jorge E. Mesta, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; Raúl Moreno Wonche, de la Facultad de Medicina de la UNAM; Félix Hernández Gamundi y Anselmo Muñoz, de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN; Fernando Hernández Zarate, de la Escuela de Economía del IPN; Germinal Pérez Plaja, de la Escuela de Arquitectura de la UNAM; Salvador Ruiz Villegas, de la Facultad de Ingeniería de la UNAM; José Tayde Aburto, de la Escuela de Chapingo; Eduardo Valle, de la Escuela de Economía de la UNAM y José David Vega, de la Escuela Superior de Ingeniería Textil del IPN.

⁹⁹ Este emblemático movimiento concluyó luego de que el gobierno mexicano detuvo y encarceló a todos los dirigentes sindicales encabezados por Demetrio Vallejo y Valentín Campa, a quienes acusó del célebre delito de disolución social y por el que estuvieron presos hasta el mes de julio de 1970.

vez, estos le dispararan a la multitud. Fue así como esa tarde-noche tuvo lugar la masacre de Tlatelolco, la cual, además de las decenas de muertos, también trajo la detención de miles de estudiantes, entre los cuales se encontraba un significativo número de delegados al CNH de diversas escuelas.

Fue así como la estructura original del CNH, que exitosamente había funcionado durante los meses de agosto y septiembre, quedó prácticamente resquebrajada. A partir de ese momento, el CNH sufrió una significativa reestructuración que tuvo, por lo menos, dos características: a) el reacomodo de las diferentes fuerzas políticas internas que habían participado en los dos bloques anteriormente analizados, y b) la conversión del PCM en la fuerza política hegemónica dentro del CNH reestructurado. De tal manera que, durante los dos meses siguientes al 2 de octubre, el PCM más que cualquier otra fuerza política nacional fue, de hecho, el responsable de conducir el movimiento. Aunque hay que señalar que en esta nueva fase del movimiento se trató de un CNH prácticamente desmovilizado, sin iniciativas para reactivar la protesta y con un sistemático e imparable acoso represivo por parte del gobierno, que se extendió durante varios meses después de haberse terminado la huelga.

La disolución formal del CNH

El 4 de diciembre, en un mitin celebrado en la “Plaza Roja” de Zacatenco del IPN, se declaró oficialmente el fin del movimiento y dos días después se disolvió formalmente el CNH, luego de que todos sus participantes acordaron que, en lo sucesivo, ninguno de ellos se apropiaría del nombre del CNH.¹⁰⁰ De esta manera, pues, la imagen, simbología y prestigio de la que hasta ese momento había sido –y aún hoy lo sigue siendo– la organización estudiantil más célebre e importante que ha existido en la historia del movimiento estudiantil mexicano no serían propiedad de ningún grupo político y mucho menos de alguno o varios de sus miembros, independientemente de que, durante los días en que tuvo lugar la movilización social de 1968, hubiesen jugado un papel relevante.

A manera de conclusión

En comparación con los órganos de dirección política que habían existido antes en otros movimientos estudiantiles, tanto en la UNAM como en otras instituciones de enseñanza media y superior del país, el CNH sería cualitativa y cuantitativamente diferente. En efecto, desde su aparición y a medida que el movimiento se fue desarrollando, este órgano tendería a convertirse en una especie de comité central de un partido político, más que de una protesta meramente estudiantil, preparándose, como escribió Sergio Zermeño, “para cumplir el papel de vanguardia de una amplia movilización popular. Su morfología se asemeja, así, a la construcción de un gran templete: se alista al teatro de una gran fiesta a la que los invitados jamás asistieron [...] o se quedaron en el camino” (Zermeño, 1978, p. 115).

Referencias bibliográficas

- A la Opinión Pública. (4 de agosto de 1968). *El Día*.
- Álvarez, R. (1998). *La estela de Tlatelolco: una reconstrucción histórica del Movimiento estudiantil del 68*. Grijalbo.
- Ayala, L. (1998). *Lienzo Tlatelolco*. Organización Editorial Nuevo Siglo.
- Cervantes, L. y Yoldi, M. (2003). El Consejo Nacional de Huelga. En S. González Marín (Coord.), *Diálogos sobre el 68*. UNAM.
- González, L. (1971). *Los días y los años*. Era.
- Guevara, G. (1978). Antecedentes y desarrollo del movimiento de 1968. *Cuadernos Políticos*, (17), 6-33.
- Guevara, G. (2004). *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68*. Cal y Arena.
- Jardón, R. (1998). *1968: el fuego de la esperanza*. Siglo XXI.
- Jardón, R. (2003). *El espionaje contra el movimiento estudiantil. Los documentos de la DFS y las agencias de inteligencia estadounidenses en 1968*. Ítaca.

¹⁰⁰ De esta forma, el pleno de delegados logró prever que con el CNH no sucediera lo que años después aconteció con otros órganos directivos de movimientos estudiantiles en la UNAM, que terminaron siendo propiedad de alguno de los grupúsculos participantes. Esto aconteció, por ejemplo, con el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), que exitosamente dirigió el movimiento de 1986 y 1987, y con el Consejo General de Huelga (CGH), que lideró la huelga que tuvo lugar en la UNAM entre el 20 de abril de 1999 y el 6 de febrero del 2000.

- Martí, F. (Julio-octubre de 1978). Proyecto de programa del CNH [Interviú]. En *La Cultura en México*.
- Medina, I. y Aguilar, R. (1971). *Ideología del Consejo Nacional de Huelga*. Heterodoxia.
- Mesta, J. (19 de diciembre de 2002). Entrevista realizada por José René Rivas Ontiveros en México D. F.
- Poniatowska, E. (1971). *La noche de Tlatelolco*. Era.
- Poniatowska, E. (1980). Dónde están ahora los líderes del movimiento. En E. Castillo et al., *1968 el principio del poder* (pp. 213-218). Proceso.
- Ramírez, R. (1969). *El movimiento estudiantil de México, julioldiciembre de 1968* (Tomo 1). Era.
- Rivas, J. R. (2007). *La izquierda estudiantil en la UNAM. Organizaciones, movilizaciones y liderazgos*. UNAM-FES Aragón/Miguel Ángel Porrúa.
- Valverde, J. (2011). *Las voces que no callaron...* Instituto Politécnico Nacional.
- Zermeño, S. (1978). *México: una democracia utópica: el movimiento estudiantil del 68*. Siglo XXI.

La impronta de Raúl Álvarez Garín en, durante y tras el 68 Mexicano

Rosa María Valles Ruiz

Universidad Nacional Autónoma de México, México
vallezcurdia@gmail.com

Rosa María González Victoria

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
rgonzalez@uaeh.edu.mx

Introducción

El 68 Mexicano constituyó un parteaguas en el proceso de transición a la democracia en México. El trágico desenlace del 2 de octubre en la plaza de Tlatelolco desveló ante el mundo el autoritarismo presidencial que mostró su incapacidad para aceptar las disidencias por leves que éstas fueran. Los líderes de aquel movimiento emblemático para el país siguieron diversos caminos: unos optaron por la lucha armada, otros por la integración al aparato gubernamental, otros más, como Raúl Álvarez Garín, por acciones críticas dentro de la vía de la legalidad.

El objetivo de esta ponencia es precisar las aportaciones de Álvarez Garín considerando no solo su militancia como líder del 68 mexicano y creador del Consejo Nacional de Huelga (CNH), sino también su estancia de dos años y seis meses en el Penal de Lecumberri, su salida y acciones posteriores, concretamente la creación de la revista *Punto Crítico* y la fundación del partido de la Revolución Democrática (PRD), así como las iniciativas de ley que presentó como diputado por ese partido. Asimismo, se registrará el papel desempeñado por Álvarez Garín como creador del Comité del 68 Pro Libertades Democráticas, que logró la vinculación a proceso por genocidio del ex-presidente Luis Echeverría Álvarez.

El procedimiento a seguir en este trabajo se inscribe en el ámbito cualitativo, concretamente en la Historia Oral, y se basa en los testimonios de personas del entorno cercano de Álvarez Garín, así como de correligionarios. Asimismo, se acudió a fuentes hemerográficas y textos relacionados con el tema.

Desarrollo

Desde la infancia, Raúl Álvarez Garín vivió en un entorno familiar que le permitió construir un pensamiento crítico. Sus padres fueron un motor de impulso para tener una visión global del mundo y de las desigualdades en las diferentes estructuras sociales, incluido México. El ingeniero Raúl Álvarez Encarnación fue su padre; la matemática Manuela Garín Pinillos, su madre. Ambos de ideología comunista y miembros del Partido Comunista Mexicano (PCM), organización que operó en la clandestinidad desde su creación en 1919, ya que fue hasta 1977 cuando se reconoció su existencia y participó en las elecciones de 1979.

El PCM participó activamente en el Movimiento del 68 Mexicano. Uno de sus principales dirigentes, Arturo Martínez-Nateras (2022), fue también de los primeros apresados en el Penal de Lecumberri. Irónicamente, al recordar ese emblemático movimiento, expresó: “Fuimos considerados ‘las aves del mal’, pero casualmente los enemigos del Movimiento fuimos los primeros en ser aprehendidos y los últimos en salir de Lecumberri” (Martínez, 2022, p. 3).

Las lides estudiantiles

La influencia de los padres de Álvarez Garín fue definitiva. Él recordaba que en su casa era común, en la sobremesa, hablar de la problemática del mundo y las posibles opciones para construir una sociedad más justa y equilibrada. Respecto de su incursión en las lides estudiantiles, Raúl registró el llamado “Movimiento de los Camiones”,

el cual salió a la luz pública en 1958 debido al aumento de tarifas. La demanda fue el retiro de las tropas que habían ocupado el Internado del Politécnico desde 1956 (Álvarez, 1988). Al respecto, José René Rivas Ontiveros califica ese movimiento como “efímero pero significativo ya que por primera vez los estudiantes de la UNAM, el IPN y la Escuela Nacional de Maestros se aliaron constituyendo la denominada Alianza Tripartita” (2023, p. 32).

Rivas Ontiveros amplía que en ese entonces Álvarez Garín era estudiante de la Prepa 5 y que “aprendió mucho del activismo político practicado por José Guerrero y Guerrero, estudiante de la Facultad de Derecho y en ese movimiento uno de los principales dirigentes de la Gran Comisión Estudiantil (GCE), órgano que dirigió la protesta” (2023, p. 32). Un año después (1959), Raúl apoyó las demandas de los ferrocarrileros, quienes pedían mejoras salariales y laborales. La respuesta del gobierno fue la represión.

Rivas Ontiveros (2023) agrega que, entre 1960 y 1963, el activismo de Álvarez Garín se desarrolló dentro del grupo denominado *Prometeo*, creado por la Juventud Comunista del PCM dentro de la Facultad de Ciencias en la UNAM, en la cual Raúl cursaba la carrera de Física. Posteriormente, Raúl dejó la UNAM y se inscribió en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), institución en la que cursó la licenciatura de Físico-Matemático y continuó su activismo, donde entonces predominaba la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET).

En 1967 surgió la demanda de los estudiantes de la Escuela de Agricultura “Hermanos Escobar” de Ciudad Juárez, Chihuahua. A esta protesta se sumaron los estudiantes de Chapingo, de otras escuelas de agricultura y de las normales rurales de todo el país. Raúl participó de manera activa (Rivas, 2023, p. 33).

Las acciones mencionadas explican por qué cuando estalla el Movimiento del 68 Raúl es ya un líder experimentado. Como representante de su escuela (Físico-Matemáticas) al Consejo Nacional de Huelga (CNH), organismo propuesto por él, participó de manera relevante durante el movimiento que sacudió no solo a la metrópoli, sino también a varias entidades del país, la mayoría a favor de las demandas estudiantiles que se recogieron en el llamado Pliego Petitorio, que incluía las siguientes demandas: 1) la liberación de presos políticos; 2) la desaparición del cuerpo de granaderos; 3) la derogación de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal (que penalizaban la disolución social); 4) la indemnización a las víctimas de la represión y 5) el deslinde de responsabilidades por la violencia estatal.

La Marcha del Silencio

Los medios oficiales de la época retrataban el movimiento como violento y promovido por potencias extranjeras, concretamente la Unión Soviética y Cuba, además de destacar personajes de otras latitudes como el Che Guevara. Una de las respuestas contundentes a esta falsa apreciación fue la propuesta de Álvarez Garín de llevar a cabo lo que se denominó como “La Marcha del Silencio”, convocada para el 13 de septiembre de 1968. Inició a las 5:15 de la tarde en el Museo Nacional de Antropología y terminó en el Zócalo. Se estimó que participaron de esta marcha entre 250 mil y 300 mil personas. Félix Hernández Gamundi (2022), uno de los líderes del movimiento, calificó a la Marcha como “una respuesta a la postura irracional y autoritaria de Díaz Ordaz”. Asimismo, subrayó que:

Se promovió la idea de que el CNH estaba dividido, que la dirección auténtica estaba en las brigadas para disminuir la importancia de una organización unificada. La realidad era que todos éramos brigadistas por necesidad y por cuestión táctica. Todos participábamos en todos los niveles. (Hernández, 2022)

En su libro *La Estela de Tlatelolco*, Raúl Álvarez Garín observó que a esa Marcha “muchas gente la observó llorando, porque de esa manera tranquila y plena dignidad se hacía sentir la decisión de miles de estudiantes de no dejarse intimidar por las palabras amenazantes del presidente” (Álvarez, 2002, pp. 68-69). El mandatario, en el informe del 1º de septiembre de ese año ante el Congreso de la Nación, había declarado que, “si había necesidad”, las fuerzas armadas actuarían (ante el movimiento) para garantizar “la seguridad interna y externa de México” (Díaz Ordaz, 1968). Textualmente, expresó:

Es del dominio público la sistemática provocación, las reiteradas incitaciones a la violencia, la violencia misma en distintas formas, el tratar de involucrar a grupos estudiantiles –en ocasiones hasta a niños de escuela primaria–, en resumen, los evidentes y reiterados propósitos de crear un clima de intranquilidad social, propicio para disturbios callejeros o para acciones de mayor envergadura, de las más encontradas y enconadas tendencias políticas e ideologías y de los más variados intereses, en curiosa coincidencia o despreocupado contubernio.

No quisiéramos vernos en el caso de tomar medidas que no deseamos, pero que tomaremos si es necesario; lo que sea nuestro deber hacer, lo haremos; hasta donde estemos obligados a llegar, llegaremos. (Díaz Ordaz, 1968)

El discurso de Díaz Ordaz derivó en la Marcha del Silencio. Al respecto, Álvarez Garín comentó:

La disciplina fue absoluta [...] en los primeros momentos la asistencia parecía escasa. Pero en cuanto se comenzó a avanzar se fueron incorporando miles de compañeros hasta constituir una columna impresionante. A lo largo de Reforma y en todo el recorrido, la multitud observaba conmovida y respetuosa el paso silencioso y firme de los estudiantes. Las “V” de la victoria eran las únicas señales entre los manifestantes y el pueblo que se identificaba con ellos. (Álvarez, p. 69)

Dos de Octubre. “Y la Casa de Dios no se abrió”: Musacchio

Pese a esa impresionante muestra de marcha pacífica, la sinrazón del gobierno continuó hasta llegar al mitin del 2 de octubre en la Plaza de Tlatelolco, donde se registró la masacre de cientos de personas. Unas luces de bengala aparecieron de repente y un grupo –identificado con guante blanco, que después se supo eran integrantes del Batallón Olimpia– comenzó a disparar a diestra y siniestra. El escritor Humberto Musacchio se encontraba en la plaza y fue testigo de la enconada balacera. Reflexionó:

Con la obvia intención de hacer creer a los militares que eran los estudiantes quienes los agredían, tropas y manifestantes recibieron los disparos de los hombres de guante blanco y entre estos y los uniformados se desató un nutrido tiroteo, en medio de una gran confusión causada por el fuego cruzado que persistió con gran intensidad durante más de hora y media.

Algunos detenidos gritaban con fuerza que nos abrieran la iglesia para protegernos; las mujeres se pusieron a golpear con insistencia las puertas. Pero fue inútil. Esa noche no se abrió la Casa de Dios. (Musacchio, 2023, p. 111)

La matanza dejó centenares de muertos, heridos y desaparecidos. Pese a la magnitud de la tragedia, hasta la actualidad (2025) no se conoce con certeza cuántas fueron las pérdidas humanas. El Movimiento se desintegró, a pesar de que se declaró oficialmente terminado hasta diciembre de 1968. La mayoría de los dirigentes del Movimiento fueron detenidos y hechos prisioneros, entre ellos Álvarez Garín, quien fue trasladado inicialmente al penal de Santa Martha Acatitla, luego al Campo Militar Número 1 y, posteriormente, al Penal de Lecumberri, donde se encontró con compañeros de lucha.

Sobre su estancia en Santa Martha Acatitla y en el Campo Militar solamente se sabe que ahí pasó “lo peor”, según confió a Rosa María Valles Ruiz su tercera y última esposa, María Emilia Caballero (Caballero, 2023, p. 73). Su compañero de lucha, también representante del IPN ante el CNH, Félix Hernández Gamundi, sí habló sobre el trato recibido en el Campo Militar Número 1, donde también estuvo él.

Hubo tortura *ad infinitum*: emocional, física [...] era octubre y hacía frío; nos ubicaron en unas celdas pequeñas, en unos camastros metálicos sin ropa, nos quitaron la ropa y nos dejaron solamente en calzoncillos sin camisetas ni nada; sin cobijas, con ventanas abiertas [...]. Con un guardia en la puerta de cada celda, y cuando necesitabas ir al baño te llevaba ese mismo soldado con la puerta abierta, con la bayoneta calada y apuntándote. Ese era el trato [...]. (Hernández, 2023, p. 121)

En la cárcel de Lecumberri, Hernández Gamundi se encontró con Álvarez Garín y la mayoría de los líderes. Hernández Gamundi relató que los acomodaron en diversas crujías: la “C”, la “M”, la “N”. En la “C” estaban los comunistas que fueron detenidos del 26 al 30 de julio, en la “N”, los presos políticos como Víctor Rico Galán y Adolfo Gilly (Hernández, 2023, p. 121).

En Lecumberri vivieron experiencias difíciles, como el acoso de los presos comunes. La estancia de los líderes se prolongó dos años y siete meses. La madre de Álvarez Garín, Manuela Garín Pinillos, fue la intermediaria con el Secretario de Gobernación, Mario Moya Palencia, para permitir la salida de los jóvenes hacia Chile en lo que sería una estancia de estudios. El secretario de Gobernación ordenó la expedición de pasaportes y los pasajes fueron solventados a través de una colecta entre familiares y amigos, según informó Magdalena Galindo, correigionaria y amiga de Álvarez Garín (Galindo, 2023). Galindo recordó:

Eran 20 o más, no recuerdo el número exacto. Ellos habían pedido irse a Chile, que en ese momento gobernaba Salvador Allende, socialista. Pero ya que tenían los pasaportes y los pasajes para Chile, o sea el dinero para los pasajes, resulta que en la embajada de Chile les dijeron que no les podían conceder la visa porque ellos no tenían ninguna seguridad de que fueran presos políticos [...] después llaman de la embajada de Perú a *Mane* (la madre de Raúl) y le dicen: Sabemos que Chile no acepta a los muchachos pero nosotros estamos dispuestos a aceptarlos. En realidad viajan a Perú, no a Chile como ellos habían pedido [...]. Cuando salen de Lecumberri, van al aeropuerto. El avión está esperándolos, van a Perú pero ellos piden pasarse a Chile y, en efecto, se van a Chile. (Galindo, 2023, p. 77)

Unos días después, Moya Palencia declaró a medios de comunicación que los dirigentes no estaban exiliados, que podrían regresar cuando quisieran. Y así lo hicieron. La bienvenida en Ciudad Universitaria fue grandiosa. Heriberto Castillo, líder socialista, la calificó de “apoteósica”.

Punto Crítico: la diáspora del 68

Al regresar a México, Álvarez Garín y otros líderes del 68 se dieron a la tarea de crear un medio de comunicación alternativo. Desde Lecumberri, Raúl reflexionaba sobre el papel de los medios y, aunque mencionaba a la Revista *Siempre* y al periódico *El Día* como “publicaciones influyentes”, hacía ver que, en el caso de *El Día*, se declaraba partidario del Socialismo en países de América o Europa, pero ninguna de las dos publicaciones “se comprometía con las cuestiones nacionales” (Álvarez, 1988).

Punto Crítico se constituyó con expresos políticos e intelectuales de izquierda adheridos al Taller de Análisis Socio Económico (TASE), entre ellos se encontraban Rolando Cordera, Carlos Pereyra, Juan Felpe Leal, Arnaldo Córdova, Adolfo Sánchez Rebolledo. Alejandro Álvarez Béjar, quien coordinó la sección de Economía, agregó que entre los dirigentes estudiantiles estaban, además de Raúl, Gilberto Guevara Niebla, Félix Hernández Gamundi, Eduardo Valle, Santiago Ramírez, Pablo Pascual, Salvador Martínez Della Rocca, Roberto Escudero y el periodista Daniel Molina Álvarez (Álvarez Béjar, 2022).

Por otra parte, Álvarez Béjar (2022) explicó que un referente para la nueva publicación fue la revista *Política*, creada por Manuel Marcué Pardiñas. La manera en la que solucionaron el financiamiento fue a través de “bonos de solidaridad”, que iban desde cien hasta mil pesos. Alguna persona incluso llegó a donar cinco mil pesos. Respecto de la distribución, Álvarez Béjar consideró que hubo grandes logros, entre ellos tener un distribuidor en Cananea, Sonora.

No a los extremismos

Álvarez Béjar subrayó que el grupo planteó alejarse de toda clase de extremismos, troskistas, maoístas. “Dejamos a un lado la discusión ideológica y nos centramos en saber qué pasaba con la realidad” (Álvarez Béjar, 2022). Por su parte, Magdalena Galindo, quien formó parte de la revista e incluso llegó a dirigirla, declaró que el objetivo de *Punto Crítico* estaba “muy en la línea leninista de la fundación de *Iskra*, como lo planteó Lenin en su texto famoso llamado ‘¿Qué hacemos?’ Ahí se señalaba la pertinencia de hacer una revista que sirviera como mecanismo de observación política, o sea, justamente para organizar la lucha revolucionaria [...]” (Galindo, 2023, p. 79).

Marco Rascón, también colaborador de la revista, precisó las luchas apoyadas por *Punto Crítico*: las exigencias de Rosario Ibarra de Piedra de esclarecer el paradero de los desaparecidos políticos, la lucha de la tendencia democrática de Rafael Galván, las protestas de indígenas trikis, la asesoría a sindicatos, etc. (Rascón, 2022). Asimismo, Rascón agregó que lo acercó mucho a Álvarez Garín el manejo político de *Punto Crítico* y el tratamiento sobre el desarrollo de los grupos armados.

Conocimos grupos como la Coordinadora Revolucionaria Nacional (CRN), el Comité de Defensa Popular (CDP), la Coordinadora Nacional Plan de Ayala, el Frente contra la Represión, el Comité Estudiantil de Nayarit, la sección 67 de mineros, la 147, todo el desarrollo del trabajo minero que trabajó mucho Daniel Molina y otros compañeros allí. (Rascón, 2022)

Punto Crítico duró desde 1971 hasta 1985. En el terremoto de septiembre de 1985 las oficinas de la revista se

derrumbaron. Después siguió otro medio: *Corre la Voz*, una hoja tabloide. En esa etapa, el grupo decidió apoyar al ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas. *Corre la Voz* duró 15 años (Álvarez Béjar, 2022).

En 1987 se registró una ruptura histórica en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), organización hegemónica en México. Un grupo de priístas relevantes se inconformaron ante la nominación de Carlos Salinas de Gortari como candidato a la Presidencia de la República. Entre ellos se encontraba Cuauhtémoc Cárdenas, hijo del general Lázaro Cárdenas, Ifigenia Martínez, Porfirio Muñoz Ledo y Rodolfo González Guevara. A raíz de esa escisión, en 1989 se creó el nuevo Partido de la Revolución Democrática (PRD), con Cárdenas al frente. Álvarez Garín se incorporó a la lucha partidista y fue fundador de la nueva organización de izquierda.

Cuando Raúl fue nombrado diputado plurinominal a la LV Legislatura Federal por el PRD, pidió permiso en la Comisión Federal de Electricidad (CFE), organismo gubernamental en el cual trabajaba desde hacía dos décadas. El permiso le fue otorgado sin goce de sueldo. Sin embargo, al terminar su gestión como legislador, la CFE no lo reintegró a sus labores. Así, Álvarez Garín comenzó una lucha por la restitución de sus derechos laborales. Murió sin haber obtenido su reinstalación ni la pensión a la que tenía derecho (Hernández, 2022).

La LV Legislatura

La LV Legislatura inició sus actividades el 1º de noviembre de 1991 y finalizó el 31 de octubre de 1994. Estuvo integrada por 500 legisladores, 300 de mayoría relativa y 200 de representación proporcional. El Partido Revolucionario Institucional (PRI) tenía 320 curules; el Partido Acción Nacional (PAN), 89; el Partido Popular Socialista (PPS), 12; el Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional (PFCRN), 23; el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM), 15 y el recién conformado PRD, 41. Además de Álvarez Garín, integraban la bancada del PRD, entre otros, Patricia Ruiz Anchondo, Gilberto Rincón Gallardo, Evangelina Corona, Jesús Martín del Campo, René Bejarano, Martha Maldonado y Alejandro Encinas.

Destacaron en esta etapa las iniciativas de ley de Álvarez Garín y sus participaciones en tribuna. Dada la hegemonía priísta, ninguna de las iniciativas fue aprobada. Entre sus planteamientos resalta el presentado el 17 de diciembre de 1991, cuando se discutió en el Congreso la iniciativa del presidente Carlos Salinas de Gortari de dar personalidad jurídica a las Iglesias. Álvarez Garín puso el punto en las íes al considerar que en la iniciativa no se registraba “ninguna mención” de los casos de fanatismo, los cuales habían sido de extrema gravedad y aún no estaban resueltos. Puso como ejemplo el caso de Canoa, en Puebla, en 1968 (Álvarez, 1991).

Otras de las participaciones relevantes de Álvarez Garín fueron las del 17 y 19 de diciembre, cuando denunció que el petróleo mexicano “estaba siendo víctima de una presión muy fuerte de intereses norteamericanos” (Álvarez, 1991), lo cual estaba influyendo en el Tratado de Libre Comercio. Denunció que la empresa estaba siendo “sangrada” por los impuestos que ascendían hasta 40 billones, aunado al retraso “incoherente” de nuevas refinerías (Álvarez, 1991). Lo urgente a resolver, subrayaba, era la importación del crudo, “pues los niveles eran de más de 45 por ciento de explotación de hidrocarburos en los campos y con una posible declinación de carácter acelerado” (Álvarez, 1991).

En otras participaciones, Raúl Álvarez Garín alertó que la creación de Afores solamente beneficiaría a bancos y aseguradoras y no a los trabajadores. Asimismo, denunció el despido de 8 mil trabajadores de la empresa Altos Hornos de México, sin haber recibido las prestaciones correspondientes (Valles, 2023, pp. 329-331).

Comité 68 Pro-Libertades Democráticas

En el año 2000, Álvarez Garín y otros exdirigentes del 68 fundaron el Comité 68 Pro-Libertades Democráticas, cuyo objetivo fue exigir juicio y castigo a los responsables de la masacre del 2 de octubre de 1968 y del 10º de junio de 1971. En la cuenta oficial de Twitter (ahora X) del Comité se precisa: “El único camino hacia la paz es la justicia. ¡Ni perdón ni olvido!” (Comité 68 Pro Libertades Democráticas).

La acusación por genocidio fue avalada por expertos internacionales como Carlos Castresana, exfiscal en España, quien presentó ante la Audiencia Nacional el papel que desempeñaron las Juntas Militares de Argentina y Chile y estudió a fondo la no prescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad, como lo es el genocidio (Muñoz, 2022).

Tras un largo proceso de investigación y confirmación de la imprescriptibilidad del genocidio, el Comité logró vincular a proceso al expresidente de la República Luis Echeverría Álvarez, quien estuvo en arresto domiciliario

desde 2006 hasta el 26 de marzo 2009, “fecha en la que un tribunal colegiado lo exoneró en última instancia” (Castillo, 2023, p. 1).

El abogado defensor de Echeverría Álvarez, Juan Velázquez, al informar sobre la exoneración declaró que tanto él como su defendido estaban agradecidos con el fiscal “porque permitió que mi cliente fuera sometido a juicio y que en un proceso legal se le declarara inocente. Desde hoy, uno será el dicho de la gente y otro, absolutamente distinto, el fallo de un tribunal” (Castillo, 2009, p. 1).

El final

El verano de 2013 fue desolador para la familia de Raúl Álvarez Garín, quien vivía con su tercera esposa, María Emilia Caballero, con quien tuvo una relación de dos décadas. Le diagnosticaron cáncer de esófago en fase terminal. Su amigo y excompañero de trabajo en la CFE, Roberto Hernández, comentó que Raúl “lo tomó de la mejor manera, no quiso victimizarse” (Hernández, 2022).

Activistas, amigos, líderes de izquierda realizaron varios homenajes a Raúl. Uno de ellos se efectuó el 9 de agosto de 2013 en la Sala Miguel Covarrubias del Centro Cultural Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La idea fue de Marco Rascón, correligionario de Raúl, quien envió un texto y un video porque no pudo asistir. Unos días antes del homenaje, Luis Hernández Navarro publicó en el periódico *La Jornada* un artículo en el cual destacó los valores de Raúl: “honradez, dignidad y verticalidad de compromisos con causas colectivas”. Lo calificó, asimismo, como “referencia indispensable” (Hernández Navarro, 2013).

El 16 de noviembre de 2013 se organizó otro homenaje a Raúl en la Casa Lamm. En esta ocasión por el Comité 68 Pro Libertades Democráticas. El 10 de julio de 2014, Álvarez Garín recibió el premio “Amalia Solórzano de Cárdenas”. Tampoco pudo asistir.

El viernes 26 de septiembre de 2014, poco después de la comida, Raúl falleció.

El 2 de octubre de 2014, la marcha ya emblemática para recordar la masacre de Tlatelolco y exigir el respeto a los derechos humanos tuvo una característica: el líder histórico del 68 Mexicano, Raúl Álvarez Garín, ya no estaba en el ámbito terrenal. Sin embargo, sí estaba en las consignas de la muchedumbre: ¡Se ve, se siente, Raúl está presente! ¡Se ve, se siente, Raúl está presente!

Referencias bibliográficas

Álvarez Béjar, A. (25 de agosto de 2022). *Punto Crítico: la diáspora del 68* [Conferencia Magistral]. Congreso Internacional A más de medio siglo de los movimientos estudiantiles. Reflexiones y propuestas, Puebla, México.

Álvarez Garín, R. (1 de enero de 1988a). Los años de la gran tentación. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=5034>

Álvarez Garín, R. (1 de enero de 1988b). La dispersión, entrevista con Raúl Álvarez Garín. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=5014>

Álvarez Garín, R. (17 de diciembre de 1991). *Crónica parlamentaria. Diario de los Debates, Legislatura LV, Año III, Período Ordinario, Diario N.º 26*. Cámara de Diputados. <https://cronica.diputados.gob.mx/Debates/55/1er/Ord1/19911217.html>

Álvarez Garín, R. (19 de diciembre de 1991). *Crónica parlamentaria. Diario de los Debates, Legislatura LV, Año I, Período Ordinario, Diario N.º 23*. Cámara de Diputados. <https://cronica.diputados.gob.mx/Debates/55/1er/Ord1/19911219.htm>

Álvarez Garín, R. (2002). *La Estela de Tlatelolco. Una reconstrucción histórica del Movimiento estudiantil del 68*. Ítaca.

Caballero Acosta, E. (30 de julio de 2022). Entrevista con Rosa María Valles Ruiz, Ciudad de México.

Castillo García, G. (27 de marzo de 2009). Exculpa tribunal a Luis Echeverría. *La Jornada*.

Castillo García, G. (17 de septiembre de 2023). Luis Echeverría, el único ex presidente llevado a juicio en México. *La Jornada*.

Comité 68 Pro Libertades Democráticas [@comite68]. (28 de septiembre de 2020). *¡Es tiempo de Justicia! A 52 años del crimen de Estado del 2 de octubre de 1968* [flyer digital]. X. <https://x.com/comite68/status/1310622481573646336>

Díaz Ordaz, G. (1 de septiembre de 1968). *Discurso de Gustavo Díaz Ordaz en su Cuarto Informe de Gobierno*. Wikisource. https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_Gustavo_D%C3%ADaz_Ordaz_en_su_Cuarto_Informe_de_Gobierno

Hernández Gamundi, F. (20 de julio de 2022). Entrevista con Rosa María Valles Ruiz (modalidad virtual), Ciudad de México.

Hernández Gamundi, F. (9 de agosto de 2022). Comentarios al libro *La estela de Tlatelolco*. Homenaje a Raúl Álvarez Garín, Casa Refugio Citlaltépetl, Ciudad de México.

Hernández Navarro, L. (6 de agosto de 2013). Raúl Álvarez Garín, la referencia indispensable. *La Jornada*.

Hernández Zúñiga, R. (11 de mayo de 2022). Entrevista con Rosa María Valles Ruiz (modalidad virtual), Ciudad de México.

Martínez Nateras, A. (23 de septiembre de 2022). *Conferencia sobre el 68 Mexicano*. Congreso Internacional sobre Movimientos Estudiantiles, Puebla, México.

Muñoz, A. M. (20 de agosto de 2022). Entrevista con Rosa María Valles Ruiz, Ciudad de México.

Musacchio, H. (2023). La trampa. En R. M. Valles Ruiz, *El imprescindible del 68 Mexicano. Raúl Álvarez Garín: vivir por la libertad, la justicia y la democracia*. FES Aragón/UNAM.

Rascón, M. (23 de mayo de 2022). Entrevista con Rosa María Valles Ruiz (modalidad virtual), Ciudad de México.

Rivas Ontiveros, J. R. (2023). Prólogo. En R. M. Valles Ruiz, *El imprescindible del 68 Mexicano. Raúl Álvarez Garín: vivir por la libertad, la justicia y la democracia*. FES Aragón/UNAM.

Valles Ruiz, R. M. (2023). *El imprescindible del 68 Mexicano. Raúl Álvarez Garín: Vivir por la libertad, la justicia y la democracia*. FES Aragón/UNAM.

¡Qué mezquinos son los estudiantes! Representaciones denigrantes de la juventud universitaria en el cine mexicano (1968-1970)

Iris Pascual Gutiérrez

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España

Iris.pascual@unir.net

Introducción

La represión del movimiento estudiantil mexicano de 1968 no se limitó a sus formas más evidentes, con una violencia policial y militar que alcanzó su máxima intensidad el 2 de octubre en la matanza de la Plaza de las Tres Culturas. También tuvo una notable dimensión mediática. Salvo por excepciones bien localizadas (como algunas revistas con una línea editorial más cercana a la izquierda), la sociedad azteca recibió una imagen sesgada de las motivaciones que guiaban a los manifestantes o de sus reivindicaciones, alineada de una forma más o menos explícita con los discursos gubernamentales que denunciaban su carácter pretendidamente antipatriótico y destructivo y que definían a sus protagonistas como una minoría privilegiada que vivía de espaldas a las necesidades reales del ciudadano de a pie. Podemos destacar como ejemplos al respecto la caricatura de las demandas estudiantiles publicada por *El Nacional* el 23 de agosto de 1968 (Martínez de León, 1968, p. 9 1ª) o el editorial del mismo diario publicado el 3 de septiembre, al hilo del informe de gobierno presentado por el presidente Gustavo Díaz Ordaz el día anterior (1968, p. 5 1ª). El papel de la inmensa mayoría de los medios de comunicación a la hora de articular una definición esencialmente negativa del movimiento estudiantil y como difusores más o menos acríticos de la retórica oficial en este contexto ha sido profusamente analizado, aunque –a nuestro juicio– de una forma un tanto desigual. En el caso de la prensa, contamos con trabajos como los de Rodolfo Gamiño sobre los instrumentos que las autoridades pusieron en marcha durante las décadas centrales del siglo XX para ejercer su influencia sobre diarios y revistas, aunque fueran de titularidad privada (2011, pp. 29-51), o la revisión por parte de Peter Watt (2009) de los mecanismos a través de los cuales se construyó el relato periodístico del 2 de octubre. Por lo que se refiere a la radio o la televisión, Julio Scherer y Carlos Monsiváis (entre otros) han subrayado la ausencia de espacios para el disenso en estos momentos (1999, p. 37). Sin embargo, las dinámicas imperantes en la gran pantalla han sido mucho menos atendidas desde un punto de vista académico.

En los años inmediatamente posteriores al 68 encontramos un buen número de películas de toda temática o género (ambientación histórica, melodrama, comedia, etc.) que podemos relacionar, sin duda, con una lectura en clave conservadora de este episodio, cuyos planteamientos coincidían en gran medida con los puntos de vista gubernamentales al respecto. No obstante, dentro de este conjunto existe una categoría concreta en la que nos proponemos ahondar con este trabajo. Nos referimos a las cintas dramáticas que ridiculizaban específicamente a la juventud universitaria del país y las modas contraculturales de los sesenta. Para ello, tomaremos dos ejemplos representativos, ambos del año 1969: *Faltas a la moral* (Ismael Rodríguez) y *Cristo 70* (Alejandro Galindo). El interés por estos filmes radica, en primer lugar, en que nos encontramos ante productos comunicativos y culturales relativamente poco estudiados, tal vez porque un simple visionado hace evidente su escasa calidad artística y lo burdo de su mensaje. De hecho, la mirada académica hacia la relación del 68 mexicano con el cine se ha centrado de manera preferente en las cintas elaboradas por los propios manifestantes para, precisamente, contrarrestar los sesgos oficialistas presentes en buena parte de los medios de comunicación (Ayala Blanco, 1974, pp. 338-351); en la representación fílmica de sus principales hitos, con especial atención a la producción universitaria, tanto contemporánea al movimiento como posterior (de la Vega Alfaro, 1999), o en el cine de denuncia política rodado en formato Súper 8 a comienzos de los setenta (Vázquez Mantecón, 2012, pp. 191-242). Pero, sin olvidar las limitaciones que hemos

indicado, consideramos que títulos como *Faltas a la moral* o *Cristo 70* ofrecen una plataforma de gran interés para aproximarnos a las percepciones en torno al movimiento estudiantil poco después de su finalización, no solo por lo que se refiere a las autoridades, sino también entre los sectores más conservadores de la sociedad mexicana. Para desarrollar esta hipótesis, procederemos al análisis histórico de las dos cintas propuestas, a partir del modelo planteado por el historiador francés Marc Ferro (1995, pp. 16-18), quien identifica dos funciones relevantes en cualquier filme, con independencia de su calidad artística: como fuente y como agente. Es decir, toda película aporta información sobre las corrientes ideológicas, modas, acontecimientos, etc. del momento en que se realizó (fuente). Pero además, puede contribuir a generar estados de opinión, influyendo en la sociedad que la consume. La aplicación de este marco teórico, acompañado por recursos hemerográficos y una bibliografía de referencia, nos proporcionará la base metodológica para alcanzar dos objetivos principales. Por un lado, valorar hasta qué punto estas cintas reflejaban la voz del Estado, de los grupos involucrados en su elaboración (en tanto productos de iniciativas empresariales privadas) o de ambos. Para ello deberemos explicar –si bien brevemente– los mecanismos a través de los cuales se verificaba la intervención gubernamental en el campo cinematográfico: sobre todo la censura y el rol destacado en la financiación de las películas, dando lugar a un modelo teóricamente basado en la actividad privada, pero cada vez más dependiente de las aportaciones económicas del Estado. Por otro lado, resulta clave también identificar en estas películas los personajes y tramas representativas de una visión peyorativa de los alumnos de educación superior y/o de la cultura popular urbana de los sesenta en México.

Marco legal y económico del cine mexicano a finales de los años 1960

Películas como *Faltas a la moral* o *Cristo 70* posibilitan (a nuestro juicio) una aproximación en clave histórica a la idiosincrasia conservadora de México en el contexto inmediatamente posterior al movimiento estudiantil de 1968, lo cual es posible porque se trata de productos de un entorno político, cultural y económico determinado, que intentaremos esbozar mediante una revisión de los medios con los que las autoridades se hacían presentes en la creación fílmica y se relacionaban con los grupos empresariales dedicados a esta actividad. A finales de la década de 1960 existían dos grandes vías para ello: la censura y la financiación. Por lo que respecta a la primera de estas cuestiones, la Ley de Industria Cinematográfica promulgada en 1949 depositaba la gestión del cine mexicano en el poder ejecutivo federal, a través de la Secretaría de Gobernación, siendo una de sus dependencias (la Dirección General de Cinematografía) la encargada de la censura, definida eufemísticamente como “supervisión” (Anduiza, 1984, pp. 315 y 341). Los supuestos contemplados en este ordenamiento eran numerosos, destacando la trasgresión de las *buenas costumbres* y las ofensas hacia los símbolos nacionales o las autoridades (Anduiza, 1984, 344-345). No obstante, lo más destacado era la discrecionalidad con la que se aplicaban: dado que su interpretación no era unívoca, la censura podía ser más o menos estricta en función de las necesidades que los poderes públicos tuvieran en cada momento. Junto con este control emanado de instancias legales (aunque potencialmente arbitrarias), muchos filmes se veían sometidos a un condicionamiento fáctico adicional, como consecuencia de los créditos que el Estado facilitaba a los productores a través del Banco Nacional Cinematográfico (BNC).

A mediados de los años cuarenta, la pieza empresarial clave del cine mexicano era un conglomerado denominado Compañía Operadora de Teatros S. A. (COTSA), la cual –gracias a su posición predominante en el apartado de la exhibición– determinaba las demás facetas del quehacer fílmico en el país, especialmente la producción, fomentando un modelo de negocio basado en películas de bajo presupuesto y escasa calidad, que se orientaban sobre todo a los espectadores más populares (Garmendia, 2012, pp. 136-139). La constitución del BNC en 1947 estimuló la concentración de la inversión pública en las compañías más saneadas (se buscaba afrontar así el contexto inestable posterior a la Segunda Guerra Mundial) y reforzó ciertos ramos específicos de la industria, como la distribución. Pero permitió que los fondos afluyeran hacia los empresarios mejor conectados con Operadora (García Riera, 1993, p. 106), incluso cuando la Ley de 1949 reforzó sobre el papel los mecanismos para prevenir la formación de monopolios (Anduiza, 1984, p. 336). A partir de 1953, un nuevo esquema de financiación (que vinculaba los préstamos a los productores con los ingresos futuros obtenidos una vez que los filmes fueran comercializados por las distribuidoras estatales) posibilitó que los porcentajes adelantados por el BNC alcanzaran hasta el 85 % del coste total de cada película (García Riera, 1998, p. 185; Garmendia, 2012, pp. 143-147). Desde la perspectiva gubernamental, este mo-

delo no solo garantizaba la continuidad de una industria emblemática, sino que también reforzaba sus perfiles obreristas, asegurando una carga laboral estable a los trabajadores afiliados a los sindicatos del ramo, sólidamente vinculados con el oficialismo a través de los engranajes corporativos característicos del autoritarismo mexicano postrevolucionario. Pero, como contrapartida, facilitaba las prácticas irregulares, ya que los empresarios que recibían los créditos eran los mismos que, como accionistas de las distribuidoras públicas, decidían qué películas se financiaban (Garmendia, 2012, pp. 147-148), y tampoco servía para elevar la calidad general de las películas. Más bien al contrario: consolidó la tendencia previa a los productos de bajo coste. Precisamente, la mediocridad cada vez más acusada en el plano artístico va a provocar una pérdida progresiva de públicos, dando lugar a un círculo vicioso en el que, a la caída de los ingresos por taquilla, las casas productoras responderán recortando más aún los presupuestos, lo que a su vez repercutirá negativamente en su calidad y así sucesivamente. Esta será la causa principal de la crisis en la que se va a encontrar el cine mexicano a partir de la segunda mitad de los cincuenta.

Teniendo en cuenta esta evolución tan problemática, durante los sesenta las autoridades incrementaron su atención hacia uno de los sectores más representativos del país, tanto en lo económico como en lo cultural. Las primeras acciones al respecto se dieron en 1960, con la adquisición –a través del Banco Nacional Hipotecario y de Obras Públicas– de las dos empresas constitutivas de COTSA, con el objetivo de que los plazos entre la finalización de las películas y su estreno se redujeran (Maciel, 2012, p. 195). Asimismo, se desarrolló una Iniciativa de Ley Cinematográfica que aspiraba a reformular por completo la participación del Estado en la industria, pero que finalmente no llegó a entrar en vigor (Garmendia, 2012, pp. 158-161; Maciel, 2012, pp. 192-194). Estas medidas generaron una reacción defensiva por parte de los productores, reforzando su tendencia a financiar un cine barato y sin pretensiones o, incluso, llevando a muchos a alejarse por completo de la actividad, lo cual se tradujo, durante la primera mitad de la década, en un importante descenso en el número de cintas realizadas (García Riera, 1998, p. 234): un hundimiento cuantitativo que –sumado al declive cualitativo ya mencionado– evidenciaba la crisis profunda en la que se encontraba el cine mexicano. Por ello, en los años siguientes se van a tomar algunas medidas orientadas al fomento de la calidad. En primer lugar, cabe señalar la creación en 1964 de un fondo específicamente destinado a financiar películas de gran relevancia artística, una propuesta conocida como “política de aliento” (Maciel, 2012, p. 191). A este fondo se le sumó una racionalización de la política crediticia del BNC a partir de 1965 (reduciendo la capacidad decisoria de los productores) y la adquisición directa de COTSA por esta entidad en 1968 (Maciel, 2012, p. 196). En segundo lugar, la apertura en 1963 del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos de la UNAM (García Riera, 1998, p. 235) supuso una apuesta clara por mejorar la enseñanza de los diferentes oficios relacionados con la gran pantalla, desligándola del aprendizaje cuasiartesanal que hasta entonces era la norma. El CUEC (la primera escuela universitaria de cine de Iberoamérica) será uno de los principales semilleros de técnicos y directores durante los años siguientes, tanto en los medios industriales como en los independientes. Por último, considerando la necesidad de renovación que existía en los sindicatos del ramo (lastrados por las trabas internas que limitaban la incorporación de nuevos afiliados), desde instancias gubernamentales se impulsó la celebración de una serie de eventos dirigidos a captar nuevos talentos para la industria. Su objetivo era incorporar propuestas estéticas y narrativas más actuales, sobre todo las que pudieran despertar interés entre las clases medias urbanas, cada vez más alejadas de las producciones nacionales desde finales de los cincuenta. La principal manifestación de este esfuerzo fue la convocatoria del Primer Concurso de Cine Experimental en 1964 (García Riera, 1998, pp. 236-237; Maciel, 2012, pp. 181-182).

Muchas de estas iniciativas recogieron (aunque fuera parcialmente) las demandas de quienes –desde la sociedad civil– abogaban por una renovación integral del cine mexicano. En este sentido, podemos destacar el grupo Nuevo Cine (1961-1962): una reunión sobre todo de jóvenes aspirantes a director que proponía superar la noción estrictamente economicista imperante en la industria nacional, reivindicando en su lugar la naturaleza artística y cultural –en una lectura amplia– del hecho fílmico, de acuerdo con la “política de autor” planteada pocos años antes por *Cahiers du Cinéma* (García Riera, 1998, p. 235; Maciel, 2012, p. 180). Sin embargo, a pesar del carácter constructivo y razonablemente aperturista de estas medidas, no podemos olvidar que nos encontramos ante expresiones de un reformismo limitado, en un marco netamente autoritario, lo cual resulta evidente si tenemos en cuenta que, durante toda la década de los sesenta, la censura sobre los contenidos que mostraban una discrepancia con las políticas gu-

bernamentales se endureció notablemente, a pesar de que en otros casos (como los relacionados con el desnudo femenino) sí se aprecia una cierta relajación (Maciel, 2012, pp. 197-198).

Es en este mismo contexto en el que comienza a emerger también la representación de la juventud como una categoría cinematográfica con identidad propia. Durante la segunda mitad de los cincuenta predominaron (salvo por excepciones como *Los jóvenes*, Luis Alcoriza, 1960) las comedias blancas y los melodramas familiares ambientados en entornos de clase media. Estos últimos, sobre todo, aparecían impregnados con un fuerte discurso moralista que alertaba de los peligros asociados a la incipiente contracultura procedente de Estados Unidos y sus exteriorizaciones más reconocibles: consumo de estupefacientes, gustos musicales o pictóricos novedosos, actitudes afectivo-sexuales rompedoras desde una perspectiva tradicional, etc. (García Riera, 1998, pp. 213-214); todo ello entendido además como expresiones ajenas a la idiosincrasia mexicana. Esta dinámica se va a intensificar ya en los sesenta, tratándose de un proceso que reflejaba una fuerte influencia del cine norteamericano: desde las cintas más específicamente orientadas al público juvenil (*West side story*, Robert Wise, 1961) a las que se dirigían a un espectador más adulto para abordar los conflictos generacionales (*Rebelde sin causa*, Nicholas Ray, 1955). Por supuesto, en estos momentos encontramos también miradas alternativas, inspiradas en los postulados del grupo Nuevo Cine. Pero los cambios que introdujeron, tanto en los medios industriales (con títulos como *Los caifanes*, Juan Ibáñez, 1966 o *Patsy mi amor*, Manuel Michel, 1968) como en el cada vez más dinámico cine independiente (*Los meses y los días*, Alberto Bojórquez, 1970) no van a ser concluyentes. De hecho, las comedias blancas protagonizadas por cantantes presentados como ídolos juveniles alternativos a los contraculturales (vestidos formalmente y siempre respetuosos de la autoridad) van a entrar en declive hacia 1966 (García Riera, 1998, p. 265), pero los melodramas que censuraban los comportamientos supuestamente incorrectos de los jóvenes urbanos *a la moda* continuaron ocupando un lugar destacado en las pantallas mexicanas. Es más: al final de esta década encontramos un endurecimiento de su discurso, con varias cintas que, desde el ámbito empresarial privado, atacaron con una violencia inusitada a la juventud universitaria del país, lo cual es algo que –a todas luces– podemos relacionar con el impacto generado por movimiento estudiantil de 1968.

Faltas a la moral y Cristo 70: análisis histórico de dos exponentes de la retórica antiuniversitaria en el cine industrial mexicano post 68

En estos momentos, el melodrama juvenil en México se caracterizaba por unos rasgos bien definidos. En líneas generales, se trataba de películas protagonizadas por jóvenes de posición acomodada (si bien en ocasiones aparecen personajes de extracción más humilde), que se refugian en la contracultura y en sus excesos como escapatoria frente al tedio que inunda sus vidas para, finalmente, retornar arrepentidos a la vida modélica que sus preocupados padres esperan de ellos: una relación de pareja adecuada a los estándares sociales dominantes, un empleo apropiado, el cuidado de los hijos y del hogar en el caso de la mujer, etc. Tenemos una buena muestra de ello en títulos como *El club de los suicidas* (1968), de Rogelio A. Fernández (García Riera, 1994a, pp. 129-130), o *Ya somos hombres* (1970), de Gilberto Gazcón (Ayala Blanco, 1971, p. XVI; García Riera, 1994b, pp. 31-33). Todos estos filmes aportaban una visión poco realista y no muy positiva de los jóvenes mexicanos de la época, pero no solían llevar su crítica más allá de un regaño paternalista, presentando su comportamiento como algo perfectamente corregible, producto de la inmadurez y de un exceso de atenciones (habitualmente maternas). Sin embargo, partiendo de unas premisas semejantes, otro grupo de cintas mostró por las mismas fechas una imagen abiertamente negativa de la juventud, construyendo un prototipo de joven urbano de clase media, universitario e interesado por la contracultura, que supondría un auténtico compendio de vicios y defectos. Una representación que, como decimos, nos parece indisolublemente relacionada con la lectura política y social más conservadora del movimiento estudiantil de 1968. El crítico Jorge Ayala Blanco señala como principal exponente de esta corriente *La fuerza inútil* (Carlos E. Taboada, 1970). La historia de un entomólogo de mediana edad y un grupo de jóvenes, a los que acoge en su mansión para analizarlos como si se tratara de insectos, fue entendida por este autor como el máximo exponente de un cine falsamente crítico “que tiende señuelos para movilizar la conciencia hacia juicios apresurados siempre negativos y en beneficio del *statu quo*” (Ayala Blanco, 1974, p. 253). La denuncia de las costumbres juveniles que se desarrolla en este filme –continúa Ayala Blanco– desembocaría en un discurso burgués y anacrónico, perfectamente conectado con las necesidades gubernamentales en el contexto inmediatamente posterior al movimiento estudiantil:

Esa neofilia que se originó en México a raíz de los acontecimientos del 1968 y que corresponde a numerosos esfuerzos del régimen para mediatizar la rebeldía juvenil y bloquear cualquier toma de conciencia socio-política, desviando la atención hacia signos externos, meramente folclóricos y desmovilizadores en última instancia, tales como rock, drogas, vestimenta jipi [sic] y demás. (Ayala Blanco, 1974, p. 258)

Las dos películas que nos proponemos analizar destacaron sobre todo por incluir entre sus personajes a jóvenes que pueden definirse, indudablemente, por los rasgos que acabamos de mencionar. En el caso de *Faltas a la moral*, nos encontramos con un melodrama repleto de arquetipos y situaciones características del universo cinematográfico de su director.¹⁰¹ La trama gira en torno a Chelo, una abnegada madre de familia, humilde y honesta, que vive con Pancho, un mecánico endeudado y apasionado de las apuestas. La enfermedad y el posterior fallecimiento de uno de sus hijos, a causa de la pobreza en que viven, los lleva a buscar alternativas económicas: Chelo se prostituye y recurre a un antiguo novio, al que pide dinero. Finalmente, es detenida por escándalo público, pero perdonada por una juez bondadosa y también por Pancho.

***Faltas a la moral*. Breve ficha técnica**

Producción (1969)	Matela Films e Ismael Rodríguez
Dirección	Ismael Rodríguez
Guión	Pedro de Urdimalas, adaptado por Ismael Rodríguez
Fotografía	Rosalío Solano
Edición	Jorge Bustos
Intérpretes principales	Alberto Vázquez (Pancho), Ana Martín (Chelo), Juan Miranda (Juancho), Javier Ruán (Pepe), Victorio Blanco (don Jesús)
Duración	85 minutos

Elaboración propia a partir de García Riera (1994a, pp. 255-258)

La lectura más evidente de esta película gira en torno a la forma absolutamente tremendista e irreal (Ayala Blanco, 1974, p. 58) en que Rodríguez se aproximó a la vida en las zonas marginales de las grandes ciudades: en la barriada en la que viven los protagonistas es plausible que un niño fallezca por enfermedad sin que sus padres puedan procurarle una atención médica básica, pero –al mismo tiempo– no hay rastro de analfabetismo o trabajo infantil. También podemos destacar la exaltación de la solidaridad y dignidad de los humildes, que sobrevuela sobre todo el metraje, articulando un discurso conformista con la pobreza muy semejante al que este director había mostrado unas décadas antes en *Nosotros los pobres*. Sin embargo, su punto más interesante (si atendemos al contexto socio-político en que se filmó) es la visión extremadamente peyorativa de la juventud universitaria y de la contracultura, observable en el personaje de Pepe y en la secuencia de la comisaría.

Necesitado de dinero para atender a su hijo enfermo, Pancho acude a su vecino, don Jesús, para solicitarle un préstamo. Pero cuando lo visita, solamente encuentra al hijo de este, el veinteañero Pepe. Vestido con ropas anchas y coloridas, con el pelo largo, barba, etc., constituye el prototipo –la caricatura más bien– de la juventud urbana que Ismael Rodríguez quería representar. Ya en esta primera toma de contacto con el personaje, el espectador es informado con detalle de su carácter mezquino: su actitud hacia la preocupación de Pancho es profundamente des-

¹⁰¹ Ismael Rodríguez (Ciudad de México, 1914-2004) es uno de los directores clave en la evolución del cine mexicano. Su debut se produjo en 1942 con *¡Qué lindo es Michoacán!* y en 1947 dirigió su obra más conocida: *Nosotros los pobres*, en la que planteó una mirada melodramática y edulcorada de la pobreza suburbana. Luego siguieron dos secuelas: *Ustedes los ricos* (1948) y *Pepe el Toro* (1952). Otras temáticas atendidas por este cineasta a lo largo de su extensa carrera fueron la Revolución de 1910 (*La cucaracha*, 1958), la comedia de ambientación rural (*Dos tipos de cuidado*, 1952), el melodrama indigenista (*Tizoc*, 1956) o el western (*Los hermanos del Hierro*, 1961).

pectiva, prestándole una cantidad irrisoria para, acto seguido, sermonearle sobre los vicios de la gente “pobre” y “subdesarrollada” que juega y bebe para evadirse de la realidad. Sin embargo, un diálogo con don Jesús poco después servirá para ahondar en la naturaleza de Pepe y, por extensión, del universitario mexicano. En primer lugar, el joven se nos muestra como un individuo profundamente materialista y superficial: cuestionado por su padre acerca de por qué no ha acudido a clase esa mañana, argumenta que, al no disponer de su motocicleta, se niega a viajar en autobús. En segundo lugar, hace gala de una actitud holgazana e irrespetuosa para con sus mayores, negándose a ayudar a su padre con la reparación de un automóvil, porque –según aduce– ya se ha arreglado para acudir a una fiesta. Y, por último, todos estos atributos aparecen acompañados de una ideología bastante confusa, que aún un izquierdismo poco convincente (que se manifiesta cuando define a don Jesús como “reaccionario”) con un clasismo muy marcado, llegando en un momento dado a espetar a su padre: “tú no quieres entender que esta generación [refiriéndose a la suya propia] ha superado la melancolía y el sentimentalismo de la indiana”. Con esta frase, Rodríguez vincula a su personaje con uno de los ejes del relato gubernamental durante el movimiento estudiantil de 1968: los universitarios como una élite social insolidaria que disfruta de su posición gracias al sacrificio cotidiano de las clases populares (agricultores, trabajadores industriales, etc.), despreciadas a pesar de que constituirían lo más puro y genuino de México.

La “íntima tristeza reaccionaria que late en toda la cinta” (García Riera, 1994a, p. 258) se apreciaría igualmente en la secuencia que presenta a Chelo y a Juancho (su antiguo novio) en una comisaría, tras haber sido detenidos por “faltas a la moral”. Mientras esperan a ser juzgados, entra en escena un grupo de jóvenes: cuatro de ellos, bien vestidos, han atacado a otros dos, con cabellos largos y ropas extravagantes, intentando cortarles el pelo en plena calle. El magistrado de guardia da, aparentemente, la razón a estos últimos y los despacha afirmando que “todo el mundo tiene derecho a ir como le dé la gana, estamos en un país libre”. Pero con ello no se hace una denuncia de la intolerancia y el conservadurismo que, en estos momentos, anidaban en buena parte de la sociedad mexicana, sino todo lo contrario: acto seguido, promete castigar “con todo el peso de la ley” a los agresores, aunque “como ciudadano los felicito, muchachos, esas greñas y esas contorsiones raras no van con nuestra idiosincrasia”. Dos minutos sentados en el suelo en silencio será el *duro* castigo que les imponga por su acción. En nuestra opinión, lo más notable de esta secuencia no es tanto la reconversión hacia los jóvenes que participan de la contracultura de los sesenta (uno de ellos, con un tono lastimero y ridículo, solamente parece preocuparse por el tiempo que pasará hasta que le crezca el pelo de nuevo), sino más bien la consideración de que la administración de justicia está disponible para todos, incluso para quienes “no van con nuestra idiosincrasia”. Una afirmación cuando menos discutible, teniendo en cuenta el uso que las autoridades hicieron del poder judicial como instrumento represivo contra los involucrados en el 68 (Monsiváis, 2008, pp. 204-205).

Otra cinta que sobrepasó la reprimenda paternalista para caer en una descalificación abierta de la juventud universitaria y afín a los gustos contraculturales fue *Cristo 70*. En ella nos encontramos con Raúl, un joven de clase media al que su escasa dedicación al estudio lo ha enfrentado con su familia: debido a que no ha sido capaz de terminar ninguna de las tres carreras que ha comenzado, su padre le ha retirado su asignación hasta que sea capaz de reorientar su vida. Frustrado y con poco dinero, organiza el secuestro de un avión de carga junto con cuatro amigos (Jaime, Pedro, “Yeyo” y “Chololo”) tan hastiados y ociosos como él. Tras el improbable éxito del golpe, los cinco jóvenes se refugian en una pequeña localidad que, casualmente, se está preparando para celebrar su fiesta principal, cuyo punto central es una representación teatralizada de la Pasión de Cristo. La ausencia del actor que iba a interpretar a Jesús y el aspecto físico de Raúl (alto, rubio, con barba y melena) hacen que el sacerdote del pueblo le proponga asumir este papel, a lo que accede, no sin reticencias. Sin embargo, a medida que los preparativos de la fiesta avanzan, Raúl comienza a experimentar sentimientos religiosos cada vez más intensos y un arrepentimiento por la que ha sido su conducta hasta ese momento, a lo cual contribuye sin duda un romance incipiente con una piadosa muchacha del lugar. Finalmente, Jaime traiciona al grupo y acude a la policía, pero antes de que todos sean detenidos, hiere de muerte a Raúl, a pesar de lo cual, este culmina su interpretación de la Pasión y –completamente redimido– muere cuando es ascendido a la cruz.

Cristo 70. Breve ficha técnica

Producción (1969)	Foga Films y Constelación
Dirección	Alejandro Galindo
Guion	Enrique Rosado y Alejandro Galindo
Fotografía	José Ortiz Bustos
Edición	Alfredo Rosas Priego
Intérpretes principales	Carlos Piñar (Raúl), José Roberto Hill (Jaime), Gabriel Retes (Pedro), Alejandro Fouguier (“Yeyo”), Enrique Novi (“Chololo”)
Duración	85 minutos

Elaboración propia a partir de García Riera (1994a, p. 323)

Parte de la trama y personajes de *Cristo 70* se inscriben de manera clara en la muy nutrida tradición del cine religioso mexicano, especialmente en uno de sus ejes principales: la recreación de los fragmentos bíblicos alusivos a la vida de Jesús de Nazaret. Esta tendencia había tenido su auge durante la década de los cincuenta, con títulos como *¡... Y murió por nosotros!* (Joselito Rodríguez, 1951), aunque experimentó una recuperación notable a finales de los sesenta, gracias a un tríptico dirigido por Miguel Zacarías, formado por *Jesús el niño Dios* (1969), *Jesús, María y José* (1969) y *Jesús nuestro Señor* (1970) (García Riera, 1998, pp. 191 y 270). Por supuesto, tanto en estas películas como en otras que desarrollaban la trama específica del sacerdote que se ve introducido en ambientes teóricamente conflictivos, con ejemplos como *Las chicas malas del padre Méndez* (José María Fernández Unsaín, 1969) o *El cielo y tú* (Gilberto Gazcón, 1970) (García Riera, 1998, p. 270) el hecho religioso se abordaba con un tono superficial, sin plantear una lectura social como la que, en estos mismos años, ofrecían, por ejemplo, las cintas de Alfredo Joskowicz, uno de los principales exponentes del cine vinculado con el movimiento estudiantil de 1968 (Ayala Blanco, 1970, p. 15). Porque el eje que guía esta narración es, ante todo, la denuncia de la supuesta degradación moral que afectaría a una parte de la juventud mexicana, ligada a un rechazo sin tapujos de la cultura popular urbana de los sesenta. Ambos elementos se nos muestran intrínsecamente unidos desde el inicio mismo del filme, con una secuencia de créditos en la que Raúl y sus amigos caminan por una calle concurrida vestidos con ropas extravagantes, haciendo gala de andares chulescos y vandalizando el mobiliario urbano. En síntesis: son presentados como delinquentes en potencia, algo a lo que sin duda contribuirían (en el ideario del director)¹⁰² sus gustos contraculturales. Esta identificación se construyó no solo con el aspecto físico de los personajes, sino también mediante la música rock que conforma el fondo sonoro de la secuencia y la estética *psicodélica* de los títulos de crédito (colores brillantes, tipografía redondeada, etc.).

La primera impresión negativa sobre los protagonistas que se genera con esta introducción no tarda en verse confirmada. Todos ellos carecen de una mínima base moral, lo que resulta evidente sobre todo en los personajes de Raúl y Jaime. El primero destaca por su aversión hacia toda forma de sacrificio (hasta el punto de preferir organizar el secuestro de un avión antes que esforzarse con sus estudios) y una inflexibilidad infantil (cuando expone ante sus amigos el plan que ha diseñado, afirma que considerará como su enemigo a quien no lo respalde). El segundo, por su parte, se define por su carácter envidioso: la razón por la que finalmente acude a la policía a denunciar a sus

¹⁰² Al igual que Ismael Rodríguez, la trayectoria de Alejandro Galindo (Monterrey, 1906-Ciudad de México, 1999) nos habla de uno de los directores más influyentes del cine mexicano. Destacó por su labor en el ámbito del melodrama, con algunas películas de elevada calidad en las que retrató la vida en el arrabal (*Mientras México duerme*, 1939), personajes atormentados y de origen humilde (*Campeón sin corona*, 1945) o relaciones familiares complejas en una sociedad cambiante (*Una familia de tantas*, 1948). A partir de 1954 se convirtió en una de las principales figuras admonitorias contra la rebeldía juvenil y la incipiente contracultura, con títulos como *¡... Y mañana serán mujeres!* (1954), *Ellas también son rebeldes* (1959) o *Mañana serán hombres* (1960). Asimismo, fue una de las voces que se opuso con más encono al acceso de nuevos directores a los sindicatos cinematográficos, auspiciado por las autoridades a finales de los sesenta y comienzos de los setenta.

compinches no es el arrepentimiento o un recién nacido sentido de la justicia, sino los celos que siente hacia Raúl, sobre todo por su éxito con las mujeres y el respeto que ha obtenido de los vecinos de la localidad por su interpretación de Jesucristo en la Pasión. Al igual que *Faltas a la moral*, esta película propuso un retrato de la juventud universitaria mexicana absolutamente distorsionado, con dos puntos principales: la bajeza moral e inanidad intelectual (asociada esta última a la preferencia por las expresiones culturales foráneas frente a las supuestamente autóctonas) y el disfrute de una vida acomodada. Todo lo cual, como ya se ha dicho, entronca con los relatos más conservadores en torno al movimiento estudiantil pronunciados por las autoridades y desarrollados por los medios de comunicación mayoritarios a lo largo de 1968. Sin embargo, mientras en el filme de Ismael Rodríguez predominaba el segundo de estos elementos (reflejado sobre todo en el personaje de Pepe y su desprecio por las desdichas de Pancho), entendemos que *Cristo 70* identifica con especial fuerza la maldad de sus protagonistas con la contracultura: no parece casual que la redención –trágica, en última instancia– de Raúl se produzca gracias al contacto con los valores *auténticos* del México rural, religioso y modesto.

Conclusiones

El análisis histórico de *Faltas a la moral* y *Cristo 70* que se ha presentado en las páginas anteriores evidencia que el cine participó activamente en la diseminación de una lectura extraordinariamente negativa del movimiento estudiantil de 1968 entre la sociedad mexicana. Si bien es cierto que estas cintas –u otras elaboradas en las mismas fechas en entornos productivos semejantes– planteaban una aproximación tangencial a los hechos (sin referencias directas a los manifestantes o a sus demandas, solamente con la construcción de un arquetipo muy determinado del universitario) y carecieron de la inmediatez propia de otros medios de comunicación, los mensajes que vehicularon no presentan grandes diferencias respecto de los que podemos encontrar durante la segunda mitad de 1968 en prensa, radio o televisión. Esto engloba también el hecho de que sus historias se articulaban a partir de premisas parecidas –cuando no idénticas– a las gubernamentales: sobre todo, la identificación de los alumnos de educación superior como un colectivo insolidario, privilegiado y desafecto hacia los valores nacionales, incluyendo el gusto por las modas foráneas, en el que estos filmes ponían tanto énfasis, sobre todo el de Galindo. Con esta caricatura se buscaba desactivar ante la sociedad los componentes más políticos de las reivindicaciones estudiantiles, ya que de ellas podía extraerse una crítica profunda hacia el sistema autoritario imperante en el país (caracterizado por elementos como la simbiosis entre el Partido Revolucionario Institucional y el aparato del Estado, la cooptación de las masas trabajadoras en sindicatos verticales o el vaciamiento del modelo territorial federal en beneficio de un sistema centralista *de facto*) y, al mismo tiempo, reforzar la percepción de las autoridades como defensoras de las masas populares y continuadoras de la obra benéfica iniciada con la Revolución de 1910.

Ahora bien: es importante anotar que no todas las películas realizadas en México a finales de los sesenta pueden adscribirse a estas coordenadas. Las tramas y los personajes desarrollados por el cine ubicado fuera de los canales del BNC (sobre todo si nos referimos a las universidades) nos sitúan ante un escenario más complejo. Y, además, aunque lo descrito en este trabajo era la tónica dominante para la producción industrial, esto no significa que filmes como los propuestos fueran simples correas de transmisión de los discursos oficiales. Estos se hacían patentes a través de los mecanismos que hemos mencionado: por un lado, mediante el control gubernamental sobre los contenidos, profundamente arbitrario pero que se presentaba como una “supervisión” necesaria para garantizar tanto los derechos del público como el discurrir ordenado de la creatividad artística (Martínez, 1969, p. 4b); y por otro lado, con una participación pública creciente en la financiación, lo que suponía también un condicionante destacado. Pero cualquier película es un producto comunicativo y cultural complejo, que refleja los puntos de vista de quienes participan en su elaboración (aunque no siempre el de todos por igual). En el caso del cine industrial mexicano del periodo que nos ocupa, esto se refería sobre todo a los productores y, en menor medida, a directores o guionistas. Por esta razón, consideramos que cintas como *Faltas a la moral* o *Cristo 70* recogieron no solo la forma en que las autoridades conceptualizaban a la juventud universitaria durante e inmediatamente después del movimiento estudiantil de 1968, sino que –al mismo tiempo– serían potencialmente representativas de cómo entendían este episodio los círculos empresariales, sólidamente relacionados con el oficialismo desde la presidencia de Miguel Alemán (1946-1952), o los trabajadores que disfrutaban de una posición acomodada en los sindicatos vinculados con el PRI, “una

de las fuerzas más conservadoras del régimen populista mexicano” (Durand, 1993, p. 53). Unos sectores de la población que, en estos momentos, podrían sentirse más o menos identificados con las políticas gubernamentales (por afinidad ideológica, interés corporativo u otros motivos), pero que contaban con una cierta autonomía a la hora de opinar sobre la realidad nacional. La existencia de esta voz propia, relativamente independiente de las instancias oficiales, resulta más evidente aún si tenemos en cuenta la evolución del cine de producción privada en México a partir de 1971: seguiremos encontrando cintas que reinciden en el arquetipo del universitario elitista e insustancial (por ejemplo *Conserje en condominio*, Miguel M. Delgado, 1973), pero en un escenario socio-político diferente, en el que las autoridades, a través de la “Apertura Democrática” propugnada por el presidente Luis Echeverría, buscaban restablecer puentes con la intelectualidad crítica de los sesenta y con el medio universitario.

Referencias bibliográficas

- Anduiza, V. (1984). *Legislación cinematográfica mexicana*. UNAM.
- Ayala Blanco, J. (30 de agosto de 1970). Los santos lugares según Joskowicz. *Diorama de la Cultura*.
- Ayala Blanco, J. (19 de mayo de 1971). La violencia inhumana. *La Cultura en México*.
- Ayala Blanco, J. (1974). *La búsqueda del cine mexicano 1968-1972*. UNAM.
- De la Vega Alfaro, E. (1999). Notas sobre el movimiento estudiantil-popular de 1968 en el cine mexicano. *Secuencias: revista de historia del cine*, (10), 66-81.
- Durand, P. (1993). La persistencia del régimen político mexicano. *América Latina hoy. Revista de ciencias sociales*, (6), 50-57.
- El fondo del problema. Editorial. (3 de septiembre de 1968). *El Nacional*.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel.
- Galindo, A. (Director). (1969). *Cristo 70* [Película]. Foga Films y Constelación.
- Gamiño, R. (2011). *Guerrilla, represión y prensa en la década de los setenta en México. Invisibilidad y olvido*. Instituto Mora.
- García Riera, E. (1993). *Historia documental del cine mexicano. 4, 1946-1948*. Universidad de Guadalajara/Gobierno de Jalisco/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- García Riera, E. (1994a). *Historia documental del cine mexicano. 14, 1968-1969*. Universidad de Guadalajara/Gobierno de Jalisco/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- García Riera, E. (1994b). *Historia documental del cine mexicano. 15, 1970-1971*. Universidad de Guadalajara/Gobierno de Jalisco/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- García Riera, E. (1998). *Breve historia del cine mexicano. Primer siglo 1897-1997*. Ediciones Mapa, Instituto Mexicano de Cinematografía.
- Garmendia, A. (2012). Del monopolio de la exhibición a la estatización (ineficiente) de la industria (1952-1964). En C. Carmona y C. Sánchez (Coords.), *El Estado y la imagen en movimiento. Reflexiones sobre las políticas públicas y el cine mexicano* (pp. 135-163). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- Maciel, D. (2012). La sombra del caudillo: el cine mexicano y el Estado en la década de los sesenta. En C. Carmona y C. Sánchez (Coords.), *El Estado y la imagen en movimiento. Reflexiones sobre las políticas públicas y el cine mexicano* (pp. 165-225). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- Martínez, P. A. (9 de enero de 1969). Permitirán películas con escenas fuertes cuando sean de calidad. *Excelsior*.
- Martínez de León, J. (23 de agosto de 1968). El privilegio de ser estudiante. *El Nacional*.
- Monsiváis, C. (2008). *El 68. La tradición de la resistencia*. Ediciones Era.
- Rodríguez, I. (Director). (1969). *Faltas a la moral* [Película]. Matela Films e Ismael Rodríguez.
- Scherer, J. y Monsiváis, C. (1999). *Parte de Guerra*. Nuevo Siglo.
- Vázquez Mantecón, A. (2012). *El cine súper 8 en México 1970-1989*. UNAM.
- Watt, P. (2009). The invisible tyranny of the Mexican media: Tlatelolco and beyond. *Sincronía* 52(3). <http://sincronia.cucsh.udg.mx/wattfall09.html>

Sobre el ocaso del proceso de radicalización de la militancia estudiantil: el caso del Colegio Mayor Universitario de Santa Fe (1969-1971)

Paul Mateo Capdevila Vidal

Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CESIL), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina
mateovidal95@outlook.com

Introducción

El Colegio Mayor Universitario de Santa Fe, una residencia para estudiantes universitarios fundada en la década de 1950,¹⁰³ se inspiró en el modelo europeo de los colegios mayores.¹⁰⁴ Desde sus inicios, su propósito fue doble: ofrecer alojamiento al estudiantado proveniente del interior del país y complementar la formación académica universitaria con otro orden de saberes de impronta humanista cristiana muy clara. Al igual que otras iniciativas durante el período, el surgimiento del Colegio Mayor respondió al interés por parte de la Iglesia Católica de insertarse en el ámbito estudiantil (y en otras esferas sociales) e imponer resistencia a lo que era percibido por los sectores católicos como un “avance del laicismo”. Al respecto, Gimenez (2005) señala que “la idea de formar un movimiento de laicos unificado y sometido a la jerarquía eclesiástica se encuentra presente en los ambientes católicos desde principios del siglo XX” (p. 218). En esta línea, Mallinaci (2024) sostiene que la Iglesia se propuso la formación de “católicos militantes” más que meramente practicantes, con el fin de extender el mensaje religioso a todos los aspectos de la vida cotidiana y, fundamentalmente, expandir su presencia en los sectores populares e intelectuales.

Ahora bien, entrada la década de 1960 se asistió a un complejo proceso de radicalización del estudiantado, producto de múltiples factores internos y externos. Entre ellos cabe mencionar el contexto de la Guerra Fría y la rivalidad entre los principales modelos ideológicos, la influencia de la Revolución Cubana (1959) en el tercer mundo, los procesos de descolonización, la proscripción del peronismo desde 1955, la falta de legitimidad de los diferentes gobiernos de turno, el rol “gendarme” de las Fuerzas Armadas, la creciente desigualdad socioeconómica del país, y el aumento de la participación y movilización de los estudiantes en la vida política y social, entre otros.

No constituye nuestro objetivo aquí profundizar en las causas de este proceso de radicalización del estudiantado santafesino. Nos centraremos, en cambio, en los motivos de su ocaso dentro del Colegio Mayor Universitario de Santa Fe a principios de los setenta. Buscamos determinar, en definitiva, cómo y por qué dicho proceso de radicalización encontró un límite al interior de una institución que, paradójicamente, se había caracterizado desde sus inicios por incentivar a sus residentes al compromiso y a la acción. Cronológicamente, aunque este estudio se enmarca principalmente entre 1969 y 1971, se tendrán en consideración diversos aspectos del período previo al referir al proceso de radicalización estudiantil en los sesenta.

¹⁰³ El Colegio Mayor Universitario de Santa Fe fue fundado en el año 1954 por Ernesto Leyendecker. En sus viajes de formación, Leyendecker conoció y aprendió sobre los colegios mayores europeos. De Zan (1999) señala que Leyendecker había estudiado cuidadosamente la historia de la institución universitaria desde sus orígenes medievales y buscó transmitir a los estudiantes un renovado sentido de esta tradición occidental del espíritu universitario.

¹⁰⁴ “Colegio Mayor” es la denominación que refiere desde el siglo XVI a las residencias estudiantiles, en su mayoría universitarias, donde, además de alojamiento, se ofrecen actividades culturales, académicas o deportivas. En España, la figura de “Colegio Mayor” se ha ido adaptando progresivamente a las características de cada época, cumpliendo un importante rol en la formación académica en toda Europa.

Aspectos metodológicos

En el presente trabajo de investigación hemos utilizado diversos aportes teóricos y metodológicos. El abordaje es de carácter cualitativo, ya que resulta el más adecuado para el análisis y la comprensión de organizaciones, instituciones, movimientos sociales y cambios estructurales (Vasilachis de Gialdino, 2006). En primer lugar, cabe señalar que el trabajo se enmarca dentro de la Historia Social, adoptando un enfoque “desde abajo”, y pretende comprender y dar cuenta de la interrelación de factores tanto políticos como económicos, sociales y culturales.

Por otra parte, se toman en consideración las contribuciones de la Historia Reciente, con su régimen de historicidad particular (Franco y Levín, 2007), caracterizado por la coetaneidad entre pasado y presente, la supervivencia de actores y protagonistas que pueden brindar testimonio, y la existencia de una memoria social viva sobre los eventos estudiados. También se integran aportes de la Historia Oral. Si bien nuestro objetivo actual no pretende focalizar en las subjetividades de los actores sociales, el uso extensivo de testimonios orales hace indispensable tener presente los aportes de esta disciplina. Es fundamental comprender que, al recurrir a ellos, no solo se documentan hechos, sino que también se revelan las complejidades de los mecanismos de recuerdo e interpretación del pasado. En las subjetividades pueden hallarse contradicciones, tensiones, silencios, conflictos, huecos y disyunciones (Jelin, 2002, p. 37). En este sentido, los testimonios orales constituyen “productos culturales complejos” que implican una interrelación entre memorias privadas, individuales y públicas, así como entre experiencias pasadas, situaciones presentes y representaciones de ambas (Schwarzstein, 2002, p. 479).

En cuanto a los aspectos teórico conceptuales, Guereña (2003) define el concepto de *sociabilidad* como la aptitud humana para relacionarse en colectivos y las formas, ámbitos y manifestaciones que se estructuran con ese objetivo. En este sentido, entendemos al Colegio Mayor como un espacio de sociabilidad con una serie de características que lo diferenciaron de otros espacios de sociabilidad estudiantil en Santa Fe: un espacio que pretendía ir más allá de simplemente brindar alojamiento a estudiantes provenientes de todo el país en búsqueda de profesionalizarse, cuya sociabilidad interior estaba marcada por los lineamientos propios del humanismo cristiano.

Por otro lado, nos valemos de los aportes provenientes de la teoría de los movimientos sociales, fundamentalmente de Sidney Tarrow. Consideramos al Colegio Mayor como un sector católico específico dentro del movimiento estudiantil santafesino, con las características propias de un movimiento social: una identidad colectiva con una serie de intereses y valores que la caracterizan, objetivos compartidos, que implican desafío e interacción con las elites, los oponentes y las autoridades.

Finalmente, un concepto central en este estudio es el de *radicalización*. Adherimos a la conceptualización esgrimida por Natalia Vega (2017), quien entiende por radicalización un proceso por el cual un actor colectivo, de manera progresiva y creciente, desafía el orden establecido. Este desafío puede tener una extensión variable en el tiempo y no implica un proceso lineal ni homogéneo, pudiendo presentar momentos de aceleración, estancamiento o retroceso. A su vez, este proceso de radicalización puede limitarse al plano discursivo o extenderse a prácticas no discursivas, incluyendo formas violentas de acción colectiva (p. 40).

En lo que respecta a las fuentes utilizadas, hemos recurrido, por un lado, a bibliografía general sobre el período, abarcando temas como el peronismo, las transformaciones en la Iglesia Católica y el proceso de radicalización estudiantil, entre otras temáticas vinculadas. En relación con el movimiento estudiantil santafesino en los sesenta, los trabajos de Natalia Vega y Nélica Diburzi son esenciales, dada la escasez actual de bibliografía específica sobre el Colegio Mayor Universitario de Santa Fe. Asimismo, los aportes de Maximiliano Román sobre el caso del Colegio Mayor de Resistencia en el mismo período nos han permitido establecer paralelismos con el caso de Santa Fe.

Por otro lado, las revistas institucionales producidas por el propio Colegio y algunos breves escritos de ex-residentes han significado una fuente de información de relevancia. Además, se ha consultado la prensa local, así como fotografías y documentación producida por organismos de inteligencia del gobierno. Por último, los testimonios brindados por ex-residentes y allegados al Colegio Mayor durante el período, obtenidos a través de entrevistas de carácter semiestructurado, han constituido un recurso central para conocer la historia de la institución y los procesos por los cuales fueron atravesados los actores sociales.

Más allá de la academia: Formación y Acción en el CMU

El Colegio Mayor Universitario de Santa Fe, uno de los primeros de una serie de instituciones homónimas fundadas posteriormente en diversas localidades,¹⁰⁵ se destacó por ciertas especificidades que lo diferenciaron de otros espacios estudiantiles. Estas particularidades, ya señaladas previamente,¹⁰⁶ se pueden resumir de la siguiente manera: en primer lugar, su estructura organizativa otorgaba un amplio margen de autonomía a los residentes en la administración interna de la institución, además de proveerles espacios y herramientas. En segundo lugar, el Colegio se caracterizó por el interés de complementar la formación académica con saberes anclados en el humanismo cristiano. Durante el período considerado se realizaron diversas actividades: desde la celebración de disertaciones de grandes personalidades de la época,¹⁰⁷ cursos de filosofía, teología, moral e historia, hasta actividades de voluntariado o de carácter recreativo. En sí, la totalidad de la sociabilidad al interior de la institución se caracterizó por un marcado humanismo cristiano, que ponderó la importancia de la Fe y la vida en comunidad, una impronta presente no solo en aquellas actividades impulsadas por la institución, sino en toda la convivencia, en la cotidianeidad. Finalmente, como última gran característica, durante el período de 1950-1970, el Colegio se encontró fuertemente hermanado con la Acción Católica Universitaria y con el Ateneo Universitario. Cada uno de estos organismos se gestó con un propósito común: la Acción Católica (1931), luego el Ateneo (1948) y, por último, el Colegio Mayor (1954) pretendieron dar respuesta a la necesidad de la Iglesia Católica de ampliar su presencia en la sociedad. En la práctica, la Acción Católica proveyó, de algún modo, los “cerebros” tanto del Ateneo como del Colegio, y el Ateneo se erigió como la vía de canalización de la militancia estudiantil de este último.

Este conjunto de características intrínsecas al Colegio Mayor lo distinguieron notablemente de otros ámbitos universitarios santafesinos, no solo por su formación especializada, sino también porque le facilitó al estudiantado espacios, herramientas y vínculos que impulsaron su organización, compromiso y movilización ante las diferentes problemáticas atravesadas durante el período. En términos de Nélide Diburzi y Natalia Vega (2004), dentro del ámbito de orientación católica, el CMU era una de las instituciones más representativas, constituyéndose en una estructura que facilitaba recursos organizativos, nexos, y donde circulaban “discursos habilitantes para la acción colectiva estudiantil” (p. 26).

En otra oportunidad (Capdevila, 2023), hemos mencionado, a modo de ejemplificación, el rol del Colegio durante el conflicto del segundo gobierno de Perón y la Iglesia Católica,¹⁰⁸ así como también su protagonismo en el marco de la discusión por “la libre o la laica” a fines de los cincuenta. Retomando dichos aportes, en esta ocasión se parte de una premisa fundamental: el Colegio Mayor Universitario, desde sus inicios y a lo largo del período, incentivó enormemente al compromiso y a la acción de sus residentes. Como lo expresó Atilio Rosso (2004), uno de sus principales referentes, ex-residente, rector y fundador del Movimiento Los Sin Techo: “Acción y formación: no son dos metas separadas. El CMU no forma y luego actúa. Sino que conjuga simultáneamente la acción y la formación” (p. 14).

El giro ideológico

Al analizar la historia del Colegio Mayor, lo que resulta notable es la transformación ideológica del estudiantado católico. Este grupo, que a mediados de los cincuenta fue un actor clave del antiperonismo en Santa Fe, una década después se encontraba en las antípodas ideológicas. Sin lugar a dudas, el recambio generacional junto con el clima

¹⁰⁵ Por ejemplo, los Colegios Mayores de Córdoba, fundados en 1955 en Nueva Córdoba por Monseñor Pedro Eladio Bordagaray, llegaron a contar con 14 casas y más de 400 residentes en su apogeo. Otro ejemplo lo constituye el Colegio Mayor Universitario de Resistencia, fundado en 1960 por el sacerdote Rubén Dri. En Santa Fe, en 1956 se fundó la Casa del Obrero Estudiante (COE), por obra del sacerdote José “Pepe” Serra, institución con la misma impronta que los Colegios Mayores.

¹⁰⁶ Sobre este punto, véase el desarrollo en Capdevila (2023).

¹⁰⁷ Entre las figuras más destacadas se encuentran Jorge Luis Borges, Giuseppe Lanza del Vasto, Ernesto Sabato, Alfredo Palacios, Horacio Sueldo, Oscar Varsavsky, Manuel Sadosky y Manuel Ongaro, entre otros.

¹⁰⁸ Durante el segundo gobierno de Perón, en el marco del conflicto entre el gobierno y la Iglesia, Leyendecker se erigió como uno de los principales referentes opositores al oficialismo en el ámbito santafesino. La escalada del conflicto tuvo repercusiones en el mismo Colegio Mayor, donde una de sus casas, “El gallinero”, fue quemada por obra de militantes peronistas.

de ideas adentrada la década de los sesenta –como el revisionismo de la experiencia peronista, la influencia de la Revolución Cubana, los procesos de descolonización y las transformaciones en la Iglesia Católica– juegan un rol protagónico a la hora de explicar dicho viraje. Al respecto, resulta interesante cómo al entrevistar a los ex-residentes se puede vislumbrar a través de sus testimonios, de la elección de determinadas palabras por sobre otras (con sus respectivas connotaciones), de sus valoraciones e interpretaciones, una clara distinción entre aquellos pertenecientes a las primeras generaciones de residentes y aquellos pertenecientes a la segunda mitad de los sesenta y principios de los setenta. Todos ellos formados bajo el mismo techo, amparados por una institución que mantuvo durante el período la misma impronta formativa y valores, pero hijos de momentos históricos totalmente diferentes.

Cabe destacar que, tratándose de una institución de fuerte raigambre católica y bajo la rectoría de párrocos (primero Ernesto Leyendecker, momentáneamente Aldo Buntig, y luego Atilio Rosso), los debates al interior de la Iglesia post Concilio Vaticano II tuvieron una profunda recepción entre sus residentes. En conjunción con el Concilio, las encíclicas de Juan XXIII y la *Populorum Progressio* (1967) de Pablo VI, como así también los documentos de la 2° Conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín (1968), exhortaron a los católicos a la acción contra la pobreza y en favor de la justicia social (Altamirano, 2013, p. 153). Este clima de ideas sentó las bases para una mayor sensibilidad ante las injusticias y un compromiso con la cuestión social. Al calor de los debates en la facultad, en el comedor, en los cafés, en el Ateneo y en el mismo Colegio Mayor, a la par de las diferentes actividades de formación y de voluntariado llevadas adelante por la institución, como a través de la participación en los ciclos de movilización que tuvieron lugar en los sesenta, se fueron moldeando las mentalidades de aquella generación de estudiantes universitarios.

Radicalización y “desdibujamiento” del Ateneo

Entrada la década de los sesenta, se observa un paulatino proceso de radicalización estudiantil que encontró especial resonancia en los sectores católicos. Ya en 1965, en el marco del conflicto de la Facultad de Ingeniería Química –previo al golpe de Estado–, se pueden observar indicios de un avanzado proceso de radicalización, como también se evidencia discursivamente cierto acercamiento del Ateneo a ideas filoperonistas (Vega, 2021, p. 148). Los motivos de la conflictividad no se circunscriben únicamente al carácter “cientificista” de la educación universitaria, sino que los comunicados de la agrupación exhiben fuertes cuestionamientos al sistema capitalista y al imperialismo estadounidense, por ejemplo. Atrás quedaron las discusiones entre “la libre o la laica”¹⁰⁹ y los embates entre reformistas y ateneístas. Con el advenimiento del Onganiato, los principales adversarios dejan de ser los profesores y las autoridades universitarias para pasar a ser el régimen dictatorial. Durante esta segunda mitad de los sesenta, el grado de involucramiento de los residentes y las autoridades del Colegio Mayor con las problemáticas de la época continuó siendo el mismo que había evidenciado durante el período previo, prueba de ello lo constituye la participación de la institución durante la huelga de hambre de la UCSF, en 1968. Así mismo, los testimonios orales dan cuenta del nivel de organización y del accionar del estudiantado durante el período: desde panfleteadas hasta actos relámpagos con un menor o mayor grado de violencia.

Durante la segunda mitad de los sesenta, especialmente a partir de 1966, a la par de la pérdida de relevancia de las discusiones de orden meramente estudiantil ante la lucha contra el autoritarismo del régimen de Onganía y las medidas antipopulares impulsadas por el gobierno, el Ateneo Universitario, aquella vía de canalización de la militancia del Colegio Mayor, progresivamente se ve desdibujado. Pierde su razón de ser, y sus militantes pasan a formar parte del peronismo. Como observa Altamirano (2013), en Argentina “el compromiso radical con los oprimidos se volvió sinónimo de compromiso radical con el peronismo” (p. 153). Diburzi lo sintetiza del siguiente modo:

¹⁰⁹ La disputa entre “la laica o la libre” refiere al conflicto durante el gobierno de Frondizi a partir de la autorización para la emisión de títulos habilitantes a las universidades privadas. La discusión se originó a fines de 1955, con el Decreto N° 6403, que establecía –entre otras medidas– la habilitación de universidades privadas. En Santa Fe, la disputa se vio reflejada en numerosos conflictos entre los estudiantes reformistas y ateneístas, con toma de facultades, manifestaciones y enfrentamientos.

El Ateneo, agrupación estudiantil ligada al CMU de Santa Fe, originalmente crítica del peronismo, a través de la renovación de sus dirigentes, entre otros factores, produjo un gradual pasaje hacia el nacionalismo revolucionario identificado con el peronismo; los ateneístas, sobre todo desde 1966 orientaron su militancia hacia otros ámbitos, como el barrial, el sindical, político. (Diburzi, 2007, p. 14)

La resistencia del movimiento estudiantil se extiende, deja de habitar únicamente el ámbito universitario, se lleva a los barrios, se entretienen contactos con los sindicatos y con sectores marginales de la sociedad (Diburzi y Vega, 2004, p. 31). Desde la perspectiva de uno de los ex-residentes, ateneísta y posterior militante de la Juventud Peronista, el peronismo era la única alternativa natural y posible para el estudiantado católico:

Después de mi paso por el grupo de Acción Católica de la Inmaculada, me integré al Ateneo. A partir de ahí, se cumplió la secuencia común para muchos miembros de la Juventud Peronista, quienes venían del catolicismo y pasaron por el Ateneo Universitario antes de finalizar en la Juventud Peronista. ¿Por qué este camino?

Era muy inusual que un católico se inclinara hacia el radicalismo, el socialismo o el comunismo. Resultaba extraño. Los católicos que veníamos del interior con un fuerte deseo de hacer el bien y servir, incluso aquellos de familias católicas y radicales, encontraban que el radicalismo universitario era elitista y anticlerical. Era raro ver a un dirigente radical que fuera católico. A menudo, el hijo de una familia católica se volvía anticlerical en la universidad debido a la vigencia de la lucha reformista y la Reforma Universitaria, donde se daba el enfrentamiento entre laicismo y clericalismo. Ese anticlericalismo seguía siendo fuerte en mi época y tuvo aún más fuerza antes de mi ingreso a la universidad.

Entonces, ¿dónde se insertaba un católico con vocación social? La doctrina social de la Iglesia ofrecía grupos sociales cristianos, pero estos no lograban una convocatoria masiva. ¿Con quién se podía lograr la transformación social? Si la Iglesia congregaba principalmente a la clase media-alta, la transformación social debía hacerse con los pobres y los obreros. El peronismo era el único grupo que ofrecía esa posibilidad. Así, la Juventud Peronista se formó con hijos de peronistas que llegaron a la universidad y con todos los católicos que tenían vocación de servicio social, como Firmenich y otros. Estos jóvenes, impactados por la pobreza al realizar excursiones a barrios carenciados –similar a lo que hoy se ve al pintar casas en barrios vulnerables– buscaron un espacio para generar un cambio y se unieron al peronismo. Este es el análisis natural para aquellos de origen católico que terminaron en la Juventud Peronista, y luego un grupo más militante y de vanguardia formó Montoneros.

Ese es el origen. Quienes tenían una vocación social se involucraron en el peronismo porque los radicales rechazaban a los clericales; el comunismo era ateo; y los socialistas también tenían una visión agnóstica de la realidad, la política y el mundo. El peronismo era, por lo tanto, el único lugar.¹¹⁰

Un documento del Ateneo, publicado en la revista *Cristianismo y Revolución* en abril de 1969, es revelador en cuanto al grado de radicalización que había alcanzado la agrupación en ese momento. Su propósito era guiar al Movimiento Estudiantil hacia nuevas formas y una profundización de sus luchas con una visión verdaderamente revolucionaria. El texto sostenía que, aunque los profesionales no estaban destinados intrínsecamente a perpetuar la explotación, el sistema capitalista los cooptaba para servir a la minoría explotadora. Esta minoría, al controlar la producción, utilizaba los avances tecnológicos en su propio beneficio, perjudicando a la mayoría trabajadora. En contraste, bajo el socialismo, donde los trabajadores controlan la producción y la economía sirve al ser humano, la labor de los profesionales se integraría al esfuerzo colectivo. Finalmente, el documento concluía que el Movimiento Estudiantil debía dirigir sus esfuerzos hacia un cambio estructural profundo, uniéndose al proletariado, al que consideraba la vanguardia esencial del proceso revolucionario debido a su posición, conciencia y potencial (Lanusse, 2007, p. 78).

¹¹⁰ Entrevista personal a J. A., realizada el 27 de octubre de 2022.

Crisis al descubierto

El involucramiento del Colegio Mayor en un contexto de creciente conflictividad y violencia no estuvo exento de tensiones internas. En 1968, el mismo año de la huelga de hambre, una tragedia marcó a la comunidad: el fallecimiento de Susana Medina, una joven estudiante de 19 años, militante del Ateneo, a causa de la fusión de material químico explosivo hallado bajo su cama. Aunque Susana no residía en el Colegio, estaba muy ligada a la institución y a su círculo social, y su trágico final conmocionó a todos.

Uno de los entrevistados relaciona directamente este acontecimiento con el punto de quiebre al que queremos llegar: entre el sector más radicalizado dentro del Colegio y sus autoridades. Para ello, habrá que esperar 2 o 3 años más, pero, sin dudas, aquel suceso habrá encendido todas las alarmas por parte de las autoridades, de los estudiantes universitarios y sus respectivas familias. Al respecto, un indicio del clima de creciente tensión al interior de la institución nos lo brinda un informe solicitado por la SIDE a la Dirección General de Informaciones de la provincia, que data de 1969.¹¹¹ Este documento señala que los residentes de una de las casas del Colegio, ubicada en 25 de Mayo 1990, quedaron “prácticamente separados” de la institución. Su jefe de casa, un estudiante de Derecho, se había opuesto a las directivas de Atilio Rosso, negándose a continuar con las reuniones que allí se celebraban por considerar que los residentes debían dedicarse únicamente al estudio. Según se detalla en el documento, se mantenían las relaciones económicas y administrativas con la institución, pero con cierta autonomía en lo que refiere a la disciplina y organización.¹¹²

Para 1969, las tensiones político-sociales se exacerbaban, manifestándose en diversas “puebladas”. La más importante, el Cordobazo, marcó un punto de inflexión para la autodenominada “Revolución Argentina”. Dentro del ámbito católico santafesino, “la parte armada empezaba a aflorar”, y el Colegio Mayor no fue la excepción. El proceso de radicalización había llegado a un estadio donde, dentro del repertorio de acción, la lucha armada era considerada, por gran parte de los actores, la única salida posible de la opresión y la desigualdad. Algunos, los sectores más radicalizados, optaron por la clandestinidad, otros mantuvieron su militancia en la superficie.

Hacia 1970-1971, el Colegio experimentó una “crisis muy grande”, con una tensión latente que se convirtió en abierta confrontación. Esta situación de crisis interna, producto de diferencias entre los sectores moderados, las autoridades y los grupos radicalizados, se enmarcó en un contexto en el cual la radicalización de laicos y religiosos tensionaba las relaciones con la Jerarquía y la Iglesia Institucional (Diburzi, 2007, p. 9). Un hecho representativo de este clima de tensión y disputas en la Iglesia católica entre renovadores y conservadores y, al mismo tiempo, de la situación de este conflicto hacia principios de los setenta, lo constituye el cierre del Seminario de Santa Fe en 1970 por Monseñor Zaspé. Su cierre contrasta notablemente con el proceso de renovación teológica eclesial a partir de las ideas post-conciliares impulsadas en el Seminario desde 1966 por su antecesor, el arzobispo Fassolino (Moscovich, 2007). Por otra parte, si bien tanto Leyendecker como Rosso habían abrazado la renovación de la Iglesia post-conciliar, e incluso adherido al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, nunca estuvieron de acuerdo en la adopción de la lucha armada como alternativa para la revolución. De hecho, formaron parte de aquellos sacerdotes que se habían manifestado en contra de la identificación del movimiento con el peronismo, discusiones que tuvieron lugar durante el tercer encuentro nacional del MSTM, celebrado en mayo de 1970 en la sede central del Colegio Mayor. En este encuentro, el MSTM reafirmó su principio de libertad de adhesiones políticas para sus miembros, buscando evitar ser asimilado a un partido político o una organización armada. En este sentido, si bien hay coincidencias respecto a los objetivos finales buscados, el momento, las formas y los liderazgos eran focos de conflicto (Lenci, 1998, p. 176).

¹¹¹ Pedidos de la SIDE a la Dirección General de Informaciones de la provincia. (9 de octubre de 1969). Santa Fe, Santa Fe. Fondo Dirección General de Informaciones/Central de Inteligencia, Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe.

¹¹² Documentos oficiales de organismos de inteligencia revelan la respuesta del Estado a la efervescencia de la época. Estos informes describen con un detalle escalofriante la naturaleza, estructura, actividades, casas, referentes e integrantes del Colegio Mayor, así como los círculos sociales que lo conformaban. Disponible en el Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe (ex Comisaría 4ª, centro clandestino de detención durante la última dictadura), esta documentación es de enorme interés, ya que no solo ofrece información extremadamente precisa y contemporánea al período, cuya mera existencia atestigua el avanzado clima de conflictividad hacia fines de los sesenta, sino que también permite vislumbrar las subjetividades de quienes llevaron a cabo las operaciones de inteligencia, revelando qué aspectos consideraban crucial documentar y cómo percibían a sus potenciales adversarios.

En este contexto de abiertas tensiones, el rector de la institución se erige como figura central para los contemporáneos. Según uno de los entrevistados, Atilio “trataba de evitar que el Colegio se transformara en una celda guerrillera”.¹¹³ Otro de los entrevistados, ex-residente de la primera generación que vivió en el Colegio hasta 1961, fue tajante al respecto: “Atilio Rosso [...] habla a los que él sabía que eran montoneros dentro del Colegio Mayor y les dice ‘si ustedes se quieren quedar en el Colegio Mayor, dejen de ser montoneros; si ustedes quieren seguir en montoneros, se van del Colegio Mayor’”. El entrevistado luego atribuye aquella decisión de Atilio a las repercusiones que generó la explosión de “bombas debajo de una cama”. Luego añadió:

Y otra acción que hubo, también de Montoneros que trabajaban en el Colegio Mayor Universitario, algunos vivían en el Colegio y otros eran del Ateneo, fue hacer un asalto al Hospital Regional de Santa Fe para hacerse de los sueldos. Hicieron el asalto y olvidaron un portafolio con la documentación del tipo que había ido a hacer el asalto. Antes de 24 horas estuvieron detenidos todos [...]. Faltaba preparación y esa falta de preparación fue eso de la bomba y esta acción en que se dejaron un portafolio con documentos en una de las acciones guerrilleras.¹¹⁴

El hecho al que hace referencia el entrevistado es, sin lugar a dudas, el asalto del Hospital Italiano, el 1 de agosto de 1970. Más allá de los olvidos, las confusiones y las imprecisiones históricas propias y esperables de la memoria, lo que resulta de interés es cómo los actores dan sentido a los eventos históricos en su presente (Thompson, 2004). El testimoniante interrelaciona estos dos hechos históricos –la explosión de una bomba escondida bajo una cama (probablemente refiriéndose al caso de Susana Medina) y el asalto mal orquestado del Hospital Italiano en 1970– con la decisión de Atilio, principal referente del Colegio Mayor durante aquellos años, de “expulsar” o establecer un límite a los sectores que presentaban mayor radicalización al interior del Colegio.

Otro testimoniante, Carlos Raviolo, ex-residente del Colegio Mayor, en ocasión de una entrevista brindada al Colectivo de la Memoria, alude a esa gran crisis a principios de los setenta al interior del Colegio, y señala:

El cura venía con el proyecto de la universidad franciscana, como se venía desarrollando en Chile, y nosotros los jóvenes ya estábamos metidos en lo que después iba a ser la JP, trabajando en los barrios, trabajando en los sindicatos, y no concordábamos con la propuesta del cura. Por lo tanto, el cura nos pone en la disyuntiva “o se quedan con el Colegio y este proyecto, o se van del Colegio”. En ese momento el Colegio tenía cinco casas, tres casas nos fuimos del Colegio. El primer echado fui yo, el segundo el “Cacha” Aguirre, así que ahí terminó nuestra convivencia y nos propusimos bancarnos las tres casas que se habían ido del colegio.¹¹⁵

Resulta difícil determinar si ambos testimonios hacen referencia precisamente al mismo hecho, esto es, a la “expulsión” de Atilio Rosso de un sector de los residentes. Podrían estar aludiendo a momentos diferentes de conflictividad dentro del mismo período. En el estado actual del conocimiento, no es posible esclarecerlo. A su vez, podría tratarse de diferentes lecturas o interpretaciones del mismo evento. De ser el caso, las reflexiones de Jelin (2002) vuelven a ser pertinentes: “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también emociones. Y hay también huecos y fracturas” (p. 17). Sin embargo, ambos testimonios aluden al mismo período de conflictividad al interior del Colegio Mayor: fines de los sesenta, principios de los setenta. Las palabras de Carlos Raviolo, además, dan cuenta de la dimensión que implicó aquel evento que narra: tres de cinco casas conjuntamente se replegaron y dejaron de formar parte del Colegio.¹¹⁶ En sintonía con lo expresado por Raviolo, otro de los entrevistados señala:

¹¹³ Entrevista personal a R. V., realizada el 9 de marzo de 2023.

¹¹⁴ Entrevista personal a V. B., realizada el 9 de marzo de 2023.

¹¹⁵ El Colectivo de la Memoria. (9 de junio de 2022). *Carlos Raviolo - Memorias de la Militancia* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=c6Fz_a8E8_I

¹¹⁶ La cifra exacta de casas que integraban el Colegio Mayor podría no ser precisa. Un informe de la Dirección General de Informaciones de la provincia de 1969 menciona la existencia de siete. Sin embargo, el Colegio poseyó solo una de estas propiedades desde 1958, las

Todo ese período ejerció mucha presión sobre quienes estaban en el Colegio. Por un lado, el rector, el padre Atilio Rosso, fomentaba el compromiso con la elevación académica: científica, tecnológica, filosófica y teológica. Por otro lado, los que también estábamos involucrados en la militancia concreta sentíamos la urgencia de la acción.

Se buscaba un equilibrio entre la reflexión y la acción. Quizás quienes se dejaban llevar solo por la propuesta del Colegio, bajo la dirección de un sacerdote, se inclinaban más hacia la reflexión. Sin embargo, la militancia interna exigía una respuesta inmediata a través de la acción. Así, llegamos a 1973 con una democracia en la que, dentro del Colegio, se logró un equilibrio entre la reflexión sobre los temas y la acción política, militante e incluso ruidosa, y a veces violenta.

Esta acción nunca fue impulsada por el rector, jamás. Sí fue acompañada y respetada por él. Si había un desorden y una casa entera terminaba detenida, el rector no los abandonaba; era el primero en ir a sacarlos. Él entendía perfectamente la dimensión del problema.

Como sacerdote, como no violento y como amante de la paz, además de gran conocedor de la política nacional, el padre Rosso mantenía una postura firme de formación, capacitación y compromiso de amor al prójimo. Pero el otro sector, el de los que estábamos en la militancia, en agrupaciones o asociaciones docentes (como en mi caso), sumaba a todo eso la lucha directa, cortar la calle.

En definitiva, entendemos que las presiones por parte de la Jerarquía y, a su vez, las diferencias internas –tanto entre autoridades y residentes como entre los mismos residentes– respecto al modo de llevar a cabo la transformación social debieron conjugarse y dar como resultado un límite infranqueable para aquellos sectores más radicalizados dentro del Colegio. Como señala Tarrow (1997), la violencia, como manifestación exacerbada de los desafíos colectivos, rara vez perdura sin respaldo oficial (p. 21).

Conclusión

El Colegio Mayor Universitario de Santa Fe emergió como un espacio clave para el estudiantado católico, impulsando desde sus inicios la formación académica junto al compromiso social y la acción. Sus lazos con la Acción Católica Universitaria y el Ateneo Universitario le confirieron un rol central en la representación y movilización de estos sectores en la escena santafesina.

A partir de mediados de la década de 1960, el contexto de profunda ebullición política y social, signado por el Onganiato, el recambio generacional y la influencia de fenómenos globales como la Revolución Cubana, los procesos de descolonización y las transformaciones de la Iglesia a partir del Concilio, reconfiguraron el panorama. Los estudiantes del Colegio Mayor, particularmente receptivos a este proceso de radicalización estudiantil, transitaron hacia posturas ideológicas que, en muchos casos, los llevaron a abrazar el peronismo revolucionario y cuestionamientos más profundos al sistema capitalista. El Ateneo Universitario, vía de canalización de la militancia del Colegio, progresivamente se desdibujó a medida que la agrupación perdió su razón de ser y sus miembros fueron cooptados por el peronismo. El accionar de estos se extiende hacia los ámbitos barriales y sindicales, buscando la transformación social con los sectores populares y obreros, tal como lo atestiguan los testimonios y documentos de la época.

Es precisamente en este punto de intensificación de la radicalización donde el Colegio Mayor comenzó a experimentar una crisis institucional interna, que este trabajo se propuso desentrañar. Si bien la institución mantuvo su impronta formativa, la creciente inclinación de algunos residentes hacia alternativas radicalizadas generó una tensión insostenible con las autoridades y con los sectores más moderados. Incidentes como la trágica muerte de Susana Medina y acciones como el asalto al Hospital Italiano de Santa Fe en 1970 sirvieron como puntos de quiebre, encendiendo las alarmas internas y externas.

Asimismo, los testimonios orales de ex-residentes, a pesar de las complejidades inherentes a la memoria, son cruciales para comprender la dinámica de esa crisis. Narran cómo las diferencias internas sobre los medios para al-

demás siempre fueron alquiladas, lo que sugiere que su número total pudo haber fluctuado a lo largo de los años. Además, es importante considerar que el contexto de conflictividad general podría haber provocado una disminución en la cantidad de estudiantes universitarios residentes.

canzar la transformación social (particularmente la vía armada) llevaron a un ultimátum por parte de referentes como Atilio Rosso, que derivó en la “separación” o “expulsión” de tres de las cinco casas que conformaban el Colegio a inicios de los setenta.

En definitiva, la presunta crisis institucional del Colegio Mayor Universitario a principios de los setenta puede interpretarse como el fin de un ciclo de radicalización abierta. Entendemos que este ocaso no fue solo resultado de las presiones externas, sino también de una decisión institucional y de liderazgo de establecer un límite ante la adopción de la violencia como método de acción. En un contexto donde la propia Iglesia Católica atravesaba intensos debates post-conciliares sobre la radicalización de laicos y religiosos, el Colegio Mayor se posicionó en una línea que, si bien defendía el compromiso social, no convalidaba la vía armada. Así, la historia del Colegio Mayor en este período ilumina la complejidad de la radicalización de los sectores católicos en Argentina, la interacción entre lo institucional y lo generacional, y los límites que pueden surgir cuando las formas de acción colectiva desafían las directivas o los principios fundacionales de las propias instituciones que las incubaron.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. (2013). *Peronismo y cultura de izquierda*. Siglo XXI.
- Capdevila Vidal, P. M. (2023). El Colegio Mayor Universitario de Santa Fe: espacio de sociabilidad y militancia estudiantil (1954-1962). En G. Seia y N. Pis Diez (Eds.), *Actas de las IX Jornadas de Estudio y Reflexión sobre Movimientos Estudiantiles. Nuevas miradas, agendas y desafíos en la investigación sobre movimientos estudiantiles en América Latina y el mundo* (pp. 122-129). Final Abierto.
- De Zan, J. (1999). Ernesto A. Leyendecker (1922-1999). *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (7), 117-118.
- Diburzi, N. (2007). *El movimiento estudiantil universitario santafesino en la segunda mitad de los '60. Discurso posconciliar y radicalización ideológica* [Ponencia]. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Diburzi, N. y Vega, N. (2004). El movimiento estudiantil universitario santafesino en los '60. Espacios, redes, discursos y prácticas sociales. *Historia Regional*, (22), 25-33.
- Franco, M. y Levín, F. (Comps.). (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Giménez Béliveau, V. (2005). Sociabilidades de los laicos en el catolicismo en la Argentina. Un recorrido socio-histórico. *Prismas. Revista de historia intelectual*, 9(2), 217-227.
- Guereña, J-L. (2003). Espacios y formas de la sociabilidad en la España contemporánea. Introducción. *Hispania*, 63(214), 409-414.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Lanusse, L. (2007). *Montoneros. El mito de sus 12 fundadores*. Vergara.
- Lenci, L. (1998). La radicalización de los católicos en la Argentina. Peronismo, cristianismo y revolución (1966-1971). *Cuadernos del CISH*, 3(4), 174-200.
- Mallimaci, F. (2024). *Catolicismos, sociedad y modernidades en América Latina. Textos reunidos de Fortunato Mallimaci (1988-2014)* (V. Giménez Béliveau, Comp.). CLACSO.
- Moscovich, C. (2007). *El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en la diócesis de Santa Fe (1968-1974)* [Ponencia sin datos].
- Roman, M. (2011). El Colegio Mayor Universitario como espacio de formación política del movimiento estudiantil católico en el Nordeste. *Conflicto Social*, (5), 334-354.
- Rosso, A. (2004). Colegio Mayor Universitario y momento actual. En *Colegio Mayor Universitario. 50 años por el recuerdo y la esperanza*.
- Schwarzstein, D. (2002). Memoria e Historia. *Desarrollo Económico*, 42(167), 471-482.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.
- Thompson, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. *Anuario de la Escuela de Historia*, (20), 15-34.
- Vasilachis de Gialdino I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Vega, N. (2017). *El movimiento estudiantil universitario santafesino durante la segunda mitad de los años sesenta y sus vinculaciones con el surgimiento de las organizaciones político-militares en el ámbito local* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Vega, N. (2021). Del humo de los cirios al humo de las bombas. La particular trayectoria del Ateneo Universitario de Santa Fe. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, (28), 129-172.

Entre tantas, las banderas negras. La militancia anarquista en el movimiento Estudiantil platense (1971)

Débora López

FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
hdebora.lopez@gmail.com

Enzo De Giobbi

FCEA, Universidad de La República, Uruguay
degiobbienzo@gmail.com

Néstor Rubén Ringa

FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
nestorringa2@gmail.com

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), Ex Bim 3, hay una placa que conmemora a todxs lxs estudiantes que hicieron su trayecto o parte de él en la universidad. Estxs estudiantes son hasta el día de hoy detenidxs desaparecidxs por la última dictadura cívico militar. En la placa aparece el nombre de Rafael Tello, compañero militante de la organización anarquista Resistencia Libertaria.

Quizás, difícilmente nos detuvimos a observar todos los nombres ahí presentes y sus caminos militantes. Por lo general, desconocemos sus motivaciones más internas, sus lazos humanos, aquella fuente de lucha y la de sus compañerxs, que hicieron de sus vidas una de las composiciones más viscerales: la lucha por ese nuevo mundo que llevaban en sus corazones.

Introducción

El presente trabajo tiene por interés explorar la presencia y experiencias de la organización anarquista Resistencia Libertaria (RL)¹¹⁷ en el movimiento estudiantil platense durante la década de los 70. Su formulación contará con tres campos teóricos, a saber: ideológico, organizativo y de relaciones políticas.

Para avanzar sobre la dimensión ideológica, haremos un esbozo general de las trayectorias de la militancia anarquista en el territorio argentino, desde el momento en que el movimiento se hace más robusto, con la creación de sociedades de resistencia y la FORA,¹¹⁸ pasando por el momento en que se juzga su extinción en los años 30, fruto de la masacre del golpe de estado Uriburista, para llegar a fines de la década de los 60 y 70, momento del surgimiento de Resistencia Libertaria.

La presencia del movimiento ácrata en el territorio argentino se remonta hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Sus características daban cuenta de una organización fabril y sindical de gran alcance y difusión entre los distintos gremios y sindicatos de oficios varios. Para los años 30, luego del golpe de Uriburu, el movimiento anarquista que se conocía hasta entonces queda prácticamente en silencio. La búsqueda posterior de una herencia que replique aquel movimiento fue en vano, los caminos que tomaron las y los militantes ácratas fueron transformándose y alejándose de los grandes movimientos de masas, llegando en muchos casos a ser pequeñas grupalidades atomizadas a lo largo del territorio (Diz y Lopez Trujillo, 2007), lo que no significa que este movimiento se haya extinto. En

¹¹⁷ Resistencia Libertaria (RL) fue una organización anarquista que tuvo actividad durante la década de los 70 en la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

¹¹⁸ La Federación Obrera Regional Argentina (1904) es una organización sindical Argentina que se afilió en sus inicios al comunismo anárquico. Fue, durante sus inicios, representativa en el movimiento obrero argentino.

este trayecto, cerca de las décadas del 40 y del 50, se conformaron nuevos grupos organizados en Buenos Aires, Córdoba y La Plata, siendo la FACA¹¹⁹ y Acción Directa,¹²⁰ entre otros, los que para fines de los años 60 e inicios de los 70 se hallaban mayormente consolidados, algunos en el ámbito de las luchas estudiantiles y/o en el trabajo trabajo barrial (Holt, 2007).

En aquel entonces, la ciudad de La Plata se encontraba enardecida, así como la gran mayoría de las provincias a lo largo del territorio argentino. La proscripción del peronismo, el golpe de Onganía y la consiguiente aplicación del decreto ley N° 16.912,¹²¹ hicieron que las universidades se vieran amenazadas por la intervención gubernamental, lo que tuvo como respuesta la propagación de la lucha estudiantil en pos de la autonomía universitaria y el cogobierno; situación que, en años posteriores, desembocará en revueltas multitudinarias con distintos focos en el país a partir del asesinato de Santiago Pampillón en Córdoba (Bonavena, 2012). El estudiantado y el movimiento obrero fueron los componentes más fuertes que alimentaron la nueva configuración de sujetos políticos y la juventud tomó una fuerte preponderancia, en su rol crítico de la sociedad capitalista en todas sus expresiones (Mármol, 2009).

No podemos desconsiderar ideas y experiencias que alimentaron las luchas en el territorio –de manera tangencial en sus inicios y profunda a la vez–, como la masacre de Tlatelolco en México, las luchas estudiantiles frente a las Medidas Prontas de Seguridad en agosto de 1968 en Uruguay, la Primavera de Praga, los movimientos de liberación nacional, la lucha en Argelia, la Revolución Cubana, las huelgas generales en Francia en mayo de 1968, que difundieron experiencias de lucha con un carácter particular: la afinidad por la guerrilla urbana (Diz y Trujillo, 2007).

Los conflictos que comienzan a enarbolarse en la década de los 60 en la Plata, en respuesta a la dictadura de Onganía, entrados los 70 ya tenían su trayectoria de lucha. Para ahondar en este aspecto, nos remontaremos a 1966, cuando, como mencionamos, la juventud y el estudiantado proliferan como nuevos actores sociales, de tal manera que pasan a ocupar un lugar protagónico que reclama la profundización de distintas problemáticas: las formas de militancia, organización y sus jerarquías, la violencia política, el enfrentamiento con el poder –en particular con el Onganiato–, los proyectos políticos tradicionales y los revolucionarios, las movilizaciones y la lucha de clases (Andújar et al., 2009), haciendo posible el desarrollo de experiencias, en estos explosivos setentas, en las calles platenses, como el ejercicio de las guerrillas móviles y las acciones relámpago, llegando a ser referentes de lucha para otros lugares del país (Pis Diez, 2019).

Tras este esbozo nos preguntamos: ¿Dónde estaba el movimiento anarquista? ¿Cuáles eran sus expresiones? ¿Cuál fue su participación política dentro del movimiento estudiantil?

La composición del movimiento estudiantil platense fue muy variada. El mayor registro se ha obtenido de las experiencias que se desencadenaron en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) a partir de la imposición del decreto ley N° 16.912, promulgado por la denominada Revolución Argentina. En este contexto, muchas fueron las facultades que viraron hacia la izquierda, con centros de estudiantes que conjugaron distintas ideologías, entre ellas marxistas, trotskistas y anarquistas, que encontraban un mismo anclaje en el reformismo de 1918 y compartían la exigencia al gobierno de no represión, no intervención y mayor presupuesto para la educación (Bonavena, 2012).

Las manifestaciones frente a la represión del gobierno se reflejaron en distintos frentes, en marchas convocada por la FULP, por agrupaciones, o en las acciones relámpago que solían funcionar como enfrentamiento directo a los ataques por parte de la policía y toda forma de represión gubernamental. Tanto los partidos políticos ya existentes como los que surgían comenzaban a nutrirse de estos nuevos elementos propios de las rupturas del contexto social internacional y local.

A partir de aquí, profundizaremos en lo orgánico. Hasta este punto hay registro de la agencia política del anarquismo en distintos frentes (Holt, Diz y Trujillo, 2007). Lo que comienza a mutar es lo hasta entonces conocido

¹¹⁹ Federación Anarco Comunista Argentina (1935).

¹²⁰ Acción Directa se inició en la década de los 60 y fue una organización anarquista con actividad en la ciudad de Buenos Aires.

¹²¹ El Decreto N° 16.912 implicó la intervención de las universidades y su sanción dió lugar a varios procesos de movilización estudiantil. Para más información, ver Decreto N° 16.912 de 1966 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se establece que corresponde al Ministro de Educación y Justicia el ejercicio de las atribuciones reservadas por los estatutos de las universidades a los consejos superiores o directivos. Asimismo, se precisa que los Centros o agrupaciones estudiantiles deberán abstenerse de realizar actividades políticas. 29 de julio de 1966. B.O. 1 de agosto de 1966. Argentina.gob.ar <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-16912-46586/texto>

como movimiento anarquista y sus expresiones sindicalistas y fabriles tradicionales que lo caracterizaron a finales del siglo XIX e inicios del XX. Todo este revuelo social y político implicó para el anarquismo –al igual que para otras manifestaciones políticas– una reorganización y rearticulación, con nociones distintas a las precedentes, que provenían desde los inicios del sindicalismo forista hasta el momento en que se juzga su extinción en los años 30, tras la masacre del golpe de estado Uriburista.

Esta nueva corriente juvenil logra reformular su orgánica en distintos espacios de militancia, abriendo paso a nuevas ideas y nuevos dilemas entre “los viejos y nuevos anarquistas” (Mármol, 2009). El conflicto interno se vio reflejado en la prensa más difundida de entonces, *La Protesta*¹²² (Domínguez Rubio, 2018), a la que, en 1971, ingresa esta nueva camada de jóvenes, las y los militantes de Resistencia Libertaria (RL) de La Plata. Las problemáticas que entonces se ponen en cuestión incluían las preguntas relativas a cómo encarar el surgimiento efervescente de una juventud que se ve interpelada por la necesidad de una revolución y cuáles son las posibles posturas del anarquismo frente a la naciente afinidad con el conflicto armado en América Latina (Mármol, 2009).

Es en este sentido que entablan, no nuevas, sino distintas relaciones políticas. Históricamente, el anarquismo se ha caracterizado por un antiestatismo acérrimo y formas de organización contra toda autoridad. Sin embargo, los vínculos que se crean en este periodo alcanzan múltiples espacios de trabajo, incluso contactos clericales en los barrios, con curas obreros, con una amplitud significativa de actores en términos político-ideológicos, lo que irrumpe en las concepciones que le eran propias al anarquismo como movimiento previo a las décadas del 60 y el 70.

Cuando ahondamos en las ideas y prácticas ácratas, comprendemos que su sentido neurálgico radica en toda forma de emancipación. Así, incluso en el principio del siglo XIX y el siglo XX, las discusiones acerca de la emancipación total ya tenían expresiones femeninas en la prensa.¹²³ Por ende, las diferentes aristas del anarquismo hacen de este un fenómeno íntegro en tanto individuos y colectividades. Sin embargo, las novedades y grietas no resultan ajenas a las luchas que construyen y enfrentan sus militantes día a día.

Metodología

Para alcanzar nuestros objetivos, revisamos de manera exhaustiva los números del periódico *La Protesta* correspondientes al año 1971¹²⁴, que se encuentran disponibles en formato digital en la página AmericaLee de la biblioteca del CeDInCi. El n.º 8115, correspondiente al mes de febrero, informa en su tercera página la “renovación del grupo editor”¹²⁵, ya que es aquí donde ingresan militantes del grupo RL: “Cumplimos con informar a nuestros lectores, que ha sido renovado el grupo editor. De manera pues, que la ‘La Protesta’ cuenta con nuevas voluntades para encarar su aparición regular en la medida de las posibilidades de la consecuente colaboración de compañeros y amigos que así lo deseen”.

En segunda instancia, continuamos con la revisión de los siguientes números, haciendo hincapié en la nota “La Plata Entre Barricadas y Gases”,¹²⁶ correspondiente al mes de julio del mismo año.¹²⁷ La nota tiene una fuerte

¹²² *La Protesta* (1878-2015) fue un periódico y órgano de difusión y propaganda anarquista del territorio argentino. Durante un largo período representó la voz de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), cuyo órgano, *La Organización Obrera*, aparecía con menos regularidad. Una de sus características fundamentales fue el funcionamiento de publicación abierta, de manera que se recibían artículos que adscribieran a las ideas anarquistas desde distintas perspectivas y lugares para su posterior publicación. Eran partícipes del grupo editor diversos grupos e individualidades.

¹²³ *La Voz de la Mujer* es un periódico comunista-anárquico que surge en la Buenos Aires de 1896, de la mano de un grupo de mujeres que adhieren al anarquismo. Las redactoras consideran que es necesario hacer oír y amplificar su voz para hacer visibles sus propias luchas dentro del anarquismo. Por su parte, *Nuestra Tribuna* fue un periódico anarquista y feminista publicado entre 1922 y 1925 en Argentina. Uno de sus objetivos era ser una plataforma para que las mujeres expresaran sus ideas y colaboraran con el proyecto anarquista.

¹²⁴ n.º 8115, febrero de 1971; n.º 8120, julio de 1971.

¹²⁵ Renovación del grupo editor. *La Protesta*, n.º 8115, p. 3.

¹²⁶ La Plata entre Barricadas y Gases. *La Protesta*, n.º 8120, pp. 1, 7.

¹²⁷ *La Protesta*, n.º 8120, julio de 1971. Corresponde señalar que los hechos transcurridos el día 28 de junio de 1971 están publicados en el periódico del mes de julio de 1971. Así también dejamos constancia de una errata en el n.º 8120, cuya primera página indica mes de junio, mientras que en el resto de las páginas del diario referencian correctamente el mes de julio.

relación con la cronología del día 28 de junio,¹²⁸ descrita para el movimiento estudiantil en La Plata. En ella se plantean similitudes y aciertos relacionados con los acontecimientos sucedidos en los enfrentamientos callejeros entre estudiantes, sociedad platense y fuerzas policiales en cuanto a las dimensiones geográficas, la respuesta a las fuerzas represivas, los acontecimientos y las interpretaciones de los hechos. Estas dimensiones serán desarrolladas con mayor énfasis en las discusiones, ya que, si bien remiten al método investigativo, aportan significativamente al debate teórico-político que queremos plantear en el presente trabajo.

Por último y no menos importante, realizamos entrevistas semiestructuradas¹²⁹ que buscaban indagar acerca de las trayectorias de militancia estudiantil de lxs integrantes de RL. Para ello, hicimos énfasis en preguntas que abordan desde sus estudios secundarios hasta sus últimas participaciones universitarias o terciarias, así como su injerencia en el movimiento estudiantil. Corresponde señalar que la organización se desarrolla apelando a los distintos frentes –estudiantil, gremial y barrial–. Sin embargo, nuestro interés se concentra en la participación estudiantil, en los lazos y las conexiones que entabló RL en los espacios socio-políticos. Hasta la fecha, cuando hablamos de RL, entendemos que fue una organización que funcionó bajo clandestinidad. A partir de las entrevistas y debates al respecto, se deja una cantera abierta para la investigación.

Resultados y discusiones

En primer lugar, damos cuenta de la participación de grupos anarquistas en el movimiento estudiantil platense para el periodo en estudio. Dicho resultado parte de la relación entre los datos mencionados en la cronología facilitada por Pablo Bonavena y la nota del periódico *La Protesta*, correspondiente al mes de julio de 1971.

En estos términos, si buscamos elementos que den cuenta de la dimensión geográfica de la movilización del día 28 de junio de 1971, podemos observar que en ambos documentos se comparten datos respecto de las dimensiones de los acontecimientos. De esta manera, en la cronología se menciona que “estudiantes levantan barricadas en un radio de 24 manzanas”, mientras que en el periódico también se menciona “un radio que abarcó 24 manzanas”. La magnitud de las movilizaciones de la época contaban con las dimensiones que se refieren. El contexto del periodo tiene un recorrido que alude a las movilizaciones iniciadas en contra del Onganiato y la intervención universitaria.

Otro de los puntos de encuentro entre ambos documentos, que a su vez da cuenta de la articulación obrero estudiantil que se manifestaba en el periodo, es la mención a la solidaridad de los obrerxs de la industria petroquímica. Así, en la cronología se hace mención a una “manifestación de un grupo de obreros de la Petroquímica en apoyo a los estudiantes”, mientras que en periódico, para el día jueves, se relata que “estuvo signado por múltiples actos relámpagos que nuclearon a estudiantes y obreros de Petroquímica Sudamericana, que se hallan el cuadragésimo octavo día de huelga ininterrumpida”.

A su vez, con respecto a la interpretación del origen de los hechos, en el caso de la cronología, basada en un documento de la Federación de Universitarios de la Plata (FULP) emitido el día jueves 28, se menciona “una maniobra orquestada por las autoridades para romper la creciente unidad que se viene gestando con los obreros de Petroquímica actualmente en huelga”, lo que tiene correlato con lo escrito en *La Protesta*: “el martes 28 de junio, un llamado telefónico anónimo presumiblemente falso, informaba de una bomba colocado en el guardarropas del mismo [comedor universitario]”.

Aquí podemos observar que, más allá de las diferentes perspectivas de los actores –FULP y grupo editor de *La Protesta*–, las interpretaciones y atribuciones de los acontecimientos son similares, permitiendo entender que es un mismo actor el que nuclea ambas perspectivas, el movimiento estudiantil. A su vez, reafirma la interpretación de la FULP, que las autoridades encontraban conexiones de la unión obrero estudiantil en pleno contexto de Huelga Petroquímica, al intentar buscar un pretexto represivo mediante la colocación de una bomba en el comedor universitario.

¹²⁸ Cronología sobre el Movimiento Estudiantil en los 60 y 70 facilitada por el profesor Pablo Bonavena.

¹²⁹ En las entrevistas participó otra de las militantes de la organización, a quien no iba dirigida la entrevista principalmente. Esta persona fue la primera en reconocer su participación en el periódico, en su proceso de edición y escritura. Por ello, consideramos que es fundamental seguir explorando los testimonios de lxs demás militantes, considerando estos primeros pasos como una parte inicial de la investigación.

Una vez finalizado el primer enfrentamiento entre los estudiantes, que se congregaban a las afueras del comedor, y la provocadora policía, que intentó, sin éxito, desalojar la zona, comenzó a propagarse el conflicto. Ya no eran los alrededores de la universidad y el comedor los únicos lugares donde se enfrentaba a las fuerzas policiales reforzadas, sino que “la lucha se generalizó en las calles ocupadas por barricadas con fogatas que alimentaban los vecinos, mientras que desde las azoteas la policía era hostigada incesantemente por la gente que les arrojaba todo tipo de proyectiles”.¹³⁰ Esto refuerza la perspectiva revisada en la bibliografía y los periódicos del momento, donde encontramos que los conflictos llevados adelante por los estudiantes y obreros eran acompañados por la sociedad toda, que en más de una ocasión y localidad se plegaba a las protestas y los enfrentamientos con las fuerzas policiales. A su vez, en las entrevistas realizadas se menciona con cierta importancia la idea de que otros sectores de la sociedad se vincularon con las luchas estudiantiles y obreras, sobre lo que seguiremos indagando en futuros trabajos con mayor profundidad.

Observando de manera comparada ambos documentos, encontramos que las características de los acontecimientos denotan la misma magnitud, que exhibe tanto los niveles de represión como la reconocida respuesta por parte del estudiantado y de la sociedad platense frente al ataque. De esta manera, la cronología menciona que los estudiantes “tomaron a un policía como rehén y contaron con apoyo de los vecinos que los escondían en sus casas”. Por su parte, el periódico menciona que:

Las siete horas de combate que se sucedieron desde el inicio en el comedor Universitario, tuvieron su punto más álgido al ser prendido un policía de civil en las inmediaciones del complejo de facultades, siendo trasladado a la facultad de arquitectura, que se hallaba guarnecida por las barricadas que impedían el paso y rechazaban constantemente el asedio de la policía. Un llamado telefónico de los alumnos de Arquitectura a la gobernación, intentó el canje del prisionero por los estudiantes detenidos en la jornada sin lograr resultados positivos.¹³¹

Por otra parte, el periódico *La Protesta* del mes de febrero da cuenta de la conformación de un nuevo grupo editor. Dicho grupo editor, a través de las entrevistas realizadas, reconoce una relación entre los militantes de RL y la producción y edición de las notas del periódico durante los meses de febrero y octubre de 1971. Asimismo, en el proceso de entrevistas, cuando los actores conocen y registran las notas de los periódicos de 1971 en relación con la cronología de los acontecimientos de la nota de julio, las encuentran presente en sus memorias. También así, recuerdan que habían sido parte de la edición del texto que se publicó en *La Protesta* del mes de julio del mismo año. A su vez, formaron parte del grupo editor que se había conformado a inicios de año, en febrero, para luego, en octubre, ser desvinculado del periódico.

De esta manera, los entrevistados se ubican en términos de acontecimientos y geográficamente en concordancia con la cronología y el alborotado movimiento estudiantil platense. Tras el proceso de investigación, consideramos que es necesario continuar trabajando sobre temáticas que aporten a fortalecer lo existente para nuevas propuestas y recorridos, tanto teóricos como testimoniales, incluyendo la revisión de la prensa.

Conclusiones

Este trabajo aporta no solo a dar cuenta del accionar de una organización anarquista en el periodo estudiado, sino también a comprender su participación en el movimiento estudiantil platense durante el periodo.

Lejos queda la discusión acerca de la existencia o no del anarquismo tras el golpe de Estado de Uriburu. Son muy significativos los aportes que ha hecho la historiografía y los distintos investigadores con el interés de traer al presente el registro de la trayectoria del anarquismo para este territorio. Comprendemos que las ideas, las prácticas y las militancias se transforman, por lo que pensar un siglo o dos atrás no es requisito ni garantía que caracteriza un movimiento.

¹³⁰ La Plata entre Barricadas y Gases. *La Protesta*, n.º 8120, pp. 1, 7.

¹³¹ La Plata entre Barricadas y Gases. *La Protesta*, n.º 8120, pp. 1, 7.

La anarquía es fuente de toda forma de emancipación y esas formas han apuntado históricamente a distintos entornos de lucha. Así, en algún momento fueron preponderantes en las sociedades de oficios y de resistencia, también en los círculos u organizaciones de mujeres, así como pudieron desarrollarse en los contextos más complejos que implican debatir y contraponerse a las jerarquías más cercanas. Resistencia Libertaria fue la crisis, en términos ideológicos y políticos, de las propias ideas concebidas de la anarquía. Fue cuando también la anarquía tomó forma de guerrilla.

Referencias bibliográficas

Andújar, A. (2009). El amor en tiempos de revolución: los vínculos de pareja de la militancia de los 70. Batallas, telenovelas y rock and roll. En A. Andújar, D. D'Antonio, F. Gil Lozano, K. Grammatico y M. L. Rosa (Comps.), *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina* (pp. 149-170). Ediciones Luxemburg.

Andújar, A., D'Antonio, D., Gil Lozano, F., Grammatico, K. y Rosa, M. L. (Comps.). (2009). *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina*. Ediciones Luxemburg.

Bonavena, P. A. (2012). Conflicto social y protesta en la ciudad de La Plata: el caso del movimiento estudiantil frente a la irrupción de la "Revolución Argentina". En C. Castillo y M. Raimundo (Comps.), *El 69 platense: luchas obreras, conflictos estudiantiles y militancia de izquierda en La Plata, Berisso y Ensenada durante la Revolución Argentina* (pp. 15-77). Estudios Sociológicos Editora.

Bonavena, P. A. (s.f.). Cronología del Movimiento estudiantil [documento inédito].

Diz, V. y Lopez Trujillo, F. (2007). *Resistencia Libertaria*. Madreselva.

Domínguez Rubio, L. (2018). Introducción. Una literatura plebeya: de los proyectos editoriales a los acervos documentales del anarquismo en Argentina. En L. Domínguez Rubio, *El anarquismo argentino. Bibliografía, hemerografía y fondos de archivo* (pp. 17-74). Libro de Anarres.

Holc, F. (2007). *El movimiento anarquista de Córdoba, y la experiencia del taller total en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, 1970-1976* [Ponencia]. VII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

La Protesta. Publicación Anarquista. (Febrero de 1971). Disponible en AmericaLee. https://americalee2.cedinci.org/wp-content/uploads/2021/04/LaProtesta1971_n8115.pdf

La Protesta. Publicación Anarquista. (Julio de 1971). Disponible en AmericaLee. <https://americalee.cedinci.org/la-protesta-1971/>

Mármol, G. L. (2009). *Anarquismo y Nueva Izquierda. La Resistencia Libertaria y el anhelo de una alternativa anti-autoritaria para la Revolución (1969-1978)* [Ponencia]. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, Argentina.

Pis Diez, N. (2019). El reformismo universitario, la juventud y la política en los "explosivos" sesentas: el caso del movimiento estudiantil de La Plata en la coyuntura del Cordobazo. *Aletheia*, 9(18), e005. <https://doi.org/10.24215/18533701e005>

La chispa del movimiento estudiantil. Un estudio de la revista de la Juventud Socialista de Avanzada (1974-1975)

Emiliano Erlach

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
erlachemiliano@gmail.com

Nora Rojas

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Introducción

A finales de la década de los 60, se sucedieron una serie de movilizaciones, revueltas y rebeliones que sumaron a un nuevo sujeto político como aliado del movimiento obrero. Los denominados “Mayo francés”¹³² y “Primavera de Praga”¹³³ forman parte de los estallidos mundiales que van desde California y México hasta Polonia y Yugoslavia, y tienen como particularidad la agitación político cultural del radicalismo estudiantil (Hobsbawn, 1999, p. 398). En ese sentido, Argentina no fue la excepción, entre 1966 y 1976 se produjo un ascenso del movimiento de masas, en el cual el movimiento estudiantil cumplió un papel protagónico por su capacidad para componer alianzas con el movimiento obrero en condiciones de enfrentamiento (Bonavena, Califa y Millán, 2018, p. 73).

Este clima de efervescencia tuvo un punto de inflexión en 1969 con el Cordobazo, una protesta obrero-estudiantil que inauguró una etapa de creciente radicalización política. Este proceso cuestionó la hegemonía social, económica, ideológica y cultural, y se caracterizó por la aparición de organizaciones político-militares, partidos autodefinidos como revolucionarios, el auge del sindicalismo combativo y el activismo estudiantil universitario y secundario, así como de movimientos intelectuales, culturales y hasta religiosos (Camarero y Mangiantini, 2019, p. 89). Las consecuencias políticas incluyeron la crisis institucional del régimen militar que, tras la caída de sus diferentes gobiernos, estuvo obligado a pactar una salida democrática con las principales fuerzas políticas –el Gran Acuerdo Nacional (GAN)–, además de la anulación de la proscripción peronista y el retorno del propio Juan Domingo Perón tras casi dos décadas de exilio.

En 1973, Perón comenzaría su tercer mandato presidencial, defendiendo la idea de una “democracia integrada”, en la cual todas las fuerzas sociales se coloquen dentro de la ley e intervengan desde allí, sosteniendo que a la guerrilla no se la combate con guerrilla. Dos días después de su elección fue asesinado el líder de la Confederación General del Trabajo (CGT) José Antonio Rucci (De Riz, 2007, p. 41), lo que dejaba en evidencia que el retorno de Perón no se traduciría en paz social, sino que los antagonismos, el autoritarismo y la intolerancia en la sociedad y la política continuaban fomentando y acrecentando la violencia (Gordillo, 2007, p. 378).

En este marco, en 1972, se conforma el Partido Socialista de los Trabajadores (PST), tras la fusión del Partido Revolucionario de los Trabajadores - La Verdad (PRT-LV), de orientación marxista-trotskista y dirigido por Nahuel

¹³² Durante los meses de mayo y junio se desarrollaron en Francia, especialmente en París, una serie de protestas iniciadas por el movimiento estudiantil universitario que atravesaron a toda la sociedad francesa. El movimiento obrero y sus centrales sindicales se erigieron, también, como protagonistas, realizando una de las huelgas generales más grandes de la historia del país. Sobre el tema, se recomiendan las siguientes lecturas: Hobsbawm (1978) y Baynac (2017).

¹³³ En Checoslovaquia se abrió un proceso de movilizaciones que cuestionaron el autoritarismo del régimen comunista. Al igual que en Francia, los sucesos comenzaron con los estudiantes ocupando la primera fila de las movilizaciones para luego trasladarse a las fábricas. El desenlace fue la invasión de la URSS para “normalizar” la situación. Se la denominó “primavera” por ser esa la estación climática en la que transcurrió el acontecimiento: entre marzo y agosto de 1968 (Duarte y Rabey, 2009).

Moreno, y el Partido Socialista Argentino (PSA), una de las diversas fracciones emergentes del Partido Socialista, cuyo máximo referente era Juan Carlos Coral (Mangiantini, 2018; Luciani, 2022; Schneider, 1999, 2009 y 2024). En esta sintonía, el PST prestaría sumo interés a la juventud y conformaría la Juventud Socialista de Avanzada (JSA)¹³⁴ con la intención de organizar a este sector con sus posiciones políticas. Esta primera experiencia de acercamiento entre el último agrupamiento de la corriente de Nahuel Moreno y la juventud implicaba nuevos debates y posiciones sobre cómo construirse en este sector social. En este sentido, el PST planteaba el problema de no poder incorporar grandes cantidades de jóvenes al partido, ya que esto implicaría el relajamiento de la disciplina partidaria y desviaciones políticas ajenas al movimiento obrero. Por otro lado, tampoco podían imponer la férrea disciplina del partido, porque consideraban que esta los alejaría. Frente a esto, la decisión del PST fue conformar un organismo juvenil autónomo, con un programa trotskista y una organización más flexible, en la cual la juventud pudiera hacer su propia experiencia y encargarse de sus finanzas, sus locales y su prensa, una especie de filtro previo antes de convertirse en militantes del partido.¹³⁵

De esta manera, en 1974 nació la revista *La Chispa*, órgano de la JSA, que ordenaba la política de la juventud del PST y, a su vez, buscaba dialogar con el movimiento estudiantil. Esta revista, dirigida a la juventud universitaria y secundaria, constituye una fuente clave para analizar los discursos, propuestas y estrategias del trotskismo argentino en los primeros años de la década de los setenta. A través de sus páginas es posible reconstruir cómo la JSA interpretaba el contexto político, qué lugar le asignaba a la juventud en la lucha de clases y cómo articulaba sus denuncias y propuestas en un lenguaje militante dirigido hacia el movimiento estudiantil universitario y secundario.

A partir de estas coordenadas, este trabajo se organiza en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo representó y proyectó la Juventud Socialista de Avanzada su propuesta política hacia el movimiento estudiantil universitario a través de la revista *La Chispa* durante el período 1974-1975? Para responder, nos proponemos como objetivo general analizar la revista como órgano de la Juventud del PST y como herramienta de intervención política y formativa a través de sus discursos, temáticas y recursos retóricos utilizados en un contexto de crisis política y social durante el tercer peronismo. Además, se tendrán en cuenta los siguientes objetivos específicos: reconstruir el contexto político y juvenil en el que surge la revista; identificar las principales problemáticas abordadas por la revista como reflejo de un sector activo del movimiento estudiantil; realizar una caracterización política de la JSA a través de los temas expuestos en la revista; reflexionar sobre el rol que *La Chispa* atribuía al estudiantado en la estrategia del PST; y contribuir a la recuperación y puesta en valor de fuentes documentales producidas por organizaciones juveniles de izquierda poco abordadas en la historiografía tradicional. En definitiva, la propuesta que guía este trabajo es intentar poner en diálogo la realidad nacional de la época y el movimiento estudiantil, a través del lente de la revista *La Chispa*, teniendo en cuenta una serie de interrogantes que nos permitirán profundizar sobre la fuente a estudiar: ¿Cómo analizó la situación nacional la Juventud de Avanzada Socialista? ¿Qué vínculo existió entre la revista *La Chispa* y el periódico del PST? Los artículos publicados por la revista, ¿qué aspectos buscaban introducir en los debates con el movimiento estudiantil? ¿Cuál es la visión educativa y universitaria propuesta en la revista? ¿Qué tipos de intereses culturales propios de la juventud se pueden identificar a partir del análisis del documento? ¿Existe algún tipo de balance interno sobre el desarrollo de esta orientación?

En este camino, como objeto de estudio y fuente principal de la investigación se tendrán en cuenta los 16 números publicados por la revista *La Chispa* entre abril de 1974 y agosto de 1975. Asimismo, se recurrirá a la producción historiográfica para corroborar si esta temática fue abordada, cómo y qué reflexiones se desprenden de trabajos previos, además de que sirven para enriquecer nuestra propia investigación. Actualmente, existe una variada historiografía sobre juventudes militantes y prensa política de los años 70, la mayoría concentrada en organizaciones de masas o con mayor visibilidad mediática (especialmente peronismo y en menor medida el Partido Comunista). Por su parte, en los últimos años las investigaciones alrededor de organizaciones de orientación marxista-trotskyista cobraron impulso en el espacio académico, como parte de este incipiente análisis de las izquierdas argentinas, el estudio

¹³⁴ Desde sus inicios, podemos observar su impulso y construcción a partir del periódico partidario, *Avanzada Socialista (AS)*, que plantea avances y lineamientos del sector. Ver: Está en marcha la Juventud Socialista. (29 de marzo de 1972). *AS*, n.º 5. Disponible en Fundación Pluma.

¹³⁵ *El rol de la J.S.A. en la construcción del partido*. Documento interno del PST (1973). Archivo León Trotsky.

de la Juventud Socialista de Avanzada y su órgano *La Chispa* es sumamente relevante como aporte a la reconstrucción de experiencias políticas juveniles alternativas, así como para continuar reconfigurando la historia política argentina a través de la perspectiva de actores poco investigados.

Dicho esto, en primer lugar, debemos dar cuenta de la tesis doctoral de Martín Mangiantini (2018), un insumo fundamental para comprender al trotskismo entre 1965 y 1976, quien, a su vez, le dedica un espacio considerable a la juventud de las organizaciones analizadas –Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y PST–, con la intención de comprender el desarrollo, las dificultades y los debates que supuso la construcción del PRT y el PST en la juventud y el movimiento estudiantil. El autor hace uso de la revista *La Chispa* como una fuente primordial para dar cuenta de algunas temáticas exploradas por la JSA en aquellos años. Por otra parte, Mangiantini (2021) también cuenta con un artículo en el cual, entre otras fuentes, analiza la revista *La Chispa*, fundamentalmente sus notas alrededor del rock nacional. Sin embargo, ambas publicaciones trascienden a *La Chispa* como objeto de estudio, y la revista es una fuente que le permite desarrollar sus trabajos. Por esto, creemos que no llega a profundizar algunas nociones presentes en la publicación, aunque coincidamos con el análisis que hace de la revista.

Por otra parte, contamos con tres trabajos que dan cuenta de la juventud del PST: un artículo de Laura Luciani (2022), que es un gran aporte al análisis de la JSA como organización autónoma del PST; y las ponencias de Arecco (2004) y Schneider (2009), que pretenden inmiscuirse y comprender la relación existente entre la juventud y una organización propia del movimiento obrero como lo fue el PST. Este último autor (1999, 2024) también cuenta con trabajos en los que analiza de manera prioritaria al PST.

Metodología

La presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, con un diseño de tipo exploratorio y descriptivo. La selección de la revista *La Chispa* como fuente y objeto de estudio responde a su valor como testimonio directo de una organización marxista-trotskista poco abordada por la historiografía tradicional, así como a su capacidad de revelar elementos centrales de la experiencia de un sector organizado del movimiento estudiantil durante los años de existencia de la revista (1974-1975). En este sentido, la perspectiva metodológica combina herramientas propias de la historia política y aportes de la historia cultural y la historia intelectual, con la intención de reconstruir el contexto nacional, las problemáticas del movimiento estudiantil, las preocupaciones de la JSA y la retórica utilizada por la publicación para dialogar con la juventud de las universidades y los secundarios.

En definitiva, la revista será abordada como un instrumento de intervención política y como espacio de producción simbólica que refleja las tensiones, aspiraciones y estrategias de la JSA en relación con el campo estudiantil universitario y secundario. En cuanto a las técnicas utilizadas, se realizó una lectura crítica y sistemática de los números de la revista con el fin de identificar: las principales temáticas presentes en la publicación; los recursos discursivos y estéticos utilizados para dialogar con el movimiento estudiantil; la representación de la juventud como sujeto político enmarcado en la estrategia del PST; y la relación entre el PST y la JSA y sus órganos políticos, *Avanzada Socialista (AS)* y *La Chispa*, respectivamente.

A través de esta lectura transversal, se busca identificar continuidades y rupturas en los contenidos propuestos, así como los modos en que *La Chispa* construía una identidad militante juvenil en clave socialista y revolucionaria. La revista y los documentos utilizados fueron consultados en los siguientes archivos: Fundación Pluma, Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones (CEIP) León Trotsky, y Archivo León Trotsky.

Resultados

La revista *La Chispa* hace su aparición como suplemento de *Avanzada Socialista* en abril de 1974. En el Boletín Interno N° 21 de la JSA correspondiente al 10 de abril, se menciona que:

A partir del presente número del AS comenzará a salir una pequeña revista (2 pág.) de la JSA. Esta publicación saldrá cada veinte días aproximadamente, y tendrá como fin aparecer, hacia afuera, como un órgano independiente que ayude en nuestras campañas agitativas más importantes en el orden nacional.¹³⁶

¹³⁶ “Además, será una prueba para experimentar si conviene o no publicar una revista como tenemos previsto a mitad de año, por eso

A su vez, en el Boletín Interno N° 22 de la JSA se anticipa la primera publicación de la revista y cómo debe ser utilizada¹³⁷ para debatir con el movimiento estudiantil. De esta manera, queda en evidencia una primera intención del PST por construirse en el movimiento estudiantil, dándole un espacio considerable en su periódico y, luego, impulsando una revista organizada por la misma juventud. Así comienza el camino de la revista *La Chispa* como órgano de la JSA.

En un primer momento, se ve una revista corta, en blanco y negro, que pretende comenzar a interactuar con la vanguardia del movimiento estudiantil, desarrollando temáticas más generales sobre la situación política y social del país, notas sobre la situación mundial o acontecimientos internacionales que acompañarán permanentemente a la revista como parte de la propia identidad de las organizaciones marxistas-trotskistas. Lo singular del primer número es que es el único que tiene el nombre propio del director de la publicación (Claudio Adelfang). En el segundo número, aparece un slogan que acompañará la revista hasta el final: “Para la Argentina Socialista”. Esta consigna está vinculada a la campaña política de agitación publicada en el Boletín Interno N° 21: “Por una universidad socialista en una Argentina Socialista; Por una escuela socialista en una Argentina Socialista”.¹³⁸

Para el número 4, la portada empieza a tener color y se le agregan 10 páginas más a la revista, aumentando su precio. El número 5 comienza a adentrarse en temáticas más propias de la juventud, desde una perspectiva socialista, para debatir con el movimiento estudiantil temas de su interés, pero desde una óptica propia de las posiciones de la JSA. Este cambio en la publicación puede verse reflejado en el Boletín Interno N° 34 de la JSA del 24 de julio de 1974, donde se cuestiona que la revista no pudo ser aprovechada a fondo por errores de previsión. Así mismo, se afirma que hay errores políticos en la revista y se hace mención al contenido, señalando que refleja poco a la juventud: “La chispa se suma a los errores de la orientación agitativista y sectaria”. Además, se realiza una crítica a la editorial por ser demasiado general y tocar muchos puntos sin desarrollar en profundidad ninguno. También, se indica que todas estas cuestiones solo se resolverán con el conjunto de la juventud discutiendo estos problemas en las reuniones de la JSA.¹³⁹

Con este balance parcial y a la luz de las discusiones al interior de la juventud y del trabajo en el frente estudiantil, la revista cobra un nuevo impulso. La publicación número 6 tuvo una tirada de 7.800 números que –según se refleja en documentos internos– se agotó. La JSA piensa una próxima tirada de 10.000 números para la revista de septiembre.¹⁴⁰

A partir del número 10 se conforma un equipo de redacción¹⁴¹ y se diseña el formato final de la revista: 32 páginas, una estética característica en la portada (impresa en un papel diferente), el nombre *La Chispa* con una fuente de letra específica, una primera página con un sumario a modo de presentación de todos los temas de la revista (situación nacional, situación internacional, historia, conmemoraciones, polémicas con otras organizaciones, movimiento obrero, represión, mujer, universidad, secundarios, música, cine, literatura, humor), una nota editorial y una contratapa haciendo alguna invitación, reproduciendo un discurso o un cierre a la revista. Estas modificaciones están presentes en debates internos, especialmente la necesidad de mejorar la revista, de manera que pueda reflejar a los diferentes sectores de la juventud para abrir y ampliar la JSA y extenderse a otras ciudades y pueblos del interior. El Boletín Interno N° 41 es categórico: “No tenemos trabajadas las diferentes secciones, porque refleja que todavía no nos hemos abierto a nuevos sectores, que tampoco hemos utilizado otras formas de propaganda que nuestro órgano debería reflejar”.¹⁴²

Por último, durante el primer año la tirada de la revista fue mensual, mientras que para el segundo año, a pesar de sus mejoras y profesionalización, no logran mantener esta periodicidad. La distancia temporal entre números

sería importante que los compañeros estudien qué receptividad tiene en los colegios o facultades. También sería importante que todas las zonas envíen las críticas alrededor de qué cosas conviene publicar, el tono de los artículos etc., el precio que pensamos ser \$50 el dinero que se recaude quedará en las zonas”. Boletín Interno N° 21 de la JSA, 10 de abril de 1974, p. 6.

¹³⁷ Boletín Interno de la JSA N° 22, 17 de abril de 1974.

¹³⁸ Boletín Interno de la JSA N° 21, 10 de abril de 1974.

¹³⁹ Boletín Interno de la JSA N° 34, 24 de julio de 1974.

¹⁴⁰ Boletín Interno de la JSA N° 37, 22 de octubre de 1974.

¹⁴¹ Boletín Interno de la JSA N° 41, 9 de octubre de 1974 y Boletín Interno de la JSA N° 42, 16 de octubre de 1974.

¹⁴² Boletín Interno de la JSA N° 41, 9 de octubre de 1974.

podría adjudicarse a la situación inestable y crítica de la economía argentina. El avance de la Triple A, en conjunto con la crisis de poder del gobierno elegido democráticamente, probablemente haya sido la razón principal para que la JSA tomara mayores recaudos y abandonara la publicación de la revista. En el Boletín Interno del 3 de septiembre de 1975, se observa un balance detallado de cada sección de la revista número 16 (entonces el último número publicado). Además, se resuelve la orientación de una campaña del partido “sobre mujer” y que esta esté reflejada en una página de *La Chispa*. A su vez, figura la necesidad de que algunas zonas paguen deudas atrasadas de la revista, pero en ningún momento aparece alguna pista sobre el corte en la publicación de *La Chispa*.¹⁴³

Del examen que realizado sobre de los Boletines Internos de la JSA en relación con la revista, podemos observar que es mencionada en la mayoría de ellos, en algunos casos se reflejan críticas y discusiones en torno a su contenido, que coinciden con momentos de avances y modificaciones en la publicación. Al mismo tiempo, plantean la necesidad de utilizarla junto con el periódico para profundizar discusiones sobre la realidad en el movimiento estudiantil, para acercar “contactos” y poder “captar” militantes para el partido. A su vez, es recurrente la insistencia por el abono de la revista como parte importante de las finanzas de la organización. Queda por señalar que, salvo excepciones, no se reflejan la cantidad de ejemplares publicados por tirada, lo cual hace difícil estimar su efectiva difusión e influencia.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten comprender a *La Chispa* (1974-1975) como mucho más que un simple boletín partidario: funcionó como un espacio de intervención política, formación ideológica y construcción identitaria de la juventud militante del PST durante el tercer peronismo (1973-1976), un período marcado por la profundización de la represión contra la sociedad y el movimiento estudiantil en particular, el cual es un tópico que atraviesa a todos los números de la revista.

La represión al movimiento estudiantil durante el último gobierno peronista retomó aspectos de la violencia ejercida durante el GAN, especialmente elementos de clandestinidad que apuntaban a generar terror (Califa y Millán, 2016). En ese sentido, los autores señalan que las similitudes radican en que ambos procesos estuvieron marcados por una apertura hacia ciertas demandas y por el afán de aislar y aniquilar a sectores radicalizados. Aunque reconocen algunas iniciativas novedosas en lo pedagógico y la libertad formal en el ámbito universitario, puede observarse un “continuismo” en las prácticas represivas descritas durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón, a través de la denominada “Misión Ivanissevich”,¹⁴⁴ que genera una profundización del uso de la violencia por parte del Estado. *La Chispa* mostraba una clara preocupación por visibilizar la represión estatal y paraestatal que afectaba a jóvenes, trabajadores y activistas del diverso abanico político argentino. Denuncias sobre detenciones, allanamientos, persecuciones e incluso asesinatos eran frecuentes, en un intento de alertar y politizar a su audiencia frente al avance de prácticas represivas aun dentro del marco democrático y, al mismo tiempo, ofrecer una resistencia organizada y colectiva frente a estos ataques.

Los contenidos de *La Chispa* revelan una clara estrategia por parte del PST: formar una juventud militante que pudiera articular conciencia de clase, radicalización política y participación cultural, sin exigir de entrada el nivel de compromiso y disciplina propios de la militancia partidaria formal. Esta tensión entre apertura y control, entre autonomía y centralismo, fue precisamente una de las claves del diseño organizativo de la JSA, tal como lo asevera Mangiantini (2018). Por su parte, Arecco (2004) y Luciani (2022) señalan que el trotskismo morenista intervino en el movimiento estudiantil como una orientación política consciente para construir su ala juvenil. Este sujeto político era considerado importante por los embates que venía sufriendo por parte del gobierno, por su dinamismo político y por ser un potencial aliado (como se demostró en el Cordobazo) del movimiento obrero. Se estima que la revista tuvo entre ocho mil y diez mil ejemplares en su año y medio de existencia; según cálculos de la JSA se

¹⁴³ Boletín Interno de la JSA, 3 de septiembre de 1975.

¹⁴⁴ Oscar Ivannisevich fue designado como ministro de Cultura y Educación durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón. Este realizó una ofensiva política que incluyó la intervención de varias universidades, la cesantía de gran cantidad de docentes y no docentes, el reemplazo de autoridades, la persecución, el secuestro y asesinato de estudiantes y profesores activistas por parte de la Triple A (Neil, 2013).

vendían entre 7.500 y 8.000 ejemplares por número (Luciani, 2022, p. 7). De todas maneras, es prácticamente imposible corroborar dichos números, ya que no se puede saber si todas las revistas impresas fueron efectivamente repartidas, si fueron vendidas o no, si dentro de quienes la adquirirían había un núcleo duro que las compraba regularmente, y/o si la revista efectivamente facilitó el debate político con la juventud estudiantil.

Del análisis de los dieciséis números de la revista *La Chispa* se desprenden una serie de núcleos temáticos recurrentes que permiten reconstruir la forma en que la JSA pensaba su intervención política en el movimiento estudiantil y en la juventud, así como su relación con las posiciones teórico políticas del PST. Lejos de limitarse a contenidos meramente universitarios, la revista desplegaba un variado espectro temático, que combinaba política y cultura juvenil en la búsqueda de iniciar diálogos con un amplio público estudiantil. Entre los ejes más destacados, encontramos la permanente articulación con el movimiento obrero. *La Chispa* promovía de forma insistente la unidad obrero-estudiantil, remitiendo al legado del Cordobazo como un ejemplo concreto de dicha alianza. En sus distintos números, se concebía al movimiento estudiantil como un actor político emergente, que podría cumplir un rol activo en la construcción del PST y ser un aliado dinámico y enérgico de las luchas obreras. Esto se ve reflejado en la revista desde sus primeros números:

El Movimiento estudiantil deberá romper con las variantes populistas y nacionalistas burguesas para estar realmente junto a la clase obrera. Para lograrlo se hace necesario nuclear a nivel de cada curso, de cada carrera, de cada facultad, a todos los estudiantes que son conscientes de que nuestro rol es el de estar junto a los trabajadores que luchan como en Villa Constitución contra la burocracia sindical y contra la explotación.¹⁴⁵

En la cita anterior se puede ver claramente el rol que le adjudica la JSA al movimiento estudiantil, además de exponer ciertos conceptos que hacen referencia al gobierno peronista (populismo, nacionalismo burgués), apuntando que no está realmente con los trabajadores al igual que la burocracia sindical. El fragmento deja en evidencia la disputa política con el gobierno por sus bases trabajadoras y estudiantiles. La centralidad de la articulación obrero-estudiantil en la revista coincide con el diagnóstico de Schneider (1999), quien identifica en la JSA una estrategia de acercamiento sistemático al movimiento obrero desde las aulas universitarias, apostando a una juventud que forme parte activa de una vanguardia revolucionaria. En este sentido, el autor hace referencia al acercamiento del sector estudiantil del partido a las fábricas para llevar la política del PST a los trabajadores a través de volantes y de la prensa, además de apoyar y solidarizarse en los conflictos que iban surgiendo. Esta cuestión también es reflejada por Luciani (2022), quien afirma que jóvenes y clase obrera constituían así una articulación necesaria para pensar a las nuevas generaciones (p. 6).

En esta misma sintonía, se observa una fuerte impronta internacionalista. La revista dedicaba secciones regulares a los acontecimientos políticos y sociales más trascendentes de otras partes del mundo como, por ejemplo, la revolución en Portugal, el aniversario del golpe de Estado en Chile, la derrota del imperialismo norteamericano en Vietnam. Esta decisión forma parte de la intención de la JSA de reforzar parte de la identidad militante ligada a la tradición marxista-trotskista y a la Cuarta Internacional.

Otro de los ejes centrales en la publicación era la construcción del partido. La revista, además de analizar la situación política nacional y dejar en claro sus posiciones y sus propuestas, también llamaba a organizarse de manera activa en la JSA y en el PST. Esto se evidenciaba tanto en las editoriales como en los llamados a plenarios, reuniones, actividades de agitación y formación. En este sentido, *La Chispa* cumplía una doble función: como una herramienta interna para ordenar políticamente a sus militantes y como medio de propaganda para la ampliación de la militancia.

La revista también le otorgó un espacio a la cuestión de la mujer desde una perspectiva de clase, dando cuenta de la situación de las mujeres estudiantes o trabajadoras en la sociedad capitalista. Asimismo, se hacía eco de fenómenos culturales cercanos a la juventud como el cine, el rock, la literatura y el deporte, intentando acercarse a los estudiantes desde su propio consumo y experiencia cultural, los cuales eran abordados desde la propia cosmovisión

¹⁴⁵ Consolidar una corriente socialista. (1974). *La Chispa*, N° 2, p. 6.

política y socialista. Queda por resaltar que *La Chispa* también debatía con otras organizaciones y sus revistas, como la Juventud Universitaria Peronista o Montoneros, otros sectores peronistas y la Federación de Juventudes Comunistas. Incluso se llega a redactar una carta abierta a la presidente María Estela Martínez de Perón, revelando la importancia del peronismo en la época y haciendo de la polémica y el debate uno de los métodos elegidos para disputarle sus sectores simpatizantes, con la intención de llevarlos hacia su propio programa partidario.

Finalmente, *La Chispa* intervenía con notas alrededor de la situación del movimiento estudiantil universitario y secundario, principalmente haciendo referencia a los procesos abiertos en los espacios educativos donde ellos se encontraban activamente. Al mismo tiempo, la revista contaba con un discurso hacia la juventud en su totalidad, dirigiéndose también a los jóvenes dentro de las fábricas y de los barrios populares. De este modo, la revista se configuraba como un dispositivo político-cultural que proyectaba una juventud revolucionaria integralmente comprometida con la transformación social.

A modo de resumen del análisis planteado, en la revista se conjugó, integró y atravesó lo que Mangiantini y Trebisacce (2015) mencionan como signos identitarios que marcaron al PST como organización: la concepción obrerista, antiburocrática e insurreccional; una marcada ideología internacionalista; el intento de apelar a las clases obreras peronistas; y la preocupación por la liberación de las opresiones, en especial la de la mujer, en conjunto con la defensa de la homosexualidad, que comienza a profundizarse en los últimos números de la revista.

A modo de cierre

El análisis de la revista *La Chispa* permite reconstruir la intervención política de la JSA en el movimiento estudiantil durante el período 1974-1975, momento en el que se combinaron la agitación política, la formación ideológica y la construcción partidaria dentro de los espacios educativos frecuentados por la juventud: las escuelas y las universidades. *La Chispa* puede ser leída como una intervención político cultural en sentido amplio, que asumió la tarea de formar militantes, de visibilizar y dar respuestas políticas a la coyuntura nacional, y de disputar ideológicamente en el espacio juvenil. La publicación buscó consolidar una identidad militante juvenil revolucionaria, articulada con el proyecto partidario del trotskismo morenista. Si bien su impacto fue limitado por la represión creciente y el golpe militar inminente, además de ciertos peligros propagandísticos que se vislumbran en los Boletines Internos, su existencia permite reconstruir una historia poco explorada del marxismo-trotskismo en el movimiento estudiantil, usualmente eclipsada por las grandes organizaciones armadas de la época. Además, recuperar estos relatos permite enriquecer la memoria histórica y comprender las continuidades y rupturas en las formas de militancia en un contexto de crisis social y de tensión entre democracia y dictadura, así como entender los modos de resistencia ante la represión estatal.

Sin embargo, por focalizarnos principalmente en el material, creemos que contamos con algunas limitaciones en el análisis: la ausencia de fuentes orales y entrevistas que podrían aportar una perspectiva más profunda sobre las prácticas y experiencias de los militantes; el contexto acotado a los números de la revista, lo que nos hace dejar de lado la construcción de la JSA antes y después de ella, cuyo estudio podrían enriquecer la comprensión del fenómeno; tampoco se aborda con profundidad la recepción de la revista por parte del movimiento estudiantil en su conjunto, aspecto que requeriría otras fuentes y metodologías; y, por último, tampoco se realiza una comparación sistemática con otras publicaciones juveniles o políticas de la época vinculadas a la JUP o Montoneros, entre otras, para observar si existen debates continuos entre ellos. Estas debilidades serán las fortalezas de futuras investigaciones.

Anexo

Cuadro realizado para sistematizar de modo esquemático los principales temas y características de la revista *La Chispa*, con el objetivo de ofrecer una aproximación a sus distintos números.

N°	Fecha de publicación	Temas principales	Aspectos destacados
1	Abril 1974	Título de portada: "Por un Primero de mayo obrero, socialista, internacionalista". Presentación, internacionalismo, política juvenil, debate con las revistas peronistas: <i>El descamisado</i> y <i>El caudillo</i>	Diseño simple, similar al formato de la prensa, 8 páginas en blanco y negro. Línea editorial de apertura. Aparece el nombre del director de la publicación: Claudio Adelfang. Precio: \$0,50.
2	Mayo 1974	Título de portada: "Formemos una corriente socialista en los colegios y facultades". Debate sobre el acto del peronismo el 1° de Mayo. Universidad. Ataque a militantes de la JSA en Bahía Blanca.	En la portada, empieza a aparecer el lema "Para la argentina socialista". Se suprime el nombre del director de la revista. El título de la portada es el mismo que el título de la nota editorial en todos los números.
3	Mayo 1974	Especial Cordobazo. Título de portada: "Un nuevo Cordobazo para frenar la represión y las bandas fascistas".	4 páginas.
4	Junio 1974	Título de portada: "Unámonos para exigir investigación y castigo". Crónica de la masacre de Pacheco. Nota sobre docentes en lucha. Internacional: Portugal. Carta abierta a la Federación de Juventudes Comunistas (FJC).	Se incluye color (rojo) a la portada. Ahora tiene 18 páginas. Precio: \$1.00.
5	Julio 1974	Títulos en portada: "Universidad: elecciones de claustros". "Contra: la oligarquía y el imperialismo, la especulación y el pacto social". Nota de Nahuel Moreno.	La nota central incluye color como la portada. Primera nota cultural en la revista sobre el estreno de la película <i>La Patagonia rebelde</i> . Campaña por los 20.000 suscriptores de la prensa <i>Avanzada Socialista</i> .
6	Agosto 1974	Título de portada: "¿Qué unidad queremos?" Fallecimiento de Perón. Nota central: "Trotsky y la construcción del partido". Huelga en fábrica Bagley. Cultura juvenil: rock, cine, deportes.	Continúan las notas alrededor de la cultura: "La radicalización del rock".
7	Septiembre 1974	Título de portada: "El GAN sobre el tapete". Universidad: UNBA, Renuncia Solano Lima y asunción de Ivanisovich. Elecciones de centro de estudiantes.	Nota sobre drogas como una problemática de la juventud. Nota sobre la autonomía de la JSA. Nota cultural sobre el recital (Moris y Sui Generis) organizado por la JSA en la Facultad de Derecho de la UBA.
8	Septiembre 1974	Títulos de portada: "¿A dónde van los montoneros?". "En las elecciones de centro votemos por la Argentina socialista". "Reportaje a Sui Generis".	
9	Octubre 1974	Títulos de portada: "¿Qué pasa en el país?" "UNBA - La Plata. Los estudiantes contra la intervención". "Sexo: ¿tabú o liberación?". Represión: Asesinato de Silvio Frondizi por la triple A. Nota central sobre conmemoración de la revolución rusa.	Presentan cuatro notas cortas en dos páginas para hablar de diferentes temáticas. Una de ellas es un debate con la revista <i>El Caudillo</i> .
10	Noviembre 1974	Título principal de la revista y editorial: "¿Qué gobierno tenemos?". Nota central. "Hitler inicia su camino". Notas sobre política nacional, internacional, trabajadores, universitarios, secundarios, cultura (literatura y polémica con la revista <i>Pelo</i>), mujer, deportes.	Inclusión de poesía y literatura. Aumentan a 32 las páginas de la revista. Aparece el sumario. Se empiezan a incluir los autores de muchas notas. Se inaugura una página de humor con una historieta. Precio: \$2.50.
11	Diciembre 1974	Títulos de portada: "Unidad Estudiantil", "Contra Ivanisovich y Ottalagano", "Suplemento universitario". Primera nota debate: "Guerrilla: no es justicia popular".	Es el último número del año. 8 páginas. Precio: \$1.00.
12	Febrero 1975	Títulos de portada: "Universidad. ¿Quién ingresa?", "Elecciones en Misiones", "Cine: De Sica y el neorrealismo", "La crisis mundial". Editorial: "¿Qué va a pasar en el 75?". Nota central: "¿Qué es el socialismo?". "Rusia, China, Cuba. ¿Modelos socialistas?".	Primer número del año. 30 páginas. Misma estética que el número 10. Precio: \$4.00.

N°	Fecha de publicación	Temas principales	Aspectos destacados
13	Marzo 1975	Títulos de portada: "Votar por la alternativa socialista", "¿Cuánto cuesta estudiar?", "Los orígenes del rock". Editorial: "Misiones, la alternativa auténtica".	La revista no está completa en los archivos consultados. Solo hay 9 páginas visibles. Se puede acceder a las temáticas de la revista a través del sumario.
8	Septiembre 1974	Títulos de portada: "¿A dónde van los montoneros?". "En las elecciones de centro votemos por la Argentina socialista". "Reportaje a Sui Generis"	
9	Octubre 1974	Títulos de portada: "¿Qué pasa en el país?", "UNBA - La Plata. Los estudiantes contra la intervención", "Sexo: ¿tabú o liberación?" Represión: Asesinato de Silvio Frondizi por la triple A. Nota central sobre conmemoración de la revolución rusa.	Presentan cuatro notas cortas en dos páginas para hablar de diferentes temáticas. Una, es un debate con la revista <i>El Caudillo</i> .
10	Noviembre 1974	Título principal de la revista y editorial: "¿Qué gobierno tenemos?" Nota central. "Hitler inicia su camino". Notas sobre política nacional, internacional, trabajadores, universitarios, secundarios, cultura (literatura y polémica con la revista <i>Pelo</i>), mujer, deportes.	Inclusión de poesía y literatura Aumentan a 32 las páginas de la revista. Aparece el sumario para ver las notas de la revista. Se empiezan a incluir los autores de muchas notas. Se inaugura una página de humor con una historieta. Precio: \$2.50.
11	Diciembre 1974	Títulos de portada: "Unidad Estudiantil", "Contra Ivanisevich y Ottalagano", "Suplemento universitario". Primera nota debate: "Guerrilla: no es justicia popular".	Es el último número del año. 8 páginas. Precio: \$1.00.
12	Febrero 1975	Títulos de portada: "Universidad. ¿Quién ingresa?", "Elecciones en Misiones", "Cine: De Sica y el neorrealismo", "La crisis mundial". Editorial: "¿Qué va a pasar en el 75?" Nota central: "¿Qué es el socialismo?". "Rusia, China, Cuba. ¿Modelos socialistas?"	Primer número del año. 30 páginas. Misma estética que el número 10. Precio: \$4.00.
13	Marzo 1975	Títulos de portada: "Votar por la alternativa socialista", "¿Cuánto cuesta estudiar?", "Los orígenes del rock". Editorial: "Misiones, la alternativa auténtica".	La revista no está completa en los archivos consultados. Solo hay 9 páginas visibles. Se puede acceder a las temáticas de la revista a través del sumario.

Referencias bibliográficas

- Arecco, M. (2004). *El movimiento estudiantil y la izquierda: El caso de la corriente Trotskista de Nahuel Moreno* [Ponencia]. VI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Baynac, J. (2017). *Mayo del 68: La revolución de la revolución*. Acquarela.
- Bonavena, P., Califa, J. S. y Millán, M. (2018). ¿Ha muerto la Reforma? La acción del movimiento estudiantil porteño durante la larga década de 1966 a 1976. *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, (12), 73-96.
- De Riz, L. (2007). De la movilización popular al aniquilamiento (1973-1976). En C. Lida, H. Crespo y P. Yankelevich (Eds.), *Argentina 1976: Estudios en torno al golpe de Estado* (pp. 35-58). El Colegio de México.
- Duarte, O. D. y Rabey, P. (2009). *Conclusiones en torno a "La Primavera de Praga". La revolución política y el inicio del fin de la 'tercera vía'* [Ponencia]. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Gordillo, M. B. (2007). Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973. En D. James (Ed.), *Violencia, proscripción y autoritarismo: 1955-1976* (3.ª ed., pp. 119-158). Sudamericana.
- Hobsbawm, E. J. (1978). *Revolucionarios: Ensayos contemporáneos*. Ariel.
- Hobsbawm, E. J. (1999). *Historia del siglo XX* (Colección Biblioteca E. J. Hobsbawm de Historia Contemporánea). Crítica.
- Luciani, L. (2022). Juventud y Partido Socialista de los Trabajadores. Experiencias de organización juvenil en el trotskismo argentino, 1972-1982. *Historia Regional*, (47), 1-14.

Mangiantini, M. (2018). *Itinerarios militantes. Del Partido Revolucionario de los Trabajadores al Partido Socialista de los Trabajadores (1965-1976)*. Imago Mundi.

Mangiantini, M. (2021). ¿El trotskismo tiene rock? Diálogos y tensiones entre la militancia de izquierda y el rock argentino como contracultura (1974-1980). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 25(1), 1-28. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v25i1.4660>

Mangiantini, M. y Trebisacce, C. (2015). Feminismo, diversidad sexual y relaciones sexo-afectivas disidentes. Apuestas y tensiones en el PST, 1971-1975. *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda*, (7), 101-120.

Millán, M. (2020). El movimiento estudiantil y la violencia política en Argentina, 1966-1976. *Cuadernos de Marte*, (18), 89-137.

Millán, M. y Califa, J. (2016). La represión a las universidades y al movimiento estudiantil argentino entre los golpes de Estado de 1966 y 1976. *Revista de Historia Iberoamericana*, 9(2), 10-38.

Neil, D. (2013). *La Universidad como ámbito central de lucha en los '70: "Misión Ivanissevich"* [Ponencia]. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Schneider, A. (1999). *El Partido Socialista de los Trabajadores (1972-1976)* [Ponencia]. VII Jornadas Interescuelas de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina.

Schneider, A. (2009). *El movimiento estudiantil y la izquierda: Una aproximación a la Juventud Socialista de Avanzada en Argentina (1972-1976)* [Ponencia]. 53º Congreso Internacional de Americanistas, Ciudad de México, México.

Schneider, A. (2024). Ante el gobierno peronista, la lucha armada y el conflicto social: las posiciones del PST. En H. Camarero y M. Mangiantini (Eds.), *El trotskismo en la Argentina. Estudios para una historia política, social y cultural* (pp. 275-298). Prometeo.

Fuentes

Juventud Socialista de Avanzada. (10 de abril de 1974). *Boletín Interno N.º 21*. Fundación Pluma.

Juventud Socialista de Avanzada. (17 de abril de 1974). *Boletín Interno N.º 22*. Fundación Pluma.

Juventud Socialista de Avanzada. (24 de julio de 1974). *Boletín Interno N.º 34*. Fundación Pluma.

Juventud Socialista de Avanzada. (22 de agosto de 1974). *Boletín Interno N.º 37*. Fundación Pluma.

Juventud Socialista de Avanzada. (9 de octubre de 1974). *Boletín Interno N.º 41*. Fundación Pluma.

Juventud Socialista de Avanzada. (16 de octubre de 1974). *Boletín Interno N.º 42*. Fundación Pluma.

Juventud Socialista de Avanzada. (3 de septiembre de 1975). *Boletín Interno*. Fundación Pluma.

Juventud Socialista de Avanzada. (1974-1975). *Revista La Chispa*. Archivo León Trotsky.

Partido Socialista de los Trabajadores. (1973). El rol de la J.S.A. en la construcción del partido [Documento interno del PST]. Fundación Pluma.

Movilización y represión en la Escuela de Filosofía (FFyH-UNC, 1976 y su antesala)

Magalí Argañaraz

IDH-CONICET, FFyH-UNC, Argentina
arganaraz.mgl@gmail.com

Victoria Chabrando

FFyH-UNC, Argentina
victoriachabrando@gmail.com

Introducción

En este trabajo compartimos algunos avances que realizamos en el marco de una beca PROA (Proyectos interdisciplinarios Orientados y Acotados) y del proyecto “Improntas de la dictadura en el campo filosófico de Córdoba”¹⁴⁶ en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC). Nuestra investigación busca responder quiénes fueron los/as intelectuales y/o profesores de la Escuela de Filosofía, qué produjeron y propusieron durante los años de la última dictadura argentina. Esta investigación implicó una articulación interdisciplinaria, el relevamiento y la sistematización de archivos, la reconstrucción histórico-institucional y el análisis conceptual. La metodología se basó en la búsqueda y el relevamiento de resoluciones, planes de estudios y legajos de docentes de la Escuela de Filosofía y autoridades decanales. La sistematización de los legajos resultó fundamental para configurar un mapeo de los profesores de filosofía que tuvieron lugar en la Escuela de Filosofía durante su intervención institucional entre 1976 y 1978, una cuestión hasta el momento poco abordada. Por otro lado, se revisó bibliografía sobre educación universitaria durante la dictadura, a nivel nacional y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Este análisis prestó particular atención a los trabajos elaborados a partir del proyecto institucional mencionado sobre los Congresos Nacionales de Filosofía y el II Congreso Nacional de Filosofía, la historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades y los profesores de filosofía que dan nacimiento a la Escuela de Filosofía. De este modo, comenzamos a avanzar en un propósito inicial de “Improntas de la dictadura”, que consiste en la realización de un mapeo histórico-institucional –aún en construcción– de los principales protagonistas de la vida institucional en la Facultad de Filosofía en años dictatoriales.

En esta presentación, nos abocaremos a compartir la primera etapa de indagación, sosteniendo que las propuestas para la elaboración de un proyecto universitario que pretendía regir la institución luego del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 nacieron de iniciativas y posiciones basadas en una reacción conservadora a las movilizaciones estudiantiles y los procesos organizativos amplificados a lo largo de la década de 1960 en toda la Universidad.

Antes del golpe de Estado de 1976, en Córdoba, la implementación del sistema de persecución a estudiantes, militantes de organizaciones políticas y sindicalistas ya era un hecho. A lo largo de ese periodo se profundizó la institucionalización de un sistema de control ideológico que requirió de intervenciones específicas de intelectuales para la defensa y generación de propuestas de la dictadura en la Universidad. Todo esto formó parte de un proyecto para la fundación de un nuevo orden frente a un escenario político y cultural de movilización social, lo que implicó el desarrollo de bases teóricas y el impulso de marcos conceptuales para la fundamentación de determinadas prácticas. La articulación entre militares y civiles fue una coordinación de cabal importancia para la implementación del terror

¹⁴⁶Para más información sobre el proyecto, ver: *Improntas de la dictadura*. Escuela de Filosofía. <https://sitio.ffyh.unc.edu.ar/escuelade-filosofia/?s=improntas+de+la+dictadura&submit=Search>

de estado, ya que excedía a la formación militar dirigida a una eliminación o neutralización física de quienes eran considerados enemigos del estado terrorista. En el marco de la implementación de las políticas de terror, el claustro docente, al igual que el claustro estudiantil, fue perseguido y reprimido, pero, a su vez, otros profesores tuvieron un lugar clave para la restitución del llamado “orden en las Universidades”. Muchos/as docentes e investigadores en humanidades fueron guiados por las instrucciones de los interventores de cada facultad y establecieron programas y prioridades destinadas a construir una Universidad acorde a los propósitos dictatoriales. Estos/as docentes fueron protagonistas de la institución que elaboró una particular propuesta de “reorganización institucional”.

La Escuela de Filosofía en un contexto de movilización estudiantil

Hacia principios de la década de 1970, Córdoba ya era una ciudad destacada por su polo industrial. Durante los ‘60 se produjo una importante migración de trabajadores jóvenes provenientes de otras provincias y pueblos del interior que ingresaron a las fábricas y, al mismo tiempo, a la Universidad a estudiar distintas carreras. La transformación del modelo productivo trajo consigo cambios políticos y sociales sin precedentes. En esta etapa, la juventud llegó a representar el 54 % de la población (Millán y Califa, 2020). Estos jóvenes se convirtieron en la primera generación de estudiantes universitarios provenientes de distintos sectores sociales. Así, en el año 1968, había 26.850 estudiantes en la UNC y para el año 1975 la matrícula se había duplicado, alcanzando más de 50.000 inscriptos en la Universidad (Noguera, 2019). El aumento de la población estudiantil proveniente de familias trabajadoras y la vocación política de esos mismos estudiantes fueron planteando un cambio de sentido en la Universidad Nacional de Córdoba, que desde su fundación había estado concentrada en formar a la clase dirigencial proveniente de la elite urbana y del resto de las provincias (Buchbinder, 2010). El Cordobazo fue una de las manifestaciones más claras de los estrechos vínculos entre política, mundo del trabajo y Universidad. Estos sectores movilizados –trabajadores y estudiantes– comenzaron a ser considerados una amenaza por parte de los sectores más reaccionarios y conservadores de la vida política, marcada por la dictadura de Onganía, quien propuso una profundización de la industrialización y una liberación económica frente a capitales extranjeros, imponiendo, al mismo tiempo, un modelo político conservador de sometimiento social frente a la modernización planteada por los trabajadores y jóvenes (Basualdo, 2006). Lo que nos interesa plantear es que, pese a estas imposiciones políticas, después de la revuelta popular de mayo del ‘69 observamos un proceso de organización estudiantil que dista de complacer los objetivos que se había propuesto la dictadura de 1966 para las Universidades.

En el mes de agosto de 1970, estudiantes –independientes y otros nucleados en organizaciones estudiantiles– junto a docentes de la Escuela de Filosofía se convocaron en distintas reuniones públicas frente al Pabellón Francia. En un volante titulado “A los compañeros de la Escuela de Filosofía”, estos estudiantes expusieron miradas en torno a la Escuela de Filosofía, considerando el contexto de cambio en que se encontraba y poniendo atención a la “afluencia de alumnos en constante aumento” y a “un increíble desencajamiento en la enseñanza”.¹⁴⁷ En esa oportunidad se puso el foco en la necesidad de generar otras propuestas pedagógicas acordes al nuevo tiempo y a las novedosas demandas que se manifestaban en la época. El 13 de agosto de 1970, el mismo grupo de estudiantes envió una carta al director de la Escuela de Filosofía, Manuel Gonzalo Casas, que contenía una serie de propuestas discutidas y acordadas entre estudiantes y profesores de la Escuela. Los puntos que se propusieron en la nota se resumen en cuatro demandas: a) La focalización en el acompañamiento a la enseñanza de los/as estudiantes, a través del fortalecimiento institucional. Sobre este punto, se pedía: “el nombramiento de un asistente de cátedra, o en su defecto coordinador, por cada veinte alumnos o fracción de los inscriptos para cursar”. b) El compromiso del docente con el estudiantado a través de la siguiente solicitud: “se exija a los profesores de tiempo completo una efectiva permanencia diaria a fin de evacuar consultas de los alumnos”. c) La participación estudiantil en la toma de decisiones referidas a materias: “que los temas de los Seminarios sean fijadas por Profesor y alumnos participantes [...] para ir tendiendo a una mayor comunicación entre ambos y a la eliminación de la clase magistral reemplazándola por un efectivo diálogo”. d) La democratización del conocimiento sobre el funcionamiento de la institución, demandando

¹⁴⁷ Leg. n.º 2973. (6 de agosto de 1971). APS-FFYH.

¹⁴⁸ Leg. n.º 2973. (13 de junio de 1971). APS-FFYH.

que: “Arbitre lo necesario a fin que sea conocido por los alumnos el funcionamiento del Instituto de Filosofía y posibilite su participación en el mismo”.¹⁴⁸ Al mismo tiempo que los/as estudiantes exigían el mejoramiento de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes en un contexto de aumento de la población estudiantil, las reacciones en contra de estas posturas de docentes e investigadores de filosofía no se hicieron esperar. Podemos distinguir dos respuestas a la batería de demandas estudiantiles. Por un lado, las reacciones de apoyo docente representadas por quien fuera el director de la Escuela de Filosofía y, por otro lado, las respuestas en rechazo a las demandas estudiantiles, representadas por el director del Instituto de Humanidades, el profesor Alberto Caturelli. El 16 de agosto, este profesor publicó una carta dirigida al Decano y al Honorable Consejo Académico de la Facultad en la que manifestó:

la reunión convocada por un grupo de estudiantes de la Escuela de Filosofía, a la cual asistimos tres profesores, el Vicedecano de la Facultad y veintitrés alumnos es la proposición del nombramiento de Ayudantes de cátedra ad-honorem efectuada por algunos de los alumnos asistentes que se distinguen por su activa militancia marxista.¹⁴⁹

El profesor Caturelli, quien por entonces se desempeñaba como director del Instituto de Filosofía y de la revista *Eidos* de dicho instituto, destacó en reiteradas ocasiones que estas acciones eran “una clara maniobra marxista”: “estamos frente a una maniobra marxista para copar, adoctrinar e instrumentar el estudiantado”. También denunció que “la proposición contó, en el seno de la reunión, con la aprobación expresa del Vicedecano, profesor Manuel Gonzalo Casas”, quien se desempeñaba también como director de la Escuela de Filosofía. En este documento se observa que solicitó “con carácter de muy urgente que el Honorable Consejo Académico se expida sobre este asunto que, de hecho, atenta contra la libertad de cátedra”.¹⁵⁰

Otros documentos dan cuenta de distintas cartas públicas elaboradas por estudiantes y dirigidas a las autoridades en respuesta a la posición del profesor Caturelli. En este mismo expediente, se observa un documento con aspecto de resolución decanal que manifiesta la resolución del conflicto dando la razón a los estudiantes y desestimando los pedidos del profesor Caturelli. Destacamos estas acciones para dar cuenta de un contexto marcado por conflictos entre docentes y estudiantes, para delimitar también que este vínculo nunca fue homogéneo, también para significar la importancia asignada por los estudiantes a los mecanismos institucionales en la resolución de problemas y el poder de traducción en clave institucional de ciertas demandas estudiantiles.

Para el año 1974, el contexto político en Córdoba cambió por completo. Desde el Navarro se consolidó la implementación del terror en la provincia. A principios de septiembre fue designado como interventor provincial el Brigadier Raúl Lacabanne, quien afirmaba estar en guerra contra la politización de sectores partidarios, estudiantiles y sindicales (Servetto, 2004). En la Universidad, la máxima autoridad designada para la intervención de la UNC fue Mario Víctor Menso, quien fue el responsable de la disolución del cogobierno y la consolidación del estado de excepción (Franco, 2022) en la Universidad. Para el año 1975 se retrasó el inicio del ciclo académico, cerró el Departamento de Artes y expulsaron a docentes, una política que fue denunciada por la Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Es importante destacar que, si bien el proceso de desmovilización y persecución comenzó antes de la dictadura, el 24 de marzo de 1976 produjo un quiebre en el funcionamiento universitario (Seia, 2018). En Córdoba, la designación de nuevas autoridades estuvo a cargo de la Fuerza Aérea, siendo interventor militar de la UNC el Comodoro Jorge Luis Pierrestegui, quien, a diferencia de la mayoría de los delegados militares, permaneció en su cargo hasta marzo de 1977, cuando se nombró un rector civil. El Mayor Ricardo Romero fue el interventor de la Facultad que impulsó las primeras medidas de la dictadura. Designó una “comisión para la reorganización en el orden administrativo y docente”,¹⁵¹ y luego otra comisión para la “reorganización y gobierno de la FFyH”.¹⁵² El profesor Alberto Caturelli junto con Arturo García Astrada, quien

¹⁴⁹ Leg. n.º 2973, Expediente 20181/C/71. (16 de agosto de 1976). APS-FFYH.

¹⁵⁰ Leg. n.º 2973, Expediente 20181/C/71. (16 de agosto de 1976). APS-FFYH.

¹⁵¹ Res. Decanal n.º 177. (29 de abril de 1976).

¹⁵² Res. Decanal n.º 432. (3 de septiembre de 1976).

se desempeñaba como director de la Escuela de Filosofía, formaron parte de esta comisión. Para el 26 de octubre de 1976, Astrada solicitó el estudio de los contenidos de los programas de las asignaturas de esa Escuela desde 1966 hasta la fecha. En esos días, una comisión similar propuesta por Carlos Luque, director de la Escuela de Historia, se encargó de analizar el “contenido ideológico de las asignaturas de Historia”.¹⁵³ Paralelamente a los estudios de planes que tenían un claro objetivo de control ideológico, el profesor Caturelli dictaba cursos de formación al personal del III cuerpo del Ejército, tal como observamos en un documento de la Policía Federal:

Llevo a su conocimiento, que el día 21 del corriente, a la hora 19.00, tuvo lugar, en el Casino de Oficiales de ésta Dependencia, la primera de una serie de conferencias, organizadas por el Comando de ésta Delegación, sobre los temas: “FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA SUBVERSIÓN MARXISTA”, “CRÍTICA AL MARXISMO”, “EVOLUCIÓN DEL MARXISMO EN AMÉRICA LATINA, ESPECIALMENTE EN ARGENTINA”. En la misma, estuvieron presentes todo el personal de Jefes y Oficiales de ésta Unidad, y en calidad de invitados, lo hicieron representantes de Gendarmería Nacional, del Regimiento I4 de Infantería Aerotransportada y de la Policía de la Provincia de Córdoba. El tema fue desarrollado por el Dr. Alberto Caturelli, prestigioso catedrático”.¹⁵⁴

Alberto Caturelli fue uno de los responsables más destacados en la creación de una matriz de pensamiento católica y nacionalista promilitar (Philp, 2014). La producción de textos, los análisis sociales y el dictado de cursos influyeron directamente en quienes operativizaron la represión. Siguiendo el trabajo de Laura G. Rodríguez (2018), también sabemos que Caturelli escribió artículos reproducidos en la Revista de la Escuela Superior de Guerra del año 1977 para su uso en los Institutos Militares como bibliografía obligatoria.

Entonces, tal como venimos describiendo, los cambios de esta etapa se reflejaron en una dimensión teórica –las discusiones de cambios de planes, la vigilancia de bibliografía, los cursos impartidos– y en otra dimensión en clave de funcionamiento institucional –la disolución del consejo académico de facultad y escuelas y el redireccionamiento de las autoridades–. En esta etapa, la secretaría de supervisión administrativa va a tener un poder no antes visto. En este cargo se desempeñó durante todo el periodo dictatorial Gabriel Pautasso, profesor de la Escuela de Ciencias de la Educación, quien estaba vinculado a servicios de inteligencia y del ejército (Solís, 2022). La fragmentaria reconstrucción histórica nos permitió esclarecer el escenario de creación de comisiones especiales para esta nueva etapa, donde integrantes de esas comisiones fueron los encargados de producir documentos fundamentales para el proceso de reordenamiento universitario que pretendía la dictadura.

Comisiones, documentos y propuestas para la intervención

Estas comisiones especiales tenían el objetivo de generar análisis del quehacer universitario, cuyas conclusiones fueron elevadas a las autoridades nacionales. Las comisiones creadas fueron: “Misión y fines de la Universidad”, “Estructura de la Universidad”, “Docencia Universitaria” e “Investigación Universitaria”. En la resolución de creación quedaron designados los profesores que conformaron cada una de estas comisiones y se explicitaron las funciones de las comisiones y los plazos de trabajo. Uno de los objetivos centrales era la publicación de documentos con propuestas elaboradas por cada comisión. La comisión “Misión y fines de la Universidad” estaba integrada por docentes de la FFyH. El profesor Alberto Caturelli fue una de las figuras principales, junto al profesor Manuel Fernando Martínez Paz, quien se había desempeñado como ministro de Educación de la provincia de Córdoba durante la dictadura de 1966. También integró esta comisión el profesor Alberto Boixadós, abogado y docente en la Escuela de Letras, reconocido por publicar en 1977 “Arte y subversión”. El documento¹⁵⁵ de esta comisión representó ciertos acuerdos de investigadores y docentes respecto a lo que la Universidad era en 1976 y lo que debía ser. Asimismo,

¹⁵³ Res. n° 546. (1976).

¹⁵⁴ Memorándum. (24 de septiembre de 1976). D.G.I. cd. “r” N° 101 O 191. Fondo de la Policía Federal, Archivo Provincial de la Memoria.

¹⁵⁵ Archivo del proyecto: “Improntas de la dictadura”. Escuela de Filosofía, FFyH-UNC.

presentaba algunos puntos nodales que debían implementarse. “Misión y fines” da cuenta del entramado discursivo que legitimó la intervención militar en la Universidad a partir del pensamiento católico y nacionalista. En el documento, este pensamiento aparece en lo que llamaron “análisis del mundo contemporáneo”, donde reconocen que la misión de la Universidad no puede estar desligada de la “situación que atraviesa el mundo actual con transformaciones sociales, económicas, políticas”, “sobre todo con el peligro de la penetración del materialismo que en la vida universitaria pone en riesgo la concepción cristiana del hombre”. En definitiva, lo que se buscó fue lo que denominaron “una refundación del orden cultural y moral” a partir de la imposición de un límite a los procesos de masificación que se habían desarrollado en las últimas décadas.

La ampliación de las matrículas en las universidades nacionales que describimos al comienzo tuvo una importancia central en el fundamento de “Misión y fines de la Universidad”, porque el problema de la masificación no solo abarcó el ingreso masivo de estudiantes a la Universidad, sino que este hecho implicó un trastocamiento de las nociones de la elite letrada conservadora. Según estos docentes, la Universidad comenzó a atravesar “una creciente pérdida del sentido de la vida, una destrucción de la jerarquía de valores y una corrupción de las conductas y de las costumbres”. De este modo, la necesidad de desmasificar la Universidad encontró sus argumentos en afirmaciones que destacaron la importancia de respetar y preservar las jerarquías, donde el bien común estaba delimitado por el vínculo verticalista entre docentes y estudiantes:

la Institución compuesta de profesores y estudiantes que, bajo la orientación de los primeros, y por medio de la docencia y la investigación de la realidad, de la creación, acrecentamiento y transmisión del saber, de la preservación, enriquecimiento y difusión del patrimonio y el sostén de los valores de la nacionalidad, se ordena a la plena formación del hombre y al logro del bien común de la Nación, que implica una sociedad más justa y humana. Esta descripción supone que las Facultades que la constituyen han de ser parte de un todo dinámico y, como tales, ordenarse al fin de la Universidad; y que la estructura organizativa en la que se incluyen Institutos, Escuelas, etc. deben tener presente estos presupuestos esenciales de unidad del saber y de interdisciplinar. (pp. 5-6)

Esta definición de Universidad remite a una idea de bien común de la nación acorde a los valores dictatoriales que profundizan los vínculos entre las nociones de nacionalismo, bien común y religión católica, ligadas a las ideas en torno a las “luchas contra la subversión y el marxismo”. Todo esto ofrecía la idea de bienestar social como un orden considerado “natural y apolítico”, acorde al proyecto político de desmovilización social (Philp, 2016).

En esta línea, para los filósofos católicos como Caturelli, la misión de la Universidad de Córdoba debía ligarse nuevamente a su origen jesuítico, momento en que su autonomía no estaba ligada al Estado nacional. Para los intelectuales católicos, la autonomía universitaria había entrado en peligro a partir de 1918 con la Reforma Universitaria, tras vincularse el proceso reformista con el gobierno yrigoyenista. Así, para los pensadores católicos, la verdadera autonomía universitaria solo aparecería en el proceso de reorganización y restitución del orden de la Universidad en clave de desarrollo puramente académico, que, en el nuevo contexto de la modernidad, implicaba reconocer un fin nacional de orden interno y formación de una elite letrada. En el documento, las ideas sobre el “proceso de reorganización universitaria” fueron planteadas bajo los siguientes puntos: a) la Universidad debe ser estructurada por la idea de que una comunidad académica “no es una empresa; no es una agrupación política ni algo semejante”; b) “debe ser urgente cometido contribuir a eliminar los factores de masificación que operan contra los objetivos de la Universidad”; c) debe asumir “la grave responsabilidad” de formar los “cuadros que respondan a las necesidades de la Nación”; d) que la Universidad mantenga abierta la educación continuada para sus docentes y egresados; e) que la Universidad se debe integrar al sistema educativo nacional, para lo cual deberá ajustarse a los presupuestos, “sin que la Universidad –esto es esencial– pierda su naturaleza propia y la posibilidad de realizar su misión intrínseca”; d) que si bien es necesaria la integración al sistema educativo, “es connatural a la Universidad un desarrollo con una autonomía que garantice fundamentalmente la elaboración de planes de estudio, la organización de las cátedras y elaboración de programas de estudio”.

Las directrices que se plantearon definieron a la Universidad como un espacio completamente desligado de pro-

blemas con horizontes de transformación social. En base a este pensamiento político conservador, la Universidad solo debía ajustarse a la idea de autonomía en “la elaboración de los planes de estudio y de investigación; la organización de las cátedras; la elaboración de los programas de estudio... y de toda otra actividad académica”. Así, la autonomía universitaria perdió su condición inicial ligada al funcionamiento del cogobierno universitario y se abordó desde una mirada puramente académica. Por otro lado, lo que se destaca de estas acciones, posiciones y análisis son las propuestas de una Universidad despolitizada, ligada a la necesidad de desmasificación, una cuestión que se venía debatiendo desde 1970. Este documento evidencia una Universidad dispuesta a la investigación, el aprendizaje y la enseñanza, pero solo a partir de preceptos jerárquicos, desmovilizadores y elitistas como parte de un sistema que logró excluir y/o reducir a dinámicas puramente académicas determinados pensamientos y posicionamientos políticos.

A modo de cierre

A través de la lectura de una serie de documentos que evidencian debates institucionales y en el marco de un proyecto inscripto en la Escuela de Filosofía de la FFyH de la UNC, observamos cómo el proyecto de reorganización y desmasificación elaborado por docentes de la UNC en dictadura dio cuenta de diferentes propósitos educativos fieles a una restauración nacionalista y católica del orden social, a partir de una reacción conservadora a los procesos de movilización y organización que se dieron con más visibilidad en el espacio público a finales de la década de 1960 y que tuvieron como protagonistas a estudiantes y docentes de la FFyH, quienes intervinieron institucionalmente respecto a los modos de enseñanza y aprendizaje en una Universidad en camino a la masificación.

La dictadura cívico militar de 1976 condujo una política de disciplinamiento del estudiantado y del quehacer docente. Debates de la Escuela de Filosofía plasmados en diversos documentos permiten analizar esa etapa dando cuenta de ciertos núcleos de sentido compartidos por profesores e investigadores de la Filosofía que defendieron y formaron parte del entramado dictatorial.

Referencias bibliográficas

Basualdo, E. (2006). La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas: de la sustitución de importaciones a la valorización financiera. En E. Basualdo y E. Arceo (Comps.), *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales* (pp. 123-177). CLACSO.

Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.

Franco, M. (2022). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Fondo de Cultura Económica.

Millán, M. y Califa, J. S. (2020). De la resistencia universitaria a la rebelión popular y del pacto democrático al terrorismo de Estado. Un análisis cuantitativo del movimiento estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), 1966-1976. *Revista Historia y Sociedad*, (38), 176-204.

Noguera, A. (2019). *Revoltosas y revolucionarias. Mujeres y militancia en la Córdoba setentista*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Philp, M. (2014). La Universidad Nacional de Córdoba y la “formación de las almas” durante la dictadura de 1976. En P. Flier (Coord.), *Actas de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente* (pp. 831-856). Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez, L. (2018). La reacción contra emancipadora: el caso de los intelectuales críticos a la renovación pedagógica y la modernización de las ciencias sociales en Argentina y América Latina. *Universidades*, 69(75), 31-40.

San Nicolás, N. (2016). Aniquilar la oposición. El terrorismo de Estado en la UNC: contexto y expresiones. En S. Romano (Ed.), *Colectivos y parcialidades políticas y sociales: los desaparecidos y asesinados de Córdoba en los '70* (pp. 27-59). Editorial Filosofía y Humanidades/Universidad Nacional de Córdoba.

Seia, G. (2018). *De la revolución a la reforma. Reconfiguraciones de las formas de militancia estudiantil en la Universidad de Buenos Aires entre 1976 y 1983* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.

Solis, A. C. (2022). Historia de un proceso contra el continuismo en la FFyH UNC. Acción colectiva y contienda política en la posdictadura. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, (28), 251-285.

Las demandas de estudiantes del profesorado en torno al ingreso y a las identidades sexogénicas hegemónicas. El caso de ISP Sara Chamberlain de Eccleston en 1986

Mailen Accarredu

UBA-ENS 1, Argentina
mailen.accareddu@bue.edu.ar

Elia Gonzalez Guerra

UBA-ENS 9, Argentina
elia.gonzalez@bue.edu.ar

Introducción

Esta contribución se basa en nuestras investigaciones posgraduales en curso, focalizadas en la articulación de las relaciones sexo-génicas con la identidad docente. Nos interesa examinar aquí los cruces entre las condiciones de ingreso a un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), el ISPE Sara Chamberlain de Eccleston, destinado a la formación inicial de docentes para el –en aquel entonces llamado– “Preescolar” y las luchas reivindicativas del movimiento estudiantil. En particular, buscamos dar cuenta de cómo este proceso impacta en la experiencia formativa de estudiantes autopercebidos varones en el profesorado de Educación Inicial. En este sentido, buscamos hacer foco en su implicancia en los espacios de participación colectiva y en las acciones que llevaron adelante en un contexto que no habilitaba su ingreso a los Institutos Superiores de Formación Docente. Es a partir de este objetivo que, entre los primeros casos que relevamos para 1986, nos encontramos con el de Jorge Ullúa, quien disputó por su ingreso al profesorado Sara de Eccleston, egresando en 1989 como uno de los primeros docentes de Educación Inicial del país, titulado con un diploma de “Profesora de Educación Preescolar”.

Para transitar los interrogantes que suscita esta indagación, nos valemos de la propuesta de Castoriadis (2013), quien establece que los entramados y movimientos sociales tienen capacidad de fisurar los órdenes establecidos, construyendo novedades y transformando lo dado. De este modo, nos preguntamos: ¿Cuál es la relación entre los elementos del imaginario social instituido (Castoriadis, 2013) que sostenían la exclusividad de las mujeres a cargo de la educación de las niñas transitando la primera infancia?, ¿de qué modo dicha relación se ve interpelada a partir del ingreso de varones a la formación docente de Educación Inicial? y ¿cuál fue la incidencia de las formas de organización en ISP Sara Chamberlain de Eccleston para desestabilizar aquel imaginario durante 1986?

El problema del acceso e ingreso a la educación superior fue una preocupación que atravesó el conjunto de la Educación Superior y presentó distintas aristas. Al respecto, Cristal (2015), quien retrata el movimiento estudiantil de la UBA, refiere que, al igual que la FETER en los terciarios, el movimiento universitario buscaba la participación activa en el gobierno de las instituciones formadoras. El autor refiere que las reivindicaciones del movimiento estudiantil universitario tuvieron como prioridad construir una universidad abierta y accesible, a partir de un estudiantado que tuviese voz y voto en las decisiones que afectaban su formación.

Puntualmente, en relación con lo que ocurrió con las luchas por el ingreso a los ISP, nos basamos en el trabajo de Ramos Gonzales (2023a, 2023b y 2025). A partir de estos artículos, es posible afirmar que, durante el año analizado, la recientemente conformada FETER tuvo intervención directa en los conflictos estudiantiles que habían dado origen a las primeras luchas relacionadas a la derogación de disposiciones restrictivas, heredadas de la dictadura, y a la reconstrucción del movimiento estudiantil en un contexto post-dictatorial (Ramos Gonzales, 2023a).

Nos interesa abordar aquí las reivindicaciones en torno al ingreso y acceso a la educación superior, especialmente

en los ISFD, ya que, en palabras de la misma autora (Ramos Gonzales, 2023b), el marco normativo establecido por el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” impuso disposiciones limitantes en materia de gratuidad y democratización institucional. Este espíritu continuista de las políticas más restrictivas fue el que dio paso al proceso de lucha para la recuperación de la democracia institucional dentro del subcircuito de formación docente, perteneciente al sistema de Educación Superior en la Argentina.

Respecto a este último punto, Ramos Gonzales (2025) agrega que la reconstrucción de las formas de organización de los estudiantes del profesorado se caracterizó por ser un proceso centrado en la recuperación y formalización de espacios de organización estudiantil (particularmente Centros de Estudiantes), la legitimación de la participación política partidaria y el uso de métodos asamblearios para consolidar la democracia institucional y enfrentar el legado autoritario. Esta impronta asamblearia dotó de una fuerte legitimidad democrática a las nuevas organizaciones. Asimismo, este proceso tuvo un “impacto formativo” significativo en los futuros docentes, contribuyendo a forjar un perfil de noveles trabajadoras/es de la educación políticamente activas/os y críticas/os.

Particularmente, durante el año relevado, vemos cómo el movimiento estudiantil logra lo “impensado” hasta ese momento en materia de reivindicaciones sexo-genéricas: el ISP Sara Chamberlain de Eccleston recibe por vez primera a postulantes varones. Entendemos que este ingreso marca un hito, por ser este instituto el de mayor renombre y legitimidad y el único especializado en Educación Inicial.

Para dar tratamiento al problema que nos ocupa, en primer lugar, haremos referencia a la relevancia del estudio a partir de algunas herramientas teórico-metodológicas. En segundo lugar, abordaremos la problemática del ingreso a la educación superior a partir de una revisión crítica de la literatura científica específica. En tercer lugar, profundizaremos en las preocupaciones sexo-genéricas del estudiantado, ofreciendo una primera reconstrucción analítica del caso de nuestro interés focalizado en el ISP Sara Eccleston en 1986.

1. Herramientas teórico-metodológicas para comenzar a explorar la preocupación sexo-genéricas en el estudiantado de la FD durante 1986

Consideramos preciso para abordar teóricamente esta problemática remontarnos a un texto clave para entender el ideario que sostiene la feminización del trabajo docente desde hace cientos de años. En 1762, Jean-Jacques Rousseau publica el *Emilio*, considerado el primer tratado sobre filosofía de la educación del mundo occidental. La primera oración de dicho escrito convida un primer pie de página: “La educación inicial es la que más importa, y ésta compete a las mujeres, pues si el autor de la naturaleza hubiera querido entregársela a los hombres les hubiera dado leche para criar a los niños”. Hoy, 262 años después, la presencia de un hombre desempeñándose como maestro en una sala donde las niñas transitan su experiencia educativa en el Nivel Inicial continúa siendo una realidad atípica.

Distintos intereses y actores han colaborado para reproducir este ideal rousseauiano a partir de la construcción y repetición de discursos y dispositivos que sostienen –muchas veces de manera naturalizada– la noción de que la enseñanza es un trabajo propiamente femenino. Esto se traduce en numerosas generaciones que han transitado su primera infancia al cuidado y atención exclusivamente de mujeres: ¿qué implicancias supone esto?

Monique Wittig (2006) define el pensamiento heterosexual (haciendo un explícito guiño al *Pensamiento Salvaje*, de Claude Lévi-Strauss) como aquel conjunto de “conceptos primitivos conglomerados desde las más diversas disciplinas, teorías, ideas preconcebidas” que ejercen poder a través de una interpretación totalizadora de la historia, la realidad social, la cultura, el lenguaje y todo fenómeno subjetivo a partir de suponer como natural la relación hombre-mujer. Esta necesidad de instituir un par conformado por elementos diferentes es clave en la construcción de la heteronorma, puesto que esta diferenciación ontológica es la que permite que una parte se constituya como norma y otra como alteridad/diferencia. Wittig convida el interrogante: ¿qué es el otro/diferente sino el dominado?, para explicitar luego que constituir una diferencia y lograr control sobre ésta es un acto de poder. Claro está que para que este acto se convierta en norma se debe ser socialmente dominante y aquí es donde el *conglomerado de conceptos primitivos* toma especial relevancia: históricamente se ha presentado como norma al hombre blanco, trabajador, padre de familia.

Diana Maffia (2016), en su texto “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”, es clara respecto al mecanismo mediante el cual se consigue que dicha diferencia se instituya como un acto de poder que organiza

lo socio-histórico-cultural: el uso de pares de conceptos exhaustivos y excluyentes no sería un problema si no fuera porque –justamente– los pares están sexualizados y jerarquizados. Lo subalterno es tanto mujer y/o persona racializada, conjunto de personas desempleadas, las niñas, personas discapacitadas y un largo etcétera que solo puede tomar para su proceso subjetivo una serie de significantes de “segunda mano” que sintetizan muy generalmente el espectro de lo débil, frágil, vulnerable, y del ámbito privado, es decir, todo aquello que la masculinidad hegemónica no debe nunca encarnar para poder seguir existiendo como tal.

Es aquí donde toma particular vigencia lo reflexionado por Simone de Beauvoir (1947) en su clásico *Segundo sexo*: “No se nace mujer: llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino”.

Esta construcción social de la mujer como naturalmente inclinada a las tareas de educación, cuidado y crianza, perpetúa el orden jerárquico, asegurando que las nuevas generaciones también tomen como referencia que son ellas, y nunca ellos, quienes les educan, cuidan y maternan. Así se constituye como natural/dado el hecho de que estas tareas solo le competen a una parte de la población, caracterizada por la disponibilidad, la suavidad y la atención a cuestiones del orden familiar y doméstico.

De acuerdo con el planteo de Harf y otras autoras (Harf et al., 1996), la representación de la maestra jardinera como una segunda madre es compartida por la generalidad de las docentes, representación reforzada en el nivel en tanto “atienden a los más chiquitos”. Por su parte, a fin de caracterizar el rol docente de nivel inicial y sus tensiones, Cambiaso y Frá (2001) se remontan al origen del jardín de infantes como respuesta a las necesidades de mujeres-madres-trabajadoras, a fin de comprender la relevancia que adquiere la función materna de cuidado y crianza como actividad prioritaria del nivel. Asimismo, plantean la necesidad de pensar el hecho de que la bibliografía se encuentra –en su mayoría– en clave femenina (*la* docente/maestra/señorita) y proponen interrogar si acaso existen en el ejercicio del rol tareas que solamente puedan ser desempeñadas por mujeres. Esta última pregunta es clave, puesto que permite problematizar cuestiones que se encuentran –incluso hoy– muy naturalizadas. La contundente ausencia de varones desempeñándose como maestros a cargo de un grupo posterga reflexiones que, por el contrario, se ven potenciadas y priorizadas cuando entra en escena un maestro jardinero.

El clima de época reconstruido a partir de nuestra base empírica múltiple retrata que algo similar sucedió en el imaginario instituido, cuando a finales de 1985 el movimiento estudiantil escuchó y acompañó a aquellos postulantes varones que querían formarse como maestros de Educación Inicial.

La implicancia del alumnado en las formas de organización emergentes puso en cuestión las modalidades de vinculación heredadas del período dictatorial. Este proceso buscó recuperar y poner a circular prácticas, saberes, valores que habían quedado silenciados y olvidados –porque fueron tildados de peligrosos y sospechosos en los discursos que sostuvo el PRN– y que, mediante las normativas, decretos y reglamentaciones, no sólo penetraron en la vida institucional de los profesorados, sino también en el sentido común del estudiantado. (Ramos Gonzales, 2023a)

De todo lo presentado hasta aquí, entendemos que el ingreso de cuatro varones en marzo de 1986 al ISP Sara Chamberlain de Eccleston muy probablemente pudo ser leído como peligroso o sospechoso, en tanto y en cuanto desafiaba el sentido común del estudiantado y de la sociedad en general. Quizás lo más complejo de tramitar para el *statu quo* de la época fue que no eran líneas de acción o saberes los que se querían recuperar, sino más bien que se buscaba inaugurar una serie de prácticas y conocimientos inéditos relacionados a la dimensión sexo-genérica del estudiantado, ya que desde el origen de la Formación en Educación Inicial –en el siglo antepasado– no había registro de un hecho así. Es por este motivo que entendemos que este ingreso tuvo el potencial de fisurar los órdenes establecidos, construyendo novedades y transformando lo dado.

Hasta aquí, hemos desarrollado el motivo por el cual nos interesa ahondar en el lugar de las preocupaciones sexo-genéricas dentro de la movilización estudiantil durante la restauración del gobierno constitucional. A continuación, presentaremos lo relacionado con la dimensión metodológica. La base empírica múltiple que construimos contempla:

1. Hemos trabajado con una red de entrevistados aún en construcción. Puesto que optamos por una estrategia de muestreo no probabilístico, contactamos a un informante clave que ingresó a la formación docente en el ISP Sara Chamberlain de Eccleston de forma contemporánea al egreso de Jorge Ullua. Para el proceso de entrevista, elaboramos un protocolo que considera dos ejes comunes y uno específico. El primero se centra en la motivación y el recorrido en la formación docente del entrevistado, profundizando particularmente en el proceso de ingreso, las dificultades que conllevó, el modo en que se resolvieron y quién o quiénes acompañaron su inserción (pares, centro de estudiantes, autoridades). El segundo eje busca relevar la experiencia laboral y las repercusiones que podría llegar a tener su identidad de género en las instituciones educativas donde se desempeñaron como maestros de sección. Por último, presentamos una serie de preguntas en concordancia con aspectos puntuales de la información recopilada previamente para cada entrevistado. En el caso particular del informante clave presentado en este avance, ahondamos en su trayectoria como formador de formadores en distintos Profesorados de Educación Inicial. Este informante nos proporcionó, además, información preliminar y refirió a otros posibles participantes que cumplen con los criterios de inclusión definidos para el estudio. También este entrevistado nos proporcionó:
2. Imagen digital de su certificado de “Profesora de Educación Preescolar” (título docente).
3. Contamos también con la entrevista llevada adelante por Josefina Ramos Gonzales (2023) a Adrián Javier Weissberg, quien fuera presidente de la FETER en ese momento.
4. Relevamos la prensa gráfica a partir de la revisión –en la Hemeroteca de la Biblioteca del Congreso de la Nación– de los diarios de enero, febrero, marzo y abril de 1986 del diario *Clarín* y marzo del mismo año del diario *La Nación*.
5. Revisamos la circular n.º 6 del 11 de febrero de 1986, emitida por la Dirección Nacional de Educación Superior, donde se institucionaliza el ingreso de alumnos varones al Profesorado de Nivel Inicial, disponible en el archivo histórico de la Escuela Normal n.º 2 Mariano Acosta.¹⁵⁶
6. Interpretamos las normativas del sector dirigido por la DINES (Ramos Gonzales y Trembinsky, 2023) y las formas de organización que venían recuperándose desde la dictadura (Ramos Gonzales, 2021) para fortalecerse en democracia, donde especialmente se trata la problemática del ingreso y las reivindicaciones sexo-genéricas.

En cuanto a los procedimientos para la construcción del caso, quisiéramos dejar en claro que este trabajo se enmarca dentro de nuestras investigaciones posgraduales en curso, por lo que es correcto concebirlo como una instancia intermedia que nos permite detenernos y profundizar en este hito del ingreso, posibilitando la problematización de aspectos íntimamente vinculados, como las luchas estudiantiles, el acceso a la educación superior y las reivindicaciones sexo-genéricas.

El objetivo es dar cuenta de una primera reconstrucción analítica de este caso en particular, a partir de una base empírica múltiple. Buscamos, así, poder retomar distintos aspectos del problema de ingreso a la educación superior –en general– y del ingreso al Profesorado de Educación Inicial de los postulantes autopercibidos varones –en particular– a partir de los distintos referentes empíricos.

2. ¿El ingreso se fue con el proceso? Algunas aproximaciones a las condiciones de ingreso a la Educación Superior

Creemos importante retomar aquí los interrogantes que organizan nuestro escrito, ya que la particularidad de la dimensión identitaria y sexo-genérica es clave para abordar en esta reconstrucción la problemática del ingreso. En este sentido, nos preguntamos ¿cuál es el lugar de las preocupaciones sexo-genéricas en la movilización estudiantil durante la restauración del gobierno constitucional?, ¿qué prohibiciones esgrimieron las instituciones al respecto?, ¿sobre qué imaginario social se activó esta prohibición?, ¿cómo tomaron las formas de organización estudiantil (agrupamientos, centros y federaciones) este reclamo? y ¿de qué manera cuestionaron las construcciones identitarias hegemónicas?

¹⁵⁶ Espacios de Memoria de la E.N.S. 2 “Mariano Acosta”. <http://archivomacosta.blogspot.com>

En relación a las prohibiciones que esgrimieron las instituciones respecto al ingreso de varones y puesto que no existía ninguna restricción explícita ni *a priori* para el ingreso de estos, llama la atención la circular que los habilita, en tanto da cuenta del imaginario social sobre el que se continúa organizando la educación en este nivel (la equivalencia docente=mujer y su proximidad al deslizamiento de sentido mujer=madre), lo que también tiene íntima relación con el clima de época, momento en que el acceso a la educación superior era un núcleo prioritario en el pliego de las demandas estudiantiles. Al respecto, Ramos Gonzales (2023a) refiere que, durante el alfonsinismo, la cartera educativa

daría continuidad a las estrategias heredadas para la dosificación y administración de la masa de aspirantes a través de la aplicación de exámenes de ingreso, “injustos sorteos” y listas de espera para obtener una vacante en la formación docente. Este *modus operandi* tuvo su expresión más álgida en 1986 cuando se dejó afuera a 800 aspirantes que no habían aprobado el examen de ingreso en el INEF no. 11 y promovió reuniones de las formas de organización con funcionarios de la DINEMS solicitando un ingreso directo a los ISFD. (Ramos Gonzales, 2023a)

En estrecha relación y de acuerdo con los datos de archivo de prensa relevados, se observa que, en el examen de ingreso de 1983, la UBA dispuso de 11.000 vacantes para 44.884 ingresantes (*La Nación*, 25 de febrero de 1983), de los que terminarían ingresando solo 8.065 (*Clarín*, 23 de abril de 1983).

En este movimiento estudiantil vemos ecos de dos importantes oleadas previas del movimiento universitario. Cristal (2015) refiere que la primera de ellas tuvo lugar entre octubre y noviembre de 1982 e implicó la reaparición en escena de este movimiento estudiantil. Por su parte, la segunda ocurrió entre marzo y mayo de 1983, cuando se demandó el ingreso irrestricto a las universidades y se rechazó la política de cupos. El autor agrega que, al cabo de varias semanas, el movimiento logró triunfos parciales como la flexibilización de cupos y aranceles. Los estudiantes fueron empalmando estos reclamos a la consigna que demandaba el fin de la dictadura, como grafica el cántico “Examen de Ingreso / Se va con el Proceso”, entonado en la marcha del 10 de marzo de 1983.

En la lectura de bibliografía relacionada a las demandas de acceso irrestricto a la educación superior, tuvimos como clave de lectura lo expuesto por Elsie Rockwell (2018), quien refiere que:

existen fuertes tensiones entre norma y práctica. Aunque solemos equiparar la norma con el discurso y el documento escrito, y la práctica con la acción y la oralidad, la relación entre ambas no es tan sencilla. Hay normas no escritas –a veces son las más efectivas. Hay prácticas discursivas y discursos prácticos. Hay prácticas que fijan la norma –escrita o no– y que vigilan su aplicación. Algunas normas –producto de prácticas– reflejan consensos amplios. Algunas prácticas derivadas de normas se imponen bajo coerción. Además, muchas normas y muchas prácticas no tienen nada que ver unas con otras. (Rockwell, 2018, p. 334)

Estas ideas apuntalan nuestra pregunta guía, orientada a revisar las articulaciones entre el imaginario social instituido respecto a la exclusividad de las mujeres a cargo de la educación de las niñas que transitan la primera infancia, las políticas educativas con fuerte impronta democratizante –pero continuistas del régimen dictatorial en muchas de sus prácticas– y las estrategias y acciones desplegadas por el movimiento de estudiantes. Observamos cómo estas tres dimensiones se tensionaron sobre la habilitación de un ingreso que no estaba formalmente prohibido en la normativa, pero, que, pese a esto, sostuvo el ingreso exclusivo de mujeres durante los primeros 50 años de formación docente del ISFD Sara Chamberlain de Eccleston.

Todos los referentes empíricos mencionan el ingreso y acceso a la educación superior como un problema y una demanda del movimiento estudiantil; en la mayoría encontramos consenso sobre el hecho de que hubo un tratamiento particular en relación con el ingreso de varones –que se insertaba en una lucha más amplia– y que ambas reivindicaciones dan cuenta de algunas de las formas que tomó el movimiento con la caída de la dictadura, que hasta entonces había reprimido brutalmente y desmantelado toda iniciativa estudiantil que no se ajustara a sus estrechos estándares de participación.

La particularidad del ingreso de los cuatro primeros varones tomó especial relevancia en la medida en que trajo otra dimensión a la discusión sobre la democratización del ingreso: la subversión de un pilar fundamental de la heteronorma como es la diferenciación de tareas de acuerdo al género asignado al nacer, norma que contaba con amplio consenso dentro del imaginario social de la época. Es importante destacar esto último, porque aún hoy sigue siendo controversial, en muchos entramados del tejido social, que algunas identidades sexo-genéricas asuman tareas tradicionalmente asignadas al género opuesto.

3. El ingreso de Ullúa y la articulación de su caso con el pliego reivindicativo de la época y las luchas por el ingreso

Metodológicamente, hacemos el ejercicio de reconstruir el caso a partir de diversos antecedentes y referencias empíricas, buscando huellas e indicios dejados por los protagonistas de los procesos sociales hasta aquí presentados. El objetivo fue dar con aquellos intersticios donde los testimonios orales y los archivos personales y públicos nos permiten reconstruir la complejidad de lo que sucedió.

En esta reconstrucción presentamos el contexto en que se desarrolló y, para ello, recopilamos y damos cuenta del tratamiento que dos diarios de tirada nacional le dieron a las luchas relacionadas con el ingreso en general y con el ingreso de varones a la formación docente para “Preescolar” en particular. A continuación, establecemos algunas coordenadas que nos permiten observar la incidencia de la FETER en este caso para luego presentar los acuerdos que encontramos entre lo recabado en las entrevistas en relación con la particularidad que muestra la demanda de ingreso de los estudiantes varones al ISP Sara Chamberlain de Eccleston. Si bien la problemática del ingreso se venía presentando como un elemento común en el pliego de demandas y reivindicaciones del movimiento estudiantil, no encontramos antecedentes de que existan otras que se sostengan en una cuestión de exclusión por identidad sexo-genérica.

Es importante detenernos aquí sobre algunos aspectos claves del contexto socio-histórico, político y cultural sobre el que versaba el imaginario social de la época. El Proyecto Nacional aprobado por la Junta Militar (julio de 1977) contenía un apartado sobre educación: “[...] en el orden cultural y educativo se apuntará a formar personas responsables que asuman conscientemente los valores nacionales y que posean un sentido del deber y la solidaridad social, adoptando las medidas necesarias para prevenir la desviación intelectual y moral de la juventud” (Puiggrós, 1991).

Si bien se había instituido un retorno a la democracia, es claro que mucho de este ideario permanecía impregnado en los usos y costumbres. Respecto a reivindicaciones relacionadas con identidades sexo-genéricas, es importante señalar que no se abordaban de manera fluida, incluso en los espacios más progresistas. Pese a esto, es justamente este clima de época –en el que se buscaban nuevas formas de organización y, sobre todo, construir los modos en que las consignas del ideario democrático pudieran encarnarse en política pública (Ramos Gonzales, 2025)– el que propició el intersticio para habilitar que lo construido históricamente como ausente apareciera en consignas del movimiento estudiantil, en la política educativa del instituto emblema de formación en Nivel Inicial y luego en las páginas de la prensa.

El 4 de abril de 1986, el entonces presidente electo Raúl Alfonsín inaugura el Congreso Pedagógico Nacional. De acuerdo con la prensa, en dicho acto expresó:

examinaremos [en el C.P.N] efectivas medidas capaces de contrarrestar de raíz la desigualdad y segmentación social de nuestra educación; los resabios de autoritarismo que la afectan; la maraña reglamentarista y formalista que la enreda; su desactualización metodológica y de contenidos; la estructural desjerarquización profesional de sus trabajadores; la crónica insuficiencia de la infraestructura y el financiamiento que requiere la desarticulación de los diversos niveles, la atomización conductiva y la dispersión normativa.

De los dichos del presidente se desprenden y confirman todas las características de los lineamientos en materia de política educativa impuestos por la dictadura, revisados y ya expresados hasta aquí. Nos interesa reparar en la propuesta de “contrarrestar” la “maraña reglamentarista y formalista”, puesto que está en consonancia con lo reco-

pilado en la circular n.º 6, que habilita un ingreso que no estaba formalmente prohibido. Formalizar las transformaciones que encarnaba el ideario democrático de la época demuestra que la voluntad política del gobierno de transición comienza a traducirse paulatinamente en hechos concretos.

Entendemos que muchos de estos dichos del presidente tuvieron relación directa con demandas que el movimiento estudiantil venía realizando desde el retorno de la democracia y que continuaron durante todo ese primer periodo de transición. Casi veinte días después de la inauguración del C.P.N, encontramos otra nota de prensa que tiene como protagonista a la FETER, en la que se señala que no fueron aprobados los exámenes de ingreso de 800 aspirantes, hecho que se contradice con la “anunciada política de acceso directo”. Argumentan que hay una “clara necesidad de armonizar la enseñanza terciaria a partir de la formación de consejos directivos, compañeros del centro estudiantil, el llamado a concurso con jurados docentes y estudiantiles y la modificación de los planes de estudio” y que “la normalización que está estudiando el ministerio no contempla muchos de esos puntos”. La nota finaliza destacando que el movimiento estudiantil reclamaba la no exclusión de las escuelas normales dentro de ese proceso, de manera que no queden marginados 180 profesorados anexos a dichas instituciones.

En estos artículos podemos ver singularidades de las dinámicas de la democracia emergente en relación a la agenda educativa: una puja entre el ideario instituido previamente por el régimen dictatorial, que se encarnaba en las más diversas expresiones, la promulgación de políticas desde el nuevo gobierno y las demandas y presiones del movimiento estudiantil. Tal y como expresa exhaustivamente el trabajo de Ramos Gonzales (2023a, 2023b y 2025), las nuevas formas de organización estudiantil permitieron dotar de fuerza, forma y profundidad a esos procesos democráticos que poco a poco se traducían en nuevas normativas y prácticas.

En este contexto, y particularmente para el caso que reconstruimos, nos encontramos con una tercera nota del diario *Clarín*, con fecha 24 de marzo, donde se anuncian cambios en el plan de estudio del ISP Sara Chamberlain de Eccleston, además de dar cuenta del ingreso de 4 postulantes varones y novecientas cincuenta alumnas. Es la rectora normalizadora del establecimiento, Cristina Bensusan de Denies –que había asumido un año antes–, quien es entrevistada y comenta en relación al proceso de democratización:

Una semana después de asumir mis funciones convoqué a elecciones [...] dentro del marco participativo en 1985 se elaboró un anteproyecto del reglamento orgánico con la participación de toda la comunidad educativa, incluido personal administrativo y de maestranza. El proyecto consagra la elección del rector por concurso de oposición y antecedentes [público] cuya designación corresponderá por votación obligatoria de los profesores titulares y el consejo directivo [hoy asesor]. Hasta la cobertura de la mitad de las cátedras votarán también los profesores interinos.

Vemos aquí como nuevas normativas dan origen a nuevas prácticas, sin embargo, a nivel discursivo, observamos que el estudiantado no es mencionado explícitamente. Esto es llamativo, considerando que dentro de la escena político-educativa el movimiento estudiantil es quizás el actor social más activo en este periodo.

Como contrapunto, nos interesa muy especialmente mencionar que ella misma destaca el ingreso de alumnado varón en la formación docente de Educación Inicial, dando inicio a una alteración del *statu quo* operante hasta el momento, ya que, si bien en el ingreso de 1988 se esgrimía la leyenda “se aceptan aspirantes varones”, los años anteriores estuvieron signados, primeramente, por la ausencia total de estos y, posteriormente, por la lucha por su ingreso. Es aquí donde nuevamente toma relevancia la FETER, ya que fue quien acompañó y sostuvo el reclamo por el ingreso de aspirantes varones al Profesorado de Educación Preescolar en los años precedentes. Al respecto, Adrián Javier Weissberg comparte:

Ahora me acordé, una de las peleas que dimos, yo estaba allá en FETER. Fue porque teníamos un varón que se quería anotar para estudiar en el Sara Eccleston, en el Inicial [Profesorado de Educación preescolar]. No lo dejaban, era exclusivo de mujeres. Y dimos pelea, y se inscribió. Fue el primer alumno de un instituto de Inicial.

Fuimos a la institución, nos peleamos, y después fuimos a nivel Ministerio, e hicimos marchas, hicimos

sentadas delante del Eccleston. Hicimos sentada dentro del Eccleston y no había forma; era inconcebible que un varón estudiara para Inicial. Finalmente lo ganamos, primero empezó uno, creo que al año siguiente se anotaron dos más, y ahí arrancó. (Weissberg ap. Ramos Gonzales, 2023)

En relación con los aportes de Ramos Gonzales (2025) sobre las formas de reconstrucción de la organización estudiantil (agrupamiento, centros y federaciones) y la experiencia de lucha como experiencia pedagógica, encontramos en los dichos del informante Roberto Fraguglia –quien ingresó a la formación docente en 1988– la siguiente observación:

Y el primer día, ese año fue una huelga docente muy larga y estábamos pendientes de cuando empezaban las clases, hasta que un día nos dijeron sí, empieza mañana.

No había centro de estudiantes, la conformación del centro de estudiantes fue muy tardía. Pero en esa situación los propios profesores empezaron.... Bueno, en estos años también, son los propios profesores los que estimulan a los estudiantes. Pero sí, yo me acuerdo de haber participado de algunas reuniones de lo que era ese protocentro de estudiantes que nunca se conformó. Y haber recorrido las aulas, y haber hablado, yo estaba en segundo, haber hablado con estudiantes de primero, de ingresantes... No sé en qué año se formó el primer centro de estudiantes, la particularidad en ese instituto también es que, bueno, después de un periodo muy extenso de dictadura, había avidez de participación. (Fraguglia, 2025)

Observamos aquí el valor formativo que tomaba, dentro de las prácticas estudiantiles, la participación política apoyada y alentada por parte del cuerpo docente, en consonancia con la agenda de la recién estrenada democracia. Entendemos que fue este clima de época el propicio para disputar los sentidos más blindados respecto al vínculo pedagógico entre varones y niñas. Si bien, tal y como se destaca en el circular n.º 6 –“el docente varón ya se ha integrado al nivel preescolar a través del desempeño de cargos de maestro especial de Educación Física, Plástica o Música”– el principal punto que fundamenta en dicho documento el ingreso de varones es “la necesidad de la presencia masculina en el nivel inicial para que se corresponda con la normalidad de vida en el ámbito familiar”.

La familia “tipo” es clave en el sostenimiento y la reproducción de la heteronorma, y lo interesante es observar aquí cómo se articula este contradictorio fundamento –ya que en el ámbito familiar la división de tareas por género no le asigna al hombre las relacionadas con el cuidado y la crianza– con una formación docente que trae consigo la necesidad de que estos ingresantes formen vínculo pedagógico con las niñas a su cargo.

Algo de estas inquietudes encontramos en el testimonio de Roberto Fraguglia, quien comenta: “primero nos habíamos puesto de acuerdo con este amigo Gastón, conocido, de que no fuera el único, tenía esa preocupación. Fue una de las preguntas que hice: –¿Hay otro varón inscripto?” (Fraguglia, 2025).

Se desliza de su relato una preocupación impregnada de las representaciones instituidas socialmente que prevalecían en la época, afines al ideal rousseauniano de que la enseñanza de las primeras infancias es un trabajo netamente femenino. Fue en el ISPE Sara Chamberlain de Eccleston donde dispusieron un cartel de inscripción con la leyenda “Se aceptan aspirantes varones”, observando la necesidad de aclarar que las puertas del instituto estaban abiertas tanto para mujeres como para varones, aun cuando no existía ninguna prohibición explícita.

Notamos interés –y hasta cierto apremio por la incorporación de varones– en algunas consideraciones que se tuvo para con ellos desde lo institucional. Esto está en consonancia con una lógica patriarcal que se retroalimenta y sostiene en la heteronorma: las personas socializadas como varones serían más importantes que otras identidades sexo-genéricas y, por ende, se priorizan sus deseos y necesidades. Roberto lo expresa de la siguiente manera:

Sí, y cuando me inscribí, me terminé de inscribir, yo creo que le habrán avisado. Ella [la rectora] salió como al encuentro... Así como salió, me dijo, ah, ¿qué tal? ¿Cómo te va? Bueno, qué suerte, como que me daba la bienvenida, que estaba como esperando que hubiera más varones, tenían esa intención de que hubiera más varones. Y me preguntó, hasta tuvo esta, fue la única, creo, puedo decir, no sé cómo llamarlo, deferencia que tuvieron, aún con esto de que me sentía siempre igual. Pero ella me dijo si trabajaba, y si en ese momento

yo hacía trabajo temporario, y yo quería seguir estudiando arquitectura. Entonces eso lo hacía a la noche y ahí había mañana o tarde y me dijo si prefería algún turno. O sea, eso me lo hicieron por ser varón, eso lo puedo decir, porque eso iba a sorteo, me podía haber tocado a la tarde y hubiera hecho a la tarde, pero esa fue también una diferencia. (Fraguglia, 2025)

Con relación a la manera en que se cuestionaron las construcciones identitarias hegemónicas, podemos identificar algunas pautas que dan cuenta del impacto de ser varón en un contexto donde la inmensa mayoría eran mujeres. Nos interesa aquí dar cuenta de cómo se fueron entrelazando y complejizando estos instituyentes para formar comunidad y nuevos imaginarios, a igual tiempo que se ponían a resguardo rasgos claves de la masculinidad hegemónica. De esta manera, no fue un sentido a disputar si los docentes en formación debían utilizar el delantal de cuadrillé rosa que se les exigía a las ingresantes mujeres. Vemos aquí un claro ejemplo de decisiones que sostenían en la práctica la diferencia evidente y que buscaba resguardar el ideario de época respecto a cómo debe lucir un hombre. En palabras de Roberto:

El delantal era para la práctica, porque ya en primer año tenés, hacíamos observaciones y ahí me dijeron, y las hacían en el Jardín Mitre, me dijeron, hacelo con guardapolvo blanco porque había profes de música que usaban guardapolvo blanco. Yo empecé a preguntarme, tendré que usar el guardapolvo, qué hago con el guardapolvo. Me dijeron, no, no, usa guardapolvo blanco. (Fraguglia, 2025)

En el testimonio de Roberto observamos algunas prácticas que se sostuvieron pese a su presencia. Es interesante este detalle porque es la norma que el masculino sea el género gramatical universal y es a igual tiempo esperable que en un espacio habitado exclusivamente por mujeres esto no fuera así. Puesto que no son pocos los ejemplos donde, aun siendo una minoría, los hombres son tratados como mayoría, nos interesa relevar aquí la reflexión de nuestro informante al respecto.

Fui y bueno, fue un *shock* porque había en mi división, era 1° J, había 30 chicas. Cuando yo llegué, no sé si estaban todas, pero me vieron entrar, silencio... El “chicas” era algo común. “Hola chicas”, decían. Bueno, yo me sentía incluido. Era lógico que dijeran “hola chicas”. (Fraguglia, 2025)

De esta primera reconstrucción del caso, nos llama la atención cómo la dimensión sexo-genérica comienza a instituirse como un foco desde donde se despliegan una serie de nuevos interrogantes dentro de los procesos de lucha y reivindicación de derechos que anteceden al caso que nos propusimos reconstruir. Lo que nos resulta interesante es que continúa vigente la potencia cuestionadora de esta dimensión y que lejos estamos de zanjar las discusiones que tienen que ver con quiénes son las personas que se hacen cargo de las tareas de cuidado y crianza. La escasa presencia de docentes varones en el Nivel Inicial en la actualidad no hace más que confirmar continuidades de paradigmas restrictivos y opresores.

Conclusiones

La reconstrucción histórica de un caso permite una datación situada que habilita una serie de análisis y reflexiones a partir de un cúmulo de evidencia empírica. Para el caso presentado en particular, encontramos que está situado en un instituto de formación superior emblemático para el Nivel Inicial y su relevancia radica en que se articula en una genealogía de lucha que le antecede y que continúa en la actualidad.

Si bien contamos con lecturas que dan cuenta de los cruces entre género y educación (Yannoulas, 1996; Morgade, 2011), dichos marcos de referencia teóricos dan cuenta de lineamientos y reflexiones transversales a los diversos niveles del sistema educativo. En la reconstrucción de este caso detectamos una vacancia en relación al Nivel Inicial y a la identidad sexo-genérica del cuerpo docente que allí se desempeña, por lo que buscamos relevar la particularidad de un hecho que continúa generando interrogantes y controversias: ¿por qué hay tan pocos maestros jardineros? ¿Cuáles son las trayectorias de los maestros que han estado y están a cargo de grupos?

En este recorrido que hemos propuesto, buscamos sumar a dicha problematización las reivindicaciones sexo-generáticas en el nivel superior a partir del emblemático primer acceso de varones a la carrera del Profesorado de Educación Inicial, a partir de una cartografía crítica concentrada en un momento muy particular de nuestra historia contemporánea. Lo reconstruido hasta aquí nos muestra que el desafío fue doble, no solo por las estrategias y prácticas para garantizar el ingreso a la educación superior (demanda que se renueva cíclicamente conforme pasa la historia), sino por la confrontación al *statu quo*/heteronorma que este ingreso supuso.

En el marco del retorno a la democracia, pudimos sistematizar bibliografía que da cuenta de que existieron líneas de acción o saberes que se querían recuperar, ya que habían sido brutalmente reprimidos durante la dictadura cívico-militar. Pero, a partir de la reconstrucción del caso, podemos dar cuenta de que quizás lo más complejo de tramitar para el *statu quo* de la época –y lo que lo vuelve tan particular dentro del reclamo por el ingreso al nivel superior– fue que se buscaba inaugurar una serie de prácticas y conocimientos inéditos relacionados a la dimensión sexo-generática del estudiantado.

Entendemos que el ingreso de postulantes varones tuvo el potencial de fisurar los órdenes establecidos, construyendo novedades y transformando lo dado. Si el acto de poder que organizaba lo socio-histórico-cultural había sido el uso de pares de conceptos exhaustivos y excluyentes, sexualizados y jerarquizados, donde lo femenino estaba exclusivamente asociado a las tareas de crianza y cuidado, con el egreso del primer maestro jardinero varón esto se subvirtió. En los testimonios podemos encontrar evidencia del modo en que la mera presencia de varones en edificios históricamente habitados únicamente por estudiantes mujeres tenía un “impacto formativo” en el estudiantado en particular y en ciertos sectores de la sociedad de manera más general.

Nos propusimos dar cuenta de este proceso a partir del trabajo con la diversidad archivística y en este ejercicio pudimos notar cómo en la recuperación de las democracias institucionales –dentro del subcircuito de formación docente– la legitimación de la participación política permitió aunar luchas y reclamos para enfrentar el legado autoritario.

Entendemos que instalar una serie de interrogantes sobre las sólidas bases de la heteronorma también forma parte de la genealogía de lucha que busca activamente desactivar prácticas cercenadoras de derechos, ya que asignarle a “la mitad de la población” las tareas de cuidado y crianza perpetúa el orden jerárquico, asegurando que las nuevas generaciones también tomen como referencia que son mujeres, y muy pocas veces varones, quienes les educan, cuidan y maternan. Así, se constituye como natural/dado el hecho de que estas tareas solo le competen a “la mitad” de la población que se caracteriza por estar disponible y atenta a las cuestiones del orden familiar y doméstico.

El impacto que esto provoca en las niñas perpetúa prácticas heteronormativas que atentan contra los más diversos procesos subjetivos de las personas transitando la primera infancia, en tanto restringe la realidad a una concepción dicotómica donde la corporalidad, la identidad y el deseo solo pueden encuadrarse en masculino y femenino en un presente donde es urgente trascender los binarismos.

Referencias bibliográficas

Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (2018). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar (2002). En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 331-354). CLACSO.

Cambiaso, P. y Frá, M. (2001). Una historia de memorias y olvidos. *0 a 5. La educación en los primeros años*, (39), 94-111.

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Cristal, Y. (2015). Las primeras elecciones de los centros de estudiantes de la UBA tras la proscripción de la dictadura (1982-1983). *Cuaderno 6. Programa Historia y Memoria de la Universidad de Buenos Aires*.

de Beauvoir, S. (1947). *El segundo sexo*. Catedra.

Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Ateneo.

Maffía, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol (Comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 137-151). La Fogata Editorial/América Libre.

- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Puiggrós, A. (1991). *Historia de la Educación Argentina* (Tomo II). Galerna.
- Ramos Gonzales, J. (2021). El lugar de las mujeres y la confluencia intergeneracional en la experiencia estudiantil del Grupo Iniciativa (1981-1983). *Revista Temas de Mujeres*, 17(17), 55-73.
- Ramos Gonzales, J. (2023a). 40 años de democracia en Argentina. La democratización de los Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Ciencias y Humanidades*, 16(16), 7-36.
- Ramos Gonzales, J. (2023b). Las primeras luchas de la Federación de Estudiantes Terciarios en la Argentina de la última transición democrática (1983-1985). *Revueltas. Revista Chilena de Historia Social Popular*, (7), 52-74.
- Ramos Gonzales, J. (2025). La reconstrucción de las formas de organización de los estudiantes del profesorado en los primeros años de la última transición democrática en Argentina. *Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, (22), 68-82.
- Rousseau, J-J. (1762). *Emilio o de la educación*. Alianza.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual*. Egales.
- Yannoulas, S. (1996). *Educar ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.

Entrevistas

- Fraguglia, R. (Junio de 2025). Entrevista presencial a Roberto Fraguglia, estudiante del Profesorado de Educación preescolar ISP Sara Chamberlain de Eccleston, 1986-1989.
- Ramos Gonzales, J. (Febrero de 2022). Entrevista virtual a Javier Weinsberg, estudiante de Historia. Instituto Nacional Superior del Profesorado "JVG". En J. Ramos Gonzales [Tesis doctoral], Universidad de Buenos Aires.

Leyes, normativas y regulaciones

Circular N° 6 de la Dirección Nacional de Educación Superior. Disposición N° 10. 11 de febrero de 1986.

Prensa gráfica

- La Nación*, 25 de febrero de 1983.
- Clarín*, 23 de abril de 1983.
- Clarín*, 24 de marzo de 1986.
- Clarín*, 5 de abril de 1986.
- Clarín*, 24 de abril de 1986.

La vuelta a la democracia en Historia UNR: recuperar las voces de sus estudiantes

Miranda Bagalá Saidt

Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Argentina
mbsaidt@gmail.com

Introducción

En el presente trabajo buscamos analizar la normalización democrática de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), vista desde el claustro estudiantil. Nos interesa conocer cuáles eran las discusiones del movimiento estudiantil de la época –un movimiento que ya venía retomando sus mecanismos de participación en la Facultad de Humanidades y Artes (FHYA) y en distintas unidades académicas de la UNR desde finales de la dictadura– qué planteos tenían las y los estudiantes a la hora de reestructurar la carrera, cuál era su alcance y cómo los expresaban. Dedicaremos un apartado específico a la construcción de la reforma del plan de estudios, dado que estuvo en el centro de los debates de la carrera una vez que volvió la democracia.

En primer lugar, revisaremos los aspectos principales en torno a cómo la dictadura reordenó la UNR bajo la gestión del rector Riccomi. Analizaremos, a partir de entrevistas, cómo vivieron aquellos años las y los estudiantes de la FHYA. Nos interesa escuchar sus voces en primera persona porque creemos que aportan información fundamental para comprender realmente el porqué de sus reclamos como movimiento estudiantil antidictatorial. Como ha señalado Pablo Pozzi, “el mundo militante es algo que, rara vez, queda registrado en las fuentes escritas. ¿Cómo comprender una movilización social [...] sin acceder a la información, los sentires, la subjetividad de aquellos militantes y activistas que lo gestaron?” (2016, p. 10).

En segunda instancia, haremos un repaso de cómo fueron retomadas las acciones de lucha y los mecanismos de participación estudiantiles desde los últimos años de dictadura, a fin de contextualizar en qué condiciones llegó el movimiento estudiantil al período que se abrió con la asunción de Alfonsín.

En tercer lugar, analizaremos cómo se produjo la normalización en Humanidades, la carrera de Historia y su plan de estudios. Allí veremos las inquietudes de sus estudiantes y cómo dialogaron intensamente con la nueva dirección de la Escuela, en una preocupación conjunta por dejar atrás todo lo que había representado el Proceso en las aulas. Al final del apartado, marcaremos algunas complicaciones surgidas en este proceso y señalaremos la experiencia de la revista *Hiper crítica*, en tanto mirada disidente de este período. Por último, esbozaremos algunas reflexiones finales.

Metodología: entre testimonios en primera persona y documentos escritos

Este trabajo se construyó, fundamentalmente, a partir de la historia oral. Cuando nos propusimos analizar el rol que jugó el movimiento estudiantil en la reconstrucción de la carrera de Historia luego de la dictadura, el uso de entrevistas apareció como una posibilidad significativa de acercarnos a este proceso desde los actores que lo hicieron viable, conociendo las subjetividades que los movilizaron. Pasquali señala que, al utilizar la historia oral, el evento histórico no es contado desde arriba, sino desde adentro (2014, p. 8). Esta ponencia buscó apostar a eso mismo.

Hemos utilizado tres entrevistas, que retoman el testimonio de quienes fueron estudiantes en la FHYA durante los últimos años de la dictadura y la normalización democrática. En primera instancia, entrevistamos a Gabriela Águila, quien comenzó a estudiar en la Facultad en 1982. Águila nos acercó los nombres de quienes fueron delegados de Historia en aquellos cursos que ingresaron en 1981 y 1982, lo cual agradecemos, en tanto fue de gran utilidad para continuar esta investigación. Pudimos contactarnos con el delegado del ingreso de 1981, Alejandro Moreira,

quien fue nuestro segundo entrevistado. Con el delegado del ingreso 1982 no logramos establecer contacto, lo que puede haber significado una limitación a la hora de conseguir ciertas informaciones. Ante la percepción de la autora de que existía una limitación en las fuentes, recurrimos a una tercera entrevista, que fue realizada a Jorge Sgrazzutti en 2023.¹⁵⁷

Hay una diferencia relevante entre las entrevistas de Águila y Moreira y la de Sgrazzutti: las dos primeras se llevaron adelante durante 2025 y las realizó la autora del trabajo, buscando profundizar específicamente en las vivencias estudiantiles de la y el entrevistado durante la primera mitad de los '80 –los años de dictadura, la transición a la democracia, la recuperación de las asambleas, la conformación del cuerpo de delegados, la reforma del plan de estudios, entre otros interrogantes–. Por otra parte, la entrevista a Sgrazzutti se hizo hace 2 años en el marco de un encuentro del docente con las y los integrantes del Programa de Preservación Documental de la Facultad (PPDFHYA). En ese encuentro, Sgrazzutti se acercó a dialogar sobre la confección de la revista *Hiper crítica*, publicada entre 1986 y 1988 y escrita por estudiantes de historia que, de todos modos, también habían ingresado a la carrera durante el periodo 1981-1982. La entrevista fue realizada por las directoras del PPDFHYA, Cristina Viano y Laura Luciani –la autora de esta ponencia estuvo presente y realizó su desgrabado–, pero, aunque retomó múltiples aspectos vinculados a la normalización democrática desde el punto estudiantil, estuvo enfocada principalmente en la revista *Hiper crítica*. Pese a esta importante diferencia, igualmente quisimos emplear el testimonio de Sgrazzutti, porque ilustra algunos aspectos del retorno de los métodos de organización.

Por otra parte, hemos utilizado fuentes escritas que completaron información faltante o que excedía al análisis únicamente visto desde el claustro estudiantil. Nos referimos a seminarios regionales, tesis, capítulos de libros y artículos. También consultamos resoluciones de la Escuela de Historia correspondientes al periodo 1984-1989.

Los años del terror en Humanidades

Buchbinder ha planteado que el régimen dictatorial consideraba que las universidades habían conformado uno de los principales espacios de “adoctrinamiento de los subversivos”, particularmente las facultades dedicadas a las ciencias sociales (Buchbinder, 2005). Por lo tanto, rápidamente las intervinieron e instauraron un régimen de terror.

En la UNR, las políticas de la represión fueron llevadas adelante por Humberto Riccomi, quien asumió como rector en agosto de 1976, desempeñando el cargo hasta 1983. Con Riccomi se impuso el examen de ingreso y se fijó un cupo que año tras año dejaba afuera a miles de inscriptos; al mismo tiempo que se cesanteaban docentes y se controlaban los espacios universitarios, la bibliografía, los planes de estudios, los contenidos y al estudiantado (Luciani, 2014, p. 190).

En la Facultad de Humanidades, se suspendió la inscripción en la carrera de Psicología y se cerró el ingreso a Bibliotecología y Antropología (Águila, 2000). Para profundizar en el clima que se vivía allí, comencemos a indagar las memorias de quienes fueron estudiantes en aquel entonces. Ante la pregunta de cómo recordaba el cursado, Alejandro Moreira nos dijo:

Fue una cosa... todavía hoy en día se hace difícil de transmitir el grado de represión que existía en el año 81 y 82 en la facultad. Además de que había guardias, digamos, que te impedían el ingreso y etc. etc., que tenías que presentar la libreta; había policías de civil en la facultad. Es decir, en los cursos había... había policías encubiertos, digamos, servicios de inteligencia. Era una situación de una opresión infernal. (Moreira, 2025, p. 1)

Sumado a lo complejo que resultó haber cursado en un contexto de semejante terror, Moreira también señaló el pésimo nivel académico, así como los sesgos conservadores, algo que se reflejó en otras entrevistas. Él dijo:

¹⁵⁷ En los tres casos, quienes fueron entrevistados son docentes de la carrera en la actualidad. Águila es la titular de Historia de América III (contemporánea), Moreira es titular de Teoría Política y Sgrazzutti lo es en Historia de Europa IV (contemporánea).

[...] Viste que la dictadura tuvo como un plano económico neoliberal, etc., etc. Pero en el plano educativo, en el plano de las facultades de humanidades, digamos, los docentes que había eran generalmente, en general, docentes ligados sobre todo a la Iglesia. En el sentido más conservador. Eran todos como católicos, aristotélicos, tomistas, etc., etc. (Moreira, 2025, p. 1)

Lo mismo destaca Jorge Sgrazutti, quien antes de estudiar historia había estudiado filosofía durante los años 1982-1983: “era toda filosofía católica y cristiana” (Sgrazutti, 2023, p. 1). Por su parte, Águila recapituló:

Veníamos de años de, digamos, unas carreras organizadas con un formato muy tradicional, muy reaccionario, este... anticientífico. Con un nivel académico muy pobre, con profesores muy alineados en muchos casos ideológicamente con la dictadura y académicamente [...]. Además, materias con contenidos hiperfácticos, hipertradicionales. (Águila, 2025, p. 2)

Con respecto a las materias de la carrera, agregó que tenían Geografía física, dictada por Enzo Luraschi, quien fue decano interventor, y Geografía Humana, dictada por “un tipo que era profesor del Colegio Militar de la Nación, que era un milico que venía peinado con gomina” (2025, p. 3). Mencionó también que tenían, junto a todas las carreras de la facultad, Latín I y II. A la vez, existía una materia llamada Historia de la Cultura, cuyos contenidos principales eran la filosofía de Santo Tomás de Aquino y la Biblia.

Bajo el modelo procesista, en la carrera de Historia se enseñaba la Biblia a la vez que se eliminaban del currículo y se prohibían textos que son considerados hoy de lo más clásico para acercarse a la disciplina histórica. Esto ocurría a niveles que hasta pueden resultar absurdos para los entrevistados cuando lo recuerdan: Todo estaba prohibido [...]. Estaba prohibido Marc Bloch, no sé cómo decírtelo, hay algo como delirante. La historiografía francesa más clásica de los Annales del siglo XX no se daba [...]. Era... era un horror. Un horror desde todo punto de vista (Moreira, 2025, p. 9).

También recuerdan con espanto la manera en la que se daban las clases:

Eran un grupo de señores y señoras que habían sido nombrados profesores universitarios sin ninguna capacidad [...]. Ir a leer, por ejemplo, los libros de Vicente Sierra. O sea, era como una cosa... Y ni siquiera leíamos todo. Sería como un manual. Era como estar en una escuela secundaria, donde alguien te decía “lea de la página tal a la página tal”. Nosotros no teníamos ni idea de autores ni de temática ni de problemática. No había absolutamente nada en esos momentos [...]. Y después te tomaban lección. Eso era la clase, eso era la clase de la universidad. (Moreira, 2025, pp. 7-9)

Además, existían otros aspectos que hacían al disciplinamiento cotidiano: las aulas tenían llave, existía el “turno castigo” que implicaba que, si rendías mal una materia, tenías que dejar pasar un turno antes de volver a presentarte (Águila, 2025, p. 9). A la vez, para salir del aula, tenías que levantar la mano, pedir permiso y decir adónde ibas (Bozzo en Pisano, 2016, p. 44). También estaba prohibida la utilización del patio (Viano y Luciani, 2023, p. 48). El contexto era intimidatorio y agobiante para quienes transitaban los pasillos.

Para 1982, con la derrota de Malvinas, el régimen había quedado debilitado. En ese marco, “la gente [...] empezó a perder muchísimo el miedo” (Moreira, 2025, p. 1). Fue entonces cuando se realizaron las primeras elecciones de centro de estudiantes en Derecho, Medicina, Ciencia Política e Ingeniería, entre septiembre y octubre. Un mes antes, la FHYA había tenido su primera asamblea estudiantil luego de años, en agosto de 1982. ¿Cómo se vivía esa recuperación de los espacios de organización? Revisemos el testimonio de Sgrazutti:

Yo vengo de un pueblo, así que de lucha no sabía nada. Y, estem, me encuentro con toda esta situación de movilización que me generaba una expectativa muy interesante, pero al mismo tiempo me daba cagazo. De hecho, en el año 82, en una asamblea que se hizo, yo estaba en la escalera con un compañero, y uno de los

policías señala a tres compañeros y compañeras para decirles que... eh, que iban a ser boleta. O sea que la situación era... bastante complicada. (Sgrazzutti, 2023, p. 1)

Resulta comprensible esta combinación de entusiasmo y miedo, porque todavía existían mecanismos de coerción al interior de la UNR. Luego de esta primera asamblea, las autoridades sancionaron a tres estudiantes de distintas fuerzas de izquierda –MAS, PC y PCR– por “agitadores”. Esto no logró disciplinar al movimiento estudiantil, que respondió con una sentada en repudio y bajo las consignas “Menos represión, más educación”, “Fuera policías de Filosofía”, “El único camino es la movilización” (Viano y Luciani, 2023, p. 52).

En ese contexto de regreso de las asambleas es que en Humanidades se va a conformar un cuerpo de delegados. Esto resulta interesante en tanto fue una experiencia particular al interior de la UNR. Las elecciones del centro de estudiantes (el CEHA) se realizarían un año más tarde que en las otras unidades académicas mencionadas; pero, mientras tanto, la representación estudiantil en la FHYA funcionaría mediante un cuerpo de delegados por carrera y curso. Moreira lo definió como “una especie de sóviet” (2025, p. 7). Águila refirió cómo concluyó este mecanismo de organización:

Cuando se normalizó el centro de estudiantes [...] ese cuerpo de delegados dejó de tener sentido. Porque fueron las corrientes políticas estudiantiles las que representaban a los estudiantes, entonces esa lógica de la representación de base, eh... se burocratizó. Vamos a decirlo rápido. (Águila, 2025, p. 4)

Con el comienzo del ciclo lectivo de 1983, las acciones de lucha se agudizaron y sistematizaron. En palabras de Águila: “la facultad era un quilombo. Nos la pasábamos de asamblea en asamblea” (2025, p. 4). La potencia del movimiento estudiantil rosarino quedó cristalizada hacia el mes de septiembre, cuando protagonizó una huelga de hambre que comenzó contra el sistema de cupos de ingreso y acabó plantándose contra toda la política educacional del proceso, exigiendo la renuncia de Riccomi (Grimi, 2023). Esta lucha tuvo un alcance masivo y su desenlace fue una victoria popular: Riccomi se vio obligado a renunciar. La entrevistada lo recordó con emoción: “Riccomi era un tipo poderosísimo. ¡Y lo echó el movimiento estudiantil! Entonces era una cosa... todo era posible” (2025, p. 13).

Con la renuncia de Riccomi, la gestión universitaria quedó a cargo del vicerrector, Jorge Renard, situación que solo duró hasta diciembre, cuando asumió Alfonsín y se promulgó el Decreto N° 154/83, que institucionalizó la normalización de las universidades. En la UNR, el rector normalizador pasó a ser Artemio Luis Melo, un hombre del radicalismo, quien era docente en Ciencia Política (Grimi, 2023).

Con respecto a Humanidades y Artes, donde había asumido Fernando Prieto como decano normalizador, en la vuelta a la democracia nos encontramos con un alumnado que supo tener reclamos y preocupaciones particulares.

Había que cambiarlo todo: Humanidades durante la democratización

Para analizar cómo vivía el movimiento estudiantil la democratización, retomamos las palabras de Águila como puntapie para revisar lo sucedido en Historia:

Esta facultad era un avispero, esta facultad era un sóviet, entonces obviamente la cosa no podía seguir como la dictadura. Había como una... perspectiva de que había que hacer un cambio. De que había que transformar, y que no solo había que sacar a los profesores de la dictadura, había que cambiar los contenidos, los planes de estudio, el modo en el que se enseñaban las disciplinas. Todo eso había que cambiarlo. (Águila, 2025, p. 9)

Había que cambiarlo todo: la planta docente, los contenidos, los planes de estudios. Este último punto es fundamental, dado que reformar los planes “era una reivindicación muy sentida dentro del movimiento estudiantil, en la carrera de historia y en todas las otras carreras de la facultad” (Águila, 2025, p. 2). Puntualicemos en esto: ¿De qué manera había que cambiar los planes de estudio? El movimiento estudiantil pensó las reformas de la democra-

tización por oposición a todo lo que implicó la universidad dictatorial. Desde lo más pequeño, como que las aulas dejaran de tener llave, hasta lo más urgente y concreto: que se fueran los profesores fascistas. Porque, como señaló Moreira a la hora de referirse al director de la carrera durante el proceso, “eran, pero verdaderamente, fascistas. No *fascistas* [desmereciéndolo]. Fascistas de verdad, corporativos, católicos” (2025, p. 4).

La idea de una normalización por oposición aparece en el testimonio de Águila:

Transformar nuestra carrera, el plan de estudios etc. ¿No? Esa cosa de, eh, “menos religión más educación” que era una de las consignas desde aquella época, ¿no? Esta cosa de oponer al oscurantismo, la religión, el contenido anticientífico, todo lo contrario: la razón, la racionalidad, estem... la ciencia. O sea, había que hacer otra cosa. (Águila, 2025, p. 2)

Es menester mencionar a quienes impulsaron esta transformación desde la Escuela de Historia. Nos referimos a Marta Bonaudo, quien fue la directora de la Escuela durante los primeros años de democracia. Su rol ha sido fundamental en tanto, junto a otras y otros docentes que volvían a la universidad después de años de censura y persecución, fue quien tomó el compromiso de jerarquizar la carrera, convocando a historiadoras e historiadores con una trayectoria académica que en algunos casos se había interrumpido y, en otros, había continuado en otros países a donde habían emigrado como consecuencia del exilio (Della Bianca, 2022).

Mientras iban entrando las y los nuevos profesores, se sacaba a aquellos que habían sido procesistas, una medida de la gestión de Prieto que se aplicó en toda la Facultad. Aquí vale retomar una aclaración que señala Águila: “sacar a los profesores de la dictadura no significó echarlos, sino que en algunos casos les sacaron las cátedras, en otros casos los jubilaron o les eliminaron las materias de los planes de estudios” (2025, p. 9).

Sacar al personal de la dictadura de Humanidades implicó una transición escalonada. Durante 1984 se hizo mediante las redesignaciones de cargos por plazos: solo se les renovaba el contrato por un año a quienes se buscaba desplazar. En la carrera de Historia, en ese mismo año, se creó el llamado Plan 80R.¹⁵⁸ ¿Para qué? Para poder meter materias nuevas que pudieran ser dictadas y concursadas por nuevos profesores, sin entrar en conflicto directo por las asignaturas en las que todavía estaban los docentes del Proceso, aquellos que tenían estabilidad laboral y que solo podrían ser echados si se eliminaban sus materias (Pisano, 2016).¹⁵⁹ Por lo tanto, el estudiantado debió convivir con ellos durante el primer año de democracia, pero no por eso se quedaron quietos:

Usamos algo [...] que fue hacer boicot. Entonces, los estudiantes que no estábamos de acuerdo con cursar esas materias, que teníamos que cursar porque nos tocaba cursarlas, boicoteábamos el cursado. ¿Sí? Entonces no íbamos, pegábamos carteles. Qué sé yo, hubo medidas un poco más radicales que esa [...]. Un montón de mis compañeros de curso no participaban de los boicots. También para no ver ese momento como un momento en donde todos resulta que nos volvimos democráticos. [...] Hubo compañeros y compañeras que seguían cursando con los mismos profesores de la dictadura sin cuestionarse absolutamente nada. Y eso también marcó [...] “fisuras” dentro del claustro estudiantil. (Águila, 2025, p. 5)

A aquellas medidas “un poco más radicales” se refirió Sgrazzutti, cuando recordó el boicot a Bazán Lazcano, en el cual un grupo de estudiantes, impulsores de la revista estudiantil *Hiper crítica*, dejaron encerrado a Bazán Lazcano, exdirector de la carrera, encadenando la puerta de un aula el día de cobro de los no docentes para que nadie pudiese rescatarlo pronto. La anécdota resulta increíble y funciona para ver también cuáles eran los sentires del estudiantado

¹⁵⁸ En “Plan 80R” la R es por “reformado”.

¹⁵⁹ Este fue el caso de las Geografías: el Plan 85 quedó sin ninguna materia referida a la geografía para que ningún docente de la dictadura concursara un cargo en ella. Sin embargo, el testimonio de Gabriela Águila recupera el caso de Luraschi, el titular de geografía física y exdecano: “siguió cobrando en la facultad hasta los años 90, hasta que se jubiló más o menos. Entonces el tipo no tenía más tarea, no hacía nada, no laboraba. Pero seguía cobrando porque nunca lo pudieron echar de la universidad” (2025, p. 5). Su testimonio no es el único documento que recupera este dato, lo que resulta interesante para pensar hasta qué punto existió la democratización.

más radicalizado de la época; como explica Sgrazzutti: “la idea era que esta gente se fuera definitivamente de la institución porque, digamos, representaba los intereses de lo antipopular y de la dictadura” (2023, p. 3).

“Pasamos del oscurantismo a poder intervenir”: reformar la carrera de Historia UNR

En el año 1984, se crea una Comisión Asesora para consensuar la creación de un nuevo Plan de Estudios de la carrera. La Comisión estaba integrada por la directora de la carrera, Marta Bonaudo, junto a tres representantes docentes, tres representantes estudiantiles y tres representantes graduados, quienes se reunían en la Escuela de Historia (Della Bianca, 2014, p. 76).

Para referirnos a la participación estudiantil, debemos resaltar la siguiente particularidad al interior de la carrera. Una vez disuelto el cuerpo de delegados y habiendo sido reemplazado por el CEHA, este modo de organización siguió existiendo entre las y los estudiantes de Historia. Por lo tanto, era el delegado de cada curso quien tomaba la tarea de llevar la voz de sus compañeras y compañeros en la discusión del plan. De todos modos, el debate no se limitaba a quienes eran representantes de su claustro. Según el testimonio de Moreira, quien fue delegado del curso que había ingresado en 1981, las reuniones eran abiertas y la participación surgía sin dificultades: “bastaba con que alguien convocara una reunión para que muchísima gente asistiera sin necesidad. Era... podían ser estudiantes, podían ser graduados, podía ser gente que estaba dando vueltas. La gente asistía a participar en ese tipo de discusiones” (2025, p. 6).

Pensando en cómo se vivía esa discusión de reforma de plan a nivel estudiantil, Moreira recuerda “una enorme preocupación por... justamente, por estudiar. Es... es como rarísimo decirlo, por estudiar, por leer la bibliografía que no habíamos leído y los autores que no habíamos leído” (2025, p. 7). Águila amplía esta idea:

Yo lo que recuerdo era... era como una enorme ansiedad por aprender. Yo sentía que no sabía nada, que no había aprendido nada y... y más o menos era así [...], nosotros no conocíamos la bibliografía, no habíamos leído absolutamente nada. Ni siquiera de los clásicos [...] era esa sensación que teníamos muchos, de que no habíamos aprendido nada y que todo lo que habíamos aprendido no servía para nada. Y que estábamos en mitad de la carrera o terminando la carrera, y no sabíamos nada. (Águila, 2025, p. 3)

Estas preocupaciones resultan muy lógicas, dado el bajísimo nivel académico, y eran compartidas con la nueva dirección de la Escuela. Es por eso que, pensando en que el alumnado adquiriese algunas nociones básicas de la historiografía, se creó la materia Introducción a la Teoría de la Periodización y del Cambio Histórico, que solo se dictó por un año por la misma Bonaudo, tuvo un carácter optativo y una cursada masiva. La materia ocupó un rol central durante la transición, en tanto fue el primer acercamiento de muchas camadas de estudiantes, que habían ingresado en dictadura, al estudio de la historia proceso, la historia social o la concepción materialista de la historia. Una gran revelación.

El dictado de esta materia fue solo una de las tareas que había tomado Marta Bonaudo con el alumnado. Las entrevistas también destacan las numerosas reuniones que tenía con las y los estudiantes, donde, junto a Belmartino, compartía bibliografía, los incitaban a que presenten textos que discutían de conjunto. Sobre este tema, Moreira dijo:

Los estudiantes nos reuníamos con ellos y... y les llevábamos, por ejemplo, inquietudes respecto de una bibliografía determinada de un autor. De si se podía dar tal autor o si tal autor más nuevo era importante o no era importante [...]. Ellas, además, aceptaban las propuestas. Eh... se discutía también el modo de dar clases [...] había una enorme participación de los estudiantes. Es decir, ella repartía, hacíamos trabajos prácticos, una cosa... Te imaginás, de la dictadura a eso. Trabajos prácticos en donde todo el mundo leía un texto y se discutía el texto en conjunto, algo que era completamente inimaginable 6 meses antes, ¿no? Pasamos de un oscurantismo a poder intervenir, discutir. (Moreira, 2025, p. 8)

Esta apertura a la discusión en reuniones, el hecho de que “había una preocupación por que la clase fuera activa” (Moreira, 2025, p. 9) y el reconocimiento de la capacidad del estudiantado para traer inquietudes y aportes hacen

a las novedades de la época y favorecían el florecimiento de un nuevo clima de debate. En esa línea, Sgrazzutti recordó:

A Hourcade lo tuvimos nosotros en el año 85, en Historia de Europa 3 [...]. Ese segundo semestre fue una discusión permanente entre él y nosotros [los integrantes de *Hipercrítica*]. O sea, había un contrapunto importante. El venía con una propuesta, nosotros le decíamos que no y planteábamos otras cosas, rearmábamos, le pateábamos la propuesta a la reunión siguiente. Eduardo decía “bueno, déjenmelo pensar” y venía con una propuesta. (Sgrazzutti, 2023, p. 5)

Los testimonios son propios de una coyuntura en la que se volvía a pensar en la construcción de conocimiento. Es notable mencionar que el Plan 85 vuelve a pensar en formar investigadores, separando el título de profesorado del de la licenciatura y creando el Seminario Regional.¹⁶⁰ Asimismo, también volvieron a aparecer actividades académicas que resultaban totalmente novedosas para quienes habían comenzado la carrera durante los años del terror, como las VII Jornadas de Historia Económica, realizadas en la FHYA:

Fueron las primeras jornadas académicas grandes después de la dictadura. A Rosario vino todo el mundo, en el año 85 [...]. Esas jornadas del 85, fueron geniales, además, ¡porque nosotros veíamos en la facultad a los tipos que escribían los libros que nosotros leíamos! [...] Venía Hugo del Campo, ¿viste? Apareció Nicolás Sánchez Albornoz, que era como un, nada, un medievalista hiper-recontra-reconocido. Vino Alberto Plá, que... Imaginate, ¡Alberto Plá! Que era un prócer del trotskismo argentino. Eh, entonces, de pronto, aparecían... aparecía gente, nos encontrábamos, los escuchábamos. No solo los leíamos, sino que los escuchábamos [...]. Y fue como un descubrimiento. No era solamente leer cosas nuevas o cosas viejas que no habíamos leído, sino, además, eso. (Águila, 2025, p. 10)

Moreira agregó que: “Halperín Donghi venía todos los años y daba una conferencia. Juntaba a 700 personas del salón de actos” (2025, p. 8). Todas estas declaraciones nos permiten acercarnos al entusiasmo que vivieron muchas y muchos estudiantes por aprender y por escuchar a los referentes del campo disciplinar, también a sabiendas de que ellos mismos podrían un día investigar y ser productores de conocimiento, algo impensado años atrás. La primavera democrática aparecía también como una primavera del conocimiento.

Siguiendo esta idea, Moreira planteó que en la Escuela existía “una preocupación por que los estudiantes escribiésemos. Era central empezar a escribir, empezar a hacer reseñas”, además de “todo un interés de integrar a los alumnos a la gestión también de la escuela” (2025, pp. 9-10), memoria que ligó con sus años de ayudante en la biblioteca de la Escuela de Historia. Menciona aparte: la biblioteca tuvo un papel muy importante en la cotidianeidad estudiantil. Águila recordó que “era un lugar depredado, destruido. [Por eso] [u]na de las cosas que nosotros hicimos, como movimiento estudiantil de la carrera, fue reconstruir la biblioteca de historia. Poníamos plata todos los meses para comprar libros nuevos, que la biblioteca de historia no tenía”, dado que era el lugar para acceder al material de estudio. Y los libros, “si no los tenían en la biblioteca, los tenías que comprar. Y comprar libros siendo estudiante... todos los estudiantes somos pobres, básicamente” (2025, p. 11).

Para retomar el hilo, nos interesa señalar una cuestión. En los testimonios aparece una serie de inquietudes a la hora de pensar la carrera: el peso de la investigación, el incentivo a que los estudiantes den sus primeros pasos en la escritura, a que se integren a actividades de gestión. Estas inquietudes aparecen como preocupaciones que venían desde la Escuela y, por eso, podríamos decir que venían “desde arriba”. Sin embargo, eran muy bien recibidas por parte de las y los estudiantes. De hecho, Moreira señaló que “nosotros estábamos muy de acuerdo con la reforma, la apoyábamos absolutamente [...] la asumimos como si fuera nuestra reforma” (2025, p. 6).

¹⁶⁰ El Seminario Regional sería la materia encargada de introducir de lleno a los estudiantes de grado, tanto del profesorado como de la licenciatura, en el mundo de la investigación. Se aprobaba con un trabajo escrito que debía producir conocimiento original en el campo (Fernández, 2022, pp. 1-2).

Esta última declaración resulta de gran interés. Algo que me llamó la atención durante la confección de este trabajo, dando lugar a repreguntas en las entrevistas, fueron los múltiples puntos de encuentro entre la dirección de la Escuela y, lo que pareciera ser, la amplia mayoría del movimiento estudiantil; dado que una hipótesis inicial podría haber sido que la reforma del plan sería un terreno de disputas entre las autoridades de la carrera y un estudiantado que venía radicalizándose. Sin embargo, todo parece haber sucedido teniendo un objetivo común y acordando la manera de llevarlo a cabo. A la vez, si bien encontramos en las y los estudiantes una enorme urgencia por cambiar los contenidos de la dictadura, la manera en que se daban las clases y un reclamo de que se fueran aquellos docentes fascistas, no parecen tan visibles los planteos del orden académico (por ejemplo, referidos a las temáticas que se debían incorporar en un nuevo plan).

Al buscar explicaciones sobre por qué las cosas se dieron de esta manera, encontramos dos respuestas. La primera de ellas está relacionada con el desconocimiento que tenían las y los estudiantes del panorama que se abría. Águila lo explica de manera ilustrativa:

El tema de ir a congresos, de escuchar lo que se estaba produciendo, de escuchar a gente que producía decir cosas [...]. Todo eso fue una cosa que, fue todo como un... para mí no fue un redescubrimiento, fue un descubrimiento. Yo no sabía que todo eso existía. Nosotros vivíamos adentro de un huevo. Entonces no había tanto esta cosa de estudiantes diciendo “bueno, queremos dar América Latina” porque capaz ni siquiera sabías. Queríamos dar América Latina, queríamos dar temas que tuvieran que ver más con la actualidad, queríamos dar eh... lo que no habíamos aprendido básicamente. Eso sí existía, pero también porque los docentes lo planteaban de ese modo. El claustro docente también planteaba cosas parecidas a eso. ¿No? Entonces nosotros no sabíamos muy bien lo que queríamos, pero los docentes eran los encargados de poner en palabras porque eran los que sabían. (Águila, 2025, p. 12)

La segunda respuesta tiene que ver con un panorama de homogeneidad en las posiciones político-académicas durante los primeros años de democracia. Moreira señala:

Creo que la única tensión que existía en ese primer momento, hablo del 84, 85, 86 [...] era la del grupo de *Hipercrítica*. Justamente ahora que me preguntás te diría que, en el resto, aún cuando militásemos en agrupaciones políticas distintas y pensáramos distinto, pensábamos de una manera muy homogénea. Eso segurísimo. Segurísimo. Suponete, Perico, que era ya del PC [...] aún siendo dirigente del PC, en el plano de... de la discusión de las materias y los contenidos, estuvimos siempre muy de acuerdo. Éramos como muy... era homogéneo. Era todo así. Te diría que era, a lo mejor, demasiado homogéneo pensándolo desde acá. Demasiado. Sí, había como un consenso enorme en ese primer momento... (Moreira, 2025, p. 11)

A su vez, solamente fueron señaladas dos impugnaciones a este periodo de normalización de la carrera, por parte de Águila y Moreira, respectivamente. La primera tiene que ver específicamente con la reforma del plan y cómo se tramitaron las equivalencias para un sector de estudiantes que venía cursando con el 80R: aquellas alumnas y alumnos que no tenían un porcentaje considerable de la carrera rendido como para que se les permitiese conservar su plan de estudios original debían pasarse al Plan 85.¹⁶¹ El conflicto se dio a partir de que no se les reconoció ningún tipo de equivalencias por materias que tenían aprobadas, pero que se habían eliminado para 1985. Águila lo desarrolla:

Hubo una especie de negociación entre la dirección de la carrera [...] los profesores nuevos, [...] y los que estábamos cursando. De modo de garantizar que nadie perdiera mucho de lo que había cursado. Yo... te voy a dar un ejemplo. Yo hice primer y segundo año en la dictadura. Cuando entré en tercero, [...] teníamos

¹⁶¹ Para permanecer en el plan 80R se debía tener 18 materias, entre aprobadas y regularizadas. Ver: *Plan de correlatividades y condiciones de inscripción* en la carpeta Resoluciones '84-'84 de la Escuela de Historia.

que cursar Historia de España, ¿sí? Que estaba en el plan de estudios. Odiábamos Historia de España, nos parecía una cosa horrible [...] sabiendo que estaba en discusión el tema de Historia de España, yo, por ejemplo, no la cursé. Sabiendo que seguramente se sacarían los latines, yo no cursé Latín II. Sabiendo que [...] Geografía Humana, ¿no? La iban a sacar del plan de estudios, o estaba en discusión, yo no la rendía, ¿entendés? Si la tenía cursada, no la rendía. Entonces, cuando se hizo el cambio de plan de estudios, mi paquete de materias cursadas, regularizadas y aprobadas, um... a la larga me, digamos, me benefició. Porque me dieron materias por equivalencias y porque no hice, entre comillas, “materias de más” [...] el problema es que... había gente en mi curso que había cursado todas esas materias, las había rendido, y cuando llegó el momento de hacer el cambio de plan, resulta que no había modo de darles equivalencias. Y sufrieron muy duramente. Lo que te quiero decir es que... los cambios de plan de estudios tienen costo. Tienen costo, y en ese momento tenía como un costo extra. (Águila, 2025, pp. 5-6)

Esta situación está ampliada en el anteriormente citado Seminario Regional de Pisano, que recupera el testimonio de María Luisa Múgica, actual titular de Teoría de la Historia en la FHya y una de las afectadas por el problema de las equivalencias cuando fue estudiante. Allí, Múgica narra con enojo cómo tenía 7 materias rendidas de más, lo que la hizo pasar de cuarto año de la carrera a segundo (Pisano, 2016, p. 77). Sin dudas, este fue un gran problema, y es interesante recuperarlo para revisar las complicaciones en la confección del Plan 85.

Pasemos a la segunda cuestión, que Moreira adelantó cuando hablamos sobre la homogeneidad. Saliendo de la discusión específica del plan, pero aún revisando el periodo de normalización en la carrera, Moreira cree que “la única impugnación que había” era la de la revista *Hipercrítica* (2025, p. 11). *Hipercrítica* fue una revista producida por estudiantes de historia entre 1986 y 1988,¹⁶² cuyos contenidos hemos analizado en profundidad en otra ponencia presentada el año pasado. A continuación, mencionaremos de forma muy breve algunos de sus aspectos centrales.

Hipercrítica nace con ese nombre porque la misma directora de la Escuela, Marta Bonaudo, le dijo una vez a este grupo de estudiantes que eran “hipercríticos”, ante una queja que ellos le estaban transmitiendo en torno a las docentes de Historia de España por ser “manifiestamente incapaces e ineptas para sus cargos” (*Hipercrítica*, 1986, p. 1). El rechazo a la materia Historia de España estará presente en varios números de esta revista, poniéndose de manifiesto con mayor claridad en el artículo “Por qué no Historia de España”, publicado en su cuarto número (1986). Los argumentos utilizados abarcan desde que la materia no habría dado importancia a la influencia árabe en España hasta reprocharle una postura pro-monárquica.

De manera sarcástica, encontramos otros planteos hechos por los Hipercríticos, que refieren a un mal uso del presupuesto de la FHya (*Hipercrítica* 2, 1986), críticas a Prieto y Bonaudo, e incluso un organigrama de la carrera donde se opina sobre lo mal dictadas que estaban algunas materias (*Hipercrítica* 5, 1987), dejándonos ver otra mirada sobre la normalización.

En línea con esto último, y para finalizar el desarrollo de este trabajo, queremos recuperar una carta que aparece en el segundo número de la revista, pero que no está escrita por ningún hipercrítico, sino que forma parte de la sección “Correo de lectores”, donde cualquier estudiante podía participar. La carta se titula “Normalización universitaria” y aparece escrita por un tal Velmiro Enrique Ayala Gauna, que de manera categórica señala:

¿Qué es la normalización universitaria? [...] La normalización está en pie, se dijo. Los alumnos también, o sentados en el piso, esperando la normalización de sus asientos o el arreglo horario, con aulas que funcionen a full-time con menos cantidad de alumnos. También esperan más libros en la biblioteca, para así poder realmente estudiar [...]. ¿No piensan ustedes que un profesor universitario tendría que ganar lo suficiente como para no estar corriendo de un lado a otro? [...] Para nosotros normalizar es tener un mayor ingreso

¹⁶² *Hipercrítica* tuvo siete números intensamente difundidos por los pasillos de la FHya. En cada edición, sus autores desarrollaban una serie de planteos estudiantiles, desde una mirada satírica y de izquierda. La sección estrella de cada número era la “Crónica ofídica”, donde un escritor anónimo dedicaba sus palabras a criticar cátedras, autoridades, contenidos, etc. Además, realizaban traducciones y compartían publicaciones, tanto de algunos autores marxistas como propias de quienes integraban el Consejo Editorial, muchos de los cuales se han convertido al día de hoy en destacados docentes de la Facultad (Bagalá Saidt, 2024).

en el presupuesto educativo, tener asientos desde donde participar de las clases. No basta sólo con la buena voluntad de un sólo lado. Normalizar es tener docentes abocados a la tarea de enseñar, y no a la de tener otro lugar de trabajo para poder comer dignamente. Normalizar es crear fuentes de trabajo para los egresados; centros de investigaciones abiertos a los alumnos, pues teoría y práctica son los instrumentos de una buena enseñanza [...]. No nos borramos. Estamos decididos a sentarnos para buscar soluciones, pero también esperamos lo mismo del otro lado. (*Hipercrítica 2*, 1986, p. 43)

Una carta interesante, breve, con argumentos claros, que funciona para comenzar a mirar aquello que la democracia no resolvió. Pero eso será objeto de otro trabajo.

Reflexiones finales

Hemos realizado un análisis de la normalización de la carrera de Historia en la UNR, recuperando las voces de sus estudiantes, engranajes fundamentales de este proceso. Lo hicimos a partir de entrevistas que reflejaron el contraste de los años del terror con el periodo posterior de apertura democrática, un periodo que en la universidad comenzó a gestarse durante los últimos años de dictadura, con las primeras acciones de participación, mostrando un movimiento estudiantil que estaba perdiendo el miedo.

Revisamos los aspectos centrales de la reestructuración de la carrera y, donde podríamos haber encontrado discusiones ríspidas, en términos generales hallamos múltiples puntos en común entre las y los estudiantes y la dirección de la Escuela, dado que vimos que existió una preocupación conjunta con la docencia por recuperar espacios abiertos al debate, al intercambio de ideas y a la construcción de conocimiento.

Por último, si bien la extensión de este trabajo no nos ha permitido desarrollarlo en profundidad, hemos retomado algunos contenidos de la revista *Hipercrítica*, en tanto creemos que muestran algunas posiciones estudiantiles más críticas del período de normalización y que nos llevan a preguntarnos sobre aquello que la democracia no resolvió. Queda pendiente indagar al respecto para también pensar a futuro –sobre todo en tiempos donde esta tarea pareciera tan compleja– cómo apostar a una universidad más abierta, más crítica, más democrática; en orden de pensar, al igual que lo han hecho las y los estudiantes del pasado, cómo apostar a más educación pública, gratuita, laica y de calidad.

Referencias bibliográficas

Águila, G. (2000). El terrorismo de Estado sobre Rosario (1976-1983). En A. Plá (Coord.), *Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días)* (Tomo 2, pp. 121-221). UNR Editora.

Águila, G. (18 de junio de 2024). Entrevista realizada por Miranda Bagalá Saidt en la Escuela de Historia de la FHYA, UNR.

Bagalá Saidt, M. (Septiembre de 2024). *La revista Hipercrítica: algunos planteos estudiantiles en Historia UNR (1986-1988)* [Ponencia]. Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Rosario, Argentina.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.

Della Bianca, M. (2014). *Campo académico y contextos políticos. Actores, publicaciones y planes de estudio en la Carrera de Historia de la UNR (1953-2002)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Rosario.

Fernández, S. (2022). El convencimiento de la importancia de lo regional. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, (30), 19-22.

Grimi, S. (2023). En transición. De la universidad de la dictadura a la universidad de la democracia. En G. Águila (Coord.), *Los 80 en Rosario. Historia social, política y cultural de una ciudad en transición* (pp. 127-152). Homo Sapiens Ediciones.

Luciani, L. (2014). La Universidad Nacional de Rosario durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Un acercamiento a los conflictos al interior de la gestión interventora. *Revista Binacional Brasil Argentina*, 3(1), 185-209.

Moreira, A. (2 de julio de 2024). Entrevista realizada por Miranda Bagalá Saidt en el Aula 62 del DIM, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Pasquali, L. (2014). Más allá de la entrevista. Consideraciones sobre el uso de fuentes orales en la investigación histórica. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea]. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.67400>

Pisano, T. (2017). *Un modelo de historiador para la democracia: la reorganización de la carrera de Historia en la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario (1984-1985)* [Trabajo monográfico para la aprobación del Seminario Regional]. Escuela de Historia, Universidad Nacional de Rosario.

Pozzi, P. (2016). Sobre entrevistar militantes y activistas. *Historia, voces y memoria*, (9), 5-10.

Sgrazzutti, J. (29 de junio de 2023). Entrevista realizada por Cristina Viano y Laura Luciani en la Biblioteca de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Actividad del Programa de Preservación Documental FHyA, UNR.

Viano, C. y Luciani, L. (2023). De Filosofía a Humanidades. Pasajes en la historia del movimiento estudiantil. En C. Viano (Coord.), *Una historia de Humanidades y Artes*. HyA Ediciones.

Una fiesta de la democracia: la revitalización de la política estudiantil universitaria durante la transición democrática en la Facultad de Derecho de la UNMdP

Ana Victoria Blasi

Grupo HIPOGED, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
anavictoriablas@gmail.com

Introducción

Durante la última dictadura militar argentina (1976-1983), las universidades fueron intervenidas y fuertemente controladas desde el Poder Ejecutivo, por ser consideradas espacios propicios para lo que los militares denominaban la agitación “subversiva”. En consecuencia, se suprimieron los órganos de gobierno colegiados, se prohibieron las actividades gremiales y políticas y se desarticuló por completo el movimiento político estudiantil, aplicando el terrorismo de Estado frente a cualquier disidencia o mera sospecha de “subversión”.

Para la Junta Militar, el denominado “problema universitario” tenía origen directo en la Reforma Universitaria de 1918. El reformismo era identificado como causa y consecuencia de la participación estudiantil en el gobierno universitario, estimulando su politización y radicalización hacia la izquierda.

Luego de largos años de opresión e inactividad, el movimiento estudiantil universitario comienza a reagruparse con motivo de manifestar su solidaridad con los combatientes de Malvinas. A la par de actividades vinculadas con la causa de la guerra, se consolidaron otros espacios de sociabilidad estudiantil mediante el lanzamiento de campeonatos deportivos y la elección de delegados por cursos, quienes sumaron otras preocupaciones ligadas a la vida universitaria, sentando las bases para la futura reorganización de los Centros de Estudiantes (Pozzoni y Castro, 2019).

El año 1983 marcó un punto de inflexión para el movimiento juvenil. La transición democrática iniciada ese año y las medidas tomadas por el flamante presidente Raúl Alfonsín en relación con las universidades nacionales dieron nacimiento al denominado proceso de “institucionalización de las universidades nacionales”, en el que los estudiantes tuvieron un rol protagónico.

Este trabajo se propone analizar cómo se vivió ese proceso en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir de tres ejes que permiten observar la revitalización del movimiento estudiantil: la participación en los órganos de cogobierno, la conformación del Centro de Estudiantes y la reactivación de la Federación Universitaria Marplatense (FUM).

Metodología

El trabajo realizado, producto de los avances de la investigación en curso, se inscribe en los términos de la metodología cualitativa, entendida como aquella que “constituye una tradición particular en las ciencias sociales que depende fundamentalmente de la observación de la gente en su propio territorio y de la interacción con ellos en su propio lenguaje y en sus propios términos” (Kirk y Miller, 1991). Las técnicas de recogida de datos en la investigación cualitativa pueden agruparse en tres grandes categorías: la observación directa, las entrevistas en profundidad y el empleo de documentos. Se trabajó, en primer lugar, con el análisis de archivo de diarios locales marplatenses como *El Atlántico* y *La Capital*. En segundo lugar, se analizaron entrevistas realizadas por otros miembros del grupo de investigación “Historia Política y Gestión de la Educación” (HIPOGED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

Resultados

1. Participación estudiantil en los órganos del cogobierno

Uno de los pilares centrales de la Reforma Universitaria de 1918 fue la instauración del cogobierno, entendido como la participación tripartita de docentes, estudiantes y graduados en los órganos de decisión de la universidad. Este principio había sido suprimido durante la última dictadura militar, que intervino las universidades nacionales, disolvió los cuerpos colegiados y anuló toda forma de representación estudiantil. Con la transición democrática iniciada en 1983, el proceso de normalización impulsado desde el Estado Nacional buscó restituir la ciudadanía política universitaria. La recuperación del cogobierno significó, en ese marco, no solo la posibilidad de elegir y ser elegidos, sino también de incidir en las decisiones que estructuran la vida institucional.

En ese contexto, el movimiento estudiantil asumió un rol protagónico en la defensa y puesta en práctica de estos principios. Sin embargo, el retorno del cogobierno no estuvo exento de tensiones. Como recuerda Alberto Rodríguez, dirigente estudiantil de la Facultad de Derecho durante la normalización:

Yo la imagen que tengo de gente que se vio en algún momento avasallada porque no podían concebir que los estudiantes tuvieran participación en las decisiones de la vida universitaria. En ese momento planteando un tránsito hacia una consolidación o un régimen de normalización que uno veía de poder instalar los principios de la reforma universitaria como es el cogobierno, el movimiento estudiantil iba a jugar un rol muy importante y era muy refractaria la idea. (Rodríguez, 2018)¹⁶³

Víctor Iriarte (2019), rector normalizador nombrado por el presidente Raúl Alfonsín, recuerda que:

Este proceso de normalización institucional en la UNMdP comienza con el llamado a Asamblea Universitaria para la designación del Rector y los Decanos en los respectivos Consejos Académicos y simultáneamente las elecciones de los representantes de los claustros para la integración de los organismos señalados. El proceso culminó con la entrega del Rectorado al Arq. Javier Rojo elegido democráticamente por los claustros, por primera vez, en la Asamblea del 30 de abril de 1986, en un acto histórico. (Iriarte, 2019)

La elección del rector en 1986 fue un hito para el movimiento estudiantil. La mayoría de los militantes de la Franja Morada, en un acto de oposición de intransigencia partidaria, decidieron respaldar la candidatura de Javier Rojo, decano normalizador de Arquitectura, a pesar del apoyo que tenía Víctor Iriarte en la cúpula partidaria de la UCR. Esto deja entrever cómo el claustro estudiantil logró constituirse en un actor político clave dentro de la vida universitaria de la época.

Al respecto, Fernando Copari recuerda:

Fijate que nosotros elegimos a Rojo que no es radical. Rojo venía de una identidad más progresista dentro del peronismo si se quiere, pero si los compañeros de arquitectura son los que lo proponen, nosotros pensamos que no podía haber otra mejor propuesta que la de Rojo. Estamos convencidísimos que no nos equivocamos. Fue la mejor elección que podríamos haber hecho. Tuvimos otros dos o tres candidatos autopropuestos, y propuestos por un sector estudiantil, con mucha identidad dentro del radicalismo pero que nosotros no elegimos. Para nosotros fue un momento realmente importante, poder concretar todas aquellas cosas que habíamos debatido durante años, y empezar un tema con una responsabilidad muy grande porque empezaban a ocupar cargos de responsabilidad política y administrativa muchos compañeros de militancia nuestra. (Copari, 2018)¹⁶⁴

¹⁶³ Entrevista realizada a Alberto Rodríguez (2018) por el grupo HIPOGED para el ciclo “Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 3”. Fragmento disponible en: Universidad Nacional de Mar del Plata. (23 de mayo de 2019). *Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 3 - El ingreso a la UNMdP bajo el PRN* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tpK_mFvXXow&t=27s

¹⁶⁴ Entrevista realizada a Fernando Copari (2018) por el grupo HIPOGED para el ciclo “Centenario de la Reforma Universitaria -

La puesta en funcionamiento de los órganos de gobierno colegiados (Asamblea Universitaria y Consejo Superior) fue un paso decisivo en el camino hacia la normalización universitaria. La posibilidad que tuvieron los claustros, especialmente los estudiantes, de ocupar bancas, de intervenir en los debates y votar resoluciones, significó no solo la restitución de derechos políticos, sino que también produjo una transformación profunda en la cultura política universitaria, convirtiendo a la universidad en un espacio de deliberación democrática y participación colectiva, acorde a los nuevos tiempos.

2. La conformación del Centro de Estudiantes en Derecho

Durante los meses previos a las elecciones nacionales de 1983, ya se vivía en el ámbito universitario un clima de apertura y efervescencia política. En la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, al igual que en las demás unidades académicas, comenzó a gestarse entre los estudiantes la necesidad de crear un centro que los representara, en consonancia con el espíritu de la nueva etapa democrática.

Desde comienzos de ese año se intensificó la participación en charlas, conferencias y asambleas centradas en el rol de la juventud en la política y en la recuperación de los principios de la Reforma Universitaria de 1918. Según Pozzoni y Castro (2019), este proceso estuvo marcado por la búsqueda de definiciones en relación con el modelo de universidad deseado, pero identificando al reformismo como un horizonte común, más allá de las diferencias entre agrupaciones.

En un comunicado publicado por el diario *El Atlántico*, la regional de Franja Morada, agrupación estudiantil vinculada al radicalismo, resaltaba que los problemas y las preocupaciones de los estudiantes debían canalizarse “a través de una adecuada organización estudiantil, única y democrática: el centro de estudiantes. El centro es el lugar donde todas las inquietudes de los estudiantes son atendidas, discutidas y cristalizadas”. En ese sentido, afirmaban que “la democracia que recuperemos en cada institución intermedia es un valioso aporte a la democratización del país. De allí que impulsemos el proyecto de libre elección de centros de estudiantes democráticos e instemos a bregar por su reimplantación”.

Esta visión reconoce al centro de estudiantes como un verdadero embrión de democracia, fundamental para la consolidación de prácticas democráticas dentro y fuera del ámbito universitario. Asimismo, en una clara oposición al discurso dominante durante los años dictatoriales, aclaraban que los centros de estudiantes “no son símbolo de caos ni desorden; son indispensables para el normal funcionamiento de las facultades”.¹⁶⁵

En este contexto, en agosto de 1983 se conformó la agrupación Franja Morada en la Facultad de Derecho. En una nota publicada por el diario *El Atlántico*, algunos de sus referentes –Oscar Pagni, Pedro López y Estela Fernández Puentes– expresaban:

Propugnamos la vuelta a los postulados de la Reforma del 18, porque entendemos que han recobrado su entera vigencia, en un país que quiere reconstruir su democracia. La democracia general no podrá ser otra cosa que la participación de los alumnos a través de los centros, de los obreros a través de los sindicatos, de los ciudadanos a través de los partidos políticos, etc.¹⁶⁶

Por otra parte, los testimonios recogidos en entrevistas dan cuenta de la intensidad con la que fueron vividos aquellos años. Alberto Rodríguez, relata que:

se percibía, tal vez como dice el manifiesto de la reforma, que estábamos viviendo una hora. Uno percibía que había una hora de libertades, así que yo creo que fue muy motivante la creación de los centros, había muchas expectativas puestas y ahí fuimos casi armando. Tuvimos un rol bastante destacado aquellos estu-

Eje 5”. Fragmento disponible en: Universidad Nacional de Mar del Plata. (23 de mayo de 2019). *Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 5 - Los estudiantes en el cogobierno y los concursos* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jnBXgAGRCEQ>

¹⁶⁵ Franja Morada convoca a estudiantes. (16 de abril de 1983). *El Atlántico*, p. 2.

¹⁶⁶ Franja Morada actuará en Derecho. (10 de agosto de 1983). *El Atlántico*, p. 4.

diantes de derecho, ¿por qué? Porque casi hacíamos de consultores jurídicos de los otros agrupamientos en distintas facultades, asique ahí se fue formando un grupo que traspasaba incluso las unidades académicas, pero también las pertenencias políticas. Después, cuando hubo que presentarse a elecciones, ahí sí iba tomando color cada uno de los agrupamientos estudiantiles y partidarios. Esa fue la etapa que me tocó vivir. [...] el momento de la normalización fue sinceramente, uno cae en el cliché de decir “una fiesta de la democracia”. (Rodríguez, 2018)¹⁶⁷

En el mismo sentido, Fernando Copari, primer presidente del Centro de Estudiantes de Derecho en 1983, destaca la fuerza del debate político y la formación ideológica:

A mí me tocó ser presidente del centro de estudiantes, el primero, en el año 83. En el año 84, presidente de la FUA, ya en el 85 asumo como concejal siendo muy joven. Esos dos años fueron fuertísimos en términos de militancia. De poder hacer entender a los chicos, y esto había empezado antes obviamente de estas fechas que estoy diciendo, de poder meterles en la cabeza el cambio que había que hacer. Cuando digo meterme en la cabeza me refiero en base a debates y asambleas, no imponer nada por otro método que no fuera el debate permanente [...] todos leíamos la contradicción fundamental, todos sabíamos por qué estábamos militando, todos éramos reformistas. Conocíamos a la perfección lo que había pasado en la reforma universitaria y por qué estábamos ahí. Y eso es lo que nosotros intentábamos imponer todo el tiempo. A ver, yo decía, entrábamos 50, había examen de ingreso, había cupo, no había cátedra paralela, no había concursos. Todo ese tipo de cuestionones nosotros fueron las que intentamos y por suerte pudimos implementar. (Copari, 2018)¹⁶⁸

Entre los meses de agosto y octubre de 1983 se llevaron a cabo elecciones en las distintas unidades académicas. Como un anticipo de la victoria radical en los comicios nacionales, la Franja Morada logró asumir la conducción de la mayoría de los centros estudiantiles en la ciudad. La Facultad de Derecho no fue la excepción. La primera gestión desplegó una intensa labor política y académica: logró la derogación del arancel, la reducción del plan de estudios (de 37 a 28 materias), la implementación de materias promocionales, la ampliación de mesas de examen, el incremento de cátedras y avances en la lucha para lograr el ingreso irrestricto y la eliminación de los cupos.¹⁶⁹

La conformación de los centros de estudiantes durante el período de normalización constituyó una expresión de la reapropiación, por parte del estudiantado, de los espacios de gestión universitaria, así como el compromiso con un modelo de universidad democrática, plural y reformista.

3. La conformación de la FUM

Una vez recuperada la vida democrática en los centros de estudiantes, se conformó la Federación Universitaria Marplatense (FUM), pensada para superar las disputas interpartidarias de los centros de estudiantes y lograr consensos, a fin de articular políticas en pos de la defensa de los intereses del alumnado.

En una entrevista publicada por el diario *El Atlántico*, María Jesús Izaguirre, presidenta electa del Congreso Constitutivo de la FUM, sintetizó las posturas que prevalecerían en las cuatro comisiones de trabajo:

En la realidad universitaria estamos a favor del ingreso irrestricto, en contra de los cupos y los aranceles; en la realidad nacional bregamos por la defensa del orden democrático y la voluntad popular; en la realidad

¹⁶⁷ Entrevista realizada a Alberto Rodríguez (2018) por el grupo HIPOGED para el ciclo “Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 3 - El ingreso a la universidad bajo el PRN”.

¹⁶⁸ Entrevista realizada a Fernando Copari (2018) por el grupo HIPOGED para el ciclo “Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 5 - Los estudiantes en el cogobierno y los concursos”.

¹⁶⁹ La agrupación franja morada ante las próximas elecciones. (21 de septiembre de 1984). *El Atlántico*.

internacional estamos a favor de la autodeterminación de los pueblos y en cuanto al plan de lucha instrumentaremos todas estas posturas, mediante hechos concretos.

Posteriormente, en una nota periodística del mismo medio,¹⁷⁰ se detallaron los objetivos aprobados por las comisiones durante la constitución de la Federación, destacándose especialmente las propuestas de la comisión “Plan de lucha”:

- Derogación de la Ley 22.207,
- Designación de rectores y decanos normalizadores que deberán poner a las universidades en condiciones de regirse por sí mismas en el lapso más breve posible,
- Nulidad de los concursos realizados bajo la ley citada,
- Derogación de todo arancelamiento a la enseñanza,
- Pleno reconocimiento y libertad de acción de los centros estudiantiles,
- Transformar a la universidad en un centro de vida y su vinculación con las necesidades de la producción,
- Impulsar la incorporación a los centros de estudiantes, federaciones regionales y la Federación Universitaria Argentina de todas las corrientes estudiantiles que operan en la universidad, consolidando la federación única del movimiento estudiantil,
- Aumento del presupuesto educativo,
- Vigencia del sistema de cátedras libres,
- Revisión de los planes de estudio colocados al servicio de las necesidades del pueblo argentino,
- Plena libertad de expresión, legalidad y reconocimiento del movimiento universitario en sus distintos niveles,
- Cese de toda medida represiva y de discriminación política y religiosa,
- Separación de la universidad de todos aquellos comprometidos con la política de vaciamiento cultural, con la violación de los derechos humanos y la corrupción administrativa.

Estos objetivos revelan las preocupaciones compartidas por los jóvenes universitarios marplatenses que, a pesar de provenir de distintas carreras (Derecho, Arquitectura, Ingeniería, Humanidades, Económicas, etc.) y de distintos signos políticos, coincidían en la necesidad de restaurar los principios de la reforma universitaria, y romper con el modelo de universidad concebido por la dictadura, donde los alumnos no tenían ni voz ni voto en las decisiones.

En la primera semana de diciembre de 1983, la FUM llevó a cabo elecciones para autoridades definitivas, resultando electo como primer presidente Hernán Vela y como secretario general, Alberto Castro. La primera junta ejecutiva contó, además, con la participación de dos estudiantes de la Facultad de Derecho: Estela Fernández Puentes (Franja Morada) y Alberto Rodríguez (Reformista) como vocales.

Una mirada sobre los dirigentes estudiantiles de Franja Morada en la FUM permite advertir que los grupos más fuertes provenían de las Facultades de Arquitectura y Derecho. Tal es así que la presidencia descansaba en la alternancia de los dirigentes de ambas facultades (Pozzoni y Castro, 2019, p. 211).

Conclusión

En un contexto donde aún resonaban los silencios impuestos por la dictadura, los estudiantes no solo alzaron la voz: se organizaron, debatieron, propusieron y transformaron la realidad de su comunidad académica. Fueron los protagonistas indiscutidos del proceso normalizador, retomando los principios de la reforma del 18 y contribuyendo a la reconstrucción de una cultura democrática en la universidad, entendida no solo como un espacio de formación profesional, sino como un escenario privilegiado para el ejercicio del debate público, la participación y la transformación social.

Los testimonios recogidos y los recortes de la prensa local del período permiten acceder a estas experiencias desde una dimensión subjetiva, donde la memoria cumple un rol central: no como simple evocación del pasado, sino

¹⁷⁰ Flamante federación universitaria. (8 de diciembre de 1983). *El Atlántico*, p. 2.

como una forma activa de narrar, dotar de sentido y disputar los significados de los sucesos de aquellos años. En sus relatos, los exdirigentes estudiantiles no solo rememoran lo vivido, sino que construyen una representación del pasado que reafirma el valor político de su militancia y el sentido transformador de su accionar.

Lo que ocurrió en la Facultad de Derecho de la UNMdP tras la vuelta a la democracia fue mucho más que una reorganización institucional: fue una verdadera reapropiación política de la universidad por parte de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Blasi, A. (2024). *Tensiones durante la institucionalización de la Facultad de Derecho (UNMdP) bajo la transición democrática* [Ponencia]. 31º Jornadas de Jóvenes Investigadores. Educación superior, bienestar colectivo y convivencia democrática, Montevideo, Uruguay.

Iriarte, V. (2019). Nacimiento de la Universidad autónoma y democrática. En M. Bartolucci (Coord.), *Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias* (pp. 273-276). EUDEM.

Pozzoni, M. y Castro, M. C. (2019). La normalización (1983-1986). En M. Bartolucci (Coord.), *Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias* (pp. 197-218). EUDEM.

Universidad Nacional de Mar del Plata. (23 de mayo de 2019). *Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 3 - El ingreso a la UNMdP bajo el PRN* [Archivo de video, entrevista a Alberto Rodríguez]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tpK_mFvXXow

Universidad Nacional de Mar del Plata. (23 de mayo de 2019). *Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 4 - La Instalación de la Reforma en la UNMdP* [Archivo de video, entrevista a Cristina Piña]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WPKVAW56gA0>

Universidad Nacional de Mar del Plata. (23 de mayo de 2019). *Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 5 - Los estudiantes en el cogobierno y los concursos* [Archivo de video, entrevista a Fernando Coppari]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jnBXgAGRCEQ>

Universidad Nacional de Mar del Plata. (23 de mayo de 2019). *Centenario de la Reforma Universitaria - Eje 6 - Importancia de la Normalización* [Archivo de video, entrevista a Jorge Petrillo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mNCyNhCI5rk>

Un estado de la cuestión: primeros aportes para pensar la movilización estudiantil del profesorado de la Ciudad de Buenos Aires en la década de los '90 desde una perspectiva interseccional

Mariana Trembinsky

CONICET/IICE-UBA, Argentina

marianatrembinsky@gmail.com

Introducción

En esta ponencia se presentan algunos de los avances preliminares de mi investigación doctoral en curso, orientada a reconstruir una historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a través de las identidades disidentes y la producción de conocimiento alternativo en la Ciudad de Buenos Aires entre 1989 y 1995. Este recorte temporal permite situar el análisis en un período marcado por el impacto de la reforma político-educativa neoliberal, cuyas políticas de desarticulación, desfinanciación, descentralización y privatización de los servicios sociales y educativos reconfiguraron las instituciones formadoras y el propio horizonte de lo político-pedagógico.

A partir de este marco, la investigación propone examinar y visibilizar las luchas, reivindicaciones y apropiaciones de aquellas identidades disidentes (Simonetto, 2017; Giribuela, 2019) que, en el seno de las formas de organización estudiantil de los ISFD (Ramos Gonzales, 2020 y 2023), se constituyen como “desobediencias sexo-genéricas” (Scharagrodsky, 2022), buscando subvertir estructuras, relatos y prácticas que reproducen marcas de subalternización, desigualdad y opresión (Segato, 2007). Se parte aquí del supuesto de que en los ISFD se produce un conocimiento que disputa los sentidos de la ciencia moderna heredada (Ricci, 2021), no siempre funcional al saber institucionalizado propio de la “máquina de educar” (Pineau, 2001), y que habilita la construcción de saberes alternativos, emancipadores y contrahegemónicos (Freire, 1975; Tom, 2013).

Este recorte se circunscribe territorialmente a la actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires, interrogando su caracterización habitual como ciudad “hegemónica” y recuperando, en cambio, su apertura histórica como destino de migración interna de quienes buscaban escapar a la discriminación y las humillaciones sufridas en sus comunidades de origen (Eribon, 2000; Berkins, 2003). En este marco, el estudio se focaliza en dos ISFD emblemáticos: el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) “Sara Chamberlain de Eccleston” y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) N.º 1 “Dr. Enrique Romero Brest”, espacios privilegiados para indagar los procesos reivindicativos, la producción de conocimiento alternativo y las memorias de las resistencias.

Ahora bien, este trabajo se detiene, en particular, en el desarrollo de un estado de la cuestión en construcción, entendido no como un mero inventario de antecedentes, sino como un ejercicio crítico de localización que permite indagar qué relatos historiográficos y pedagógicos se han producido, desde qué marcos teóricos, con qué silencios, y desde qué posiciones de enunciación. Así, interesa revisar cómo las identidades —especialmente aquellas disidentes o subalternizadas— han sido tematizadas (o excluidas) en las investigaciones sobre la vida política en el ámbito de la formación docente. Este recorte tensiona una matriz historiográfica fuertemente centrada en la universidad (Buchbinder, 2005; Bonavena, 2007), abriendo paso a otras memorias, pedagogías y modos de historización situados *en* y escritos *desde* el sistema formador de nivel superior no universitario.

Este primer relevamiento bibliográfico traza, por tanto, un mapa preliminar del campo problemático en el que se inscribe el objeto de estudio, identifica vacancias y argumenta la pertinencia de una investigación que se asume situada, producida desde los márgenes (Espinosa-Miñoso, 2014) y atravesada por una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2000). Esta última no se presenta como un simple eje temático, sino que opera como una apuesta político-epistémica que habilita la pregunta y la incomodidad en nuestro propio quehacer inves-

tigativo. En este sentido, el propio estado de la cuestión se constituye como un ejercicio de revisión crítica de la racionalidad científica eurocéntrica, blanca y patriarcal, recuperando saberes desplazados o silenciados por las narrativas oficiales y contribuyendo a la configuración de otros flujos epistemológicos (Miranda, 2021 en Báez y Sardi, 2024) desde donde sea posible reconstruir *una* historia reciente de la formación docente.

El estado de la cuestión en construcción: cartografiar críticamente un campo en disputa

El estado del arte o estado de la cuestión constituye una pieza sustantiva en toda investigación, en tanto permite situar el problema en el entramado de debates, tensiones y producciones que ya existen en el campo, iluminando tanto sus tramas como sus vacíos. Siguiendo a Bourdieu (1997), todo campo científico y disciplinar se configura como un espacio de luchas simbólicas, donde se disputan legitimidades, jerarquías y sentidos, definiendo qué temas alcanzan el estatuto de problema y cuáles quedan marginados o silenciados. Así, el campo pedagógico (Cabaluz, 2015) retoma y amplía esta mirada, configurándose como un terreno donde se confrontan proyectos epistémicos y políticos heterogéneos, poniendo en evidencia la historicidad y la contingencia de nuestras categorías, especialmente en un contexto que hoy nos interpela con renovada urgencia.

En este marco, el presente estado de la cuestión se concibe como un ejercicio crítico, situado y necesariamente provisorio. Más que inventariar, interesa indagar los modos en que el objeto ha sido tematizado, los marcos teóricos desde los que se lo ha interrogado, las categorías movilizadas, y los silencios que persisten. Esta tarea supone leer las producciones existentes no solo en términos de “qué se investigó”, sino también preguntarse cómo fue interpretado el fenómeno, en qué contextos históricos y con qué lentes analíticas, construyendo así un posicionamiento reflexivo y problematizador (Sirvent y Rigal, 2023).

Este primer acercamiento al estado de la cuestión forma parte de la etapa inicial de la investigación doctoral en curso, que combina la recopilación y sistematización de bibliografía específica –tesis, artículos científicos, documentos, producciones académicas diversas– con la realización de diversos escritos exploratorios y la presentación de avances en otros espacios colectivos. Se trata, por tanto, de un recorrido abierto y dinámico que, lejos de clausurar discusiones, busca precisamente cartografiarlas: esbozar mapas provisorios que permitan visibilizar disputas, reconocer ausencias y delinear preguntas que orienten las indagaciones futuras. En este mismo movimiento, también comienzan a perfilarse algunas hipótesis iniciales que, en próximas etapas, serán contrastadas con el trabajo de campo y el análisis empírico, reforzando el carácter dialéctico y procesual de toda investigación. Así entendido, el estado de la cuestión actúa como un dispositivo interpretativo que sostiene la construcción del problema de investigación, al tiempo que justifica decisiones teórico-metodológicas y ubica al presente estudio en relación y constelación con otros trabajos del campo.

Para organizar los principales hallazgos de este relevamiento preliminar, así como los interrogantes que emergen del corpus al que se ha podido acceder hasta el momento, se optó por estructurar la revisión en cuatro ejes analíticos: (i) los estudios que analizan la política educativa y el marco normativo del período; (ii) las investigaciones que abordan la historia reciente del nivel superior y de los ISFD en particular; (iii) los trabajos centrados en el movimiento docente-estudiantil y sus formas de organización y lucha en la Ciudad de Buenos Aires; y (iv) aquellos aportes que introducen perspectivas interseccionales y críticas latinoamericanas para repensar los modos de producir conocimiento e historizar estos procesos.

Si bien este recorte deja, por el momento, fuera de foco otras dimensiones relevantes del objeto de estudio, es importante subrayar que obedece exclusivamente a los objetivos de este trabajo. Los ejes propuestos constituyen una división analítica que no puede entenderse de manera escindida, dado que se entrelazan, potencian y constituyen mutuamente. A continuación, se presentan los principales aportes y vacancias identificados en cada uno de ellos, configurando así un mapa inicial del campo en disputa que esta investigación busca interrogar y problematizar.

Sobre la política educativa y la normativa del período

El análisis de las políticas educativas desplegadas en Argentina entre finales de la década de los ochenta y mediados de los noventa revela un proceso de reconfiguración estructural del sistema, consolidado bajo el signo de la descentralización, la transferencia de competencias a las provincias y la expansión de lógicas de mercado en el ámbito educativo.

Diversos trabajos coinciden en situar este ciclo como parte de una “transición hacia el neoliberalismo” (De Luca, 2004; Méndez, 2018), que retomó postulados provenientes de las teorías del capital humano elaboradas en los años sesenta (Pinkasz y Tiramonti, 2006) y profundizados por la última dictadura cívico-militar (Tedesco et al., 1983).

Este entramado normativo, expresado principalmente en el campo educativo a través de la Ley de Transferencia Educativa (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995), buscó redefinir el papel del Estado, desvinculándolo progresivamente de responsabilidades que hasta entonces concentraba, promoviendo la descentralización¹⁷¹ de la gestión y habilitando espacios cada vez más amplios para la participación del sector privado y el mercado global (Filmus, 1996). En este marco, cobraron fuerza discursos que privilegiaron la libertad individual y la autonomía institucional, desplazando la noción de igualdad hacia un concepto de equidad que legitimó políticas focalizadas, tendientes a fragmentar el sistema y a naturalizar desigualdades preexistentes.

Lejos de constituir un fenómeno aislado, estas reformas se inscribieron en un proyecto más amplio de “modernización”, orientado a adaptar el sistema educativo a los imperativos de eficiencia y competitividad impuestos por la globalización, produciendo un quiebre en las estructuras que habían sostenido históricamente a la escuela pública como espacio de transmisión de saberes comunes y de construcción de ciudadanía (Puiggrós, 1996 y 2021). El discurso neoliberal redefinió categorías fundamentales del campo educativo –como la relación entre lo público y lo privado, el lugar de la política y la participación, el rol del Estado, etc.–, desplazando el significado originario de la educación como derecho social.

En este proceso, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires constituye un caso particular, ya que fue una de las pocas jurisdicciones donde la aplicación de la Ley Federal de Educación en el nivel medio y polimodal resultó nula o casi nula, con menos del 10 % de implementación efectiva (Zangrossi, 2020). Esta resistencia local se articuló, en parte, a partir de las propias escuelas normales, que durante el proceso de transferencia sostuvieron la necesidad de preservar la unidad pedagógica de los distintos niveles que integraban estas instituciones, oponiéndose a que el traspaso se realizara de manera fragmentada. En la Ciudad, esta defensa se tradujo en la conformación del movimiento conocido como “internormales”, que, ante la inminencia del traspaso, reclamó mantener la tradición y la organización institucional propias de la formación docente, afirmando su carácter nacional. Esta disputa adquirió relevancia política en 1992, cuando el Consejo Federal de Cultura y Educación resolvió que la transferencia debía garantizar la unidad de conducción y la integridad institucional de las normales, aunque con disidencias explícitas en torno al financiamiento, reflejando así las tensiones que atravesaron la aplicación de estas políticas (Feldfeber e Ivanier, 2003).

Cuando se examinan más detenidamente los dispositivos específicos dirigidos a este nivel formador, se advierte que las políticas del período intensificaron desigualdades históricas y abrieron nuevas brechas, tanto en el plano institucional como en las trayectorias educativas y condiciones laborales de quienes habitaban estos espacios (Davini, 1989). El cruce con estudios que analizan la formación docente desde perspectivas de género y sexualidad permite visibilizar cómo estas transformaciones impactaron diferencialmente sobre mujeres e identidades subalternizadas, reforzando matrices de disciplinamiento, segmentación y exclusión ya presentes en el sistema (Morgade, 1992 y 1997; Yannoulas, 1996).

Este cuerpo de investigaciones, aunque diverso en sus enfoques, constituye un insumo indispensable para comprender el marco político, normativo y simbólico en el que se inscribieron las experiencias de movilización, politización y organización estudiantil durante el período. Al mismo tiempo, abre un conjunto de interrogantes acerca de los modos específicos en que estas reformas fueron leídas, resistidas o reapropiadas por los sujetos que habitaban los ISFD, un terreno todavía poco explorado por la literatura y que esta investigación se propone interrogar en profundidad.

Sobre los ISFD y su historia reciente: aportes y vacancias

La producción académica que aborda los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el período comprendido entre 1989 y 1995 resulta todavía fragmentaria y dispersa,

¹⁷¹ Eufemismo que escondía el proyecto de transferir a las provincias y los municipios la gestión de los sistemas educativos aunque sin los correspondientes recursos económicos.

especialmente en lo que respecta a la reconstrucción de sus historias recientes, sus proyectos institucionales y, en particular, sus genealogías de lucha y resistencia. Este conjunto heterogéneo de investigaciones incluye tanto estudios que se centran en la historia general del subsistema de formación docente como aquellos que se aproximan a casos institucionales específicos, explorando diversas dimensiones vinculadas al cuerpo, el género, la pedagogía y la configuración de identidades en el espacio formador.

Dentro de este marco, el presente proyecto se propone analizar dos ISFD en particular: el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara Chamberlain de Eccleston” y el Instituto Superior de Educación Física N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”. En relación con el primero, se observa una vacancia significativa en lo que refiere a su historia reciente con foco en las identidades disidentes y en la producción de conocimiento alternativo en la formación docente para el nivel inicial. No obstante, existen ciertos trabajos que permiten esbozar un recorrido preliminar: por un lado, estudios que recuperan la trama fundacional de la institución (Vasta y Gispert, 2009) y, por otro, los hallazgos del proyecto “Haciendo Memoria en el ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston”, que ofrece aportes valiosos para pensar los modos en que la memoria institucional se articula con la formación docente (Paulino y Vázquez, 2018).

En el caso del ISEF N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”, el corpus disponible se encuentra algo más consolidado, principalmente en torno a investigaciones que exploran la política escolar, corporal y la educación física desde perspectivas cuir (Trueba, 2019). Asimismo, trabajos que entrecruzan el análisis del cuerpo, el género y la pedagogía en la educación física (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006) constituyen antecedentes significativos que nutren la investigación, ofreciendo claves para comprender cómo se construyeron ciertas matrices normativas y, al mismo tiempo, cómo fueron desbordadas o interpeladas por experiencias disidentes.

Más allá de estos casos puntuales, el estado de la cuestión evidencia que las historias recientes de los ISFD –especialmente en la CABA– han sido escasamente abordadas como objetos en sí mismos, quedando frecuentemente subsumidas bajo estudios más generales sobre políticas educativas o sobre el nivel superior. Desde nuestra perspectiva, los reservorios documentales de los ISFD se configuran como espacios privilegiados para rastrear aquellas normativas giradas por las dependencias estatales en su momento, así como para el hallazgo de documentos internos –como actas de Consejos Directivos, resoluciones y memorias institucionales– que dan cuenta de apropiaciones, disputas y resignificaciones específicas en cada institución (Ramos Gonzales y Trembinsky, 2023b). Este enfoque se nutre, a su vez, de aportes provenientes de la perspectiva de la historia reciente (Traverso, 2007; Franco y Levín, 2007) y de su diálogo con la investigación etnográfica (Rockwell, 2009), así como de estudios que exploran los cruces entre historia, memoria, oralidad y archivo (Jelin, 2007; Pollak, 2005).

En el caso del Instituto “Sara Chamberlain de Eccleston”, el Espacio de Memoria y Archivo Histórico, cuya organización es relativamente reciente, ha comenzado en los últimos años a sistematizar un acervo que permite reconstruir diversas etapas de la educación inicial en el país, a partir de testimonios y documentos producidos por formadores, directivos y docentes en coyunturas pedagógicas particulares. Por su parte, el Instituto “Romero Brest” cuenta con el Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte, creado en 1999, que desde entonces preserva y pone en valor sus colecciones, funcionando como reservorio clave para indagar la historia del instituto, la educación física y el deporte en Argentina.

Así, la heterogeneidad de estos espacios –fruto de decisiones políticas, disponibilidades presupuestarias, saberes técnicos y condiciones materiales diversas– complejiza pero también enriquece el trabajo de construcción de un corpus documental, que se ve ampliado por fuentes personales y testimoniales surgidas de la propia voz de los actores, a partir de entrevistas y de la recuperación de materiales elaborados en el seno de las organizaciones estudiantiles y docentes. En este sentido, el estudio busca contribuir específicamente a un campo que ha sido largamente relegado por la producción académica, que ha priorizado la reconstrucción de la historia reciente en el nivel universitario o medio, dejando en un lugar subalternizado a los Institutos de Formación Docente, pese a su papel estratégico en la formación pedagógica, la política y la disputa por sentidos en la educación pública.

Sobre el movimiento docente-estudiantil entre 1989 y 1995

El análisis de las movilizaciones y formas de organización docente-estudiantil en Argentina durante el período

comprendido entre 1989 y 1995 encuentra uno de sus antecedentes insoslayables en el llamado Maestrazo de 1988, huelga docente por tiempo indeterminado que condensó el clima de alta conflictividad política y sindical que signó el ocaso del gobierno alfonsinista (Ramos Gonzales et al., 2025). Dicho episodio puede leerse como un punto de inflexión que inaugura el ciclo que aquí se explora, marcado por el progresivo deterioro económico, la crisis del Estado y la creciente pérdida de legitimidad de las promesas democráticas, contexto en el cual sectores docentes y estudiantiles comenzaron a articular demandas salariales y laborales con reivindicaciones más amplias vinculadas a la democratización del sistema educativo (Southwell y De Luca, 2008).

El cuerpo de investigaciones disponible sobre este proceso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires muestra, sin embargo, una notable concentración en el nivel universitario, dejando en un lugar marginal a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Los estudios clásicos han reconstruido con gran detalle las luchas estudiantiles y docentes en la universidad, especialmente en relación con las políticas neoliberales y las resistencias al arancelamiento (Califa y Millán, 2019), configurando así un campo prolífico, pero que deja vacantes significativas en torno a las experiencias forjadas en los ISFD.

Este período estuvo asimismo atravesado por una fuerte ebullición del movimiento docente-estudiantil, cuyas expresiones de protesta se articularon en rechazo a las transformaciones impulsadas por la llamada trilogía de leyes¹⁷² (Ramos Gonzales, Dubini y Sablich, 2025) que reconfiguraron profundamente el sistema educativo. Estas reformas no fueron implementadas sin conflicto: encontraron enfrentamiento y resistencia por parte de amplios sectores del sistema educativo, incluidos los sindicatos docentes, que denunciaron el congelamiento salarial, la pérdida de derechos laborales y la fragmentación del sistema. En los ISFD, este proceso se vivió con especial intensidad, dada su condición de espacios históricamente vinculados a la tradición normalista y su doble dependencia jurisdiccional, en particular en la Ciudad de Buenos Aires, donde el traspaso a la órbita local generó una situación de incertidumbre, inequidad salarial y debilitamiento institucional, que potenció los repertorios de acción colectiva (Feldfeber e Ivanier, 2003).

En este punto, cabe recordar que esta investigación se inscribe en continuidad con trabajos previos desarrollados por mi equipo de pertenencia (Ramos Gonzales, 2025), orientados a reconstruir las genealogías de luchas y resistencias en los ISFD de la CABA entre los años del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional y los primeros años de la transición democrática. Si bien se retoman algunas claves de esas indagaciones anteriores, el presente estudio propone un nuevo recorte temporal, incorporando, además, una perspectiva interseccional para dicha tarea. Estas producciones comenzaron a interpelar el vacío previamente señalado, explorando el modo en que los ISFD constituyeron escenarios activos de apropiación, resignificación y cuestionamiento de las políticas educativas nacionales. Las investigaciones muestran que las orientaciones emanadas desde distintos ámbitos de gobierno no fueron simplemente adoptadas de forma acrítica o pasiva, sino que fueron tensionadas por sujetos y colectivos que, en distintas coyunturas institucionales, disputaron sus sentidos. Estas miradas recuperan enfoques que destacan la capacidad de los actores para intervenir, resistir y producir alternativas (Restrepo, 2012; Giroux, 1985).

Al mismo tiempo, el estado actual del conocimiento muestra que las banderas y reivindicaciones estudiantiles en los ISFD durante el período estudiado se articularon con demandas nacionales más amplias, tejiendo continuidades y renovaciones respecto de las luchas que atravesaron la última dictadura y la transición democrática. Así, es posible recuperar algunos trabajos centrados en las resistencias al arancelamiento universitario y a las políticas educativas autoritarias (Millán y Seia, 2019), que permiten advertir un horizonte compartido de demandas que excede a las universidades, encontrando resonancia en otros espacios educativos y potenciando redes de solidaridad y acción conjunta. Algunas tesis que extienden el análisis hacia niveles secundarios (Larrondo, 2013) aportan claves significativas para pensar las dinámicas en los ISFD, al subrayar las estrategias de resistencia y negociación desplegadas por estudiantes y docentes en escenarios de intensa presión política y reformas estructurales.

En síntesis, el estado de la cuestión muestra que, a pesar de la prevalencia de estudios centrados en el ámbito universitario, el análisis de las formas de organización y movilización en los ISFD constituye hoy un campo en ex-

¹⁷² Nos referimos a la Ley de Transferencia Educativa, Ley Federal de Educación (LFE) y Ley de Educación Superior (LES). Véase: Ramos Gonzales, Dubini y Sablich (2025).

pansión, indispensable para reconstruir las genealogías del movimiento docente-estudiantil en la CABA durante un período crucial. Este enfoque resulta clave para tensionar las narrativas hegemónicas que han tendido a circunscribir la historia de la educación superior argentina a la universidad, visibilizando así sujetos, espacios y prácticas frecuentemente desatendidos por la producción académica e iluminando otras memorias y otras pedagogías posibles.

La perspectiva interseccional como apuesta epistemológica

Tal como se ha anunciado anteriormente, la perspectiva interseccional se presenta aquí no solo como un marco teórico, sino como una apuesta política-epistémica que orienta la mirada, impulsa preguntas y habilita la incomodidad necesaria para tensionar supuestos, racionalidades y lógicas naturalizadas. Esta posición político epistémica particular implica cuestionar los modos institucionalizados y normalizados desde los cuales producimos conocimiento, al tiempo que nos compromete a incluir formas de investigar trans feministas y contrahegemónicas (Biglia, 2014; Platero, 2014), que nos permiten leer críticamente el mundo en toda su complejidad e inabarcabilidad, pero que también nos invitan a transformar aquellas prácticas investigativas que empuñan, silencian e invisibilizan (Martínez Martín, 2016).

Partir de este enfoque implica asumir que los sistemas de dominación se entretajan en matrices complejas e irreductibles a un único eje, lo que requiere construir herramientas conceptuales y metodológicas capaces de abordar simultáneamente las relaciones de clase, género, sexualidad, etnia y otras formas de jerarquización social. La trascendencia de esta perspectiva, formulada como respuesta crítica al feminismo occidental hegemónico, radica en su capacidad para visibilizar y problematizar estructuras múltiples, simultáneas y bidimensionales de opresión (Fraser, 2008). En este sentido, recoge, potencia y entrecruza los aportes del feminismo, la teoría queer, la decolonialidad y los movimientos por la diversidad.

Así, se asume una forma de pensamiento pedagógico crítico que intenta articular aquello que históricamente ha sido separado (Lugones, 2008), y que problematiza el lugar de la ciencia y del conocimiento en la reproducción de las desigualdades, enfrentando los silencios impuestos por matrices antropocéntricas (Rolnik, 2019). Se trata, en suma, de construir una mirada feminista situada que habilite otros modos de ver, de narrar, de investigar, que se atrean a interrogar lo dado y a reconocer las huellas de lo borrado.

Por último, esta perspectiva asume un compromiso con la construcción de lecturas “a contrapelo” (Benjamin, 2008) y análisis “a contracorriente” (Stoler, 2010) de los documentos, archivos y testimonios relevados, entendiendo que estos son productos sociales e históricos atravesados por relaciones de poder (Castillejo Cuéllar, 2016). Este posicionamiento resulta especialmente pertinente para una investigación que busca reconstruir genealogías de lucha, resistencias e identidades disidentes en espacios formadores, donde persisten vacancias significativas en la literatura que combinen la historia reciente del sector con una mirada interseccional, feminista y decolonial.

El recorrido por la literatura relevante para esta investigación permite advertir que son escasos los trabajos que analizan la historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente desde perspectivas que incorporen de manera sistemática categorías vinculadas a la interseccionalidad, el género, la sexualidad y las múltiples formas de opresión articuladas. Celebramos, en este marco, la proliferación de investigaciones que en los últimos años han impulsado líneas de trabajo en torno a las pedagogías feministas, la Educación Sexual Integral, la interseccionalidad en el nivel universitario o las experiencias de sujetos disidentes en clave contemporánea. Sin embargo, entendemos la necesidad de producir estudios que entrecrucen esas mismas categorías –género, sexualidad, clase, etnia, etc.– con la historia reciente de los ISFD, en particular durante los años de consolidación del proyecto neoliberal en la Argentina. En ese sentido, apostamos a los Institutos de Formación Docente como espacios privilegiados para disputar sentidos en el campo del conocimiento, entendiendo que investigar no solo implica definir un objeto de estudio, sino también interrogar las formas en que producimos conocimiento, los modos en que nos implicamos y las epistemologías que habilitamos y construimos.

Aportes para pensar la movilización estudiantil del profesorado de la Ciudad de Buenos Aires en la década de los ‘90

El recorrido por los núcleos conceptuales y antecedentes relevados permite delinear algunas claves fundamentales

para problematizar la movilización estudiantil en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Ciudad de Buenos Aires durante la década de 1990. Enmarcadas en un escenario de reconfiguración estructural del sistema educativo, estas experiencias deben situarse en un período de transición signado por tensiones persistentes entre las promesas democratizadoras del retorno constitucional y las reformas neoliberales que redefinieron el papel del Estado, los marcos institucionales y los sentidos mismos de la educación pública.

En el nivel superior no universitario, estos procesos impactaron directamente sobre los ISFD, desarticulando su regulación nacional previa, intensificando las desigualdades entre jurisdicciones e instalando una creciente fragmentación institucional y normativa. A ello se sumó una progresiva deslegitimación de estos espacios en el plano simbólico, acompañada por la invisibilización de sus formas de participación política y de las identidades disidentes que comenzaban a hacerse presentes en su interior. Lejos de constituir escenarios homogéneos o pasivos, los institutos fueron terreno de debates, apropiaciones y resistencias que dialogaban, muchas veces de manera tensa, con las políticas nacionales y con las memorias aún activas de luchas forjadas desde antes de la última dictadura.

Si bien la producción académica ha tendido a privilegiar al nivel universitario en el análisis de los procesos de organización estudiantil, comienzan a emerger investigaciones que recuperan las experiencias propias de los ISFD, revelando su centralidad en la defensa de la educación pública, la producción de saberes alternativos y la politización de nuevas generaciones docentes. En este sentido, las luchas del período no pueden ser comprendidas como respuestas coyunturales al ajuste, sino también como parte de genealogías más amplias de resistencia, creatividad política y producción de sentidos colectivos.

Desde esta perspectiva, se delinean algunas hipótesis iniciales que orientarán los próximos hallazgos del trabajo de campo: las movilizaciones estudiantiles en los ISFD constituyeron formas activas de oposición al proceso de mercantilización educativa, pero también resignificaciones de luchas heredadas; las reformas estructurales afectaron a los dispositivos institucionales, pero también a las subjetividades, trayectorias y horizontes políticos de quienes habitaban los institutos; y aún hoy persisten deudas estructurales que hunden sus raíces en aquella etapa, expresadas en desigualdades persistentes y en las diversas concepciones sobre la formación docente y las identidades que la conforman.

Lejos de concluir, este trabajo se ofrece como una apertura. La historia reciente no solo brinda herramientas para reconstruir lo acontecido, sino que permite interrogar críticamente las formas actuales de reforma educativa, así como las condiciones de posibilidad para nuevas formas de organización, politización y producción de conocimiento. Recuperar esas memorias, comprender sus tensiones y proyecciones, constituye también una forma de disputar los sentidos del presente y de imaginar otros futuros posibles para la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Báez, J. y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidós.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (B. Echeverría, Ed. y Trad.). Editorial Itaca.
- Berkins, L. (2003). Un itinerario político del travestismo. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 127-137). Feminaria Editora.
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). Hegoa/Universidad del País Vasco.
- Bonavena, P. (2007). *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. Ediciones Cooperativas.
- Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú.
- Califa, J. S. y Millán, M. I. (2019). La lucha estudiantil durante los “azos”: Córdoba, Rosario y Tucumán en perspectiva comparada, 1969-1972. *Conflicto Social*, 12(22), 175-210.
- Crenshaw, K. (1993). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

- Davini, M. C. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90: continuidades y transformaciones. En G. C. Riquelme et al., *Políticas y sistemas de formación* (pp. 73-91). Novedades Educativas.
- De Luca, R. (2004). La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984. *Razón y Revolución*, (13), 93-103.
- Eribon, D. (2000). *Identidades. Reflexiones sobre la cuestión gay*. Bellaterra.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 7-12.
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421-445.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos* (Vol. 1). Troquel.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI/Tierra Nueva.
- Giribuela, W. (2019). Las identidades conformadas a partir de orientaciones sexo-genéricas disidentes. En L. Riveiro (Comp.), *Trabajo Social y Feminismos. Perspectivas y estrategias en debate* (pp. 105-128). Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 307-340). Paidós.
- Larrondo, M. L. (2013). *Lápices de colores: el movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes*. CLACSO.
- Levín, F. y Franco, M. (Comps.). (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Méndez, J. (2018). *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Millán, M. y Seia, G. (2019). El movimiento estudiantil como sujeto de conflicto social en Argentina (1871-2019). Apuntes para una mirada de larga duración. *Entramados y Perspectivas*, 9(9), 125-167.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G. (Comp.). (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila Editores.
- Paulino, M. y Vázquez, M. (2018). *Proyecto de investigación "Haciendo Memoria en el ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston"*. Informe. Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Chamberlain de Eccleston".
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Pinkasz, D. y Tiramonti, G. (2006). Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. En P. Provoste Fernández (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 51-97). Hexagrama Consultoras/FLACSO/IESCO, Universidad Central de Bogotá.
- Platero, R. (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 79-95). Hegoa/Universidad del País Vasco.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.
- Ramos Gonzales, J. (2020). *La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final*

de la última dictadura cívico-militar. *El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981-1983)* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.

Ramos Gonzales, J. (2023). *La historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente en la CABA a través de las formas de organización y las pedagogías críticas emergentes (1984-1988)* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Ramos Gonzales, J. (2025). La reconstrucción de las formas de organización de los estudiantes del profesorado en los primeros años de la última transición democrática en Argentina. *Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, (22), 68-82.

Ramos Gonzales, J. y Trembinsky, M. (2023). *Reflexiones y propuestas para la reconstrucción histórica de las políticas de los ISFD desde la desnaturalización del concepto de "archivo"* [Ponencia]. IV Encuentro de Archivos Universitarios y I Encuentro de Archivos de Educación Superior.

Ramos Gonzales, J., Dubini, M. y Sablich, J. E. (2025). ¿La formación del magisterio en disputa? El cambio curricular en CABA, Argentina. Frente a la emocionalización del perfil docente: Lucha interna y denuncia internacional. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(2), 231-255.

Ramos Gonzales, J., Muñoz, G., Sablich, J., Auzmendi, A. y Trembinsky, M. (2025). El Maestrazo. Avances sobre los móviles del conflicto y alternativas a la comunicación del conocimiento. *Realidad Económica*, 55(372), 69-91.

Restrepo, E. (2012). *Antropología y Estudios Culturales*. Siglo XXI.

Ricci, C. R. (2021). Los Institutos Superiores de Formación Docente y su vínculo con el conocimiento y el saber: Un estudio desde la perspectiva de los sujetos, sus prácticas e instituciones (Argentina, 2006-2016). *Del Prudente Saber y El Máximo Posible de Sabor*, (13), 161-183.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Scharagrodsky, P. (Ed.). (2022). *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Universidad Nacional de Quilmes.

Scharagrodsky, P. y Aisenstein, A. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Prometeo.

Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo.

Simonetto, P. (2017). *Entre la injuria y la revolución: el Frente de Liberación Homosexual. Argentina, 1967-1976*. Universidad Nacional de Quilmes.

Southwell, M. M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: Políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (3), 375-389.

Stoler, A. L. (2010). Archivos coloniales y el arte de gobernar. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 465-496.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. FLACSO.

Tom, M. N. (2013). Envisioning the Gypsy Question Through the Postcolonial Eye. *O Cabo dos Trabalhos. Revista Electrónica dos Programas de Doutorado do CES/ FEUC/ FLUCI*, 3(5).

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Paidós.

Trueba, S. (2019). Educación física cuir: ¿un largo camino por recorrer? *Revista de Educación*, (18), 261-273.

Vasta, L. y Gispert, F. (2009). Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre. *e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, (12), 8-19.

Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.

Zangrossi, G. M. (2020). La reforma educativa en los '90. Un análisis comparado de su implementación en dos jurisdicciones: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RELAPAE*, (13), 27-35.

El salto al torniquete de los y las jóvenes secundarias en el estallido chileno de 2019: reflexiones sobre su visualidad

Yanny Santa Cruz Henríquez

Universidad Santiago de Chile, Chile

Yanny.santacruz@gmail.com

Maya Corredor Romero

IICE - UBA, Conicet, Argentina

Maya.corredor@gmail.com

Introducción

Este trabajo corresponde a una investigación en curso de las autoras, que analiza el “salto al torniquete”, efectuado por jóvenes de secundaria en el contexto de las protestas de 2019 en Chile, desde algunos conceptos del campo de los Estudios Visuales. Se presentan aquí algunos ejercicios analíticos preliminares sobre el objeto “torniquete” como símbolo de una frontera transgredida mediante acciones de “contravisualidad”, vinculadas a la exigencia de una nueva constitución nacional chilena. También se explora la dimensión de género y la participación de las mujeres secundarias en esta acción simbólica.

Consideramos importante revisar cierta producción material de estas protestas a la luz de categorías como “reparto sensible” y “visualidad”, teniendo en cuenta aperturas teóricas que permiten sugerir el lugar esencial de la dimensión visual en las pugnas del poder. Entendemos que las imágenes participan en diversas confrontaciones, posicionando sentidos y definiciones sobre los actores involucrados. Este trabajo se apoyó metodológicamente en el registro, la selección y el análisis de imágenes producidas (en gráfica callejera y redes sociales) por distintos agentes involucrados, así como en desarrollos historiográficos sobre el movimiento estudiantil secundario chileno.

El movimiento estudiantil secundario chileno

Históricamente, las movilizaciones estudiantiles han liderado los cambios políticos y culturales en Chile durante las últimas dos décadas (Matamoros, 2021).¹⁷³ Por ello, el alza de \$30 pesos en el pasaje del transporte público desató la respuesta espontánea de los estudiantes, especialmente los de la educación secundaria. Las redes sociales, particularmente Instagram, se convirtieron en el canal de difusión para convocar a la evasión masiva del metro mediante el salto del torniquete (Álvarez et al., 2021).

Ante la predecible respuesta policial para aplacar las evasiones y sentadas,¹⁷⁴ la crisis escaló el 18 de octubre. La empresa Metro cerró todas sus líneas, paralizando el transporte vertebral de Santiago, lo que agudizó y masificó las protestas más allá del ámbito estudiantil. Rápidamente, la demanda social superó el alza de \$30 pesos y se centró en los 30 años de una democracia pactada, pero con profundas desigualdades heredadas de las reformas neoliberales (Venegas, 2016), reclamando “la alegría que nunca llegó”.¹⁷⁵ La violencia callejera que acompañó la protesta motivó al presidente Sebastián Piñera a decretar Estado de sitio en la madrugada siguiente. Pese a esto, las calles continuaron

¹⁷³ Los hitos más relevantes son El Mochilazo del año 2001, la Revolución Pingüina del año 2006 y las protestas por una educación gratuita y de calidad del año 2001 (Rasp, 2023).

¹⁷⁴ Podemos visualizar los históricos despliegues represivos en diferentes momentos de la protesta social (Bravo y Pérez, 2022).

¹⁷⁵ En referencia al slogan “La alegría ya viene” de la propaganda política del “NO” en 1988, que buscó terminar con la Dictadura de Pinochet a través de las elecciones y de un proceso de transición.

siendo el epicentro del malestar, albergando cotidianamente a quienes se sumaban a la protesta y desarrollaban cabildos comunitarios para debatir sobre las desigualdades y los futuros ejes constitucionales.

Aparte de las protestas, las murallas ciudadanas se transformaron en un vasto lienzo.¹⁷⁶ El arte urbano (graffitis, murales, stickers) canalizó las demandas ciudadanas, constituyéndose en un repertorio de acción que generó un “tatuaje urbano” (Manzi, 2020). Este fenómeno tiene antecedentes históricos en protestas estudiantiles como la masacre de Tlatelolco y Mayo del 68, donde la gráfica jugó un rol crucial en la construcción del discurso. En Chile, esta vinculación entre gráfica y procesos políticos es tradición, destacando la labor de la Oficina Larrea y la Brigada Ramona Parra durante la Unidad Popular (Vico y Osses, 2016; Castillo, 2004; Vico, 2009) y el resurgimiento de las expresiones gráficas en las movilizaciones estudiantiles del 2000 (Vico, 2013).

En este contexto, la protesta se extendió al ámbito digital, y la red social Instagram se convirtió en una plataforma clave de denuncia y expresión para ilustradores. Así, la imagen del estudiante saltando el torniquete se masificó en calles y redes sociales (Imagen 1).¹⁷⁷ Esta fotografía y la metáfora de la evasión se han establecido como ejes relevantes en torno a las movilizaciones y al estallido social en particular. Para analizar estas dinámicas, proponemos un abordaje desde la visualidad que conecta los estudios visuales con las ciencias sociales, siguiendo la perspectiva de Nicholas Mirzoeff.

Sobre la visualidad

Nicholas Mirzoeff define la visualidad como un proceso de estructuración del orden social, y de naturalización de tal proceso, que impone la “evidencia sensible de su legitimidad” (Rancière en Mirzoeff, 2016, p. 34). Según el autor, la visualidad es una forma de dominio de lo real con efectos materiales concretos. Las autoridades utilizan procedimientos específicos para materializar este dominio, como la definición de los conflictos a su conveniencia; la clasificación, segregación y separación de los grupos sociales para impedir su organización como sujetos políticos (Mirzoeff, 2016, p. 34); y la legitimación estética de estas operaciones, consolidando una “estética del respeto al status quo” (Fanon en Mirzoeff, 2016, p. 34).

En el contexto contemporáneo, el ordenamiento de las ciudades occidentales está ligado a la neoliberalización de la cotidianidad, inmersa en una experiencia vital de continua segregación. La actual cultura de la imagen y la hiperproducción de tecnologías de comunicación han creado un “mundo-imagen”, donde las representaciones construyen la realidad. Este régimen visual configura un “escenario estetizado de consumo, gestión y explotación” (Martínez Luna, 2012, p. 29) que posiciona o excluye sensibilidades y actores según los dictámenes de la razón neoliberal.

Para entender la visualidad como ordenamiento, Mirzoeff se apoya en el concepto de la división de lo sensible de Jacques Rancière. Este filósofo francés sostiene que la sociedad (“lo común”) es una distribución jerárquica de lugares, tiempos y actividades, que define quiénes pueden participar y quiénes no, en función de sus supuestas “competencias”. No obstante, Rancière propone que esta estructura puede romperse mediante la emancipación, un proceso que se basa en la “presuposición de la igualdad de cualquiera” (Rancière, 2014, p. 17). Las prácticas estéticas y artísticas tienen el poder de intervenir y modificar esta división sensible, así como las formas en que se manifiesta la realidad.

Mirzoeff encuentra en el concepto de emancipación de Rancière la clave para transgredir la visualidad dominante. Esta transgresión se materializa mediante el ejercicio del “derecho a mirar” (Rancière, 2014). Al reclamar y ejercer activamente este derecho, los individuos rechazan la segregación impuesta y desafían los lugares y las sensibilidades que les fueron asignados. Mirzoeff denomina a estas prácticas de resistencia “contravisualidades”, y concluye que la antítesis del derecho a mirar no es la censura, sino la propia visualidad como sistema de ordenamiento y control (Mirzoeff, 2016).

¹⁷⁶ En Chile existe una tradición de larga data en torno a la historia de la gráfica y su relación con los procesos políticos, culturales y sociales. Nos podemos remontar a la década de los sesenta, especialmente al periodo de la Unidad Popular, destacando los trabajos de la oficina Larrea y la Brigada Ramona (Castillo, 2004; Vico, 2009), pero también a las movilizaciones secundarias desde la década de los 2000 (Vico, 2013).

¹⁷⁷ Ver las imágenes al final de este documento.

Resulta productivo analizar las capitales latinoamericanas a través del lente de lo visual, ya que las ciudades pueden entenderse como regímenes de visualidad, donde la forma de mirar es un campo de disputa que estructura lo social. En urbes como Santiago de Chile, la experiencia cotidiana se ve saturada por un flujo constante de imágenes promovidas, ocultadas o censuradas, lo que termina generando un “percepticidio” (Schindel, 2003). Este “anulamiento de la capacidad de percibir” (p. 56) ocurre porque la visión es capturada e inducida a enfocarse en una dirección que favorece la agenda neoliberal,¹⁷⁸ limitando la sensibilidad y la atención ciudadana. Esta captura de la visión posee una fuerte función represiva: al negarse a los sujetos segregados el derecho a mirar, se les impide también mirarse entre sí y, por ende, organizarse políticamente.

La visualidad urbana contemporánea trabaja para construir un modelo de sujeto aislado y funcional al proyecto neoliberal. Este ordenamiento no busca tanto “hacer que el sujeto vea”, sino aplicar estrategias que aíslan, separan y despojan de poder a los individuos (Crary en Garcés, 2009). Por lo tanto, se vuelven indispensables las acciones contravisuales que liberen la mirada, expongan los mecanismos de segregación y control y permitan reconfigurar la vida comunitaria. En este contexto, la evasión masiva del torniquete –resultado del impulso juvenil para responder al alza del pasaje– rápidamente trascendió. Lo que inició como una reacción espontánea y juvenil se transformó, ante la opinión pública, en un gesto performativo que redefinió el significado del objeto “torniquete”. Abordaremos este cambio de significado enfocándonos en dos nuevas connotaciones del torniquete: como símbolo de la privatización de derechos y como dispositivo de un ordenamiento urbano segregador.

Otros sentidos sobre el torniquete del Metro de Santiago

El torniquete del Metro de Santiago es más que una barrera, en el marco propuesto en este trabajo se lo considera como una pieza clave en la configuración visual y el control de la ciudad. Como ícono del Chile contemporáneo y neoliberal, el Metro “simboliza el orden y el Estado, dicho en lenguaje juvenil representa ‘el sistema’ que organiza la vida cotidiana de la ciudad” (Garcés, 2019, párr. 15). Su función va más allá de la eficiencia en el transporte; opera como una herramienta de la visualidad estatal que interviene estéticamente en la ciudad, manteniendo una “higiene visual”. Esta operación se basa en controlar lo que se muestra y lo que se oculta para proyectar una imagen de éxito en la administración pública, abarcando aspectos como la tecnología, la cultura ciudadana (civismo, limpieza, pago) y la gestión de recursos. Dentro de este régimen visual del Estado, se amplifican y difunden aquellos mensajes y percepciones que son favorables al gobierno, mientras que los negativos se suprimen o se convierten en objeto de aleccionamiento. Así, la imagen del Metro como un emblema de la modernidad y la alta tecnificación de Santiago se forja en la experiencia diaria, matizada por la disciplina, la vigilancia y un “consumo pasivo de experiencias petrificantes” (Valenzuela Alfaro, 2021, p. 33).

El acto de “saltar el torniquete” hirió profundamente el largo proceso de construcción simbólica de este sistema de transporte, inaugurado en 1975 durante la dictadura.¹⁷⁹ Estos actos de rebeldía generaron contravisualidades, es decir, un nuevo repertorio de imágenes, significados y relatos que vincularon los símbolos del “progreso” a sus realidades ocultas: la desigualdad, la indolencia de las élites y la herencia dictatorial. De este modo, se crearon nuevos símbolos que reflejaron una subjetividad que ya no encajaba con la matriz cultural impuesta por el modelo neoliberal (Plaza, 2023).

La consigna “Evasión” se convirtió en contravisualidad al transgredir la frontera física del torniquete. Este acto socavó parte de la construcción simbólica que sostenía al Estado y sugirió que las élites perdieron el control de lo simbólico y su autoridad (González, 2021). Al evadir y destruir los torniquetes, estos actos contravisuales se manifestaron como un síntoma del fracaso de un proyecto estatal que se vendía como un “oasis latinoamericano” de estabilidad.¹⁸⁰ La realidad era una acumulación de malestares, exclusiones y resistencias que eclosionaron en 2019.

¹⁷⁸ Un ejemplo de esto fue cuando, a días del estallido social, jóvenes notoriamente de clases altas bajaron a Plaza Italia (centro de la protesta) a limpiar la ciudad, pintar de blanco y recoger la basura en horarios donde aún no se concentraba la protesta social (Chechilnitzky, 22 de octubre de 2019).

¹⁷⁹ Aunque su construcción comenzó en 1969, fue recién en septiembre de 1975 que se inauguró la Línea 1, que recorría la avenida principal Libertador Bernardo O’Higgins, más conocida como La Alameda.

¹⁸⁰ Presidente Piñera: Chile es un verdadero oasis en una América Latina convulsionada. (9 de octubre de 2019). *Cooperativa.cl*.

En este marco, el torniquete funcionó como la bisagra entre dos caras del régimen visual: el ángulo donde las representaciones oficiales y las inadecuadas convergieron. Fue el punto de quiebre donde aquellos excluidos de “lo común” decidieron tomar lo que consideraban suyo. Saltar el torniquete significó dismantlar la división de lo sensible: quienes se resistían a pagar (el alza de la tarifa o el costo de un derecho privatizado) decidieron apropiarse del servicio y de una ciudad marcada por la segregación. El torniquete, como símbolo de la exclusión y la falta de acceso a derechos, quedó expuesto y denunciado por las contravisiones.

La evasión inicial en el Metro abrió una ventana que impulsó a otras generaciones y actores a sumarse, extendiendo el reclamo más allá de la tarifa de transporte hacia el costo general de la vida en Chile. Rápidamente, el llamado popular fue a “evadir” todo el sistema social y económico. Una gráfica difundida en redes sociales (Imagen 2) ilustra cómo el gesto estudiantil escaló, atacando el torniquete como la “última gota” que desbordó un acumulado histórico de malestares sociales (educación, pensiones, salud) y desencadenó la demanda por una nueva constitución.

El cuestionamiento estructural al sistema chileno tiene sus raíces en la movilización estudiantil de 2006, conocida como la Revolución Pingüina. En ese momento, los estudiantes secundarios comenzaron a desafiar las condiciones heredadas de la dictadura, específicamente la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) (OPECH, 2009). Este descontento se intensificó en 2011 con las protestas universitarias, que lograron llevar la crítica a un nivel más profundo. Su bandera de lucha, la exigencia de una educación gratuita y de calidad, bajo el lema “No más lucro”, tuvo un impacto social y político significativo. Esta lucha abrió la puerta a demandas más amplias por mejoras en otros derechos sociales (Garcés y Santa Cruz, 2018).

A partir de 2011, se sucedieron eventos que señalaban una necesidad creciente de romper con la estructura fundacional del modelo chileno. En 2013, surgió una campaña que llamó a marcar el “voto AC” para simbolizar la urgencia de convocar una Asamblea Constituyente que permitiera un proceso constitucional genuinamente democrático. Si bien en 2016 la presidenta Michelle Bachelet intentó responder a esta necesidad instruyendo la realización de cabildos y encuentros ciudadanos para recoger una propuesta constitucional, este proceso fue visto por historiadores como Sergio Grez (2019) como una “maniobra política” para postergar el debate sobre la Asamblea Constituyente. La falta de compromiso quedó patente cuando la propuesta final se entregó al Congreso sin efecto vinculante, justo antes de que terminara su mandato. En definitiva, ninguna de estas acciones logró generar el debate real ni producir el cambio constitucional demandado.

El Estallido Social de 2019, detonado por la contravisión del salto al torniquete, se convirtió en la consolidación de un deseo estructural. Este “salto” no solo buscaba evadir la tarifa del Metro, sino que simbolizó la exigencia de un cambio radical frente a las privatizaciones y el alto endeudamiento asociado a los derechos sociales. El torniquete, en este contexto, pasó a representar la Constitución de Pinochet de 1980 (como sugiere la Imagen 3), con la juventud nuevamente instalando una demanda de cambio estructural que iba más allá de temas gremiales. La inclusión de la estrella Mapuche como símbolo de lucha en las protestas (Aguilera y Espinoza, 2022) subraya la demanda de un Nuevo Pacto Social que incluyera la plurinacionalidad. Este análisis se distancia de las interpretaciones que reducen el “estallido” a un simple malestar sin una crítica profunda a las bases del sistema capitalista (Pleyers, 2023; Peña y Silva, 2021).

Esta imagen, en particular, se distingue por su rapidez y precariedad, además del anonimato de su autor/a. Creaciones como esta convivían en la ciudad con obras más elaboradas, firmadas, de alta factura y con una vocación de permanencia. En fuerte contraste, este tipo de intervenciones efímeras se sitúan en la inmediatez y el olvido, como parte de los miles de grafitis y afiches que inundaron el espacio urbano. Según Vico (2023), esta explosión de creatividad callejera se asemejó a una “algarabía” o dispersión. Fue una manera de expresarse desde las “entrañas”, con total libertad, sin someterse a formalidades predeterminadas o a un estilo unificador (p. 8).

Un “salto al torniquete” feminista

El Estallido Social de 2019 no puede entenderse sin la influencia previa de “tsunami feminista” de 2018, liderado por estudiantes secundarias y universitarias. Inicialmente centrado en denuncias de acoso y abuso en instituciones educativas, este movimiento escaló rápidamente a una crítica sistémica contra la sociedad patriarcal, culminando en una gran marcha el 9 de marzo de 2019. Sus demandas resonaron no solo en las calles, sino en toda la discusión

pública (De Fina y Figueroa, 2019). Diversos autores coinciden en que la movilización feminista fue un antecedente clave para explicar la masividad del Estallido (Llanos, 2021; Ravelo y Duarte, 2021). Las protestas de mujeres articularon la violencia patriarcal con el modelo neoliberal, creando una intersección de desigualdades que movilizó a una colectividad masiva y heterogénea. Esto socavó la subjetividad individualista neoliberal al reintroducir sentidos de lo comunitario y público, consolidando a estudiantes y mujeres como actores centrales en las disputas sociales chilenas, trayectoria que se remonta a 2006 (Llanos, 2021).

La interseccionalidad de las luchas se manifestó en los muros de Santiago, donde diversas reivindicaciones se unieron contra la visualidad dominante. Ciertas inscripciones gráficas materializaron “un conjunto denso de significados” que representaban a los sectores interpelados por las contradicciones sociopolíticas chilenas (Landeros et al., 2020). Un afiche pegado en el centro de la ciudad (Imagen 4) refleja cómo la idea de “evasión” era intrínsecamente interseccional (Vico, 2023).

Debido a esta articulación de movimientos, la representatividad femenina en el inicio del Estallido se convirtió en un punto de conflicto visual. Aunque la prensa inicialmente atribuyó el salto del torniquete a estudiantes varones del Instituto Nacional,¹⁸¹ se desató un debate en redes sociales sobre el género de los/as pioneros/as, buscando el mérito icónico. Un ejemplo de lo anterior fue cuando, el 30 de octubre, el muralista Giova publica una fotografía de su obra en Instagram (Imagen 5), provocando comentarios en la publicación sobre la identidad de quien saltó el torniquete: “Las primeras que saltaron los torniquetes fueron las niñas del Liceo 1”.

Esta lucha por la “historia real” reflejó las fricciones internas de los grupos subalternos que, si bien se articulaban contra la hegemonía, buscaban consolidar su propia representatividad y poder. Una nueva fotografía y mural de Giova, el día 15 de noviembre, muestra, esta vez, a una joven saltando el torniquete (Imagen 6) y la frase de la ilustradora Isabela Fuentes (“Cuando ellas saltaron los torniquetes empezó a cambiar Chile”) confirma el protagonismo histórico que las jóvenes demandaban.¹⁸²

Junto con las representaciones de las estudiantes difundidas en muros y redes sociales aparece el uniforme como un signo cargado de significados que remiten al sistema educativo chileno. Para contextualizar, una parte de las instituciones educativas secundarias participan en un reparto de lo sensible que tradicionalmente segrega por sexo (con liceos¹⁸³ emblemáticos monogénicos como el Liceo N° 1 para “niñas”). En este marco, el uniforme se utiliza como un dispositivo de regulación visual que homogeneiza y fija significados en los cuerpos (Dussel, 2000 y 2007). En este contexto de protesta, el jumper (uniforme femenino), una prenda asociada a la tradición escolar y que limitaba el movimiento, fue reapropiado por las estudiantes (Imágenes 7, 8 y 9). Originalmente diseñado para la democratización y luego usado para el control durante la dictadura (Santa Cruz, 2023), el jumper se transformó en un símbolo de movilidad, ruptura y quiebre. Su uso por las estudiantes de liceos emblemáticos lo asoció directamente al inicio de la revuelta.

Por otra parte, el pañuelo feminista (verde o violeta) en las muñecas de las jóvenes (Imágenes 7 y 10) subrayó la interseccionalidad de las demandas: feministas, educativas y económicas. Otros símbolos, como la tijera y los nombres de víctimas de lesbicidio (Nicole Saavedra y Ana Cook¹⁸⁴) en los brazos de una joven (Imagen 7), demostraron cómo las imágenes estudiantiles se convirtieron en vehículos de visibilización de múltiples luchas.

¹⁸¹ Liceo tradicional inaugurado en 1813 que hasta el año 2022 solo recibía varones. Antes de la eliminación de la selección, ocurrida en el año 2019, esta institución destacaba por sus altos índices en las pruebas estandarizadas e ingresos a las universidades tradicionales, por lo que gozaba de un prestigio social y cultural al mantenerse como un liceo público de buena calidad.

¹⁸² Un punto clímax de esta contravisualidad ocurrió el 25 de noviembre cuando “Las Tesis” realizaron su reconocida intervención “un violador en tu camino”. Este hecho se masificó rápidamente en Chile y el mundo, amplificando las demandas en contra de la violencia hacia la mujer.

¹⁸³ Liceos municipales que se ubican principalmente en la comuna de Santiago Centro y Providencia, que sostienen una tradición histórica vinculada a las luchas estudiantiles y que se mantienen como un estandarte de la educación gratuita y de calidad. También existen estos liceos en diferentes capitales regionales, pero destacan los de la capital.

¹⁸⁴ En ese entonces la muerte de Ana Cook se consideraba en la opinión pública como un presunto lesbicidio. Nicole Saavedra sí fue asesinada por razón de su orientación de género.

Para cerrar este punto, se puede sugerir que la producción de imágenes gráficas –tanto digitales como análogas– durante este periodo reflejó una construcción visual interseccional de un pueblo diverso. Ya no se trataba solo de sujetos representados, sino de creadores conscientes de sus propias imágenes. Este acto significó, en términos de Rancière, una toma para sí del acceso a lo público que les había sido negado. Al forjar una contravisualidad colectiva, las jóvenes asumieron un rol activo contra un sistema que segmentaba el espacio común. Con ello, no solo articularon demandas sociales y críticas a las políticas estatales, sino que también impulsaron transformaciones culturales fundamentales para el avance hacia una sociedad más igualitaria

Conclusiones

Este análisis abordó el Estallido Social chileno de 2019 a través de una lectura visual centrada en dos fenómenos clave: el salto al torniquete como transgresión a un orden segregador, y la producción de imágenes desde una lucha interseccional, donde las estudiantes secundarias cobraron protagonismo.

Conceptos como el “reparto sensible” de Rancière y la “visualidad” de Mirzoeff coinciden en que el orden social busca segregar a la población para neutralizarla políticamente. En Chile, sugerimos que existía una visualidad gubernamental diseñada para fomentar la subjetividad neoliberal, individualista y aislada. En este contexto, el torniquete del Metro actuó como un dispositivo segregador, estableciendo una doble frontera: una física (entre quienes pagan y quienes no) y una simbólica (entre la ciudad moderna y sus excluidos). Al saltarlo, el acto inicial de rebeldía juvenil se convirtió en un punto de quiebre, donde los marginados reclamaron su parte de “lo común”. Esta contravisualidad subvirtió colectivamente el “reparto de lo sensible” neoliberal, fracturando el “anestesiamiento” generalizado sobre la desigualdad social y reduciendo el “percepticidio” provocado por la neoliberalización de la vida.

Las imágenes generadas durante el Estallido –en muros y redes sociales– fueron cruciales para modificar la división sensible y las formas de visibilidad. Estas gráficas del salto al torniquete amalgamaron, en clave interseccional, las demandas de los movimientos estudiantil y feminista, consolidando un ciclo de protestas que se remonta a 2018. Como contravisualidad, esta producción no solo desafió el discurso hegemónico, sino que se convirtió en un territorio de fricciones entre los propios actores. La disputa sobre el género de la primera persona en evadir el Metro evidenció cómo las imágenes se usaron estratégicamente para materializar la lucha por la representatividad de grupos subalternos, como las estudiantes secundarias, en este nuevo escenario de poder.

En definitiva, la interseccionalidad visual fue producto de una colectividad masiva y heterogénea que se negó a ser segregada. Al producir sus propias imágenes, estos actores no solo generaron grietas en la subjetividad individualista, reactualizando lo comunitario y lo público, sino que también desacomodaron la visualidad imperante, tomando el derecho a mirar y a reorientar la mirada pública.

Referencias bibliográficas

Aguilera, C. y Espinoza, V. (2022). “Chile despertó”: los sentidos políticos en la Revuelta de Octubre. *Polis (Santiago)*, 21(61), 13-41.

Aravena Ortiz, S. (2023). Resistencia visual en los muros de Santiago: protestas de Chile en 2019. *Cuadernos.info*, (56), 44-65.

Bouhaben, M. A. (2025). No-ver corporal, no-ver mediático y no-ver público en las prácticas artivistas del Estallido Social de Chile (2019). *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, (24), 7-39. <https://doi.org/10.7203/KAM.24.27578>

Bravo Vargas, V. y Pérez Silva, C. (2022). La lucha de calles y la revuelta de octubre de 2019. En V. Bravo Vargas y C. Pérez Silva (Eds.), *Huelgas, marchas y revueltas. Historias de la protesta popular en Chile, 1870-2019* (pp. 437-458). Fondo de Cultura Económica.

Campos, L. y Bernasconi, O. (2021). Ciudad, estallido social y disputa gráfica. *Atenea (Concepción)*, (524), 111-128. <https://dx.doi.org/10.29393/at524-7lcc20007>

Dussel, I. (2000). Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz (Ed.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 105-132). Santillana.

Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza Gómez (Ed.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131-160). Ediciones Uniandes.

Gárate, M. (2012). *La Revolución Capitalista de Chile (1973-2003)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Garcés, M. (2009). Visión periférica. Ojos para un mundo común. En A. Buitrago (Ed.), *Arquitecturas de la mirada* (pp. 77-95). Universidad de Alcalá.

Garcés, M. (25 de octubre de 2019). *Estallido social en el Chile neoliberal*. Carcaj. Flechas de sentido. <http://carcaj.cl/octubre-de-2019-estallido-social-en-el-chile-neoliberal/>

Garcés Sotomayor, A. y Santa Cruz, Y. (2018). El parto de un nuevo ciclo político. Las movilizaciones estudiantiles entre el 2011 y el 2013. En J. I. Ponce, A. Pérez Contreras y N. Acevedo (Eds.), *Transiciones. Perspectivas historiográficas sobre la postdictadura chilena 1988-2018*. América en Movimiento.

González, Y. (2021). La rebelión de octubre como estallido generacional: pánico, “beaterías juveniles” y monsergas seniles. En S. Alé, K. Duarte y D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 173-184). Fondo de Cultura Económica.

Grez, S. (2019). Rebelión popular y proceso constituyente en Chile. En M. Folchi (Ed.), *Chile despertó. Lecturas desde la Historia del estallido social de octubre* (pp. 13-19). Universidad de Chile.

Landeros, V., Martínez, C., Colimil, M., Jara, D. y Márquez, F. (2020). *Registro arqueológico de intervenciones gráficas en plaza dignidad durante estallido social en Santiago, enero-marzo de 2020*. Informe FONDECYT N° 1180352, CONICYT, Ministerio de Educación de Chile.

Llanos, B. (2021). Revuelta social y archivo visual en el Chile actual. *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, 14(1), 64-83.

Martínez Luna, S. (2012). La visualidad en cuestión y el derecho a mirar. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (19), 20-36.

Matamoros Fernández, C. (2021). Escuela y revuelta. Estudiantes secundarios y actores educativos en el inicio de las protestas de octubre de 2019. En C. Santibáñez y L. Thielemann (Eds.), *Revueltas. Disturbios y lucha de clases en la metrópolis* (pp. 205-240). América en Movimiento.

Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *IC. Revista Científica de Información y Comunicación*, (13), 29-65.

OPECH. (2009). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile.

Pinto Veas, I. y Bello Navarro, M. J. (2022). La revuelta performativa. Hacia una noción expandida de cuerpos e imágenes en el espacio público a partir del estallido social chileno. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 17(1), 192-219. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae17-1.rphn>

Plaza, J.-M. (2023). *Estallido estético: Aportaciones desde la historia, la teoría, el registro y la creación artística para comprender el estallido social*. Ediciones Fulgor.

Pleyers, G. (2023). El estallido chileno a la luz de la década global de los movimientos sociales. *Polis Revista Latinoamericana*, 22(65), 320-351.

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Prometeo.

Ravelo, M. y Duarte, K. (2021). Anunciando primaveras: activismo sexopolítico juvenil. En S. Alé, K. Duarte y D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 133-140). Fondo de Cultura Económica.

Santa Cruz, Y. (2023). El golpe en los liceos: disciplinamiento, control y depuración a secundarios y secundarias (septiembre 1973-julio 1975). En X. Faúndez Abarca, D. Rebolledo Hernández y O. Sagredo Mazuela (Eds.), *Chile a cincuenta años del golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973: Reflexiones en torno al pasado y el presente* (pp. 21-47). Universidad de Valparaíso.

Schindel, E. (2003). *Desaparición y sociedad. Una lectura de la prensa gráfica argentina (1975-1978)* [Tesis de doctorado]. Freie Universität Berlin.

Valenzuela Alfaro, M. A. (2021). Graftis y/o rayados en el estallido social chileno. La democratización del palimpsesto urbano como catarsis social. *DU&P. Revista de Diseño Urbano y Paisaje*, (39), 28-36.

Vico, M. (Ed.). (2013). *El afiche político en Chile 1970-2013. Unidad Popular, clandestinidad, transición democrática y movimientos sociales*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana/Ocho Libros Editores.

Vico, M. y Osses, M. (2009). *Un grito en la pared. Psicodelia, compromiso político y exilio en el cartel chileno*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Prensa

Chechilnitzky, A. (22 de octubre de 2019). Las “escobas y palas” amarillas: jóvenes salieron a limpiar el centro de Santiago. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/las-escobas-palas-amarillas-jovenes-salieron-limpiar-centro-santiago/873359/>

Presidente Piñera: Chile es un verdadero oasis en una América Latina convulsionada. (9 de octubre de 2019). *Cooperativa*. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/sebastian-pinera/presidente-pinera-chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.html>

Tanquetas y disparos para dispersar protestas en Las Condes. (21 de octubre de 2019). *Cooperativa*. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/manifestaciones/tanquetas-y-disparos-para-dispersar-protestas-en-las-condes/2019-10-21/190134.html>

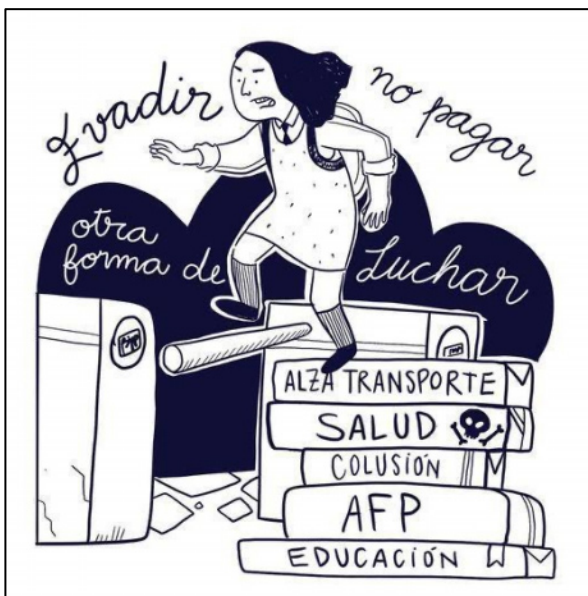
Imágenes

Imagen 1. Secundaria en Metro



Fuente: Pablo Sanhueza (Reuters). Santiago de Chile, 2 de diciembre de 2019

Imagen 2



Fuente: Ilustración de Estefani Bravo. Instagram, @estefanicone

Imagen 3. Nuevo Pacto Social



Fuente: Archivo personal

Imagen 4. Interseccionalidad



Fuente: Archivo personal

Imagen 5. Mural Salto al torniquete Hombre



Fuente: Giova. Instagram, @giova.kini

Imagen 6. Mural Salto al torniquete Mujer



Fuente: Giova. Instagram, @giova.kini

Imagen 7. Secundarias bailando



Fuente: Ilustración de Isabela Fuentes. Instagram, @isabela.fuentttes

Imagen 8 Secundaria Paste Up



Fuente: Autora Marcela Paz Peña. Archivo personal

Imagen 9. Evadir, no pagar



Fuente: Ilustración de Estefani Bravo. Instagram, @estefanicone

Imagen 10. Juventud de la revuelta



Fuente: Ilustración de Camila Valenzuela. Instagram, @faceless.art

Repercusiones del movimiento feminista de 2018 en el modo de hacer pedagógico actual

Lorena Leiva Sepúlveda

Universidad Austral de Chile, Chile
lorena.leiva@alumnos.uach.cl

José Rubilar Medina

Universidad de Concepción, Chile
jrubilarm@udec.cl

Patricia Quintana Figueroa

Universidad Austral de Chile, Chile
patricia.quintana@uach.cl

Claudia Quintana Figueroa

Universidad Austral de Chile, Chile
claudia.quintana@uach.cl

Introducción

El 17 de abril de 2018, un grupo de estudiantes feministas de la Universidad Austral de Chile (UACH) decidió tomar la Facultad de Filosofía y Humanidades, iniciando un paro indefinido en el que se denunciaba acoso por parte de varios profesores a colegas o compañeras estudiantes, así como de compañeros estudiantes a estudiantes mujeres de la universidad. Debido a la falta de protocolos y sanciones para estos casos, se levantaron petitorios que solicitaban la implementación de medidas correspondientes. A la vez, gracias a esta instancia, se organizaron varias reuniones de mujeres en las que surgieron testimonios de centenares de casos de violencia de género, lo que gestó una nueva visión de la realidad que repercutió en muchas de nosotras.

Este movimiento se puede analizar desde varias perspectivas, lo que, sin duda, se ha hecho. En este caso, la educación es el tema central, pero analizando qué ocurrió en quienes forman a formadores de educación secundaria. El estudio tiene como objetivo analizar y comprender de qué manera influyó el movimiento feminista de 2018 en el modo de hacer pedagógico de las profesoras que impartían docencia al programa de formación de profesores para enseñanza media de la UACH. Esta investigación se realiza a partir de las memorias afectivas que traen consigo las profesoras y su propia reflexión respecto a su desarrollo personal y profesional a partir de este fenómeno. Se espera vislumbrar los cambios (de haberlos) en su modo de hacer pedagogía.

La presente investigación se desarrolla en el marco del proyecto InES Género UACH, titulado “El contra-archivo de memoria afectiva: Agenciamiento y activismos de género en espacios micropolíticos dentro de la trama Universitaria”, cuyo objetivo es crear un contra-archivo de agenciamientos y activismos de género que, como dispositivo artístico y expositivo, recupere imágenes y narrativas para transversalizar la memoria afectiva de los procesos de subjetivación micro-políticos desarrollados en dos Universidades situadas en la macrozona sur. En este caso, solo se analizarán los resultados obtenidos en la Universidad Austral, ubicada en la XIV Región de Los Ríos, Chile.

Problema, justificación y fundamentación

El año 2018 ocurrió el recordado “tsunami” feminista, surgido a partir de estudiantes universitarias que alzaron la voz para denunciar la violencia de género que existía, hasta el momento, naturalizada entre sus pares y profesores.

Sin embargo, su repercusión se debió al vínculo masivo que se logró cuando distintas comunidades, en colectivo, se unieron para denunciar y exponer su rechazo a la opresión de un sistema heteropatriarcal en la sociedad, evidenciando el daño que se genera cuando existen relaciones de poder dispares. A diferencia de las olas que han marcado la historia del feminismo, podríamos decir que “esta tendencia es más interseccional, en el sentido de denunciar simultáneamente distintos tipos de abuso, lo que permite apuntar los dardos contra la violencia y desigualdad estructural” (Contreras, 2021, p.166). Visto de este modo, fue tanto lo que arrastró este movimiento, que el término “tsunami” resulta más representativo de este acontecimiento.

Rápidamente las paralizaciones universitarias y sus objetivos se abrieron paso en los medios de comunicación. Si bien las discusiones al respecto ya eran parte del contexto nacional, no se habían expuesto al escrutinio público al nivel que se dio en ese periodo (Browne et al., 2022). Así, esta marejada fue ampliando su magnitud, exigiendo una nueva educación no sexista con demandas que visibilizaron no solo problemáticas estructurales, sino también socioculturales, que, más adelante, impulsarían una serie de reformas en las prácticas pedagógicas, sobre todo en ambientes universitarios. Pese a que las universidades públicas, en Chile, se caracterizan por su adhesión a los paros, nadie contaba con los meses de firmeza que tendrían las estudiantes y tampoco con la ampliación de las demandas. De este modo, “los titulares ya no sólo se concentran en los casos de abuso o acoso sexual para comenzar a describir un movimiento transversal que criticaba el patriarcado estructural, la violencia sexual y las abismantes diferencias de privilegios entre hombres y mujeres” (Contreras, 2021, p. 165). Lo anterior evidencia la congregación de los grupos afectados, que deciden escucharse entre sí y permiten la fluidez necesaria para originar nuevas visiones y reflexiones que robustecen la argumentación y la seguridad del movimiento.

La repercusión del movimiento fue tal que, con sus exigencias de medidas concretas lograron que, un mes después de iniciadas las tomas, desde el gobierno se pronunciaran con “agenda mujer”, esto es, con doce medidas que proponían igualdad de derechos y oportunidades y que buscaban impulsar la participación en el mundo privado, público y académico, apoyar la maternidad, y promover medidas en cuanto a la violencia de género (Gobierno de Chile, 2018).



El 23 de mayo de 2018, se publican en la página oficial del gobierno de aquel entonces las medidas que se tomarían como gobierno.

En línea con estas medidas, y como una de muchas repercusiones, tres años después entraría en vigencia la Ley 21.369, que regula el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación superior, cuyo fin es “construir espacios seguros y libres de acoso, violencia y discriminación de género para todas las personas que se relacionen en comunidades académicas o educativas de educación superior con prescindencia de su sexo, gé-

nero, identidad y orientación sexual” (artículo 1º, Ley 21.369). Así pues, podemos decir que hubo un impacto en lo cultural de nuestra sociedad o, al menos, un replanteamiento acerca de cómo se estaban abordando las situaciones.

Por otro lado, y a efectos de esta investigación, me gustaría guiar la ruta hacia la influencia de este movimiento en la educación, considerando específicamente qué cambios hubo en la labor pedagógica, si es que hubo. Como señala Garrido, “cada año se titulan en promedio 300 profesores/as de una facultad de educación. Por ende, un cuerpo docente formado en perspectiva de género podría impactar exponencialmente en la instalación de una perspectiva positiva de género en la sociedad” (2023, p. 46). Esto supondría un cambio cultural, que refuerza la idea del potencial de la labor educativa para realizar cambios sociales profundos. Sin embargo, en un estudio sobre la incorporación de la perspectiva de género en las carreras de la Universidad de San Juan, Argentina, se afirma que “la autopercepción de profesores/as expresa que la universidad no llega a producir conocimiento simultáneo a la demanda social, dado que no incorpora los cambios que se producen en la sociedad” (Benavidez et al., 2018, p. 111). Esto no indica que las universidades no puedan o no quieran involucrarse en la realización de cambios sociales, pero sí da cuenta de un proceso complejo, que invita a preguntarnos qué ocurre ante un fenómeno como este. Debido a su naturaleza, un tsunami simplemente arrasa con lo que encuentra, es imposible de prever, pero ¿cómo podemos reaccionar desde el contexto educativo a un tsunami político-estudiantil de estas características? ¿Cómo, en el futuro, frente a otros fenómenos como estos, nos posicionamos desde el quehacer docente?

En el artículo “Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica” (Barrientos et al., 2022), las autoras estudian, como señala el título, las prácticas educativas, evidenciando y describiendo la influencia de las escuelas en la mantención de los estereotipos de género tradicionales. Ellas señalan que, “desde una perspectiva postestructural, los mandatos de una masculinidad hegemónica y de una feminidad tradicional se van reforzando en la escuela puesto que la mayor parte del tiempo no son cuestionados” (Barrientos et al., 2022, p. 249). La responsabilidad y el peso que tienen los centros educativos sobre sus estudiantes es, por lo bajo, impactante, pero sobre todo real, y por eso considero sumamente importante la labor de cuestionar nuestras prácticas, educarnos y adaptarnos a las necesidades y las transformaciones sociales de cada tiempo. En la actualidad, me parece fundamental y muy atingente ocuparnos de la educación con perspectivas de género y feminista.

El artículo mencionado anteriormente también hace referencia a las falencias que observan los propios estudiantes de pedagogía, ya que:

Aun cuando existe un dominio de ciertas temáticas de género o empatía hacia estas problemáticas, las y los participantes manifiestan la necesidad de hacer explícita la perspectiva de género en la formación inicial docente, poniendo el énfasis en el conocimiento conceptual sobre temáticas de género y diversidad sexual. (Barrientos et al., 2022, p. 250)

En este sentido, un movimiento que se extendió a nivel mundial influyó en el modo de comprender las prácticas del diario vivir. Por lo tanto, conocer y comprender qué medidas se incorporaron, cómo afectó en la práctica a las y los profesores que se encontraban en ese momento dando clases en el programa de formación docente de la UACH, y qué reflexiones y efectos produjo en los estudiantes del programa de formación que estaban haciendo sus prácticas en el año 2018 en la misma universidad, podría aportar a la construcción de un antecedente experiencial de la labor docente frente a temáticas atingentes y que ocurren sin un aviso previo cuando la efervescencia ya no se puede contener, dejando en evidencia la apertura, cierre o desconocimiento de los cambios sociales que la humanidad va generando día a día. A siete años de estas movilizaciones, es posible vislumbrar repercusiones y hacerse preguntas como ¿qué planteamientos surgieron en el área educativa a la hora de preparar a futuros docentes?, ¿realmente se han incorporado medidas en la formación docente a partir del movimiento feminista de 2018?

Pregunta de investigación

El movimiento feminista de 2018 constituye un hito en la historia reciente de la sociedad chilena, en tanto generó debates y cambios culturales y políticos en distintos ámbitos, incluyendo los contextos educativos. Por este

motivo, se pretende explorar de qué manera estas experiencias colectivas y personales, marcadas por el contexto social y político, se reflejaron en los enfoques pedagógicos, las dinámicas de aula y las trayectorias formativas de las y los profesores formadores y las estudiantes en práctica, que cursaban el programa de formación docente de la UACH el año 2018. A partir de este enfoque, se plantea la siguiente pregunta:

¿De qué manera el movimiento feminista de 2018 influyó en las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras formadores y en las estudiantes que participaban en el programa de formación de profesores de enseñanza media de la formación inicial docente en la UACH?

Objetivos general y específicos

Objetivo General

Comprender la influencia del movimiento feminista de 2018 en las profesoras formadoras del programa de formación de profesores de la UACH, en relación con sus concepciones y prácticas pedagógicas actuales.

Objetivos Específicos

- Describir e identificar las prácticas pedagógicas que las profesoras de la UACH han visto influenciadas por el movimiento feminista de 2018 en sus clases y orientaciones, contextualizado en el programa de formación de profesores.

- Analizar la influencia del movimiento feminista del 2018 en la práctica de las profesoras universitarias de formación inicial docente del programa de formación docente de la UACH.

Antecedentes teóricos y metodológicos

La memoria afectiva del movimiento feminista de 2018 en la formación de la subjetividad docente

En primer lugar, se reconoce al feminismo como un movimiento social y político activo, con una larga trascendencia histórica, cuya influencia se mantiene vigente incidiendo en diferentes contextos, incluyendo los educativos. En este sentido, la pedagogía feminista cobra relevancia como una perspectiva que permite preguntarnos por los efectos del movimiento feminista, específicamente luego de las movilizaciones del 2018, sobre las prácticas pedagógicas actuales. Asimismo, se incorpora el concepto de subjetividad docente, entendido como un proceso dinámico mediante el cual los y las docentes configuran su modo de ser y hacer profesional, considerando los posibles cambios y alteraciones que pueden surgir a partir de la irrupción del feminismo en el campo educativo.

En este estudio, es fundamental comprender qué es o cómo se define el feminismo. En el *Diccionario Ideológico Feminista*, Victoria Sau lo define como:

Un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII –aunque sin adoptar todavía esta denominación– y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que ha sido y son objeto por parte del colectivo de los varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera. (Sau, 2001, p. 172)

El enfoque principal está puesto en la toma de conciencia, que construye el modo de hacer y de ser de cada persona, independiente de su género. Por ello, es fundamental, basándonos en lo que señala la autora, tomar conciencia y empoderarnos de nuestras propias fortalezas y reaprender a valorar nuestra posición dentro de la sociedad. Así, podríamos decir que el feminismo también consiste en “reflexión y movilización de las mujeres” (Kirkwood, 2017, p. 63). Al respecto, no está demás destacar que, en 2018, se dio un proceso reflexivo a nivel mundial, que, de un modo u otro, estando de acuerdo o no con el movimiento, estando en un contexto u otro, este causó debates en distintos grupos. Los análisis de la estructura y el sentido discursivo del “tsunami feminista” mencionan que, a pesar de estar situado en el contexto universitario, “el movimiento feminista mostraba la capacidad de resonar no solo con las jóvenes universitarias, sino [...] también con las prácticas de la vida cotidiana de la población en general” (Araya et al., 2022, p.105). Estos debates tuvieron tal resonancia que, desde la educación secundaria, las estudiantes

también se unieron a las movilizaciones con tomas, paros y participación en las marchas, buscando visibilizar casos de violencia de género en sus liceos, a fin de promover cambios en sus centros educativos.

En Chile, las escuelas tienden a orientar a sus estudiantes según los paradigmas predominantes en la sociedad, práctica que genera rigidez y favorece la reproducción de conocimientos, dejando de lado el pensamiento crítico, dificultando la apertura hacia el cambio y la innovación educativa. Frente a este escenario, surge la necesidad de repensar los enfoques pedagógicos e incorporar perspectivas que promuevan la transformación social. En este sentido, la pedagogía feminista se presenta como un instrumento clave para promover cambios sociales profundos. Como señala Maceira:

La pedagogía feminista es un conjunto de discursos, una práctica política, y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética, filosófica y política denunciar su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, y promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática. (Maceira, 2007, p. 2)

Se trata de una pedagogía que considera la equidad de género, y que pone en tela de juicio la desigualdad, buscando como fin principal un cambio de paradigma social, que remueva conciencias y realidad, llevando a mujeres y hombres a emancipar sus mentes de la sumisión y del concepto de poder desde un sentido tóxico y egoísta, para, en cambio, generar valoración mutua. En otras palabras, tiene como fin:

[...] la eliminación cultural y política de la opresión de género, [...] la transformación de la sociedad, y [...] la libertad y autonomía individuales y colectivas. Sus preguntas aluden a los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que las personas requieren para transgredir las normas y esquemas que las oprimen, para descautivarse y construir y afirmar su mismidad, por tanto, su punto nodal es la persona, y como proceso formativo, se interesa tanto por los saberes como por los poderes de esa persona. La pedagogía feminista es una pedagogía de la subjetividad, de la autonomía, de la transgresión, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma/o. (Maceira, 2007, p. 17)

Es decir, buscamos un enfoque que no solo nos enseñe a resistir, sino que nos enseñe a posicionarnos desde lo que somos y, para ello, debemos aprender a vernos y a luchar por que nos vean, pero ya no como se supone que debemos ser, sino como somos. Dicen que estamos en la era de la información, y podemos tomar esto como una ventaja: como mujeres debemos informarnos acerca de nuestros derechos, vivir un proceso activo de agencia política y construcción de identidad/subjetividad, que naturalice nuestra autonomía y una sociedad equitativa.

En esta construcción, la memoria afectiva ha sido fundamental, si consideramos que de los relatos –que también fueron desahogos– surge este movimiento desde sus inicios. Los afectos pueden ser definidos como “fuerzas invisibles que circulan a través de los cuerpos, humanos y no humanos [...], fuerzas invisibles y relacionales que permiten las transformaciones del cuerpo” (De Riba, 2020, p. 324). Circulan, por ejemplo, cuando nos desahogamos y botamos el peso de las penas o cuando traemos la calma con un abrazo. Las memorias, el relato y el afecto son como amigas que se encuentran a tomar un café y saben que están removiendo algo que quizá no sea visible, pero que se siente en alguna parte del cuerpo:

el afecto es el concepto de asumir algo que, de cambiar con relación a una experiencia o encuentro [...]. El afecto es la materialidad del cambio: “el paso de un estado a otro” que ocurre en relación con “afectar a los cuerpos”. (Hickey-Moody en De Riba, 2020, p. 324)

Es de esperar que el afecto sea una puerta de entrada a la memoria o, dependiendo del caso, una puerta de salida a ser compartida, pues se crean puentes de confianza. Por su parte, Jasper (2012) ha afirmado que en el reconoci-

miento de un nosotras se halla el sentido de colectividad, una voz grupal que aparece al compartir lealtades afectivas y emociones recíprocas como fuerzas de cohesión y creación de identidad colectiva. Los grupos se fortalecen en este intercambio que se experimenta como un logro emocional y que da lugar a nuevas emociones en común. En conclusión, podríamos describir la memoria afectiva como el proceso complejo y vital por el que sentimientos: experiencias y relaciones compartidas entre sujetos se entretajan y resignifican de modo colectivo y político.

En el presente estudio, se propone comprender los efectos que un fenómeno político y social como el movimiento feminista pudo ejercer en el contexto pedagógico. Desde esta mirada, se observa que los y las docentes a lo largo de su vida laboral van construyendo su subjetividad pedagógica, entendida como un modo de ser, hacer, valorar y percibir que se configura mediante experiencias y aprendizajes acumulados en su trayectoria laboral (Amaya, 2024, p. 10). No obstante, dicha subjetividad profesional puede verse tensionada por movimientos sociales que vienen a desafiar las concepciones tradicionales de las prácticas educativas o, en este caso, de la vida.

La metodología de investigación

La presente investigación tiene por objetivo principal analizar el impacto del “tsunami feminista” de 2018 en las prácticas pedagógicas de quienes ejercían la docencia universitaria en el programa de formación de profesores de la UACH, así como identificar cuáles fueron (si es que hubo) los efectos específicos que generó en dichos ámbitos. Para llegar a este conocimiento, es fundamental el relato experiencial de este grupo, ya que quienes vivieron estos sucesos tienen, además de su historia, una visión crítica respecto de la enseñanza como tal y, por ende, una mirada enfocada en esta temática que aporta gran riqueza a la investigación.

Dicho esto, para entender la concordancia con los objetivos propuestos, se debe considerar que esta investigación se encuentra en desarrollo. De momento, se considerará la realización de dos talleres cartográficos con docentes mujeres de carreras de pedagogía de la Universidad Austral de Chile y algunas estudiantes, a fin de discutir el impacto en sus vidas personales y profesionales, además de conocer el modo en que este movimiento desafió las normas de género arraigadas en las aulas, en el contenido curricular y, sobre todo, en el lenguaje utilizado. En ambos casos se utiliza grabadora de audio y transcripción como instrumentos que permiten precisar la recopilación de datos y la veracidad de los relatos, además de ayudar a mantener la neutralidad al momento de su análisis. Además, se recopilan artículos de prensa y archivos, con el objetivo de contextualizar y entregar veracidad a la investigación de un hito que ocurrió hace 7 años.

Para analizar este fenómeno, desde el contexto que aterriza esta investigación, se hace necesario utilizar la metodología de investigación cualitativa, que reconoce al ser humano como productor de conocimientos, a fin de comprender la realidad a través de la construcción de significados, rescatando la heterogeneidad de la sociedad (González et al., 2021, p. 337). Se genera entre las/los participantes de la investigación un diálogo en torno a las memorias afectivas, que sirven como archivo de su propia historicidad y reflexión acerca del movimiento de 2018 y generan procesos interpretativos de sus procesos. Según Hernández Sampieri (2014), “[l]a acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (p. 7). En este sentido, se espera que la conversación genere un espacio de reflexión compartida, así como una rememoración que permita reencontrarse con un hito histórico, pero desde el ángulo de la pedagogía.

En cuanto al paradigma, por su propiedad comprensiva de los hechos, el naturalista se ajusta a esta investigación, y de él entendemos que: “[...] la comprensión consiste en entender las acciones humanas mediante la captación o aprehensión subjetiva, empática, de los motivos y los propósitos de los actores” (Rodríguez, 2005, p. 24). Siguiendo esta dirección, se utilizará el diseño narrativo, entendiendo que esta línea investigativa “pretende entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Hernández Sampieri, 2014, p. 487). Este diseño supone una aproximación interpretativa a los hechos y ofrece posibilidades de investigar las relaciones y la identidad de las entrevistadas.

Sumado a este diseño narrativo, se desarrolla una metodología de investigación basada en las artes, que, según Hernández (2008), se entiende como un método de indagación que utiliza los principios y procesos creativos de

las artes para generar conocimiento en contextos investigativos. Como instrumento de investigación basado en las artes, la cartografía es una herramienta que facilita una representación vívida de las experiencias, situando las enunciaciones en los contextos específicos de los actores, lo que, a su vez, permite explorar las subjetividades y saberes que se entretajan en las prácticas cotidianas, así:

Performar acciones pedagógico-cartográficas implica abrir las posibilidades a que sean las experiencias y conocimientos traídos por quienes asisten al espacio, los que finalmente constituyan no sólo el canon sobre lo que se aprende, sino fundamentalmente los lugares desde los que se construyen las trayectorias éticas, estéticas y políticas de lo que puede ser hecho a partir de la comprensión profunda experiencial debe decirse del ejercicio del poder, del saber y de sus efectos. (Barragán et al., 2020, p. 195)

En suma, se trata de un espacio donde la memoria afectiva y colectiva pueden fluir en un tejido de imágenes y palabras, generando un soporte receptivo a la multiplicidad de relatos y sentires que surgen y se encuentran en el diálogo.

Presentación de los resultados preliminares¹⁸⁵

Se han realizado dos talleres cartográficos con profesoras universitarias. En el primero, se dialogó sobre el impacto personal que tuvo el movimiento feminista de 2018 en cada una de las participantes. Luego, el segundo taller se enfocó en la influencia que dicho movimiento tuvo en su ejercicio docente. En ambos encuentros, la cartografía se apoyó en imágenes extraídas de noticias publicadas en la web, publicaciones de redes sociales, así como archivo compartido por personas que participaron activamente de las tomas y marchas. Cabe destacar que esta investigación aún se encuentra en curso y estos talleres iniciales constituyen un espacio clave para situar testimonios singulares en un contexto de pluralidad reflexiva, permitiendo comprender el alcance del feminismo en distintos niveles de la experiencia personal y profesional.

Afectación Personal

Uno de los primeros hallazgos develados en los encuentros cartográficos es la importancia del apoyo colectivo al momento de alzar la voz frente a hechos de violencia de género vividos personalmente o de terceros. En relación con esto, una de las participantes (A) comentó “que los hombres, nuestros colegas, no nos tomaban en cuenta cuando opinábamos. Y nos cuidábamos menos” (participante 1). La individualidad nos puede hacer sentir frágiles, pero la unión de sentires y sensibilidades en comprensión mutua va formando lazos que fortalecen la individualidad y la colectividad a la vez. Así es como “la afectación entre cuerpos, afectos y objetos circulan, se mueven, se deslizan y generan que los sujetos lo hagan con ellos” (Flores y Peláez, 2023, p. 51). La afectividad juega un rol que posibilita la empatía y la confianza para descubrir que nos identificamos unas con otras cuando nos permitimos escuchar y cuando nos validamos al hablar.

Durante ambas sesiones, se habla de un apoyo mutuo o “apañe”, que genera a nivel personal una confianza en sí misma para internalizar que está bien defender el movimiento o defenderse a sí misma de ataques. Sin embargo, esto contrasta con opiniones como la que entrega otra participante (D), quien opina que “todavía hay ciertos temores porque igual hay [que] deconstruirse mucho, sobre todo personas mayores como de mi edad hacia arriba... Entonces, en algunos momentos, se sienten como forzados eh... para no herir susceptibilidades, pero no están como siendo tan sinceros... como que les da más que eso, les da susto que se les salga algo políticamente incorrecto”. Entre las tensiones que generó el movimiento feminista, se refleja la complejidad de las relaciones afectivas cuando se viven en un espacio público o colectivo, donde la sinceridad se negocia con el miedo a la vulnerabilidad social, que muchas veces hizo callar humillaciones misóginas, abusos o cualquier tipo de violencia de género, por miedo a que quienes recibieran las críticas y la culpa fuesen las mujeres víctimas.

¹⁸⁵ Algunos de estos resultados también están siendo analizados en la tesis de grado de Lorena Leiva Sepúlveda para obtener el título de profesora de Artes Visuales.

Afectación Profesional

El dolor y el horror también mueven y generan acciones de rabia e indignación para frenar los abusos, pues “[c]uando decimos que al feminismo lo mueve el deseo de cambiarlo todo, hablamos de poner en práctica modos de transformación que van desde el conocimiento hasta la organización política y social y los cuidados” (Laguna y Palmeiro, 2021, p. 20). En relación con esto, una de las medidas que las participantes recuerdan es la implementación de *observadoras de aula*, en la que las diferencias generacionales en cuanto al modo de expresarse cobran mucha relevancia. Esta práctica consistía en la participación de estudiantes como oyentes en distintas clases, quienes principalmente hacían notar las expresiones que no eran consideradas con enfoque de género. Al respecto, se comenta que (participante B), “por ejemplo, en inglés, *ladies first* y cosas así como que, oh, uno quisiera que... quería como decirlas, pero recordaba que que no, *porque hay que volver a reformular el lenguaje*”. Este ejercicio, además de evidenciar cómo las expresiones cotidianas perpetúan estereotipos, también puso sobre la mesa el desafío que enfrentan docentes y estudiantes para desaprenderse de hábitos lingüísticos arraigados.

Así mismo, este proceso de cambio llevó a replantear el modo en que las docentes concebían su posición en el aula, pero también a revisar cómo incorporar la inclusividad y el diálogo con toda la comunidad educativa. En ese sentido, una de las participantes (C) destaca la relevancia de construir ambientes realmente inclusivos:

para mí un aula inclusiva no era como alejarlos a ellos o dejarlos solos también porque ellos vivieron momentos super difíciles. Hubo muchas denuncias hacia los chicos, eh, y denuncias así super explícitas con afiches, por redes sociales. Entonces, muchos chicos igual... eh... se sintieron super afectados y también había que escucharles a ellos como educadora, no se podía solamente apañar a las chicas que eran miembros de este movimiento.

Este testimonio, visibiliza la complejidad de los procesos de transformación y también la necesidad, desde el rol mediador de la docencia, de atender las experiencias y emociones de todos los involucrados, tanto de quienes alzan su voz como de quienes pasan por momentos de vulnerabilidad. Pues, “si aceptamos que cada uno tiene una manera peculiar de construir perspectiva de constituirse en observador, tendremos que aceptar la coexistencia de una diversidad de mundos” (Echeverría, 2009, p. 157).

Finalmente, la reflexión colectiva evidencia que “todos estos movimientos históricos, no solo este, sino que te van... te remueven algo que precisamente muchas veces te hace tomar conciencia super tardíamente” (C). Así, el modo de construirse como docente es entendido como un proceso vivo y dinámico, que se va forjando día a día, no solo como una identidad arraigada, sino más bien como una subjetividad continua, abierta a la transformación y al diálogo. Como señala Birulés (2007), “la subjetividad es siempre una manera de ser y, al mismo tiempo de no ser, la subjetividad es siempre un relato y nunca la revelación de una esencia” (p. 242). De este modo, la construcción docente, al igual que el movimiento feminista, se vive como una búsqueda constante y un relato colectivo en permanente devenir.

Conclusiones

El movimiento feminista de 2018 generó significativos cambios en la conciencia colectiva y la sensibilización respecto a la violencia y las brechas de género, así como en las percepciones personales y profesionales de las docentes. Esto se evidenció en la concientización del uso del lenguaje y la incorporación de perspectivas de género dentro del aula, sin embargo, aún se manifiestan desafíos con respecto a la resistencia al cambio y la permanencia voluntaria o involuntaria de estereotipos.

Con respecto a lo anterior, se destaca la importancia de la colectividad, ya que el acompañamiento y las redes de apoyo fueron fundamentales para visibilizar las problemáticas de género y fortalecer el empoderamiento de las mujeres que vivenciaron esto, tanto estudiantes como profesoras. Asimismo, también se reflexiona en torno a la relevancia de construir espacios inclusivos que permitan escuchar las voces de todos y todas, pues estas transformaciones son transversales y la equidad requiere comprensión y acompañamiento a quienes están siendo afectadas/os de un modo u otro. Con esto, podríamos deducir que el movimiento impulsó la necesidad de la autocrítica y una revisión

personal reflexiva, entendiendo que la identidad docente no se termina de construir un día, sino que está en constante apertura e influenciada directamente por los cambios sociales.

A siete años del “tsunami” feminista, los debates en torno a la equidad de género siguen vigentes, valorando los avances logrados por quienes tuvieron la valentía de manifestarse, pero también destacando el valor de observar con apertura, sensibilidad y afectividad las demandas sociales. Con una mirada abierta a las necesidades que cada generación puede comprender, desde una perspectiva que recoge la historicidad de quienes ya han alzado sus voces.

Referencias bibliográficas

- Amaya, G. (2024). *El rol docente en la construcción de la subjetividad en los estudiantes* [Trabajo final de grado]. Universidad Abierta Interamericana.
- Andreucci-Annunziata, P. y Morales Cabello, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 441-463. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.14089>
- Araya Guzmán, C., Ortiz Ruiz, N. y Paredes Paredes, J. P. (2022). Análisis de marcos de acción colectiva: “tsunami feminista” del 2018. *Última década*, 30(58), 99-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100099>
- Barragán, D., Sánchez, N. y Cruz, A. (2020). Cartografía Social, usos y sospechas en el campo de la educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(89), 179-198.
- Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255. <https://doi.org/qnqg>
- Benavidez, A., Gili-Diez, V., Galoviche, V., García-Mavrich, P., Guerra, M., Barboza-Pirán, F., Soler, I., Mattar, J., Videla, H. y Bazán, G. (2018). Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan. *Entorno*, (66), 102-112. <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6730>
- Birulés, F. (2007). Algunas observaciones sobre identidad y diferencia. *Cuaderno Gris*, (9), 239-242.
- Browne, R., Romero, P., Rutherford, C. y Vergara, J. (2022). Análisis del movimiento feminista estudiantil del 2018 en la prensa chilena y de la región de Los Ríos. *Asparkia*, (41), 235-254. <http://dx.doi.org/10.6035/asparkia.6175>
- Contreras, M. (2021). Poniendo los cuerpos en la lucha contra la violencia basada en el género: el Tsunami Feminista en Chile el 2018. *Taller de Letras*, (68), 162-180. <https://doi.org/10.7764/tl68162-180>
- De Riba Mayoral, S. (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismols*, (35), 321-338. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>
- Echeverría, R. (2009). *El Observador y su Mundo* (Vol. I). JC Sáez Editor.
- Flores, E. y Peláez, C. (2023). El muro de la memoria 8M 2021. Estéticas colectivas, afectos y cuerpos en resistencia. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 14(40), 45-57.
- Garrido Rivera, A. (2023). Formación del profesorado con perspectiva de género: imaginarios excluyentes y transformadores construidos en la academia post movimiento feminista en Chile el 2018. *Revista Conhecimento Online*, 2, 22-50. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3280>
- Gobierno de Chile. (23 de mayo de 2018). *Agenda Mujer: Gobierno presentó 12 medidas para promover la equidad de género*. Gobierno de Chile. <https://www.gob.cl/noticias/agenda-mujer-gobierno-presento-12-medidas-para-promover-la-equidad-de-genero/>
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educación Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Jasper, J. M. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 46-66.
- Kirkwood, J. (2017). *Feminarios*. Communes.
- Laguna, F. y Palmeiro, C. (2021). Apuntes para una memoria feminista: hacia una literatura del nosotras. *Cuadernos del CILHA*, (34), 1-22. <https://dx.doi.org/10.48162/rev.34.006>

Ley N° 21.369 de 2021. Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior. 15 de septiembre de 2021. Disponible en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2rhez>

Lozano Andrade, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 136-161. <https://doi.org/qnqs>

Maceira, L. (Noviembre de 2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas* [Ponencia]. I Coloquio Nacional Género en Educación, Universidad Pedagógica Nacional/Fundación para la Cultura del Maestro, Ciudad de México, México.

Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Doxa.

Salas, A. (9 de junio de 2018). Universidad Austral, el plantel donde se gestó la primera toma feminista en Chile y un protocolo contra el acoso. *Emol*. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/06/09/909169/Universidad-Austral-el-plantel-donde-se-gesto-la-primera-toma-feminista-en-Chile-y-protocolo-contra-el-acoso.html>

Sau, V. (2001). *Diccionario ideológico feminista*. Ediciones Cátedra.

Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Les jóvenes estudiantes universitarios platenses ante la irrupción de Javier Milei (2022-2024): ¿Malestar en democracia o con la democracia?¹⁸⁶

Antonio Camou

IdIHCS-FaHCE / UNLP, Argentina
antoniocamou@yahoo.com.ar

Marcelo Prati

IdIHCS-FaHCE / UNLP, Argentina
marceloprati98@gmail.com

Sebastián Varela

IdIHCS-FaHCE / UNLP, Argentina
varela.sebastian@gmail.com

Presentación

En este trabajo exploramos algunas hipótesis tentativas para responder tres preguntas estrechamente vinculadas, que van de lo más general a lo particular. La primera pregunta básica nos lleva a inquirir: ¿Cómo configuran los jóvenes su experiencia con la política democrática en la actualidad en el área de influencia de nuestra universidad?¹⁸⁷ En este plano, nos interesa especialmente comprender la relación que elaboran los jóvenes con la democracia en el marco de una sociedad heterogénea y desigual, que no ha logrado conciliar –desde hace ya mucho tiempo– aceptables niveles de desarrollo económico, inclusión social y convivencia ciudadana.¹⁸⁸

La segunda interrogante ha cobrado especial importancia a partir de los resultados de la elección presidencial de noviembre de 2023. Según diferentes estudios pre y postelectorales, Javier Milei obtuvo una mayoría de votos entre los jóvenes de 18 a 29 años, en particular entre los varones (Annunziata et al., 2024; Elman, 2023; Kramer, 2024; Murillo y Oliveros, 2024; Vommaro, P., 2023; Vommaro, G., 2023; Zuban, 2024), convirtiendo a La Libertad Avanza en la fuerza con mayor apoyo entre los electores más jóvenes: ¿Esto significa que los jóvenes se volvieron de derecha en la Argentina?

La tercera pregunta es más específica en la medida en que se circunscribe al ámbito de la política estudiantil en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Frente al panorama antes descripto, nos interesa explorar la siguiente cuestión: ¿Cómo se posicionan políticamente las militancias estudiantiles ante la avanzada del gobierno de Milei?

Ninguna de estas preguntas tiene una respuesta simple ni definitiva, por lo que tratamos de contestarlas a través de una serie de conjeturas sustentadas en algunas distinciones analíticas relevantes, así como en evidencia empírica recogida a través de distintas fuentes originales.

¹⁸⁶ En este texto retomamos algunas ideas y argumentos presentados en un trabajo reciente sobre las relaciones entre jóvenes, política y ciudadanía (Camou, Prati y Varela, 2024), pero en esta oportunidad incorporamos la mirada de los militantes universitarios a partir de una serie de entrevistas realizadas a finales del año 2024 en cuatro facultades de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con diferentes adscripciones disciplinares. Agradecemos los comentarios de las coordinadoras y colegas de la Mesa realizada en la UNQui a una versión anterior de este trabajo.

¹⁸⁷ A partir de aquí usamos la expresión “los jóvenes” para referirnos de manera indistinta y plural a diferentes categorías de género.

¹⁸⁸ Sobre la noción de *heterogeneidad*, puede consultarse Smith y Williams (1986), Murmis y Feldman (1992), Prévôt Schapira (2001), Kessler (2014 y 2016), Piovani y Salvia (2018). Sobre la noción de *convivialidad*, ver Adloff (2020).

Además de esta breve presentación, el trabajo está organizado en tres partes. En la primera, desplegamos de manera resumida las coordenadas analíticas básicas del proyecto más amplio en el que se encuadra nuestra indagación, a la vez que damos cuenta de las fuentes con las que trabajamos. La segunda parte abarca el núcleo empírico del ensayo: en sus tres acápites intentamos responder ordenadamente las tres cuestiones planteadas. Finalmente, la tercera ofrece algunas reflexiones tentativas para la discusión.

La experiencia política de los jóvenes en discusión¹⁸⁹

Nuestro trabajo se apoya en un trípode conceptual básico y en la utilización de tres tipos de fuentes. En primer lugar, apelamos a una noción de *experiencia* entendida como “el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual” (Jay, 2009, p. 20), siendo su rasgo clave la diferencia que se introduce como novedad, en un individuo o en un colectivo, al atravesar, padecer o incorporar a través de una mediación lingüística (un relato) una determinada relación con una realidad comprendida en su otredad. Como nos recuerda Jay:

[...] una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por decirlo así, en donde estaba antes; es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo. Ya sea una “caída” de la inocencia o la adquisición de un nuevo saber, un enriquecimiento de la vida o una amarga lección acerca de sus locuras, algo digno del nombre de “experiencia” no puede dejarnos... donde comenzamos. (Jay, 2009, p. 21)

En este sentido, al decir de François Dubet, la experiencia social no es algo meramente “vívido” que corresponde a una simple descripción comprensiva, sino que es “un trabajo, una actividad cognitiva, normativa y social que debemos aprender a analizar cuando la programación de las funciones sociales y el juego de intereses no permite dar cuenta de ella en forma cabal” (2011, p. 125).

En segundo término, dentro del ancho campo de experiencias que jalonan la vida de los jóvenes, nos interesa especialmente recortar un subconjunto mucho más acotado, referido a la participación política institucionalizada. Así, en el marco de un régimen democrático se entiende habitualmente por *participación política* un conjunto de prácticas por las cuales un actor toma parte “activa, voluntaria y personalmente” en un proceso público de toma de decisiones (Sartori, 1992, p. 35). La referencia al carácter “voluntario” de la participación es importante para distinguirla de las formas coercitivas de encuadramiento y movilización “desde arriba”, típicas de los sistemas autoritarios (Sani, 1998, p. 1137).

Como han puntualizado distintos autores, la participación puede ser entendida como un continuo de situaciones, cuyas fronteras no pueden ser delimitadas con absoluta nitidez, existiendo diferentes escalas o niveles de involucramiento (O’Donnell, 1972; Zimmerman, 1992; Delfino y Zubieta, 2010). Limitándonos a las formas institucionales o convencionales de la acción política, y tomando libremente el criterio clasificatorio ofrecido por Giacomo Sani, podríamos distinguir tres niveles. En un primer nivel, podría hablarse de una participación *pasiva* (mínima, limitada o básica); se trata de “comportamientos esencialmente receptivos”, tales como la presencia en reuniones, la exposición voluntaria a mensajes políticos o la concurrencia a actos comiciales de carácter obligatorio. La segunda forma puede indicarse como participación *activa*, en la que se desarrollan de manera relativamente estable “dentro o fuera de una organización política” una serie de actividades de apoyo, como “cuando se hace obra de proselitismo, cuando se hacen compromisos para trabajar en la campaña electoral, cuando se difunde la prensa del partido, cuando se participa en manifestaciones de protesta, etc.”. Finalmente, nos encontraríamos con una participación *militante* allí donde se forja un compromiso estable de asumir responsabilidades de representación, delegación o dirigencia (Sani, 1998, p. 1137). La distinción nativa que los propios jóvenes realizan entre “votantes”, “adherentes” y “militantes” capta claramente este espectro diferenciado de posiciones de sujeto.

¹⁸⁹ Un mayor desarrollo de las categorías abordadas en esta sección se encontrará en nuestro libro (Camou, Prati y Varela, 2018).

En tercer lugar, en las democracias modernas, y en cualquier organización con cierto grado de complejidad de funciones y amplitud de miembros, el vínculo que une a ambos extremos del continuo de participación política es el lazo de *representación*.¹⁹⁰ Literalmente *re-presentar* significa “presentar de nuevo y, por extensión, hacer presente algo o alguien que no está presente” (Sartori, 1992, p. 225). El término hace referencia a un universo vago y diverso de prácticas, pero en un esfuerzo de síntesis podríamos distinguir al menos dos sentidos principales. El punto a destacar es que ambos sentidos nos reenvían al costado “positivo” o “negativo” de la problemática de la representación en la actualidad, ya sea al examinar su “metamorfosis” (Manin, 1992) como al indagar en un “malestar” (Mustapic, 2008) que en muchas ocasiones es tematizado como una verdadera “crisis”.

Desde una primera mirada, centrada en el vínculo *partido-ciudadanos*, la representación es entendida a partir de su “capacidad para expresar los rasgos de la sociedad en la que se despliega”, y en tal sentido el malestar “sobreviene aquí con la ruptura de ese vínculo y se traduce en la dificultad de los partidos políticos para agregar y articular los intereses sociales”. En este caso, se asume que si la relación partido-ciudadanos es “construida adecuadamente los partidos políticos habrán de responder a las demandas de su electorado a través de políticas públicas consistentes”. Por tal razón, los problemas de representación se resolverían al promover reformas orientadas esencialmente al “acercamiento entre representantes y representados” (Mustapic, 2008, p. 4). En términos de Sartori, esta visión pone el acento en la dimensión de la *representatividad*, es decir, en la idea según la cual “nos sentimos representados por quien *pertenece* a nuestra misma matriz de *extracción* porque presumimos que aquella persona nos *personifica*” y, por tanto, el problema de la representación consistiría en “encontrar una persona que nos sustituya personificándonos” (Sartori, 1992, p. 234).

Desde una perspectiva centrada en la relación *partido-gobierno*, en cambio, el eje de atención está puesto en el “desempeño en el cargo de quienes han sido investidos de la representación... y comporta un problema de ejercicio del poder de decisión”. En este caso, argumenta Mustapic, el malestar emerge “cuando las decisiones que adoptan los representantes en el marco de ese ejercicio gestionan deficientemente los intereses sociales que les han sido confiados”. Así, esta mirada comienza por poner en cuestión aquello que la primera daba por sentado: “la disposición y la capacidad de los representantes para ocuparse en forma competente de los intereses de quienes los han votado” (2008, p. 4). En palabras de Sartori, nos encontramos aquí con un problema de *responsabilidad*, tanto en el sentido de que el representante debe “responder” al titular de la relación como que debe “alcanzar un nivel adecuado de prestación en términos de capacidad y eficiencia” (Sartori, 1992, p. 234).

Frente al tópico de la “crisis” de representación, cabe subrayar en este punto que la noción de “metamorfosis” introducida por Manin (1992) tiene un par de ventajas. Por un lado, le devuelve su plena historicidad a la problemática de la representación, y al hacerlo deja de poner en un lugar absoluto, incluso al punto de idealizarla, una forma concreta de estructura de representación contra la que debería compararse el “malestar” actual con el lazo representativo. Por otro lado, al desplazar el sentido puramente negativo encerrado en una noción estrecha de crisis, la reflexión de Manin ayuda a poner atención sobre las lógicas específicas que estarían gobernando las nuevas formas en las que se ejerce el vínculo de representación, ofreciendo como telón de fondo el contraste entre elementos cambiantes y elementos “constantes” al interior de una misma matriz política representativa (2016, p. 14).

Ahora bien, para captar las huellas de estas experiencias políticas juveniles apelamos a tres tipos de fuentes. Por un lado, aplicamos una encuesta a 500 personas –mayores de 18 años– residentes en hogares de zonas urbanas del Gran La Plata (GLP), que abarca las localidades bonaerenses de La Plata, Berisso y Ensenada.¹⁹¹ En cuanto a las características de la muestra, se diseñó una muestra probabilística, estratificada –según nivel educativo del principal sostén del hogar–, por conglomerados (tri-etápica), representativa de hogares particulares y de la población adulta residente en las tres localidades. El estudio, realizado entre mayo y junio de 2022, tuvo como objetivo central recabar información estadística original acerca de seis dimensiones de análisis consideradas de relevancia para los objetivos

¹⁹⁰ Pasamos por alto en este punto una discusión sobre el carácter “directo” o “indirecto” (representativo) de la democracia (Bobbio, 1991; Sartori, 1992 y 2008; Manin, 2016).

¹⁹¹ El tamaño de la muestra garantiza que, para la estimación de una proporción sobre el total de hogares, el error máximo probable con un nivel de confianza de 95 % será en cualquier caso inferior a +/-5 % bajo la hipótesis de máxima dispersión.

de nuestro proyecto y sobre las que existen escasos datos actualizados y confiables de acceso público: *Relaciones sociales y capital social*; *Consumos y prácticas culturales*; *Género*; *Tareas domésticas y de cuidados*; *Política y ciudadanía*; *Pandemia*. Cabe destacar que los resultados que se presentan en este capítulo constituyen una exploración exclusivamente referida a la temática *Política y ciudadanía*.

Por otra parte, con el objetivo de recuperar el sentido que las narrativas juveniles le dan al vínculo entre sus condiciones de vida y el devenir de la política democrática, apelamos a una estrategia cualitativa. Así, a fin de cubrir a un grupo heterogéneo de jóvenes de la región, se realizaron 4 grupos focales en mayo de 2023, conformados por personas de entre 18 y 24 años, argentinas o naturalizadas, residentes en el Gran La Plata. El enfoque teórico del estudio asume que las representaciones, valoraciones, opiniones y actitudes hacia los temas de indagación referidos varían sustantivamente de acuerdo, al menos, a dos condiciones fundamentales: el género, que se asocia con modos socialmente esperados y diferenciados de pensar, sentir y actuar de aquellos que se ubican/adscriben a distintos grupos; y la pertenencia de clase, que refiere a la desigualdad en torno a la distribución y acceso a recursos materiales, simbólicos y culturales que gravitan sobre las condiciones de vida. En función de ello, se diferenció, por un lado, entre varones y mujeres y, por el otro, se consideraron dos grupos representativos de condiciones de clase contrastantes: jóvenes pertenecientes a sectores populares –definidos para este trabajo por su residencia en barrios populares– y jóvenes de sectores medios universitarios –definidos por su condición de estudiantes de grado de la UNLP–. Asimismo, para la conformación de los cuatro grupos, se incorporó un criterio adicional, que tuvo por objetivo evitar los discursos “expertos” de aquellos que tienen una participación política activa o militante. Por ello, se decidió no incluir participantes que formaran parte de agrupaciones estudiantiles, organizaciones sociales o partidos políticos (Alzugaray, Peiró y Santa María, 2023).

Finalmente, incorporamos la mirada de los militantes universitarios a partir de una serie de 16 entrevistas realizadas entre octubre y noviembre del año 2024 en cuatro facultades de la UNLP, con diferentes adscripciones disciplinares: Derecho, Exactas, Humanidades e Ingeniería. En cada una de esas unidades académicas se entrevistaron a representantes de la primera y la segunda fuerza en las últimas elecciones de centro realizadas, a la vez que se trató de mantener una paridad de género entre los respondentes.¹⁹²

Malestares, temores y esperanzas: los jóvenes ante la política

Los jóvenes y la política democrática en el Gran La Plata

Nuestro punto de partida fue consultar acerca del *nivel de satisfacción* con el funcionamiento de la democracia (Gráfico 1), donde los niveles de aprobación entre los jóvenes se distribuyen del siguiente modo: 42,5 % señala estar muy satisfecho, 38,7 % señala estar algo satisfecho, 8,8 % poco satisfecho y 10 % nada satisfecho. Al incorporar las variables de segmentación, el género no arroja diferencias significativas, pero respecto a la edad se destaca una mayor proporción de insatisfacción entre los jóvenes, ya que en la población total del aglomerado sólo el 4,6 % declara estar nada satisfecho; asimismo, se observan niveles más altos de aprobación entre las personas de mayor nivel educativo (que completaron estudios superiores), con un 42 % que se declara muy satisfecho/a y un 50 % que se declara algo satisfecho/a.

¹⁹² Al elegir a los representantes –de distinto género– de la primera y la segunda fuerza política por facultad, nuestro análisis puede incurrir en un discutible “sesgo de la fuente” (Bielik y Krell, 2025), esto es, dejar fuera de consideración las opiniones, actitudes y narrativas de otras expresiones políticas en minoría. Pero, en razón de los recursos y el tiempo disponibles para la investigación, optamos por captar las expresiones de las agrupaciones estudiantiles mayoritarias.

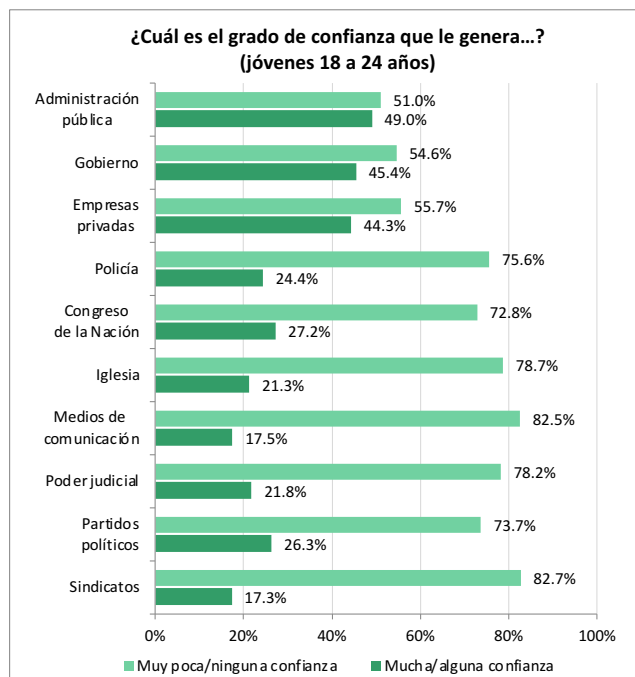
Gráfico N° 1



Fuente: Encuesta PUE-CONICET “Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en el Gran La Plata (2015-2019)” - IdIHCS (UNLP-CONICET), 2022.¹⁹³

Pero al momento de sondear la *confianza* en las principales instituciones que configuran la vida democrática del país (Gráfico 2), el panorama es más negativo. Al distinguir entre las respuestas en las que se indicó “mucho confianza” y “alguna confianza” de aquellas en las que se indicó “muy poca confianza” y “ninguna confianza”, se observa que en todos los casos los niveles de *desconfianza* superan a los niveles de confianza. Los sindicatos (82,7 %) y los medios de comunicación (82,5 %) generan la mayor desconfianza, seguidos de cerca por el Poder Judicial (78,2 %), la policía (75,6 %), los partidos políticos (73,7 %) y el Congreso de la Nación (72,8 %); algo más atrás se ubican el gobierno (54,6 %) y la administración pública (51 %). Al considerar las variables de segmentación, se observa que los niveles de desconfianza son levemente superiores entre las mujeres y un poco más altos entre las personas residentes en Berisso y Ensenada.¹⁹⁴

Gráfico N° 2



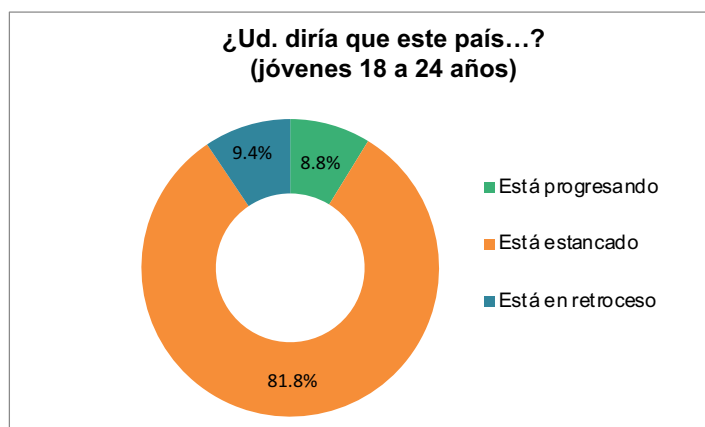
Fuente: Encuesta PUE-CONICET 2022.

¹⁹³ A partir de aquí, la fuente es citada como “Encuesta PUE-CONICET 2022”.

¹⁹⁴ Cabe acotar que la iglesia católica (78,7 %) o las empresas privadas (55,7 %) también despiertan entre los jóvenes más desconfianza que confianza.

Una manera complementaria de abordar la percepción sobre el resultado de las acciones gubernamentales democráticas de los últimos años se obtiene al relevar las *expectativas* de desarrollo del país (Gráfico 3), donde la abrumadora mayoría tiene una visión pesimista: el 81,8 % de los jóvenes considera que la Argentina está estancada, un 9,4 % estima que está en franco retroceso, y apenas el 8,8 % considera que está progresando. Los cortes por las variables de segmentación no arrojan diferencias significativas¹⁹⁵.

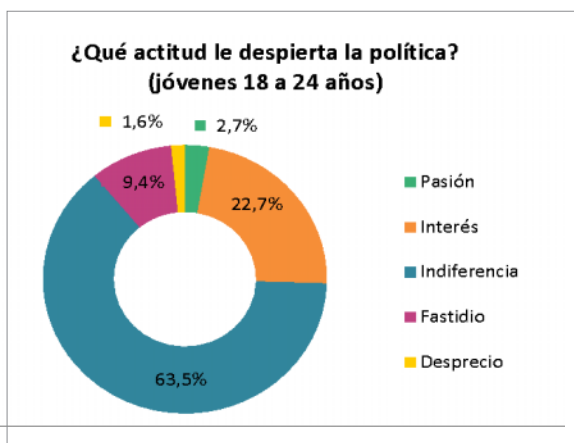
Gráfico N° 3



Fuente: Encuesta PUE-CONICET 2022.

Pasando a un plano más general, al estudiar las actitudes hacia la política (Gráfico 4) se destaca que la *indiferencia* es la situación dominante, manifestada por casi el 63,5 % de los jóvenes (en el total de los encuestados este sentimiento es del 49 %, con predominio sobre todo entre las mujeres –alcanza al 60 % en ese subgrupo– y entre las personas con menor nivel de estudios). Un 22,7 % de los jóvenes declara tener *interés* en la política (contra un 35 % en el total de personas encuestadas, donde se destaca el mayor interés de los varones y de las personas de mayor nivel educativo –superior completo–, superando entre éstos el 56 %). A un 9,4 % de los jóvenes, por su parte, la política les genera *fastidio*, a un 1,6 % les produce *desprecio* y solamente a 2,7 % les provoca *pasión*.

Gráfico N° 4

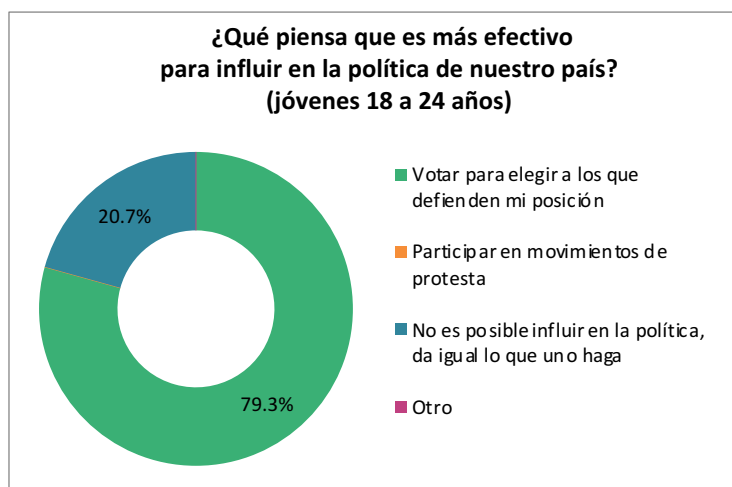


Fuente: Encuesta PUE-CONICET 2022.

¹⁹⁵ En relación con este punto, se preguntó a los jóvenes qué país elegiría para emigrar en caso de decidirse a hacerlo: el 33,8 % mencionó que elegiría España, 9,3 % optaría por los Estados Unidos, 8,3 % lo haría a Brasil y 7,1 % iría a Italia (entre otros destinos), mientras que 15,8 % “no sabe adónde emigraría” y 13,7 % “no se iría del país”.

Otro aspecto relevante que nos permite observar el cruce entre las valoraciones sobre la política y el funcionamiento de la democracia se refiere a las posibilidades y mecanismos para influir en la política (Gráfico 5). Un 79,3 % de los jóvenes considera que el sufragio es el mecanismo más efectivo, pero el 20,7 % adhiere a una posición de desencanto: independientemente de lo que se haga, no es posible influir en la política. Entre el total de encuestados, la primera categoría congrega al 66,0 %, mientras que la segunda aglutina al 30 %; asimismo, un 3,4 % percibe como mejor opción para influir en la vida pública la participación en movimientos de protesta. Por otra parte, cabe acotar que el género de los encuestados no aporta diferencias significativas en la distribución de las respuestas, aunque es mayor el peso relativo de quienes valoran la participación en movimientos de protesta entre las personas con estudios superiores completos. El lugar de residencia también incide: entre el total de personas que viven en Berisso o Ensenada disminuye drásticamente la creencia en el sufragio como principal mecanismo para influir en la política (46,7 %) y aumenta el desencanto (casi el 50,0 % cree que, independientemente de lo que haga, no es posible influir en política).

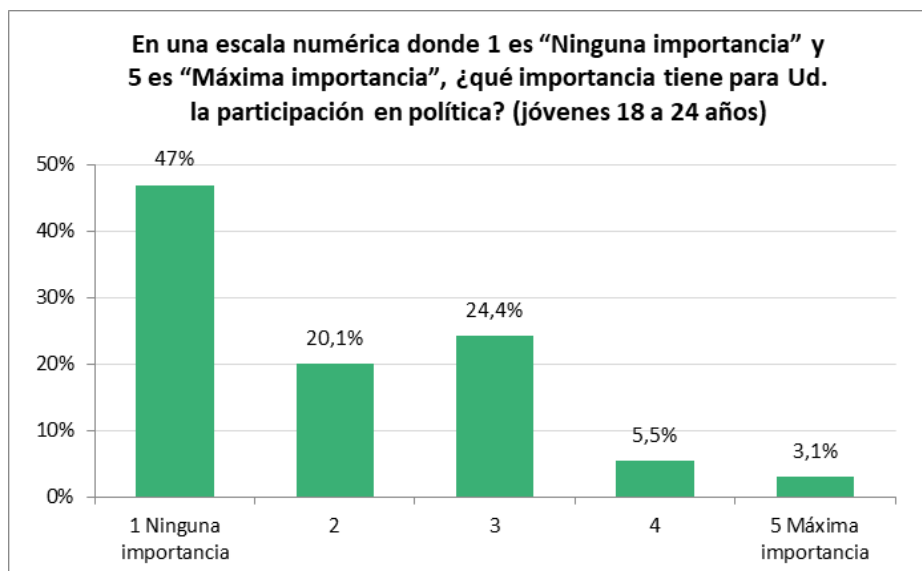
Gráfico N° 5



Fuente: Encuesta PUE-CONICET 2022.

En cuanto a la importancia que se le asigna a la *participación* en política (Gráfico 6), se observa que un 47 % no le atribuye ninguna importancia y un 20 % se acerca a esa posición. En el otro extremo, sólo un 3,1 % le atribuye máxima importancia y un 5,5 % se acerca a esa posición. Al incorporar las variables de segmentación –en el total de personas encuestadas–, se observan diferencias por género: entre las mujeres la categoría “ninguna importancia” obtiene niveles de respuesta levemente por encima de la distribución general (39 % contra 35,7 %), mientras que entre los varones ocurre lo propio con la categoría opuesta (11,3 % le atribuye máxima importancia contra 8,6 %). Es de destacar que, junto con los jóvenes, los adultos mayores de 65 años conforman el otro grupo de edad que otorga los menores niveles de máxima importancia a la participación en política (3,1 % y 6 % respectivamente). El grado de importancia que se le asigna a la participación en política varía también de acuerdo con el nivel educativo alcanzado: un 5 % de quienes completaron estudios primarios, un 7 % de quienes completaron estudios secundarios, y un 15 % de quienes completaron estudios superiores, respectivamente, le atribuyen máxima importancia. En cuanto al lugar de residencia, solo un 24 % de los habitantes de Berisso y Ensenada le asignan ninguna importancia, mientras un 12 % le atribuye máxima importancia.

Gráfico 6



Fuente: Encuesta PUE-CONICET 2022.

¿Votar a Milei es igual a “hacerse de derecha”?

En el marco de las consideraciones anteriores, es preciso introducir una segunda cuestión a partir del arribo al poder de Javier Milei: ¿Podríamos decir que los jóvenes argentinos –junto a una porción nada desdeñable de nuestra sociedad– se han “derechizado”? Pues bien, tanto los datos recogidos en nuestra encuesta del año 2022 (Gráfico 7) como algunas de las narrativas recogidas durante el año siguiente (2023) tienden a ofrecernos una respuesta negativa a esa idea, que ha sido adoptada por algunos comunicadores sociales o en algunos discursos que atraviesan las redes sociales. Pero para abordar esta pregunta es necesario incorporar una distinción conceptual relevante a la hora de interpretar los datos disponibles: cuando decimos que los jóvenes no se derechizaron por votar a Milei, lo hacemos en el mismo sentido en que decíamos –tiempo atrás– que los jóvenes no se apasionaron por la política, ni mucho menos “se peronizaron”, cuando votaban por Cristina Fernández de Kirchner (Camou, 2012).

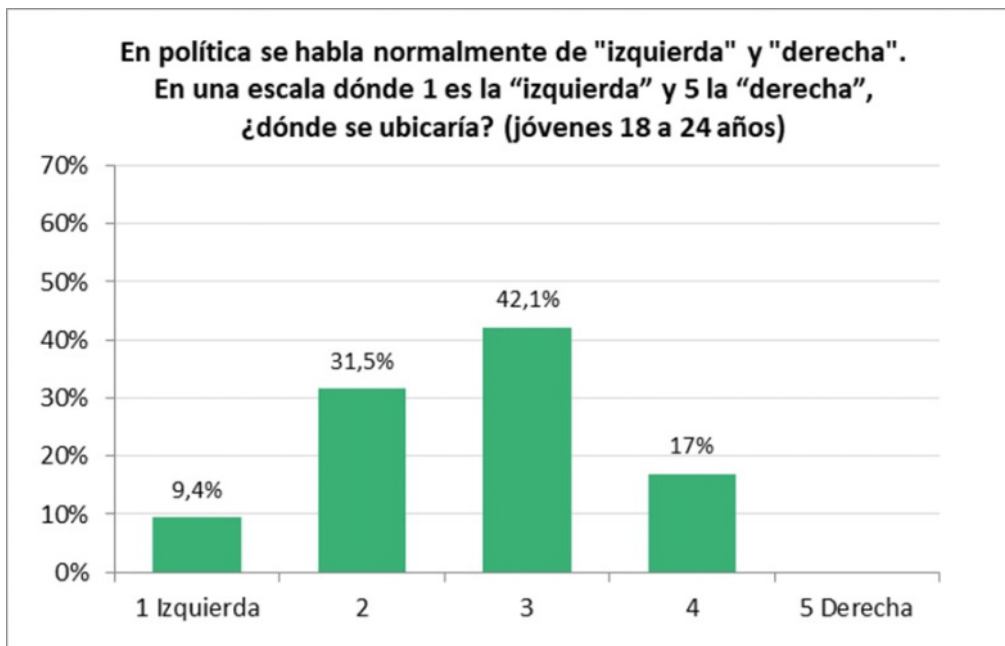
Desde esta perspectiva, distinguimos entonces entre “preferencias” políticas y “opciones” electorales, dos fenómenos sociales relacionados pero muy diferentes.¹⁹⁶ Las primeras se refieren a orientaciones de interés, creencias, valores o motivaciones que contribuyen a impulsar y guiar las prácticas; las preferencias están del lado de la “demanda”, pueden no ser rivales (ya sea de manera alterna o sucesiva) y habitualmente se plasman en diferentes dimensiones de la vida social y personal de los individuos. Las “opciones” electorales, en cambio, son las determinaciones que –en última instancia– nos llevan a decidir en el cuarto oscuro por una candidatura o una fuerza política (pero también nos llevan a participar en un acto o replicar ciertas opiniones de un líder político en las redes sociales); las opciones vienen de “afuera”, constituyen una “oferta”, están configuradas por un contexto de restricciones y oportunidades dado, y son “cerradas”, en el sentido de que son excluyentes (o se elige esto o aquello) cada vez. Para decirlo con un ejemplo al azar: a un/a joven le puede preocupar la calidad de la educación, las posibilidades de empleo, la inflación, el bienestar de los sectores populares, el acceso a internet y una cultura que no hostigue a las disidencias sexuales, etc. Pero todas esas preocupaciones no aparecen en la boleta electoral: aparece un nombre y una foto; en el mejor de los casos, algunas de esas inquietudes pueden llegar a aparecer respondidas

¹⁹⁶ En el marco de la tradición de la elección racional, el análisis del vínculo complejo entre “preferencias” y “elecciones” (económicas, sociales o políticas) ha ocupado ríos de tinta que no podemos considerar aquí (Barrueto y Navia, 2015); la presentación clásica de la distinción puede encontrarse en Sen (1973), un abordaje crítico en Torres González (2003), una sugerente y ya clásica aplicación a la política argentina en Torre (2003 y 2017).

en una plataforma, pero a la hora de votar no podemos establecer prioridades o tachar cuestiones con las que disintamos de un candidato, etc.

A la luz de estas consideraciones, al solicitarle al *total* de encuestados que se ubicaran ideológicamente en una escala de cinco posiciones, casi el 59 % se ubicó en el “centro”, con una importante concentración entre las mujeres. Un bajo porcentaje lo hizo en las posiciones extremas –el 7 % lo hizo a la “izquierda” y el 4 % a la “derecha”–, con un mayor predominio de los varones. En una posición cercana a la izquierda se ubicó el 19 %, y en una cercana a la derecha poco más del 11 %. Ahora bien, al pasar específicamente a las orientaciones ideológicas de los jóvenes (Gráfico 7), las cifras son todavía más nítidas: al considerar la edad, se destaca que entre los encuestados de 18 a 24 años y de 25 a 39 años se encuentran los porcentajes más altos de personas que se asumen de izquierda (9,5 % y 10 % respectivamente), mientras que entre las personas de 65 años y más se halla el porcentaje más alto de personas que se asumen de derecha (8 %). Si se considera el nivel educativo, la adscripción a la derecha desciende a medida que el nivel de estudios se incrementa.

Gráfico 7



Fuente: Encuesta PUE-CONICET 2022.

Algunas de estas vetas de interpretación salen a la luz a la hora de consultar a los jóvenes de nuestra región sobre las propuestas políticas esgrimidas por el candidato “libertario” a lo largo de la última carrera presidencial. Como señala Lisandro:

[...] A mí de Milei lo que me llama la atención es la libertad con la que habla. Esa facilidad para decir cosas aberrantes y salir con las dos patas para adelante... Como cuando habló de la venta de órganos, y lo hablaba con una soltura que vos decís: “¿Cómo puede estar diciendo esto en vivo?” Y no fue que lo preparó. Lo dijo con soltura. A mí me da miedo que gane Milei... (Argentino, 18 años, Villa Elisa)

Con alguna oscilación, tenemos también el testimonio concurrente de Jacqueline:

Tenés el Ministerio de la Mujer, Ministerio de Educación, todas esas cosas. Por ejemplo, ahora que se quiere postular Milei dice que quería cerrar el Ministerio de las Mujeres, cosa que se luchó mucho, digamos, para

que se pueda tener eso, y lo quiere cerrar. Yo creo que son como ayudas para todas esas situaciones, tema mujer, tema transporte, tema educación. Me gusta que haya, que tengamos esa oportunidad de que sea gratis, porque la mayoría de los otros países no lo hay. Pero también creo que la corrupción roba bastante plata, es todo para el bien de ellos, aunque obviamente nos ayuden y todo, pero tema administración, no sé si me gusta mucho por lo que es, lo del Estado...

Y al hablar específicamente de la posibilidad de un triunfo de Milei, nos dice la misma entrevistada:

[...] Me da miedo, porque una vez pensé en votarlo, no hace mucho, y sinceramente no sé qué hacer, porque me estoy informando. Porque está bien, Milei habló una vez que quiere dolarizar el país, como otros países que ya lo hicieron. Pero ¿qué conlleva dolarizar el país? ¿Cuáles serían los problemas? (Argentina, 18 años, barrio Joelito, Villa Elvira)

Los militantes estudiantiles ante el gobierno de Milei: ¿Un compás de espera?

Las entrevistas realizadas a militantes universitarios entre octubre y noviembre del 2024, a un año del triunfo de Milei y en el marco de las elecciones estudiantiles en la UNLP, nos ofrecen una perspectiva que complementa el análisis que venimos realizando. A lo largo de sus intervenciones, les militantes se enfrentan –de un modo u otro– a tres desafíos: en primer lugar, ¿cómo convivir con lo que hemos llamado la “brecha de representación”?; en segundo término, ¿cómo gestionar el tiempo de la espera?; y finalmente, ¿cómo recuperar la (discusión) política?

La “brecha de representación” se refiere a la distancia político-ideológica que frecuentemente encontramos entre las adscripciones políticas de los estudiantes cuando se ubican en el campo político nacional y la orientación de su voto cuando sufragan en el campo universitario. De acuerdo con datos recabados en una investigación anterior, el 88 % de los estudiantes de la UNLP votan mayoritariamente por las mismas fuerzas políticas –de centro izquierda o de centroderecha– que ostentan amplia representación parlamentaria a escala nacional, mientras que tan solo el 11 % vota por partidos de izquierda; pero en el ámbito universitario, en cambio, un 46 % se inclina por agrupaciones estudiantiles de izquierda, un 30 % vota a diferentes expresiones del peronismo universitario y un 24 % opta por la Franja Morada (Camou, Prati y Varela, 2018, p. 423). Esta cuestión queda bien ilustrada a través del testimonio de una joven militante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales:

Yo creo que el estudiante vota más que nada por lo gremial. Vota por el laburo que hacen todo el año, cómo lo ayuda, cómo se pueden apoyar en esa agrupación para transitar el trayecto universitario. Y creo que muchas veces difiere muchísimo con cómo se vota a nivel nacional. De hecho, me consta porque tengo compañeros, amigos, compañeres que han votado... Que yo no estoy de acuerdo, no sé, a Milei. Y yo sé que en estas elecciones nos van a votar a nosotros y eso no quiere decir que nosotros compartamos las ideas de Milei sino que ellos se sienten representados y contenidos por el modelo de facultad que nosotros propulsamos. Que al mismo tiempo, ahí está la contradicción..., me resulta muy chocante cuando hablo con ellos porque es como “pero votaste a Milei... Que no quiere que haya universidad pública”. (Juliana, Derecho, Defendamos Nuestro Derecho)

En el mismo sentido se expresa un referente de la agrupación que conduce el Centro de Estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Educación:

[Por un lado]... creo que en las facultades uno piensa más en el día a día... en el interno de la Facultad muchos de los estudiantes creen que es un mundillo aparte... Puede haber, por ejemplo, en nuestra Facultad, alguien que apoya a Milei pero diga “Che, mirá, estos pibes me están ayudando una banda con apuntes o con grupos de estudio”, o lo que sea y, por más allá que tenga una ideología diferente a la mía, yo creo que pasa que se vota de manera diferente. (Ramiro, Humanidades, La Jauretche)

[Pero por otra parte]... en nuestra Facultad pasa mucho eso de que... había pibes, en la carrera, por ejemplo, de educación física, que hay pibes que bancan a Milei, pero vienen acá a la facultad y ellos te dicen que lo votaron por descontento con los años anteriores, pero después los valores que te dicen son totalmente nacionales y populares, y en la Facultad votan nacional y popular. (Ramiro, Humanidades, La Jauretche)

Un segundo desafío político que enfrentan las militancias universitarias se refiere a cómo gestionar el tiempo de la espera con base en otro contraste: un apoyo difuso que les militantes universitarios perciben que todavía se mantiene en franjas significativas del estudiantado hacia el gobierno de La Libertad Avanza (esto es más fuerte en algunas facultades que en otras) con el fuerte rechazo a las políticas concretas de desfinanciamiento de la universidad, la ciencia y el desarrollo tecnológico. Así lo plantea una joven militante de extracción peronista:

Siento que hay un apoyo más general, una esperanza en que, bueno, hay que esperar, las cosas pueden cambiar. En particular, con todo lo que es el conflicto universitario, no, no tiene apoyo, es una opinión bastante generalizada de que lo que está pasando está mal; pero no veo que eso se traduzca, o sea, el descontento sobre la situación de la universidad, el ataque directo a todas las universidades, no veo que directamente se traduzca en un enojo a todo el proyecto de Milei. Y ese es el gran problema. En general, el gobierno de Milei, siento que, nada, si te ponés a charlar, a preguntar, a repreguntar, sigue habiendo esa idea de bueno, hay que esperar, capaz las cosas pueden estar mejor, hay que esperar un poco más... (Martina, Humanidades, La Jauretche)

Un militante de abogacía se anima a ofrecer una aproximación numérica a este problema:

Sí, yo creo que por lo menos un 30 % o un 40 % ha votado al gobierno. Lo ha votado más por querer un cambio y no tener otra opción... Yo creo que el que votó a Milei por algo, por cualquier otro motivo económico o demás... entiende que la política universitaria que está utilizando el gobierno nacional hoy es mala. (Nahuel, Derecho, Franja Morada)

Otra aproximación –todavía más generosa– la ofrece una militante de la facultad de ingeniería:

Yo creo que ha tenido, no sé si actualmente tiene el mismo apoyo que tuvo en su momento en las urnas, porque por algo ganó... Pero sí, estoy segura de que la mitad de los estudiantes de acá han acompañado al gobierno de Milei. Y no está mal, porque la sociedad necesitaba un cambio. Tipo ves una cara nueva y decís “capaz...”, es esperanzador. Pero bueno, no era justamente. Pero sí, acá lo han acompañado mucho. (Marina, Ingeniería, Franja Morada)

Una interesante vuelta de tuerca sobre esta problemática la ofrece un militante de Ciencias Exactas, al relacionar el mayor o menor apoyo a Milei entre estudiantes de diferentes edades o etapas de formación:

Creo que tiene un apoyo político medianamente fuerte en los primeros años y es una especie de *pirámide*, no diría que en los últimos años es nulo, pero sí se va reduciendo un poco por el acercamiento a lo que es el sistema científico que es totalmente antagónico a lo que propone Milei, que no se hizo en ningún lado del mundo, que la ciencia depende solamente de lo privado, no sos comunista por decir que el Estado tiene que invertir en ciencia, lo hace Estados Unidos, lo hace Israel, lo hace Inglaterra, lo hace China y lo hace cualquier país con poder y desarrollo científico. Entonces yo creo que eso pasa, pero bueno, después también depende de las carreras, hay carreras que están más enfocadas en investigación y otras que van más al privado, entonces va cambiando un poco eso de carrera en carrera. (Julián, Ciencias Exactas, Franja Morada)

El tercer desafío con el que deben lidiar los militantes universitarios se refiere a la recuperación del debate político,

sobre el que se observan contrastes dignos de mención; mientras algunos advierten señales positivas, otros observan la emergencia de situaciones negativas en el horizonte:

Las marchas... [han]... revivido formas de hacer política en enfrentamiento al gobierno que antes no había, y que creo que un poco haciendo autocrítica, que tendría que haber habido, porque tampoco es que los gobiernos anteriores hayan tratado muy bien a las universidades, pero yo creo que cambió un poco en ese sentido, en que se han revivido formas de hacer política que no estaban, y después, no sé si diría que es por la crisis en sí, sino que es un poco un clima más de época general, creo que un poco ha revivido el debate político, creo que esta despolitización general que tiene la sociedad un poco se revirtió, algunos a favor de Milei, otros en contra de Milei, y creo que hoy está habiendo más discusión, la gente está más entusiasmada por volver a discutir... (Julián, Ciencias Exactas, Franja Morada)

Pero el lado negativo se percibe en el último testimonio que presentamos:

[...] la gente está más entusiasmada por volver a discutir, un poco lo que sí me preocupa es que siento que muchas personas llevan esa discusión, no como una discusión de “enfrentemos ideas y veamos un consenso”... sino más una cuestión de voy a –un poco por la cultura de internet– “tal humilla a tal”, que “si este periodista es un zurdo y le voy a ganar”, como que se ha revivido en una forma más violenta de la que a mí me gustaría, pero sí siento que se ha revivido un poco la discusión política, que por ahí durante la época del peronismo, un poco que la gente no se copaba tanto a ese tipo de debates, por lo menos no en la universidad, y las discusiones del Centro [de Estudiantes] estaban más en otras cuestiones más académicas, ahora se ha sumado una pata muy fuerte que es, ¿qué hacemos para defender a las universidades y cuál es la forma adecuada? (Julián, Ciencias Exactas, Franja Morada)

Reflexiones finales: ¿Crisis o metamorfosis de la política democrática?

Sin dudas, la sorpresiva y meteórica irrupción en el plano nacional de un candidato de ultraderecha como Javier Milei –cuyo partido se fundó el 14 de julio de 2021– no solamente ha trastocado el sistema de coaliciones configurado a lo largo de la última década, sino que también ha puesto en juego diversas representaciones en torno a la eventual “derechización” de la sociedad argentina (en particular de una porción nada desdeñable de los jóvenes); e incluso ha vuelto a colocar sobre el tapete el tópico en torno a la “crisis de representación democrática”.

Ciertamente, la discusión sobre el “malestar”, la “decadencia”, e incluso la “muerte” de la democracia, constituye una temática ampliamente difundida desde el comienzo del nuevo siglo (Lechner, 2002; Hermet, 2008; Galli, 2013; Levitsky y Ziblatt, 2018). Pero si bien esas querellas hunden sus raíces en profundas transformaciones a escala global, entendemos que constituye un aporte de interés contrastar empíricamente algunas de esas manifestaciones generales en un plano regional más acotado y en un segmento poblacional específico.

El hilo conductor que ha vertebrado la lectura de los datos parte de una premisa general: mientras el malestar con las instituciones y los actores de la democracia se ubica en el plano de las opiniones y las actitudes, la crisis de representación se expresa en el nivel analítico de los comportamientos políticos, donde pueden conjugarse la incapacidad de las élites para constituir opciones de gobierno (alta fragmentación partidaria) y/o la conducta electoral volátil o de rechazo de los votantes (altas tasas de abstención, voto en blanco o anulación del sufragio). Como lo ha puesto de manifiesto una copiosa bibliografía, el primer aspecto es un fenómeno de índole eminentemente “subjetivo”, y puede captarse a través de la voz y las narrativas de los actores; el segundo es un fenómeno que admite ser contrastado con datos abiertos a la observación “externa”. Por supuesto, el vínculo causal entre ambos es estrecho, aunque está lejos de ser lineal; así, por ejemplo, si un elector o electora anula su voto con una inscripción insultante hacia la “clase política”, podemos inferir razonablemente que defiende creencias y actitudes contrarias a los actores políticos dominantes; pero obviamente no vale la inversa: si A dice que “ahorcaría” a B, esa expresión no permite inferir que vaya efectivamente a hacerlo (Torcal Loriente, 2010; García-Albacete y Lorente, 2019; Cisneros, 2020).

En este marco, el argumento empírico que hilvana nuestras observaciones distingue dos caras de una compleja moneda. Por un lado, se perciben claramente trazos de un creciente “malestar” juvenil en clave de *desafección* hacia la política, *desconfianza* con respecto a las instituciones propias de la vida democrática y marcada *desaprobación* de las recientes gestiones gubernamentales; por otro, es una cuestión abierta a una indagación más profunda precisar los modos en los que eventualmente ese sentimiento de desasosiego puede terminar canalizándose en el plano de la representación democrática, la cual ofrece un amplio espectro de situaciones, que en última instancia pueden desembocar en una ostensible “crisis de representación” (Cantillana Peña et al., 2017).

En resumen, tratamos de mostrar –más allá de los graves desafíos y las amenazas que se ciernen sobre nuestro futuro inmediato– una conclusión moderadamente alentadora: si bien es evidente que existe entre los más jóvenes un fuerte malestar con las instituciones y el desempeño de los actores políticos de la democracia, ese descontento se manifiesta dentro de la democracia, y no tenemos elementos para inferir que exista una significativa impugnación ni del régimen democrático como tal ni de sus fundamentos de legitimidad. Este último punto no deja de ser importante, porque creemos que marca una fuerte línea de resistencia frente a los embates autoritarios del actual gobierno de Milei.

Referencias bibliográficas

Aboy Carlés, G. (2005). Populismo y democracia en la Argentina contemporánea. Entre el hegemonismo y la refundación. *Estudios Sociales*, 28(1), 125-149. <https://doi.org/qnq3>

Adloff, F. (2020). Experimental Conviviality: Exploring Convivial and Sustainable Practices. *Open Cultural Studies*, 4(1), 112-121. <https://doi.org/10.1515/culture-2020-0011>

Alzugaray, L., Peiró, M. L. y Santa María, J. (2022). Primer informe de la encuesta Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en el gran la plata (2015-2023). *Documentos Metodológicos IdIHCS* (Serie: Estadísticas). <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2022/12/DM-Serie-Estadisticas-No-1.pdf>

Alzugaray, L., Peiró, M. L. y Santa María, J. (2023). *Lineamientos metodológicos: Grupos focales sobre jóvenes y política*. Proyecto de Unidades Ejecutoras del IdIHCS: “Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en el Gran La Plata (2015-2023)”. Universidad Nacional de La Plata.

Annunziata, R., Ariza, A., March, V. R. y Torres, S. (2024). La politización antipolítica. Análisis del fenómeno de Javier Milei. *Revista SAAP*, 18(1), 13-42. <https://doi.org/qnq4>

Barrueto, F. y Navia, P. (2015). Evolución de las preferencias políticas y de políticas públicas entre el sector popular y el resto de la sociedad chilena entre 1990 y 2012. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 23(46), 61-89. <https://doi.org/10.18504/pl2346-061-2015>

Bielik, T. y Krell, M. (2025). Developing and evaluating the extended epistemic vigilance framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 62(3), 869-895. <https://doi.org/qnq5>

Bobbio, N. (1991). *Estado, Gobierno y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Calvo, E. y Escolar, M. (2005). *La nueva política de partidos en Argentina. Crisis política, realineamientos partidarios y reforma electoral*. Prometeo.

Camou, A. (2004). ¿Bipartidismo, “baliancismo” o partido dominante? El gobierno de Kirchner y la renovación del sistema de partidos en la Argentina. *Anuario de FLACSO*, (7), 32-41.

Camou, A. (2009). ¿Nueva izquierda o viejo peronismo? La experiencia del gobierno kirchnerista en la Argentina (2003-2009). En I. González Rebolledo (Coord.), *Gobiernos de izquierda en Iberoamérica en el siglo XXI* (pp. 339-385). El Colegio de Veracruz.

Camou, A. (2012). ¿El retorno de los que nunca se fueron? Notas sobre la experiencia política de los jóvenes universitarios platenses (2003-2012). *Cuestiones de Sociología*, (8), 135-142.

Camou, A. (2024). Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en el Gran La Plata. Una mirada desde la política nacional. En J. Piovani y G. Chicote (Coords.), *Convivialidades políticas y sociales en la pospandemia* (pp. 127-161). CLACSO.

Camou, A., Prati, M. y Varela, S. (Comps.). (2018). *¿Ya votaste?: experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP*. EDULP.

- Camou, A., Prati, M. y Varela, S. (2024). Entre el temor y la esperanza: jóvenes, política y democracia en el Gran La Plata. En G. Chicote y A. Camou (Coords.), *Gran La Plata: heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en territorio bonaerense* (pp. 245-269). CLACSO.
- Cantillana Peña, C., Contreras Aguirre, G., Morales Quiroga, M., Oliva, D. y Perelló, L. (2017). Malestar con la representación democrática en América Latina. *Política y gobierno*, 24(2), 245-274.
- Chasqueti, D. (17 de marzo de 2014). Sobre alianzas y coaliciones. *El Estadista*. <https://elestadista.com.ar/el-estadista/sobre-alianzas-coaliciones-n776>
- Cisneros, I. (2020). Independencia partidista en América Latina: Actitudes, comportamiento y decisión de voto. *Latin American Research Review*, 55(4), 706-726.
- Delfino, G. y Zubieta, E. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, (17), 211-220.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- Elman, J. (9 de agosto de 2023). Milei, el candidato argentino de los jóvenes enojados. *Open Democracy*. <https://www.opendemocracy.net/es/5050-es/argentina-elecciones-javier-milei-derecha-libertaria-j%C3%B3venes/>
- Galli, C. (2013). *El malestar de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- García-Albacete, G. y Lorente, J. (2019). The post-austerity youth. Political attitudes and behavior. *Revista Internacional de Sociología*, 77(4), e141. <https://doi.org/gkx2cq>
- Hermet, G. (2008). *El invierno de la democracia. Auge y decadencia del gobierno del pueblo*. Libros del Lince.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (Comp.). (2016). *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Siglo XXI.
- Kramer, F. M. (2024). *Nuevo escenario en la política argentina: Un estudio de los factores que impulsaron a Javier Milei a la Presidencia en 2023* [Tesis de licenciatura]. Universidad de San Andrés.
- Lechner, N. (2002). El desarraigo afectivo de la democracia. En N. Lechner, *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones.
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Ariel.
- Manin, B. (2016). *Los principios del gobierno representativo*. Alianza.
- Manin, B. (2017). La democracia de lo público reconsiderada. *Cuadernos del CIESAL*, 14(16), 9-24.
- Murillo, M. A. y Oliveros, V. (2024). Argentina 2023: La irrupción de Javier Milei en la política argentina. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 44(2), 161-185. <https://doi.org/qnq6>
- Murmis, M. y Feldman, S. (1992). La heterogeneidad social de las pobreza. En A. Minujín (Comp.), *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. UNICEF/Losada.
- Mustapic, A. M. (2008). *Del Malestar con los Partidos a la Renovación de los Partidos*. IFHC/CIEPLAN.
- O'Donnell, G. (1972). *Modernización y autoritarismo*. Paidós.
- O'Donnell, G. (2010). *Democracia, agencia y Estado. Teoría con intención comparativa*. Prometeo.
- O'Donnell, G., Iazzetta, O. y Quiroga, H. (2011). *Democracia delegativa*. Prometeo.
- Piovani, J. y Salvia, A. (2018). *La Argentina en el siglo XXI*. CLACSO/Siglo XXI.
- Prévôt Schapira, M.-F. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 9(19), 33-56.
- Sani, G. (1998). Participación política. En N. Bobbio, N. Matteucci y G. Pasquino, *Diccionario de Política*. Siglo XXI.
- Sartori, G. (1992). *Elementos de teoría política*. Alianza.
- Sartori, G. (1999). *Partidos y sistemas de partidos*. Alianza.
- Sartori, G. (2008). *La democracia en treinta lecciones*. Taurus.
- Sen, A. K. (1973). Behaviour and the concept of preference. *Economica*, 40(159), 241-259.
- Smith, N. y Williams, P. (1986). *Gentrification of the City*. Allen & Unwin.
- Torcal Oriente, M. (2010). *La ciudadanía europea en el siglo XXI: estudio comparado de sus actitudes, opinión pública y comportamiento políticos*. CIS.

Torre, J. C. (2003). Los huérfanos de la política de partidos. Sobre los alcances y la naturaleza de la crisis de representación partidaria. Disponible en UNTREF virtual. https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/0435_Historia_Argentina/U12_J.C.Torre_-_Los_Huerfanos_de_la_politica_de_ptidos.pdf

Torre, J. C. (2017). Los huérfanos de la política de partidos *revisited*. *Revista SAAP*, 11(2), 241-249.

Torres González, O. (2003). Preferencias individuales y elección social. La inocencia epistémica de las teorías. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, (29), 173-186.

Vommaro, G. (27 de noviembre de 2023). Argentina: ¿por qué ganó Milei? *El Grand Continent*. <https://legrandcontinent.eu/es/2023/11/27/argentina-por-que-gano-milei-graficos-clave/>

Vommaro, P. (26 de noviembre de 2023). Por qué Milei generó empatía en los jóvenes y cómo supo captar su enojo. *El Litoral*. https://www.ellitoral.com/educacion/elecciones-milei-juventudes-vommaro-analisis-voto-juven-causas-enojo-empatia_0_tA36sjVtpe.html

Zimmerman, J. F. (1992). *Democracia participativa*. Limusa.

Zuban, P. (2024). El género como nuevo objeto de estudio en el comportamiento del voto: el caso Argentina 2023. *Perspectivas*, (10), 163-179.

Movimiento estudiantil en Argentina 2024: La conciencia de clase formada a través de la lucha

Julieta Gil
UNQ, Argentina
juligil0404@gmail.com

Introducción

Este trabajo se propone analizar el movimiento estudiantil argentino del año 2024 a través de un análisis clasista, que pone el foco en la conformación de una identidad colectiva de clase desarrollada en el núcleo de la lucha por la defensa de la Universidad Pública. La propuesta se considera importante para recuperar los enfoques de clase en el abordaje de este movimiento, el cual se desarrolla con directa influencia de la disputa por los recursos educativos y de las formas de colectivización en el marco del proyecto neoliberal del gobierno argentino.

El enfoque que entrelaza los movimientos sociales con la lucha de clases se plantea frente a un campo en el que han predominado paradigmas desclasantes de la acción colectiva. Por un lado, las teorías de *la estructura de oportunidades políticas* (McAdam, Tarrow) y de la *movilización de recursos* (McCarthy y Zald), que parten de la construcción estratégica y racional para explicar la participación individual de los actores movilizados (Viguera, 2009, p. 12); por otro, las teorías de los *nuevos movimientos sociales* (Melucci, Touraine), que se detienen en la construcción identitaria, pero desvinculándola de la lucha de clases en el contexto de una sociedad post-industrial. Ambas corrientes descansan en un razonamiento que ignora los factores materiales y subjetivos de clase que operan para conformar las identidades y los procesos colectivos cuando se disputan bienes históricamente conquistados por las clases trabajadoras, como la Universidad Pública.

En este sentido, el hilo conductor del trabajo consiste en comprender el proceso por el que se forman las identidades en un campo antagónico que favorece la formación de la conciencia de clase en dicho contexto. Para esta tarea, se exponen tres ejes dialécticos: (1) las condiciones materiales en las identidades estudiantiles de clase; (2) el sentido antagónico; y (3) el sentido comunitario. Se presentan, no como categorías estáticas, sino como momentos de un mismo proceso de politización y colectivización. Para captar tanto la profundidad de experiencias individuales como la amplitud de las percepciones colectivas, se combinaron entrevistas semiestructuradas en persona (5 entrevistados)¹⁹⁷ a estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Quilmes, que permitieron el diálogo abierto y la reconstrucción del proceso que los llevó a movilizar, y formularios online anónimos,¹⁹⁸ difundidos en redes estudiantiles de la UNQ, que facilitaron la llegada a mayor cantidad de actores y testimonios diversos. La información empírica extraída de estas perspectivas es útil para comprender la articulación entre las motivaciones que orientan la lucha de los actores y las condiciones materiales y simbólicas de vida que los atraviesan. El análisis no se centrará en el contexto sociopolítico general del conflicto, sino en las perspectivas subjetivas, con el objetivo de indagar, a partir de sus experiencias, en los procesos de conformación de la conciencia de clase en el marco de la lucha colectiva.

Metodología

Al estudiar el movimiento estudiantil argentino, podremos imaginar que los actores colectivos que participan provienen de condiciones de vida muy diversas, por lo tanto, desde esta perspectiva, los actores del movimiento estudiantil no son inmediatamente autoidentificables como una clase social concreta. En este sentido, se toman de

¹⁹⁷ Entrevistas realizadas en noviembre de 2024.

¹⁹⁸ Formulario publicado en junio de 2025.

referencia los aportes de Marcelo Gómez –quien justifica la aplicación del análisis clasista sobre los movimientos sociales contemporáneos, refutando que este deba relacionar el “enclasmiento” de la acción colectiva en asociación directa y consecuente a las posiciones estructurales (2017, p. 97)– y de Mariano Millán (2009) –quien sostiene que el enfoque de la lucha de clases es capaz de combinarse con las nociones de identidad de los sujetos formuladas en las teorías clásicas de la acción colectiva–. La diversidad de posiciones de clase en el movimiento estudiantil no anula los condicionamientos clasistas, que, de distintas formas, atraviesan la movilización de los actores y revelan cómo la experiencia compartida de lucha los unifica en una identidad colectiva de clase. Esta identidad no nace únicamente de adscripciones subjetivas, sino de la necesidad concreta de defender la Universidad Pública tanto frente a las políticas que atentan contra el funcionamiento y la continuidad de la institución como también de las opresiones simbólicas hacia la organización estudiantil y el prestigio de su comunidad.

La base teórica de este trabajo adscribe al concepto de conciencia de clase, formulado por el historiador británico E. P. Thompson, quien la identifica como un aspecto determinado no por estructuras estáticas en la sociedad, sino como una conformación basada en experiencias compartidas a través del tiempo y como resultado de las relaciones conflictivas entre individuos, quienes posteriormente dan cuenta de dichas experiencias comunes y se autoreconocen como clase.

Por clase entiendo un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados en lo que se refiere tanto a la materia prima de la experiencia como a la conciencia. Y subrayo que se trata de un fenómeno histórico. No veo a la clase como una estructura [...], sino como algo que tiene lugar de hecho en las relaciones humanas. (Thompson, 1963, p. 13)

Este enfoque nos resulta valioso, ya que permite entender cómo en la multiplicidad de identidades fragmentadas que engloba la Universidad Pública se logran desarrollar consignas comunes que terminan por movilizar a una masa diversa, en la que la identidad de clase y la conciencia sobre ella no preexisten, sino que se desarrollan en una praxis colectiva. Si bien Thompson analizó procesos históricos largos (la formación de la clase obrera inglesa del siglo XIX), este estudio se centra en la temporalidad condensada de un ciclo de lucha (2024), donde la conciencia de clase puede encontrarse como un elemento que renace en los momentos en que las conquistas históricas están en juego.

Condiciones materiales en la conformación de identidades estudiantiles de clase

Para enclasar un movimiento social es fundamental comprender las experiencias que unen a los actores en la lucha. Como señala Thompson, “[l]a clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos a los suyos” (1963, p. 14). En el movimiento estudiantil de 2024, esta experiencia común tiene un núcleo irrenunciable: la gratuidad universitaria como conquista de clase. Es un dato persistente en las encuestas y entrevistas que los estudiantes afirmen no tener la posibilidad de estudiar de no ser por la existencia de espacios públicos de formación académica.

Tendría que prescindir de un montón de otras cosas, mi familia y yo. Tendría que trabajar para bancarlo. Eso lleva consigo muchas cosas, te quita tiempo de estudio, tiempo de ser un mejor profesional a futuro. (Santiago, estudiante)

Si pudiera acceder tendría que esforzarme muchísimo para pagarlo, por lo cual mi rendimiento no sería el mismo. (Martina, estudiante)

Los estudiantes trabajadores, que además son el sector social que más trabajo informal percibe,¹⁹⁹ enfrentan un panorama en el que lo que está en juego es el empeoramiento de sus condiciones materiales de vida, es decir, sin gratuidad deben elegir entre trabajar más horas (precarizándose aún más) o abandonar sus estudios. No es casual

¹⁹⁹ El 58,7 % de los trabajadores de 18 a 29 años se encuentra en condiciones de informalidad según informe del INDEC (cuarto trimestre, 2024).

que, en las asambleas más multitudinarias de la Universidad, se hayan repudiado las cláusulas de la reforma laboral promulgada en la Ley Bases.²⁰⁰ La contradicción concreta que esto les supone, es, por un lado, como trabajadores precarizados y, por otro, como estudiantes bajo la amenaza de perder oportunidades mejores mediante la formación universitaria. Recogiendo algunos de los testimonios:

Sin la educación pública, mi clase social no me permitiría estudiar, tendría que trabajar más horas y con un mejor sueldo, y aun así se complicaría la subsistencia. (Malena, estudiante y militante)

Inhabilitar a las clases más bajas de acceder a una educación superior completa facilita la explotación de estas mismas, implica, entre otras cosas, que puedan acceder únicamente a malas condiciones laborales. (Anónimo)

No quieren que más personas accedan a la educación, quieren gente inculta y empobrecida para crear necesidades de trabajo por debajo del valor requerido. (Anónimo)

De esta forma, vamos encontrando que, mediante el enfrentamiento a las medidas que ponen en peligro la universidad pública –y con ella la posibilidad de estudiar de forma gratuita–, los actores se vuelven conscientes de la ofensiva que supone a ellos mismos y a personas con su misma experiencia. Se entrelaza aquí una opresión de carácter dual, por un lado, no solo se enfrenta una opresión material (económica, laboral), sino también una opresión simbólica y subjetiva, que pone en juego proyectos de vida, aspiraciones y horizontes colectivos. Al respecto, observamos repetidamente la mención a los sueños y las esperanzas:

Es una herramienta que ayuda a aquellos para poder cumplir un sueño, una carrera. Nos ayuda a encontrar nuestro camino en la vida. (Anónimo)

Es la posibilidad de llegar al trabajo con el que sueño. (Anónimo)

La universidad pública significa esperanza de algo mejor. (Anónimo)

Estudiar acá es poder dedicarme a algo que me guste. (Anónimo)

En concreto, al percibir las ofensivas neoliberales de ajuste, estos estudiantes logran reconocer la relación entre sus condiciones materiales de vida y sus deseos, por tanto, el peligro de la realización de estos últimos. Detrás de este sentimiento, se encuentra la idea de que la educación les quiere ser negada, transformándose en un privilegio de clase. El lema “La Universidad Pública no se vende” fue muy popular entre las consignas de movilización, lo que demuestra una vez más la resistencia directa y consciente a la mercantilización de la educación. De esta forma, los estudiantes van conformando su identidad en un campo antagónico clasista, precisamente porque, como señala Gómez, “en torno a las luchas existentes es que se determinan también los valores asignados a los bienes en disputa” (2017, p. 106). Es así como la lucha por la defensa de la Universidad, enfrentada a los proyectos de desfinanciamiento, se transforma en un conflicto que articula y redefine colectivamente sus sentidos clasistas.

La complejidad del conflicto por el presupuesto universitario no termina en la gratuidad del acceso, los gastos de funcionamiento o los salarios docentes. Las demandas de los estudiantes abarcan la concepción integral de la universidad como una herramienta disponible para todos, que no solo permite el ingreso a la educación superior, sino también garantiza condiciones para la continuidad sostenida en las carreras. Esto se manifiesta en reclamos concretos como el boleto estudiantil, los menús subsidiados, las fotocopias a precios accesibles y el acceso a equipos tecnológicos y de conectividad, entre otros servicios. Cuando estos sectores sufren recortes, los entrevistados reconocen claramente que el verdadero impacto va más allá de lo administrativo, se trata de un mecanismo de exclusión que afecta directamente a las mayorías populares, limitando su posibilidad de acceder y mantenerse en el sistema de educación superior:

²⁰⁰ Véase: Centro de Estudiantes de Sociales y Arte, UNQ. [@nuevocecsea]. (Octubre de 2024). *Asamblea 19 hs*. Instagram.

Algunas medidas están directamente involucradas al obvio desfinanciamiento de las universidades y otras más vinculadas a agresiones económicas y sociales hacia las comunidades. (Walter, docente)

La universidad llega a un montón de personas que si no fuera pública no tendría el mismo alcance, yo creo que ahí radica el valor de la educación como tal, poder ser la herramienta que ponga a todos en igualdad de condiciones. (Martina, estudiante)

No van únicamente por la universidad, sino por un conjunto de instituciones públicas que garantizan la inclusión a las personas que no pueden acceder a ciertos bienes y servicios de forma privada. (Agustín, estudiante y militante)

Desfinanciar el aparato estatal en general es como un dominó, si se cae una pieza se van cayendo otras y eso lo único que hace es excluir a más y más personas. (Santiago, estudiante)

En base a estos testimonios, encontramos que los estudiantes reconocen los condicionamientos materiales que atraviesan ellos mismos y sus pares. Se posicionan dentro de las mayorías que enfrentan una lucha para asegurarse la inclusión e intrínsecamente la conquista de mejores condiciones de vida para el futuro. De esta manera, podemos ver cómo la coerción estructural incide en las condiciones en que se prepara la lucha. Como lo detalla Gómez, la lucha es un proceso en el que la misma elección por la acción colectiva *contenciosa*²⁰¹ está condicionada de manera clasista (2017, p. 114). Es así que la defensa de la Universidad Pública se revela como un proceso en el cual la experiencia material de la precariedad (trabajo informal, falta de recursos, amenaza al acceso educativo) y la dimensión subjetiva de los proyectos de vida (aspiración profesional, movilidad social, dignidad) se articulan dialécticamente en la conformación de una identidad de clase estudiantil. Como muestran los testimonios, no se trata simplemente de preservar servicios universitarios, sino de resistir un proyecto político de exclusión clasista.

Conformación de la identidad antagonista

El proceso de formación de la conciencia de clase requiere comprender el marco antagónico donde se configura la identidad colectiva. Esta dinámica es particularmente compleja y contradictoria en movimientos como el estudiantil, porque, como menciona Aníbal Viguera, frente a los teóricos célebres de las corrientes analíticas de movimientos sociales contemporáneos en Europa y Norteamérica, los estudios latinoamericanos contemplan el dilema de un análisis de clase sobre actores que no se conforman explícitamente en torno a clivajes clasistas (2009, p. 20). Para esto, es útil la referencia que Gómez hace sobre el concepto de “negación identitaria” de Ernesto Laclau (Gómez, 2017, p. 108), sobre la cual podemos decir que es donde el movimiento define su existencia, precisamente al reconocer aquello que la amenaza. De esta forma obtenemos una aproximación para abordar el dilema antes mencionado: el antagonismo como negatividad social se construye discursivamente y produce los significados que unifican la lucha simbólica con la lucha por las condiciones materiales. En el movimiento estudiantil 2024, podemos ver las diferentes formas en las que los actores expresan la relación antagónica:

Es un gobierno que se autodenomina parte de la “ultraderecha”, desde tiempos inmemorables la derecha se caracterizó (y se sigue caracterizando) por tener modelos que excluyen al pueblo con el fin de beneficiar a la élite. (Anónimo)

Hay un claro ataque en lo dialéctico, lo discursivo y lo cultural, no es que solamente se desfinancia, sino que también se intenta crear un sentido común en contra de la universidad pública. Es intentar oprimir a un amplio sector de la sociedad, logrando que una pequeña élite pueda formar parte de la universidad y el resto quede excluido. (Agustín, estudiante y militante)

Es todo el contexto que nos rodea a los estudiantes de educación pública, el ajuste, la represión a los jubilados, los discursos de odios incentivando por un gobierno con muchas tendencias fascistas. (Anónimo)

En este caso el intento de acallar la disidencia es notorio. Hay una clara campaña de demonización de lo político. (Walter, docente)

²⁰¹ Acciones que implican un enfrentamiento con la autoridad (Millán, 2009).

Dichas políticas benefician a sectores económicos concentrados y afectan especialmente a las clases populares.
(Anónimo)

En primer lugar, se evidencia una articulación simultánea entre el ajuste material, es decir, el desfinanciamiento concreto, y la batalla cultural. Además, parece verse representada una reivindicación histórica de las masas involucradas en el conflicto universitario; la universidad pública se transformó en una conquista social del actor colectivo, definido a sí mismo como “clase popular”, “pueblo” o “disidencia”. Esto se refuerza incluso más al ver que las referencias a movilizaciones estudiantiles de la historia argentina como “Acá estamos los nietos del Cordobazo”²⁰² o “Los bastones nos siguen jodiendo pero los lápices siguen escribiendo”²⁰³ se recuperan en el discurso contra las políticas actuales, lo que termina por identificar al antagonismo como un antagonismo histórico.

Con estos elementos, se ilustra el núcleo de la “negación identitaria”: en contraposición al “nosotros”, se nombra al adversario como “ultraderecha”, “élite”, “sectores económicos concentrados”, “gobierno de tendencias fascistas” y se desentraña su estrategia multidimensional. Los estudiantes no solo repudian acciones concretas y simbólicas, sino que construyen activamente su identidad como movimiento colectivo atravesado por disputas históricamente clasistas. Así, vemos que dicha identidad se construye en un campo relacional, que, al darse en una dinámica de lucha de clases, no es una relación entre sujetos libres (Millán, 2009, p. 81), sino entre sujetos que detentan el poder y sujetos que percibirán su aplicación en la realidad material (mediante el desfinanciamiento) y simbólica (mediante la persecución ideológica).

La denuncia de mecanismos de opresión discursiva es relevante para comprender la construcción identitaria desde lo cultural, aquí recuperamos uno de los enfoques de las teorías europeas de los “nuevos movimientos sociales”, sin embargo, como advierte Millán, hay que ser prudente al importar estos marcos identitarios en Latinoamérica (2009, p. 77). El caso de la Universidad Pública en Argentina tiene sus significados particulares, por sus momentos históricos de lucha y por ser el medio en el que muchas familias estructuralmente desfavorecidas logran acceder por primera vez a la educación superior e ingresar a profesiones que rompen el círculo de las labores precarizadas. No podemos afirmar que este sea el caso de todos los actores que movilizaron en 2024, pero sí podemos afirmar que la identidad del movimiento está atravesada por sentidos clasistas y su lucha se inscribe directamente como la resistencia a un proyecto de clase adverso.

El acto que compromete a los estudiantes *según* sus condiciones materiales de vida es un acto de negación identitaria en sí mismo. De esta forma, la respuesta de los actores movilizantes constituye un acto de resistencia a ser negados como colectivo y como clase, donde las experiencias de opresión que este hecho supone consolidan, al mismo tiempo, tanto la identidad antagonista como la conciencia de clase.

Sentido comunitario

El proceso de colectivización en el movimiento estudiantil opera a través de un doble movimiento: por un lado, el reconocimiento de condiciones materiales compartidas y, por otro, la construcción activa de lazos comunitarios en la lucha. Como señala Thompson, es precisamente en este proceso donde los actores “definen la clase mientras viven su propia historia” (1963, p.15). La misma dificultad de enclasar a los movimientos estudiantiles proviene de la aparente heterogeneidad posicional del movimiento, en el cual podemos señalar “sectores sociales con posiciones estructurales diferentes que estarían compartiendo las mismas prácticas como participantes de un mismo movimiento” (Gómez, 2017, p. 97). Este es el caso de la integración de estudiantes, docentes, jubilados, familias, sindicatos, partidos políticos y organizaciones sociales en las diferentes manifestaciones universitarias. La articulación de esta heterogeneidad es explicada por el valor comunitario que la Universidad Pública tiene en el conjunto social y popular. Como señalan algunos testimonios:

²⁰² Véase: El Destape Web [@eldestapeweb]. (2024). *Los carteles en defensa de la educación pública*. Instagram.

²⁰³ Véase: Página12 [@pagina12]. (2024). *Los carteles más ingeniosos de la marcha universitaria*. Instagram.

En ambas marchas participaron sectores que se ven influidos por la educación, ya sea docentes, no docentes, personal administrativo, familias de los estudiantes, graduados, etc. En este país se respeta mucho la defensa del lugar donde vos estudiaste, lo cual motivó a graduados. (Uma, estudiante y militante)

Los movimientos que incluyen a la universidad son transversales a toda la sociedad. De los profesionales que se producen en la universidad pública se beneficia todo el país. (Agustín, estudiante y militante)

Los que nos formamos en la educación pública le debemos defenderla. (Malena, estudiante y militante)

De esta forma, los actores entienden el significado de la universidad como un significado de pertenencia social, y lo defienden como quien defiende su propia casa. Al mismo tiempo, este sentido se vuelve un sentido de clase, al verse inscripto en las relaciones antagónicas que amenazan las condiciones materiales de los involucrados. En las encuestas anónimas podemos encontrar la adherencia a consignas como “No al recorte en educación”, “No al recorte salarial a los docentes”, “No al ajuste a los jubilados”, “No a la pérdida del valor estratégico de la universidad”, entre otras. Esto demuestra que, si bien los objetivos internos pueden ser variados, están inscriptos en una lucha material que se les opone como conjunto y no como sectores dispersos. Es así como el mismo proceso de colectivización se vuelve un elemento intrínseco de la lucha y el antagonismo (Gómez, 2017, p. 114).

La existencia de los lazos comunitarios podría explicarse con lo que Melucci llamaba “redes subterráneas”, esto es, las redes de socialización informal en las que se gestan nuevas formas de significación de la realidad (Amparán, 2007, p. 84). Y, desde la óptica de las teorías de movilización de recursos, podemos tomar a estas redes como recursos disponibles para la constitución del movimiento. Estos enfoques son relevantes para entender cómo el proceso estratégico de la movilización, las relaciones sociales al interior de la Universidad, así como sus organizaciones políticas propician el terreno para la expresión de lucha. Sin embargo, debemos colocar estos procesos comunitarios en su contexto histórico-material específico. En el caso estudiado, cuando nos adentramos en la forma en que se dan estos lazos comunitarios, comprendemos su valor enclasante situado, por ejemplo, en las ollas populares²⁰⁴ que tuvieron lugar durante las tomas de facultades o en la organización de festivales gratuitos. Esta dinámica se aprecia en testimonios como el de un estudiante durante la toma de la UNSAM:

Si bien había una conciencia sobre lo que creían que estaba bien y lo que estaba mal, no había un apuro por lo político. Hay compañeros que antes, hace una semana, pasaban por el Centro de Estudiantes y miraban al piso. Ahora fueron los primeros en venir y revolver la olla, levantar las cosas, agarrar las banderas y alentar las clases públicas. (citado en Nesci, 2024)

El sentido comunitario que se produce por medio de las mismas estrategias de colectivización ofrece un refugio de apoyo mutuo que se presenta como la resistencia a la opresión de clase. No solo buscan defenderse de las políticas de ajuste que ponen en peligro la educación pública, sino también defender los medios de encuentro y solidaridad que la Universidad pública representa:

Estas medidas responden a una visión muy individualista. Se privilegian a ciertos sectores y no se piensa en las mayorías. [...] Me parece que lo humano, lo comunitario en estos contextos es muy importante. (Santiago, estudiante)

Hay una intención clara para que un sector no pueda acceder a la organización política, sindical y estudiantil, para poder defenderse. (Agustín, estudiante y militante)

Creo que en algún punto se logró una unidad en los movimientos políticos dentro de las universidades y fuera de estas, se pudo reflejar la importancia que le damos a la universidad pública. (Anónimo)

Menos educación, más fácil es el manejo de las masas. (Anónimo)

²⁰⁴ Para ejemplificar con más profundidad, se realizaron ollas populares durante las tomas universitarias en UNQ, UNLP, UNLPam, UNLaM, UNSAM, UNA, entre otras (octubre 2024).

Es así que los actores entienden a la universidad como un espacio donde se tejen las redes que permiten a los sectores populares resistir la fragmentación impuesta por el neoliberalismo. La “visión individualista”, “el manejo de las masas” o la posibilidad de “defenderse” son relacionables con la negación identitaria expuesta anteriormente, que en este caso se presenta como una negación a lo colectivo y al terreno de la organización popular. La movilización en este sentido es también lo que Gómez señalaba como la lucha para asegurarse las “condiciones futuras para la organización” (2017, p. 114).

El sentido comunitario que perciben los actores transforma su heterogeneidad en el frente de una misma batalla y la tensión entre diversidad interna y unidad antagónica se deja momentáneamente de lado, en el marco de un conflicto de clases que los amenaza como actor colectivo.

Reflexiones finales

El análisis del movimiento estudiantil argentino de 2024, desde una perspectiva de clase, nos permitió reconocer cómo en el núcleo de la lucha por la defensa de la universidad pública se configuró una conciencia de clase, forjada en la experiencia colectiva de resistencia a las políticas de ajuste neoliberal. Este proceso no es lineal ni homogéneo, sino que se compone de múltiples dimensiones que, al entrelazarse en la práctica, dieron forma a una identidad colectiva capaz de articular las demandas materiales con las aspiraciones simbólicas y comunitarias.

En primer lugar, el análisis de las condiciones materiales compartidas resultó fundamental para enclasar al movimiento como una expresión de las mayorías populares frente a un proyecto que amenaza las conquistas históricas de acceso a la educación superior. Las restricciones económicas, la precariedad laboral y las dificultades cotidianas de los estudiantes y sus familias fueron percibidas como resultado de un modelo excluyente que busca convertir el derecho a la educación en un privilegio. Este descubrimiento se da al mismo tiempo en que se desarrollan estrategias para sobrevenir los desafíos del empeoramiento de sus condiciones de vida, en un contexto social que supera los límites de la lucha por el financiamiento universitario. Es decir, por medio de la misma lucha, los actores toman conciencia de los condicionamientos que los colocan a ellos, ya como colectivo, en posición desfavorecida respecto al acceso a la educación, por tanto, destapan las dinámicas de opresión de clase que la atraviesan.

En segundo lugar, el movimiento forjó su identidad colectiva en un campo antagónico, en el que la construcción de un “nosotros” fue inseparable de la identificación de un “ellos”, y estas identidades, a su vez, fueron inseparables de los sentidos clasistas cargados en ellas. El desfinanciamiento, los discursos de odio hacia lo público y la estigmatización de la organización estudiantil fueron interpretados como un ataque deliberado de determinados sectores contra las clases populares. Esta confrontación con la opresión genera una mayor claridad sobre los intereses compartidos que existen debido a (y no a pesar de) sus condiciones materiales y simbólicas, contribuyendo al desarrollo de una conciencia de clase que reconoce la negación identitaria sobre su colectivo. De esta forma, entendemos que la movilización no ocurrió por la mera agregación de intereses individuales,²⁰⁵ sino que fue el resultado de un proceso complejo en el que, a través de las prácticas de resistencia, los actores se descubrieron como un sujeto colectivo y reconocieron los lazos de clase que los identifican. La negatividad sobre el sujeto colectivo permitió a los actores unificar las luchas simbólicas y materiales en torno a un adversario común, inscribiendo su acción en una tradición histórica de luchas estudiantiles y obreras en la Argentina.

Por último, el sentido comunitario actúa como un elemento clave, ya que fomenta la cohesión entre actores de distintas posiciones estructurales. La Universidad Pública, como espacio de organización y debate, fortalece el sentido de pertenencia y los valores comunes que alimentan los lazos comunitarios y la vehemencia por defender dicha comunidad. La lucha colectiva activó lazos de solidaridad y pertenencia que desbordaron las diferencias posicionales entre estudiantes, docentes, graduados, sindicatos, organizaciones sociales y familias. Las ollas populares, las tomas, las clases públicas y las movilizaciones masivas no solo fueron estrategias de lucha, sino también espacios de encuentro y socialización política, donde los actores experimentaron la fuerza de lo colectivo frente a la fragmentación individualista. Este espacio compartido de lucha refuerza la asimilación de una conciencia de clase,

²⁰⁵ “Falacia distributiva”, Gómez (2017, p. 98).

donde la defensa de las identidades colectivas se convierte en la defensa del presente y del futuro de las formas organizativas de las clases populares en la universidad pública.

A fin de cuentas, la heterogeneidad posicional de los actores movilizantes no impidió, en el marco de un conflicto con raíces históricas de clase, que se percibieran como parte de las mayorías populares enfrentadas a un proyecto de exclusión y privilegio. Por medio de la experiencia de lucha, se unificaron las demandas dispersas que llevaban a la raíz de opresión clasista. En ese proceso, la conciencia de clase se forjó como resultado relacional y colectivo: no como una condición previa a la movilización, sino como una experiencia construida en la práctica, donde las condiciones materiales, la identificación de las dinámicas antagónicas y la socialización comunitaria se entrelazan para dar forma a una identidad colectiva consciente de su posición clasista y de la necesidad de defenderse para garantizar un espacio históricamente conquistado por los sectores populares.

Referencias bibliográficas

Amparán, A. C. (2007). Melucci: la teoría de la acción colectiva. *Argumentos. Estudios críticos de la Sociedad*, (37), 79-92.

Centro de Estudiantes de Sociales y Arte, UNQ. [@nuevocecea]. (Octubre de 2024). *Asamblea estudiantil 19hs* [Archivo de video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DBH65vsReX2/>

El Destape Web [@eldestapeweb]. (Octubre de 2024). *Los carteles en defensa de la educación pública* [Fotografías]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DAotngFOWnf/>

Gómez, M. (2017). Análisis de clase, movimientos sociales y antagonismo: saliendo de la parálisis teórica. *Revista Theomai*, (36), 94-118.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. (2025). *Encuesta Permanente de Hogares. Mercado de Trabajo. Indicadores de informalidad laboral* (Informes técnicos Vol. 9, n° 85. Cuarto trimestre de 2023 a cuarto trimestre de 2024). INDEC.

Millán, M. (2009). Los análisis contemporáneos sobre movimientos sociales y la teoría de la lucha de clases. *Conflicto Social*, 2(1), 56-85.

Millán, M. (2011). Las formulaciones sobre acción colectiva y movimientos sociales como elementos teóricos para la investigación del movimiento estudiantil argentino de los '60 y '70. *Conflicto Social*, 4(5), 10-34.

Nesci A. (23 de octubre de 2024). Toma de conciencia. *Página12*. <https://www.pagina12.com.ar/776788-toma-de-conciencia>

Página12 [@pagina12]. (Octubre de 2024). *Los carteles ingeniosos de la marcha universitaria* [Fotografías]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DAqo8DCMyJn/?hl=es>

Thompson, E. P. (1963). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.

Viguera, A. (2009). Movimientos sociales y lucha de clase. *Conflicto Social*, 2(1), 7-23.

Luchas estudiantiles 2024.

Experiencias y politización desde el conurbano sur bonaerense

Sonia Puricelli

Grupo de Estudio Movimientos Sociales, UNQ, Argentina
sonia.puricelli@unq.edu.ar

Introducción

El objetivo del proyecto de investigación que enmarca esta ponencia consiste en identificar los principales ejes de luchas durante el primer año del gobierno de la coalición La Libertad Avanza y articular una caracterización sincrónica de la trayectoria histórica del movimiento estudiantil argentino. La bibliohemerografía especializada analiza este último en general, así como casos particulares en CABA, Córdoba, y La Plata, entre otras Universidades. Sin embargo, las experiencias del conurbano sur han sido escasamente estudiadas. Desde una perspectiva crítica, el presente trabajo sitúa una aproximación a la conflictividad reciente, a la experiencia sociopolítica estudiantil, y al impacto de su militancia.

Este escrito no presenta los resultados de un proyecto concluido, sino un avance preliminar de recopilación, selección y sistematización de información empírica testimonial. Se limita específicamente a la primera entrevista realizada en el marco de un trabajo de campo aún en proceso, con miras a contextualizar y problematizar posteriormente los ejes de análisis identificados. Todos los fragmentos testimoniales aquí incluidos son de Eva Pinto, presidente del Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales y Escuela Universitaria de Artes (CECSEA), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Enfoque teórico

Las luchas estudiantiles actuales en tanto expresión sincrónica de un movimiento social sectorial diacrónico e históricamente situado pueden ser analizadas desde un enfoque político; es decir, como luchas políticas. El planteamiento metodológico de Tapia (1996) aborda la noción general de política y propone conceptos derivados en calidad de herramientas analíticas e interpretativas. Parte del supuesto de que la política es un asunto no solo de sujetos y sus prácticas, sino también de condiciones y resultados estructurales, institucionales y culturales (p. 35). En otras palabras, abarca el conjunto de determinaciones y procesos sociales con su especificidad histórica. En particular, señala que: “La idea de politización responde a la intención de pensar las realidades políticas como procesos de formación, cambio y construcción deliberada y dotada de sentido por una diversidad de prácticas [...] permite incorporar una noción de política caracterizada por el conflicto y la lucha [...]” (pp. 7, 74). Asimismo:

La politización como proceso dialéctico puede entenderse como proceso por medio del cual los sujetos políticos desarrollan las contradicciones contenidas como potencia en la estructura del modo de producción y crean otras en el nivel ideológico y cultural para enfrentarse por vivir del modo ya existente o a través de su autosuperación [...]. La politización es el modo en que se estructuran las contradicciones políticas, esto es, el modo en que organiza la vida social como enfrentamiento entre sus posibilidades cuyos principios de organización se sostienen por diversos sujetos a través de sus prácticas. En rigor, existen politizaciones. (Tapia, 1996, p. 63)

El autor aborda la politización en el sentido más general, con referencia a la configuración de la dimensión de lo político en una sociedad en términos de proceso formativo, identificando momentos, a los cuales llama movi-

mientos de politización. Uno de ellos es el movimiento plural o politización heterogénea (pp. 58-60). Al respecto, considera que:

las diferencias que se han producido en la sociedad propician la constitución de sujetos diversos, algunos de los cuales generan prácticas diferentes del tipo de politización desplegada por el estado, ya sea imprimiéndole carácter político a aspectos de la vida social que antes no lo tenían o resemantizando el tipo de politización existente. Existe como lucha política.

[Así] se constituyen sujetos colectivos que desarrollan prácticas de lucha política y social en torno a contradicciones que vienen del núcleo organizativo de la producción, y en torno a contradicciones político-ideológicas que derivan de concepciones diferentes de organización [...]. (Tapia, 1996, p. 60)

Tapia entiende la politización de ámbitos de la sociedad como un proceso que experimenta fases de extensión, contracción, densificación y desconcentración. Asimismo, comprende la politización de ámbitos de la vida como producto de los modos de definir y delimitar la política practicada por los sujetos políticos, del modo de demarcar espacios, configurarlos y convertirlos en esfera pública, Estado, campo de batalla o comunidad política (p. 33). Define la politización como un proceso de generación de sentido, de atribución de una dimensión política a prácticas y ámbitos que no la tenían, o simplemente de generación de nuevas prácticas. La politización como extensión y como intensificación es un proceso de semantización y resemantización, que carga de sentido político a las cosas (p. 33). En la misma lógica, define politizar como significar, así como definir y redefinir los alcances y los límites de la política.

Se significa al organizar y dirigir de una determinada manera un conjunto de prácticas y relaciones, a la vez que se abre un proceso de pugna por el sentido en ellas y el espacio político que configuran. Politizar, en una forma, es emitir un sentido y el un proceso de hacerlo circular y recibir interpretaciones lo más cercanas posibles al sentido estratégico del sujeto emisor. [...] El significar político, en primera instancia, es un atributo o acción de los sujetos políticos (individuales y colectivos) [...]. Politizar es activar un campo de polémicas y luchas por la (re)definición de lo político y la organización de las formas de ejercer los poderes cargados en este sentido (Tapia, 1996, pp. 33-34, 82).

Consideraciones iniciales acerca del estudio de caso

A nivel nacional, las principales movilizaciones estudiantiles emprendidas en el 2024 respondieron a conflictos por las condiciones estructurales y la coyuntura neoliberal gubernamental. Las contradicciones políticas y económicas enfrentadas en el conurbano sur compartieron esta misma lógica. La construcción del sujeto colectivo estudiantil de lucha política y social contó, por ende, con dimensiones tanto locales como nacionales. No obstante, hay particularidades de corte socioeconómico en la UNQ que engloban, por ejemplo, estudiantes de primera generación y estudiantes de otras etapas etarias:

Tiene sus necesidades específicas. Su estudiantado es distinto al de otras universidades donde quizás son estudiantes recién salidos de la secundaria que se anotan a la Universidad. Acá por lo general [...] les cuesta mucho más tiempo terminar una carrera porque tienen trabajo, tienen familia. Es otro tipo de calidad humana.

Los tres centros estudiantiles de la UNQ ofrecen servicios no solo de fotocopiado y buffet, sino también de información y representación. Durante el 2024, el Centro Estudiantil de Ciencias Sociales y Escuela Universitaria de Artes gestionó y/o divulgó asuntos específicos de interés sectorial, que comprendieron el boleto estudiantil universitario, las becas Progresar, las becas UVQ, ferias de apuntes, charlas, talleres, cine-debate, eventos de música, festivales, avisos de fechas de exámenes e inscripciones. Sumado a esto, el Centro anunció repudios variados y convocó a la participación en causas afines (las cuales constituyen una articulación con otros sectores y ámbitos de la sociedad). Es decir, comunicó acciones concretas y/o solidaridad con: los paros docentes, el CGT, trabajadores TELAM,

el 8M, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, Las Malvinas son argentinas, ferias feministas de estudiantes emprendedoras, Ni Una Menos, Orgullo, el Polo Obrero y la Unidad Piquetera, las y los jubilados, el hospital Bonaparte, la Mesa Nacional de Transporte, el Hospital Garrahan, las familias de Guernica desalojadas, no más pibxs descartables, el Multisectorial de Quilmes. Las prácticas más visibles (convocadas por los Claustros o específicamente por los Centros estudiantiles) fueron las que se presentan en la siguiente cronología:

Cuadro 1. Cronología de las luchas 2024

Fecha	Iniciativas
8 de febrero	Reunión estudiantil abierta contra la criminalización de la protesta y por la emergencia presupuestaria universitaria
12 de febrero	Asamblea estudiantil convocada por la emergencia presupuestaria
22 de febrero	Constitución de la Mesa Interclastro de la UNQ: ATUNQ, ADIUNQ, CECSEA, CEEA, CECYT, AGUNQ [sindicato nodocente, sindicato docente, centros estudiantiles, asociación de graduados, para generar acciones colectivas]. Consigna: En defensa de la Universidad pública
15 de marzo	Olla popular de la Mesa Interclastro. Consigna: Con hambre no se puede estudiar. Marcha de la UNQ a Bernal. Consigna: No al recorte presupuestario universitario. Asamblea estudiantil
4 de abril	Radio abierta de la Mesa Interclastro en defensa de la Universidad Pública, la ciencia e investigación argentina. Banderazo de la Mesa Interclastro en la UNQ
12 de abril	Banderazo de la Mesa Interclastro en la UNQ. Radio abierta. Consigna: En defensa de la UNQ
16 de abril	Clases públicas en el edificio central de la UNQ
18 de abril	Clases públicas en la calle interna de la UNQ. Asambleas estudiantiles
22 de abril	Festival estudiantil por la Universidad pública y plenario abierto de la Mesa Interclastro en defensa de la UNQ
23 de abril	Primera Marcha Federal Universitaria. Consignas: En defensa de la educación pública; contra el recorte presupuestario de las Universidades Nacionales
1ro de mayo	Marcha de la Mesa Interclastro CABA
3 de mayo	Merienda-charla abierta Ley Bases de la Mesa Interclastro
10 de mayo	Charla acerca de la criminalización y represión de la protesta social en la Argentina hoy
14 de mayo	Asamblea estudiantil
21 de mayo	Charla abierta de la Mesa Interclastro: Ley Bases. Aspectos Generales y Fundamentales
22 de mayo	Olla popular, apagón, ruidazo de la Mesa Interclastro en la UNQ
25 de mayo	Merienda abierta y música de la Mesa Interclastro. Consigna: La patria no se vende
30 de mayo	Radio abierta estudiantil. Recolección de firmas contra la Ley Bases
5 de junio	Clases públicas en el centro de Quilmes. Recolección de firmas contra la Ley Bases
11 de junio	Radio abierta y volanteada estudiantil en el centro de Quilmes. Consigna: No a la Ley Bases
12 de junio	Divulgación del servicio de desayuno y merienda gratis en el Centro estudiantil
25 de junio	Presentación del petitorio para paritarias en CABA por la Mesa Interclastro

26 de junio	Marcha de Antorchas de la Mesa Interclastro en CABA
27 de junio	Micrófono abierto de la Mesa Interclastro en el centro de Quilmes
12 de agosto	Conferencia de prensa estudiantil contra el recorte presupuestario del gobierno nacional a las Universidades
22 de agosto	Asamblea estudiantil. Consigna: Contra el vaciamiento de Milei a las Universidades
27 de agosto	Pintada de pasacalles con consignas de visibilización por la Mesa Interclastro
3 de septiembre	Ruidazo de la Mesa Interclastro en el edificio central de la UNQ. Consigna: En contra del vaciamiento de Milei a las Universidades
9 de septiembre	Marcha de la Mesa Interclastro de la UNQ a Quilmes. Consignas: Lucha salarial docente y nodocente, reapertura y aumento de becas Progresar, reactivación de obras de infraestructura
12 septiembre	Concentración de la Mesa Interclastro frente al Congreso. Consigna: Ley de Financiamiento Universitario
24 de septiembre	Mural de la Mesa Interclastro en Bernal. Consigna: En defensa de la Universidad pública
30 de septiembre	Asamblea estudiantil. Consigna: No al veto del presupuesto universitario
2 de octubre	Segunda Marcha Federal Universitaria. Consignas: No al veto de la Ley de Financiamiento Universitario; salarios, becas, obras de infraestructura
8 de octubre	Asamblea estudiantil, música, olla popular, vigilia en la UNQ. Consigna: No al veto a la Ley de Financiamiento Universitario
9 de octubre	Ruidazo de la Mesa Interclastro en la UNQ. Consigna: En defensa de las Universidades públicas
10 de octubre	Asamblea estudiantil. Consigna: No al veto de la Ley del Financiamiento Universitario
14 de octubre	Asamblea de la Mesa Interclastro. Toma simbólica estudiantil de la UNQ hasta el 25 de octubre. Actividades de visibilización: conferencia de prensa (con autoridades de la UNQ y Concejales de Quilmes), clases públicas, ollas populares, cine documental, música en vivo
16 de octubre	Asamblea estudiantil
18 de octubre	Marcha al centro de Quilmes y asamblea estudiantil. Consignas: En defensa de la Universidad Nacional de Quilmes; en contra del veto de Milei a la Ley de Financiamiento
23 de octubre	Asamblea estudiantil
28 de octubre	Asamblea estudiantil
1ro de noviembre	Semaforazo en Bernal. Consigna: En defensa de la UNQ
5 de noviembre	Asamblea estudiantil
15 de noviembre	Marcha de la UNQ a la UNDAV, festival de las comunidades universitarias del conurbano sur. Consigna: En defensa de las Universidades públicas
19 de noviembre	Asamblea estudiantil
21 de noviembre	Noche de las Universidades. Actividades culturales y académicas en la UNQ. Consigna: Por los 75 años de la gratuidad universitaria

Fuente: Elaboración propia con base en la entrevista a Eva Pinto, CECSEA; Nuevo CECSEA UNQ (Instagram); Mesa Interclastro UNQ (Instagram).

La intensidad del activismo se produjo por las múltiples iniciativas desde la organización gremial, en calidad de conducción política, pero también en respuesta a una determinada base estudiantil.

Cuando rechazaron la Ley del Presupuesto Universitario, muchos estudiantes nos empezaron a escribir, nos empezaron a hablar: ¿qué vamos a hacer con esto? Por WhatsApp a nosotros, a las redes, al Instagram nos escribían: “¿Va a haber una asamblea?”, “¿Qué hacemos?”, “¿Qué hacemos?”, “¿Qué hacemos?” [...]. Tuvimos y quisimos convocar una asamblea [...] por la demanda de los estudiantes. Los estudiantes nos demandaban hacer algo en respuesta a la negativa de la Ley de Financiamiento: “¿Cuándo va a haber una asamblea?”, “¿Qué vamos a hacer?”. Ya se empezaba a rumorear en otras Universidades el tema de la toma y acá también no éramos ajenos a eso. Así que hicimos una asamblea.

De esta manera, la conducción política gremial generó praxis en la base, incluyendo coyunturalmente a estudiantes no-militantes. “Los llamamos estudiantes sueltos, independientes, que no están organizados. Nos pedían; nos pedían; nos pedían. Entonces nosotros tomamos esa demanda y generamos esa asamblea”. Por ende, hubo un proceso de politización de los “sueños” por su transformación en un sujeto colectivo. La coyuntura articuló también prácticas compartidas entre los tres Centros estudiantiles, que responden a sus pertenencias partidarias respectivas.

Tuvimos muchas reuniones. Nos juntábamos a pensar ¿llamamos a una asamblea? ¿Nos llamamos, hacemos tal cosa? ¿No la hacemos? El vínculo acá adentro con los demás centros en ese momento era diario, todo el tiempo haciendo cosas en conjunto. Entendemos que no lo podemos hacer solos. A nivel nacional quizás no está tan organizado por centros de estudiantes. Cada centro [estudiantil en la UNQ] habla con su organización a nivel nacional y vamos obteniendo distintas “líneas” –como le decimos nosotros– en cuanto a cómo tenemos que encarar, qué avanzar, contando nuestras particularidades.

En otro nivel, en el 2024 se formó una Mesa Interclastro dentro de la UNQ. “Los objetivos... teníamos en claro que solo los claustros por separado no íbamos a poder, sino que había una lucha que era conjunta”. Además, a escala nacional se articuló el Frente Sindical de Universidades Nacionales (de docentes, nodocentes y la Federación Universitaria Argentina, que nuclea a todos los centros estudiantiles).

La primera movilización estudiantil del año –de la UNQ al centro de Bernal– tuvo un significado previo de visibilización y un significado posterior de continuación y profundización. “Tuvo un impacto muy positivo para nosotros. También porque días después de ese comienzo de clases, de esa marcha que nosotros realizamos en cuanto a lo local, salió la fecha para la primera marcha universitaria a nivel nacional. Entonces sirvió como un empuje, como un inicio, como un puntapié”.

La primera Marcha Federal Universitaria constituyó una movilización masiva nacional de visibilización y correlación de fuerzas, que representó para el estudiantado UNQ “la continuidad de nuestras carreras”. Desde la conducción estudiantil:

Nosotros entendimos y entendíamos que había una lucha que continuar, que teníamos el apoyo de la comunidad y que con eso también se logró que después de esa marcha del 23 de abril algunas universidades pudieron recibir gastos de funcionamiento y eso para nosotros es buenísimo. Pero también entendíamos que había que seguir. [...] Nosotros no queríamos, no queremos que las aulas estén vacías.

La concurrencia “demostró a nivel nacional muchísima participación, una resistencia, una lucha muy grande de las Universidades en su conjunto. Demostró también que a la gente que quizás no va a la Universidad también le interesa que funcionen las universidades, que eso fue lo que hizo que la marcha sea multitudinaria”. Las consecuencias económicas del presupuesto para el financiamiento nacional implicaron que, desde una perspectiva estudiantil militante, “se le pudo sacar algo del gobierno, que nos den algo de lo que nos correspondía”. Dentro de la UNQ, el impacto del activismo gremial trascendió en una ampliación de la presencia política de los Centros.

Los estudiantes nos reconocen. Saben el trabajo diario que hacemos. Empezamos a tener más visibilidad de cara a los estudiantes que quizás eran personas politizadas [...] pero que no acá adentro [de la UNQ], o que venían solo a estudiar y se iban. Entonces en ese momento empezamos a hablar con otro tipo de estudiantes, con cualquiera que entendía que la Universidad era importante. Empezó a conocer: “acá hay un Centro, funciona para esto.

Los objetivos de la Segunda Marcha Federal Universitaria constituyeron una continuación de las reivindicaciones.

Seguíamos peleando por lo mismo. Quizás un poco más enfatizando en los salarios docente y nodocente, donde ya se empezaba a ver el golpe bastante más duro y es lo que sigue pasando hasta hoy en día. [...] La segunda marcha fue por la Ley de Financiamiento Universitario: por los salarios docentes, y nodocentes, por las becas, sobre todo.

Un incidente aislado –acontecido solamente en la UNQ– de agresión en una asamblea gatilló una respuesta inmediata de la comunidad universitaria y también extrauniversitaria, además de los medios de comunicación locales, así como de las cadenas nacionales.

Algo que fue terrible para nosotros fue que en la asamblea donde íbamos a ratificar la toma de la Universidad, vinieron un grupo de personas de La Libertad Avanza y vinieron a romper con esa asamblea, a agredirnos. No eran personas de la institución. Nosotros, que pasamos mucho tiempo en nuestra vida acá adentro, no los reconocíamos como estudiantes. De hecho, no lo eran. Rociaron gas pimienta en la asamblea. Varios estudiantes tuvieron que ser asistidos por la emergencia. Lo positivo de todo eso y de todo ese día es que cuando terminó ese hecho violento, muy rápido la comunidad se acercó a la Universidad y ese día se hizo la asamblea más grande que tuvo la Universidad Nacional de Quilmes para hablar del recorte presupuestario, para hablar de los sueldos de nuestros docentes y donde decidimos por voto, por unanimidad, tomar la Universidad Nacional de Quilmes de manera activa, que para nosotros era lo más importante: que no se cierren, que no paren las clases. No solo se acercaron estudiantes, sino que vino gente de afuera. Vinieron vecinos, vinieron egresados de la Universidad. Se acercaron porque enseguida la noticia circuló por todos lados y a los minutos toda el Ágora estaba repleto de gente que vino a bancarnos, a apoyarnos en el mismo momento, en el mismo día. Pasaron dos horas y esto explotaba de gente al ver [el acontecimiento] rápido en las noticias. Todas las personas que quieren estar en la Universidad se acercaron. Quizás ese día no cursaban, capaz que eran egresados, vecinos. Ese mismo día la misma Intendente vino a la Universidad a acercarse a ofrecer todo lo que podían ofrecer.

Se realizó la toma estudiantil de la UNQ de manera simbólica (sin la suspensión de clases): un acampamiento estudiantil nocturno con actividades culturales, y aportaciones comunitarias a la olla popular.

La lucha del año pasado se vio muy unida después de la toma. Fuimos una de las Universidades que más días de toma tuvo, porque nosotros llegamos casi a las tres semanas. Después se levantó porque, como todo proceso, va bajando la participación de las personas. [...] Tuvimos dos semanas de muchísimas personas acá adentro [...]. Se acercaron muchísimo desde la comunidad: panadería, verdulería, comedores que nos acercaban [...] para que nosotros todas las noches podíamos tener para cocinar y para darles de comer a los estudiantes que participaban de la toma.

En el 2024 hubo un proceso de politización tanto invisible como visible, en el sentido del acercamiento de estudiantes “suelos” de la UNQ, así como de la comunidad extrauniversitaria (apoyo de donaciones, firmas de petitorios y/o participación activa en movilizaciones). Es decir, trascendió el sector tanto estudiantil en particular como

universitario en general. “Demostramos que [la UNQ] es una universidad muy fuerte, respetable académicamente y su comunidad también demostró estar unida”. Políticamente, la lectura destaca que:

A veces las respuestas no son inmediatas y a veces las respuestas nunca llegan. Pero para nosotros la organización de la comunidad es lo más importante —el saber que estamos, que lo vamos a defender—, haya resultado bueno, resultado malo, vamos a estar acá dentro defendiéndolo. Y para nosotros eso fue fundamental. También para contrarrestar el discurso negativo [gubernamental y/o general] en cuanto a las organizaciones políticas, en cuanto a la militancia, en cuanto a las Universidades públicas, del adoctrinamiento, etc. Sirve: sirve organizarse, sirve militar.

Con respecto al sentido de las acciones estratégicas específicamente dentro de la UNQ:

Hemos hecho muchísimas iniciativas, hemos regalado tortas fritas para el 25 de mayo, hemos regalado también meriendas, todo esto tratando de llamar un poco la atención, de apaciguar un poco el bolsillo de los estudiantes, de los trabajadores y de poder seguir difundiendo y seguir comunicando lo que estaba pasando en las Universidades.

En relación al sentido de las prácticas políticas en general:

El objetivo era que el Gobierno Nacional viera que [...] no éramos solos militantes, sino que había un montón de personas participando, que se pudiera dar cuenta que [la Universidad] no era un lugar en donde ellos iban a poder atacar fácilmente, que la misma comunidad universitaria iba a defender los espacios.

Reflexiones finales

Las luchas estudiantiles del conurbano sur en el 2024 conformaron una dimensión y una fase del movimiento estudiantil histórico tanto nacional como internacional. Las formas de la politización de la primera englobaron acciones, discursos y posicionamiento por demandas de índole sectorial: la educación pública en general y su impacto para la UNQ en particular. Se reprodujeron relaciones de resistencia que se efectuaron mediante dinámicas y a través de entidades: liderazgos estudiantiles y asamblearismo estudiantil (con votaciones) desde los Centros. A su vez, estos últimos son paralelos a y apoyados por determinadas estructuras partidarias. Adicionalmente, se crearon nuevas articulaciones: la Mesa Interclastro en la UNQ y el Frente Sindical de Universidades Nacionales. En su conjunto, causaron —en palabras de Tapia— una fase de extensión.

Por un lado, el siguiente repertorio había sido efectuado durante experiencias de lucha anteriores de la UNQ: marchas, asambleas, charlas, clases públicas, conferencias de prensa, radio abierta, pliegos petitorios, volanteadas, ollas populares, abrazo simbólico, pintadas, banderazos, semaforazos, vigilia, festivales. Por otra parte, se generaron nuevas estrategias para el estudiantado universitario del conurbano sur: streaming, ruidazos, apagones y la toma estudiantil simbólica.

La politización se realizó no solo en el espacio físico de los Centros, sino también en la calle interna de la UNQ, el Ágora, las aulas y los pasillos. Además, se extendió a Bernal, Quilmes y CABA. Es decir, la UNQ se proyectó en espacios públicos fuera de sus paredes, los que se convirtieron en esfera politizada.

Las luchas estudiantiles del conurbano sur en el 2024 no se relacionaron de una manera directa con la contradicción capital-trabajo (tampoco la llamada segunda contradicción capital-ambiente ni otras contradicciones como capital-raza o capital-género). Su papel en el cambio social versó sobre la conflictividad estructural general y coyuntural específica de un proyecto de acumulación en una fase neoliberal que desfinancia la educación pública. Por un lado, la Universidad Nacional constituye parte del Estado; por otro lado, el proyecto gubernamental desfinanciado y privatizador implica una forma de desmantelamiento de esta, lo que significa desestatización. En este sentido, la politización estudiantil expresó una dimensión de resistencia defensiva ante una contradicción capital-Estado.

Referencias bibliográficas

Mesa Interclaustró UNQ [@mesainterclaustrounq]. (2024). *Mesa conformada por sindicato docente ADIUNQ, Nodocentes ATUNQ, Ctros. estudiantes # org. pol. estudiantiles, Nodocentes (IPAS) y de graduados UNQ*. Instagram. <https://www.instagram.com/mesainterclaustrounq/>

Nuevo Cecsea UNQ [@nuevosecsea]. (2024). *Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales y Escuela Universitaria de Artes*. Instagram. <https://www.instagram.com/nuevocecsea/>

Pinto, M. E. [Presidente del Centro Estudiantil de Ciencias Sociales y Escuela Universitaria de Artes (CECSEA), UNQ]. (30 de mayo de 2025). Entrevista.

Tapia, L. (1996). *Politización. Ensayos teórico-metodológicos para el análisis político*. CIDES/Universidad Mayor de San Andrés.

Movimientos estudiantiles en un contexto de conflicto armado: el ejemplo de la guerra en Ucrania

Robi Morder

GERME, Laboratorio Printemps UVSQ/Paris Saclay, Francia
robimorder@aol.com

Por regla general, los jóvenes son los primeros en sufrir las consecuencias de una guerra, ya que es la edad del servicio militar y son los primeros en ser movilizados. Los estudiantes pueden escapar de ello, temporalmente, gracias a la exención por estudios: es el caso de Ucrania y Rusia, al menos en la ley.

La invasión rusa de febrero de 2022 suscitó en las universidades ucranianas, al igual que en la sociedad, un impulso de defensa nacional. Pero la guerra no ha puesto fin a las críticas contra las políticas liberales del Gobierno ucraniano, visibles en materia de educación. En estas condiciones, fuera de la UAS, organización cuasi “oficial”, Priama Diia nació –en realidad, se refundó– en febrero de 2023 como sindicato estudiantil de izquierda, luchando en dos frentes: por un lado, contra la agresión –calificada de imperialista y colonialista (parte de las universidades de los territorios ocupados han sido rusificadas)– y, por otro lado, en defensa de las reivindicaciones estudiantiles contra el gobierno de Zelenski (control estudiantil, condiciones de estudio adecuadas, residencias, lucha contra la corrupción, defensa de los derechos democráticos, de las mujeres, de las personas LGBT, contra la extrema derecha, etc.).

Se trata aquí sobre todo de aportar elementos de información, a partir de documentos oficiales (estadísticas, legislación), fuentes procedentes de los actores (sitios web, canales de Telegram, documentos internos, entrevistas) y de la prensa.²⁰⁶ Que yo sepa, no se han publicado artículos de investigación al respecto, lo que resulta comprensible tratándose de acontecimientos contemporáneos relacionados con una guerra en curso en la que no se puede acceder a determinados datos y archivos. Me he centrado principalmente en describir la situación ucraniana, aunque menciono algunos paralelismos con la situación rusa, que habrá que desarrollar más adelante.

I. Sistema y estructura

El sistema de educación superior en Ucrania, una combinación de herencia soviética y liberalismo económico

El sistema de educación superior en Ucrania presenta aspectos heredados del período soviético, al igual que en Rusia. En ambos países, después de 1990, se produjo una adaptación a las leyes del capitalismo neoliberal y la adopción de normas compatibles con los sistemas universitarios internacionales, en particular los europeos. En ambos países existen tres niveles: un primer ciclo de cuatro años, un segundo de dos años, que conduce al título de “magister” o “master” y, por último, varios años que conducen al doctorado.

En la Ucrania actual, tras el bachillerato (denominado “junior”), el estudiante cursa durante cuatro años un primer nivel (licenciatura),²⁰⁷ seguido de un ciclo de dos años que conduce al máster. La obtención de un título en cada nivel de la educación superior supone que la persona en cuestión haya superado con éxito el programa educativo (profesional o científico) o científico correspondiente, que constituye la base para la concesión del título de educación superior correspondiente. Después de la maestría, los estudiantes pueden obtener un primer doctorado (“doctorado


²⁰⁶ Mi agradecimiento a los activistas de Priama Diia, que me han proporcionado los datos estadísticos ucranianos, y a Patrick Le Tréhondat, quien, en nombre de la Red Europea de Solidaridad con Ucrania, sigue de cerca y supervisa la traducción de los textos del sindicato estudiantil.

²⁰⁷ En 2024, la licenciatura pasó de tres a cuatro años, lo que reforzó su calidad.

en filosofía”) y, a continuación, un segundo doctorado, el “doctorado en ciencias”, con una tesis defendida ante un consejo científico especializado de una institución de educación superior o una institución científica.

Las universidades ucranianas ofrecen varias opciones de formación: a tiempo completo, a distancia, a distancia y mixta. Aunque la educación a distancia está avanzando, la mayoría de los estudiantes lo son a tiempo completo. Es en esta categoría donde se conceden las becas, según los casos, por criterios sociales o académicos (en función de los resultados y, además, hay becas incrementadas para los “estudiantes excelentes”).

Los centros de enseñanza superior pueden ser públicos (620), municipales (41) o privados (138).

 OFFRE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				
ACTEURS	TOTAL	PUBLIC	MUNICIPAL	PRIVES
ETS ENSGT SUP	265	151	23	91
Établissements d'enseignement supérieur militaires	11	11	0	0
Établissements d'enseignement supérieur avec des conditions d'enseignement spécifiques	10	10	0	0
Établissements d'enseignement professionnel pré-supérieur	57	42	14	1
Établissements d'enseignement post-diplôme	7	3	4	0
Institutions scientifiques	1	1	0	0
Établissements d'enseignement supérieur spirituel	3	0	0	3
Subdivision structurelle territorialement séparée d'un établissement d'enseignement supérieur	70	28	0	42
Unité d'enseignement militaire d'un établissement d'enseignement supérieur	11	11	0	0
Unité territorialement séparée d'un établissement d'enseignement supérieur avec des conditions d'enseignement spécifiques	3	3	0	0
Institutions scientifiques exerçant uniquement des activités éducatives	182	181	0	1
Усього:	620	441	41	138

En cuanto al descenso demográfico de Ucrania, el país ha pasado de más de 45 millones de habitantes en 2010 a 41 millones en 2021 (aproximadamente un 10 %) y la disminución del número de estudiantes ha sido aún mayor, con una caída de más del 40 %, pasando de 2,5 millones en 2010/2011 a 1,4 millones en 2021/2022.²⁰⁸ De representar el 5,5 % de la población en 2011, los estudiantes solo constituían el 3,4 % diez años después. Paradójicamente, aunque la guerra provocó un éxodo masivo –Ucrania pasó a tener 33 millones de habitantes en 2023–,²⁰⁹ el número de estudiantes aumentó hasta alcanzar los 1,5 millones, es decir, el 4,5 % de la población. En comparación, en 2023, los 4 millones de estudiantes de Rusia constituyen el 2,79 % de la población, repartidos en 740 centros públicos o privados.

En Ucrania, para 2023/2024, los estudiantes se distribuyen de la siguiente manera: 367.416 en ciclos cortos, 770.874 en licenciaturas, 360.381 en másteres y 46.253 en doctorados. Tanto en Rusia como en Ucrania, los estudiantes disponen de dos tipos de plazas en la universidad: las plazas subvencionadas, “presupuestarias”, es decir, previstas en el presupuesto del Estado, que define su número por universidad, nivel o especialidad, herencia de la planificación, y las plazas de pago a cargo de las familias o de los estudiantes, que se ven obligados a tener un trabajo remunerado. En Ucrania, la distribución de las plazas presupuestarias por disciplinas y centros es competencia del Ministerio de Educación Superior. Los estudiantes que estudian a cargo del Estado reciben una beca estándar si su nota media en los exámenes de fin de trimestre y en la prueba es de al menos 4 (sistema de calificación de 5 puntos); esta norma puede ser diferente en algunas universidades. En caso de que todas las calificaciones sean las más altas (5), la beca se incrementa en un 25 %. Para la mayoría de los estudiantes, el nivel de subvención gubernamental no es suficiente para cubrir sus gastos básicos de subsistencia. Una reforma de 2024 tenía por objeto reducir la propor-

²⁰⁸ Cifras del Ministerio.

²⁰⁹ Statistica research development. (30 de enero de 2024).

ción de plazas subvencionadas, lo que empujó a los estudiantes a buscar trabajo o a pedir préstamos a los bancos, y obligó a las universidades a aumentar la matriculación de pago y a buscar financiación privada (Samsonenko, 2024).

Por parte rusa, según datos del Ministerio de Educación y Ciencia, el 52 % cursa estudios de pago. El 20 de mayo de 2025, la Duma Estatal aprobó una ley que regula el volumen de la enseñanza de pago en las universidades. En junio, el Ministerio de Educación y Ciencias anunció que comenzaría a reducir las plazas de pago en las universidades rusas en las carreras de Derecho y Administración, como medio para reducir la autonomía de las universidades y favorecer las carreras más interesantes para el Estado, en particular las relacionadas con la industria militar y la informática. Según una encuesta, el 39 % de los padres solo consideran plazas gratuitas en las universidades para sus hijos, el 48 % está dispuesto a pagar si no pueden obtener una plaza gratuita y el 9 % de ellos opta directamente por la educación de pago.²¹⁰

Al inicio del curso 2025, 904.000 personas fueron admitidas en la universidad, según el ministro de Educación y Ciencias, Valery Falkov, más de 440.000 fueron admitidas en centros públicos y 464.000 en centros privados, y las universidades cubrieron casi el 100 % de las plazas disponibles.²¹¹ Se ha reservado una cuota para los participantes en la guerra contra Ucrania y sus familiares, lo que ha permitido admitir a 28.700 personas: “Son 12.000 más que el año pasado. Es importante que los estudiantes de esta categoría reciban desde el principio el apoyo y la atención necesarios para completar con éxito sus estudios. Y eso es precisamente lo que animamos a hacer a las universidades”, declaró el ministro Falkov.²¹²

Los efectos de la guerra

A diferencia de Ucrania, que desde el inicio de la guerra ha visto cómo casi todos los estudiantes extranjeros regresaban a sus países, Rusia sigue acogiendo a unos 300.000, pero la captación de estudiantes occidentales se ha agotado, por lo que ahora los esfuerzos se centran en África, Asia y, en menor medida, América Latina.²¹³ Se han puesto en marcha toda una serie de medidas atractivas (plazas “presupuestarias”, becas), que llegan incluso a facilitar la obtención del pasaporte ruso a quienes estudian especialidades estratégicas: informática, ingeniería y técnicas útiles en el ámbito militar. El 12 de septiembre de 2025, el Sr. Shevtsov, subdirector de Rossotrudnichestvo, precisó: “Las cifras varían en cuanto al número de estudiantes extranjeros que tenemos actualmente [...]. Según nuestras estimaciones y las cifras de que dispone el Ministerio de Educación, habría entre 320.000 y 340.000 estudiantes extranjeros [...]. De ellos, 200.000 proceden de países de la CEI, pero según diferentes estimaciones de expertos, entre 60.000 y 80.000 de ellos no asisten a clase”, sino que trabajan, en particular, en el sector de las entregas o la construcción. Shevtsov explicó que, de acuerdo con la directiva del presidente, el número de estudiantes extranjeros debería aumentar hasta 500.000: “Tenemos una tarea muy difícil que cumplir en cinco años. Y realmente no es fácil. Atraer a 150.000 jóvenes extranjeros para que vengan a estudiar a Rusia es muy difícil. Pero, al mismo tiempo, debemos comprender que estos jóvenes no vendrán solo [...] a estudiar”, ya que existe una gran demanda en el extranjero de personal formado en Rusia. Y la enseñanza agrícola tiene el potencial de ser cada vez más solicitada.²¹⁴

Desde el inicio de la guerra, sobre todo en los primeros meses, varios cientos de miles de intelectuales, artistas y universitarios (profesores y estudiantes) han abandonado Rusia en tres oleadas, y muchos estudiantes rusos en el

²¹⁰ La encuesta se realizó entre el 8 y el 21 de julio de 2025 entre los habitantes de 220 localidades situadas en diferentes distritos de Rusia. La muestra estaba compuesta por un millar de padres de candidatos a la universidad.

²¹¹ Fálkov habló sobre la campaña de admisión a las universidades [Фальков рассказал о приемной кампании в вузы]. (17 de septiembre de 2025). *Ria Novosti*. <https://ria.ru/20250917/vuzy-2042518052.html>

R]. (17 de septiembre de 2025). *Ria Novosti*. <https://ria.ru/20250917/vuzy-2042518052.html>

²¹² Reunión con miembros del Gobierno [Совещание с членами Правительства]. (17 de septiembre de 2025). *Kremlin*. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/78012>

²¹³ Es difícil obtener datos actualizados, ya que la mayoría de las estadísticas ya no son públicas, al considerarse secretos militares.

²¹⁴ Alrededor de un tercio de los estudiantes procedentes de la CEI que estudian en la Federación Rusa faltan a clases, según Rossotrudnichestvo [Около трети обучающихся в РФ студентов из СНГ пропускают занятия - Россотрудничество]. (12 de septiembre de 2025). *Interfax Russia*. <https://www.interfax-russia.ru/academia/news/okolo-treti-obuchayushchih-sya-v-rf-studentov-iz-sng-propuskayut-zanyatiya-rossotrudnichestvo>

extranjero no han regresado. La protesta masiva contra la guerra, con manifestaciones en las grandes ciudades en febrero y marzo de 2022, fue rápidamente reprimida, muchos manifestantes y opositores decidieron abandonar el país mientras podían; el anuncio, el 22 de septiembre de 2022, de una movilización parcial provocó la tercera oleada, compuesta principalmente por hombres jóvenes, muchos de ellos estudiantes, entre 400.000 y 700.000 según las estimaciones. A partir de entonces, se hizo cada vez más difícil salir del país. Aunque los estudiantes se benefician de una prórroga por motivos de estudios, son objeto de controles y trámites administrativos, no deben interrumpir sus estudios y, en ocasiones, son prácticamente secuestrados para ser reclutados por el ejército.²¹⁵ Por parte ucraniana, las salidas al extranjero afectaron principalmente a las mujeres, muchas de ellas estudiantes, y a la población de los estudiantes del este, que sufren los combates y la ocupación de las tropas rusas, desplazándolos hacia el oeste del país. La salida de los jóvenes ha sido muy limitada, por un lado, el instinto patriótico de defensa contra la invasión ha llevado a muchos jóvenes voluntarios al frente o a la defensa civil y, por otro, la presión del servicio militar obligatorio no pesa en tiempos de guerra y la libertad de circulación de los estudiantes fuera de las fronteras se mantiene, incluso sin las restricciones administrativas que existen en tiempos de paz.

Cabe señalar que el régimen del servicio militar es diferente en ambos países. En Ucrania y Rusia, el servicio militar afecta a los jóvenes de entre 18 y 27 años, pero los estudiantes se benefician de una prórroga hasta el final de sus estudios. Sin embargo, la guerra revela diferencias. En Rusia, debido al conflicto armado, se ha ampliado la edad de reclutamiento, que ahora afecta a los jóvenes de entre 18 y 30 años, mientras que en Ucrania se ha suspendido en tiempo de guerra y la movilización solo afecta a los mayores de 27 años, edad que se ha reducido desde abril de 2024 a 25 años.

Las condiciones de trabajo y de vida de los estudiantes ucranianos son las de un país en guerra, con zonas alejadas del frente y otras más cercanas. Sin embargo, todo el territorio se ve afectado por los bombardeos, la destrucción de locales educativos, laboratorios de investigación, residencias y comedores universitarios, así como por la falta de personal por haber sido asesinado, herido o movilizado.

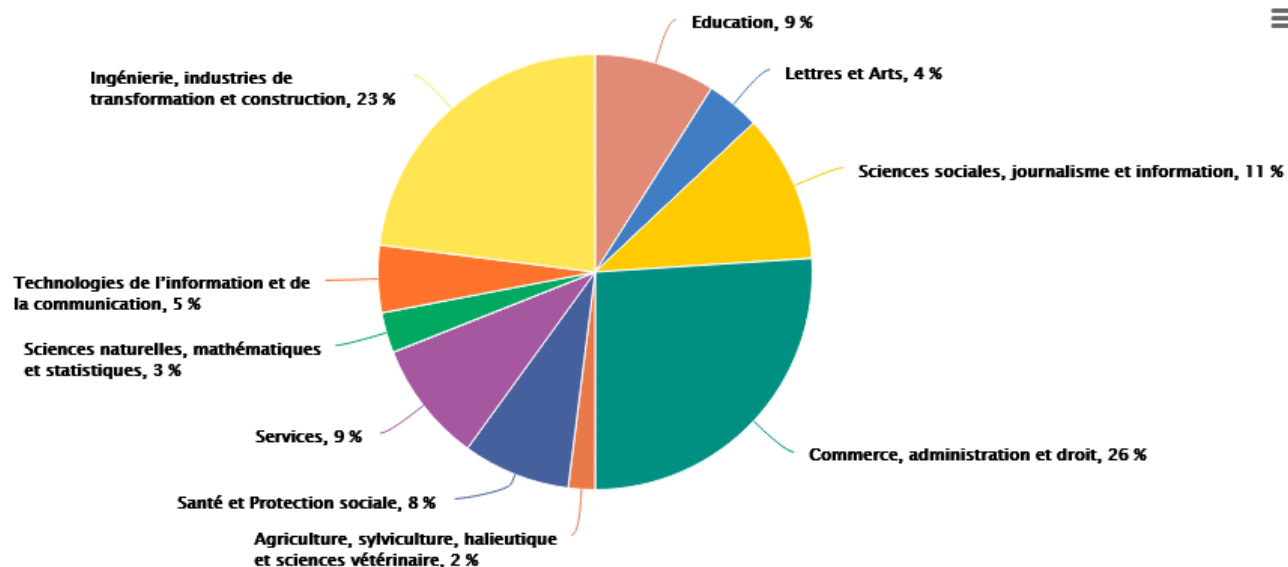
Las universidades y los estudiantes se encuentran en la quinta parte del territorio ucraniano actualmente ocupado y anexionado por la Federación de Rusia. Estas instituciones –29 en total, en las que estudiaban más de 95.000 personas– se integraron en octubre de 2022 a la enseñanza superior rusa, los rectores son nombrados por el gobierno y los programas –entre ellos los de historia, sociología y ciencias políticas– se corresponden con los que están en vigor en toda la Federación de Rusia, y las clases se imparten en ruso.²¹⁶ Es evidente que el tipo de reivindicaciones u organización de los estudiantes ucranianos es diferente al del resto de Ucrania.

²¹⁵ Los canales de información independientes rusos Groza, Universitetskaia Platform y Molinia ofrecen información sobre la situación y los acontecimientos universitarios. Existen redes que ayudan a asesorar a los candidatos para la salida.

²¹⁶ Se ha aprobado el plan de integración de las universidades e institutos de investigación de las nuevas regiones en el espacio educativo de la Federación de Rusia. (21 de octubre de 2022). *Agencia TASS*. Véase también el informe de Human Rights Watch, *Education under Occupation. Forced Russification of the School System in Occupied Ukrainian Territories*. (20 de junio de 2024). Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/report/2024/06/20/education-under-occupation/forced-russification-school-system-occupied-ukrainian>

○ Répartition des étudiants diplômés par domaine d'études, 2019

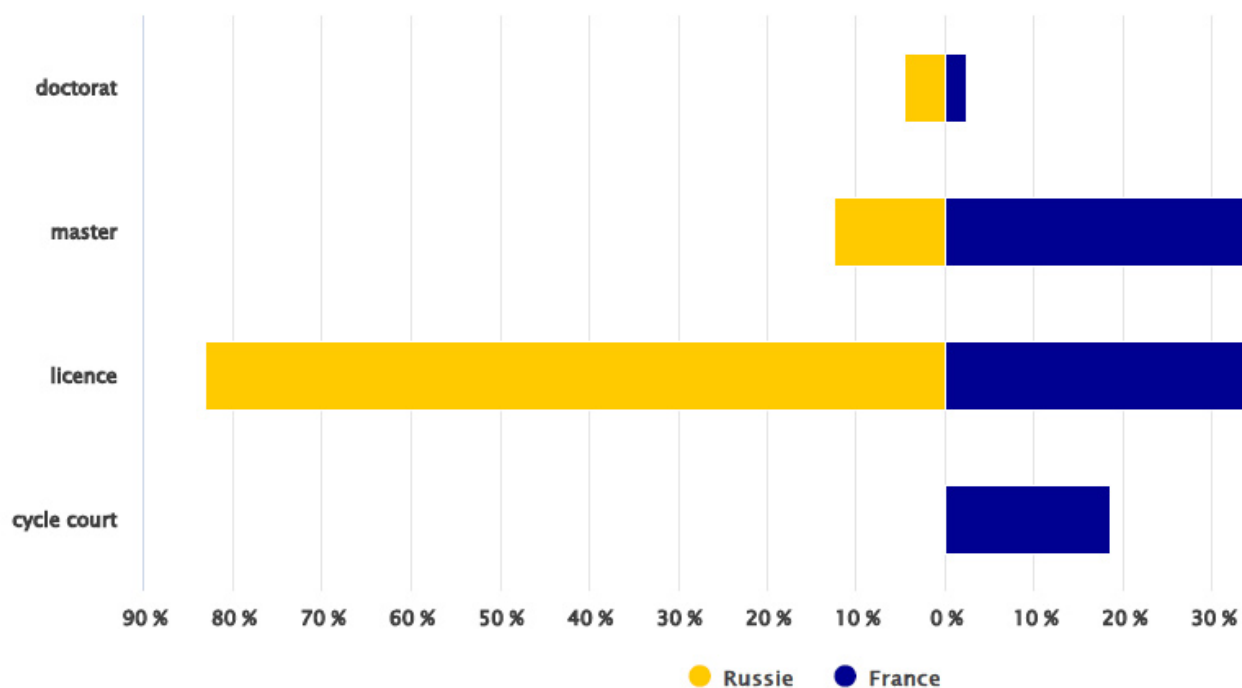
Source : [UNESCO](#)



Rusia 2019. Distribución de los estudiantes graduados en función del año de estudios

≡ Répartition de la part des effectifs scolarisés par niveau d'études, 2022

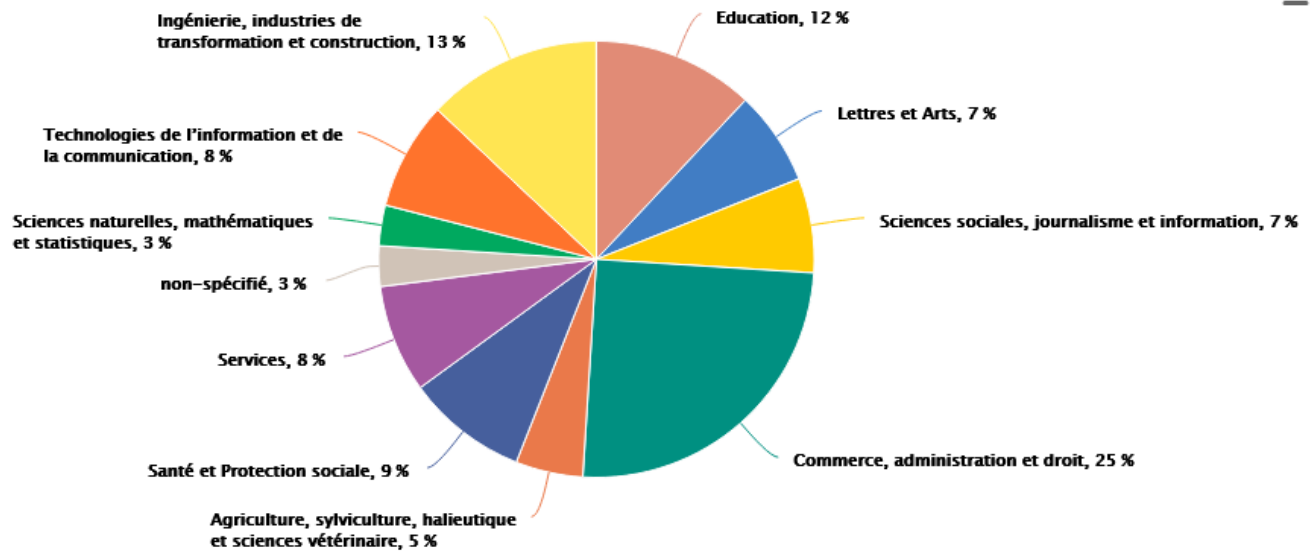
Source : [UNESCO](#)



Rusia 2022. Distribución del alumnado por nivel educativo

🕒 Répartition des étudiants diplômés par domaine d'études, 2023

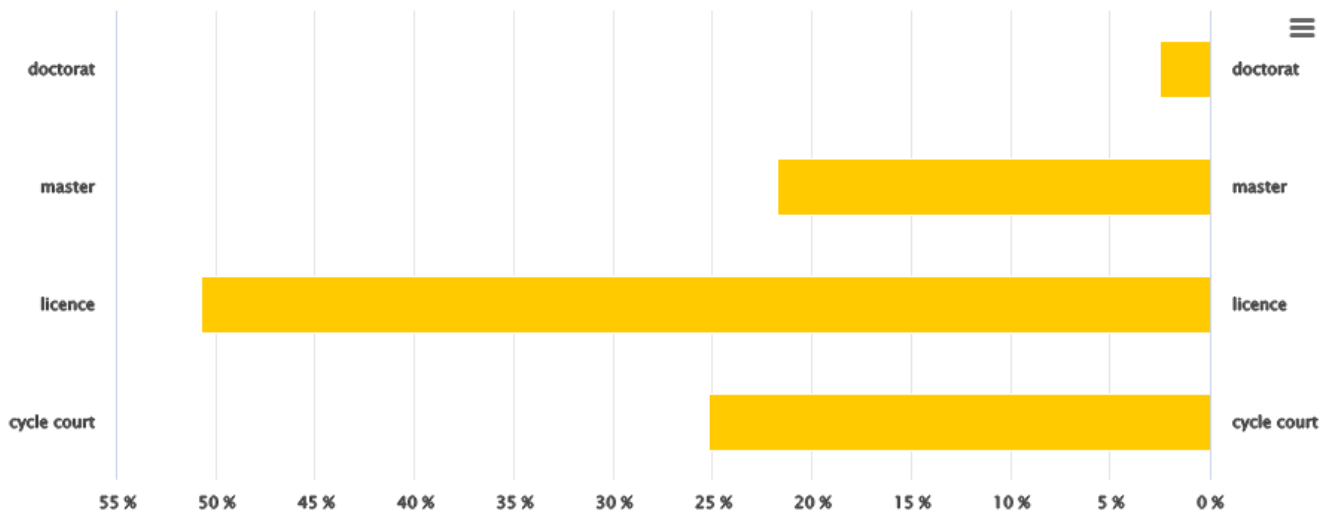
Source : [UNESCO](#)



Ucrania 2023. Distribución de los estudiantes graduados en función del año de estudios

☰ Répartition de la part des effectifs scolarisés par niveau d'études, 2023

Source : [UNESCO](#)



Ucrania 2023. Distribución del alumnado por nivel educativo

II. Un movimiento estudiantil marcado tanto por la política (independencia nacional) como por las reivindicaciones corporativas

Sin remontarnos al siglo XIX y al surgimiento de la cuestión nacional en Europa que sacudió a los imperios, los movimientos estudiantiles ucranianos del siglo XX siguen marcados por la cuestión nacional.²¹⁷ En el periodo de entreguerras, mientras Ucrania era soviética –su parte occidental era polaca–, los estudiantes nacionalistas e independentistas se organizaron en el exilio, con congresos internacionales, y desarrollaron actividades culturales de ayuda mutua que mantenían viva la lengua y la cultura, pero también fundaron instituciones universitarias y científicas. La Unión Central de Estudiantes Ucranianos se fundó en 1932 en Praga y se adhirió como unión nacional a la Confederación Internacional de Estudiantes. En 1945, se reconstituyó durante un congreso en Múnich y se reorientó, volviéndose cada vez más antisoviética (Sobtchenko, 2025). Tras el congreso mundial de estudiantes celebrado en Praga en 1945 –en el que se decidió la formación de la Unión Internacional de Estudiantes, cuyo congreso se celebró en 1946–, Ucrania dejó de estar representada como tal, y solo la URSS era miembro.

Hoy en día existen varias organizaciones estudiantiles en Ucrania, nos centraremos en describir dos de ellas, la UAS (Unión de Asociaciones de Estudiantes de Ucrania) y Priama Diia.

La UAS

La UAS ocupa un espacio más bien institucional, es la organización reconocida a nivel nacional por el Estado. Se niega a considerarse un sindicato, aunque afirma defender los intereses de los estudiantes ucranianos y actúa con los medios tradicionales de un grupo de presión (lobbying, votación de resoluciones en los órganos de representación estudiantil, comunicados, peritajes, etc.). Quiere evitar posiciones “políticas” que la pondrían en conflicto con el gobierno. Desde este punto de vista, se podría comparar con la organización francesa FAGE de los años 1990/2002, o con la UNEF de los años 1920/1930. Sin embargo, no se prohíbe a sí misma convocar manifestaciones, como acaba de hacer en julio de 2025 contra el nombramiento del ministro de Educación.

La UAS tiene su origen en la Asociación para el Desarrollo de la Autonomía de los Estudiantes de 1999, que en 2002 se transformó en la Asociación Ucraniana de Autonomía de los Estudiantes, rápidamente denominada UAS. El 18 de noviembre de 2003, la UAS firmó un acuerdo de cooperación con el Ministerio y, desde entonces, participa en la elaboración de los textos relativos a la universidad sobre los que se le consulta y puede presentar enmiendas.

La autonomía estudiantil institucionalizada ha sido objeto de críticas. El 8 de noviembre de 2004, una carta del Ministerio de Educación y Ciencias “llamó la atención sobre la necesidad de disponer en los centros de enseñanza superior de un reglamento sobre la autogestión estudiantil, que debe ser aprobado según las normas, y de asociar a los órganos de autogestión estudiantil al examen de las cuestiones relativas al contenido y la organización de la enseñanza...”. Una experta del Centro de Estudios Informativos Meridian reflexiona:

Las esperanzas de los activistas estudiantiles en cuanto a la reorganización de la estructura de los órganos de autogestión, la definición de sus competencias reales, sus fuentes de financiación y la garantía de una cooperación equitativa con las administraciones de los centros de enseñanza superior no se han visto cumplidas. [...] Los informes presentados en las conferencias de los ministros de Educación Superior pondrán de relieve, por así decirlo, los “derechos importantes de la autonomía estudiantil” en Ucrania. Lamentablemente, los líderes de la autonomía estudiantil de nuestro país no podrán disfrutar de estos derechos ni ejercerlos. Es lamentable que sigan siendo ignorados y menospreciados. ¿Realmente nos conformaremos con una nueva serie de “artículos destinados a apaciguar a la población” y con declaraciones solemnes de los responsables políticos europeos sobre el ardiente deseo de Ucrania de convertirse en un Estado civilizado? (Yatskevych, 2005)

Por ejemplo, en 2009, el presidente de Ucrania firmó las enmiendas relativas a los órganos de autonomía estudiantil que habían sido examinadas previamente por la Rada (Parlamento), y en 2014 intervino en la nueva versión

²¹⁷ Universidad clandestina ucraniana (1921-1925): experiencia histórica de la lucha estudiantil. (12 de junio de 2023). *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=5276>

de la ley sobre la educación superior. De este modo, adopta una práctica de cogestión de la universidad para mejorar las condiciones de los estudiantes y su inserción profesional, sin cuestionar sus objetivos ni el sistema que la rodea.

A nivel europeo, los primeros contactos entre la ESU (Unión Europea de Estudiantes) y las organizaciones estudiantiles ucranianas se remontan a 2002. Había dos uniones que podían convertirse en miembros de la ESU: la UAS, por un lado, y el Consejo Panucraniano de Estudiantes, por otro. En 2003 se rechazó la solicitud de adhesión de la UAS. Finalmente, aunque la ESU puede tener varios miembros por país, su consejo de administración decidió conceder la condición de miembro de pleno derecho a la UAS en 2007. La ESU consideraba que la USC era aún demasiado joven y necesitaba más tiempo para estructurarse.²¹⁸

La UAS cuenta con varias categorías de miembros. Los consejos estudiantiles (OCC) y otras organizaciones estudiantiles pueden afiliarse a la Asociación mediante la adquisición de una membresía colectiva, que es una forma organizativa y jurídica de cooperación entre la Asociación, los consejos estudiantiles y las organizaciones estudiantiles. Hay miembros colectivos de pleno derecho: órganos de autogestión estudiantil de las instituciones de educación superior y profesional y sus estructuras independientes. Y también hay miembros colectivos asociados: organizaciones estudiantiles públicas y consejos estudiantiles ante las autoridades y los órganos de autogestión local.²¹⁹

Priama Diia: Las tres vidas de un sindicato

A diferencia de la UAS, no ha habido continuidad organizativa en este sindicato, pero su nombre sigue siendo una referencia que han retomado varias generaciones.

Primera generación, 1994-1998. En noviembre de 1994, un grupo de estudiantes que se presentaban como un sindicato denominado “Acción directa” (Priama Diia en ucraniano) dieron una conferencia de prensa, con pañuelos en la cara, los ojos ocultos tras gafas oscuras y sin dar ningún nombre. Reivindicaron la acción llevada a cabo a principios de año frente al edificio del Consejo de Ministros ucraniano, donde se cubrieron con pintura las barreras de mármol y granito para denunciar el impago de las becas. Sin descartar el uso de las armas y diferentes formas de “resistencia revolucionaria”, declaran que las únicas organizaciones con las que están en sintonía son sindicatos similares en Moscú y Minsk, donde existe un sindicato de “Protección de los estudiantes” y un sindicato libre de estudiantes de Bielorrusia (Alexandrov, 1994). Este primer Priama Diia, limitado a Kiev, parece desaparecer en 1998.

Segunda generación: 2008-2016/2019. El sindicato fue fundado en 2008 por iniciativa de estudiantes de la Universidad Nacional Taras Shevchenko de Kiev y legalizado el 15 de abril de 2009. Cuenta con secciones en varias universidades de la capital, así como en varios centros regionales de Ucrania. Los fundadores decidieron retomar el nombre “Priama Diia” como señal de continuidad con las tradiciones de la resistencia estudiantil. Algunos activistas de la primera generación contribuyeron a las actividades del sindicato.

Su objetivo era crear una organización estudiantil de base, fundada en principios de coordinación horizontal, que sustituyera progresivamente al aparato burocrático de la administración, estableciendo relaciones en el ámbito de la educación basadas en la igualdad, la democracia directa y la cooperación. Una de las principales tareas afirmadas por el sindicato es crear un movimiento estudiantil poderoso y apoyar solidariamente los movimientos de liberación y emancipación en Ucrania y en el extranjero.

En 2010, tras las acciones llevadas a cabo conjuntamente con otras organizaciones juveniles contra la introducción de tasas de matrícula en las universidades, los servicios de inteligencia, en colaboración con la administración de la Universidad Nacional Taras Shevchenko de Kiev, tomaron medidas tales como: presionar a los activistas amenazando con despedir a sus padres; expulsión de la universidad; intimidación de cualquier persona que ayudara a Priama Diia de alguna manera; e incluso intervención de los servicios de inteligencia para ejercer medidas disuasorias. La

²¹⁸ ESU opens the door to the Ukrainian student movement. (4 de diciembre de 2007). *European Students' Union*. <https://esu-online.org/esu-opens-the-door-to-the-ukrainian-student-movement/>

²¹⁹ Asociación de Estudiantes Ucranianos [Українська асоціація студентів]. *UAS*. <https://www.uas.ngo/>

administración había dado instrucciones a los servicios de seguridad para que prohibieran a los activistas el acceso a los edificios universitarios.

Según el sindicato, esta represión estaba relacionada con el hecho de que la Universidad Nacional de Kiev estaba dirigida, en realidad, por el vicerrector Bugrov V. A., quien, según su información, también era agente del SBU (servicio de seguridad ucraniano, antiguo KGB) desde 1989.²²⁰

En el mismo periodo, las manifestaciones y los activistas sufrieron ataques de grupos de extrema derecha, por ejemplo, en 2011 frente al Parlamento. Según las fuentes, las actividades de Priama Diia cesaron en 2016, pero las actividades educativas continuaron hasta 2019.

La generación de la guerra: 2023. Tras el inicio de la invasión de Ucrania, los estudiantes se vieron dispersos, buscando refugio en ciudades desconocidas con medios improvisados para continuar sus estudios. En estas condiciones, “siguen existiendo todos los peligros que existían antes del 24 de febrero de 2022: abuso de poder por parte de las administraciones universitarias, discriminación, corrupción, acciones hostiles del Ministerio de Educación y Ciencias hacia los estudiantes, solicitud de tasas adicionales o excesivas”.²²¹ El año estuvo marcado por varias luchas, dos de ellas destacadas: la acción de los estudiantes de la Academia Ucraniana de Imprenta contra la reorganización de la universidad y el movimiento Students UA, por el derecho a viajar al extranjero. Los activistas pronosticaban que, debido a la guerra, por un lado, y a la política neoliberal de las autoridades ucranianas, por otro, la situación social de los estudiantes se agravaría cada vez más. Ya en la primavera de 2022, en una entrevista, dos estudiantes de Lviv, Katya, de la Academia de Artes, y Maxim, de Informática, que habían lanzado un llamamiento a la solidaridad con los estudiantes ucranianos, explicaban: “Tenemos que reconstruir en Ucrania un sindicato estudiantil de izquierdas”.²²²

Junto con otros, decidieron reconstituir Priama Diia, reprochando a los grandes movimientos estudiantiles ucranianos –es decir, la UAS y numerosos órganos de cogestión– que cerraran los ojos ante el componente social del problema de la educación y apoyaran la privatización, la mercantilización y la “optimización” de la educación superior. Hacían referencia a lo que había ocurrido en Europa occidental durante los últimos treinta años y a los movimientos de oposición a las reformas liberales.

El manifiesto,²²³ adoptado en el congreso de 2024, un año después de la refundación, subrayaba: “En la historia de la Ucrania independiente, el núcleo de esta resistencia siempre ha estado constituido por el cuerpo de estudiantes progresistas, y los ejemplos más exitosos son los siguientes: la campaña ‘Contra el deterioro de la educación’ en 2011, así como las protestas y manifestaciones estudiantiles que sirvieron de catalizador para los acontecimientos del Euromaidán”. Lejos de una visión corporativista, pretenden formar parte de un movimiento sindical más amplio: “Por lo tanto, el movimiento estudiantil puede considerarse con razón no solo como una lucha por mejores condiciones educativas, sino como parte de un movimiento más amplio de liberación humana”.

En el congreso de 2025 se adoptó una nueva estructura porque, a medida que el sindicato se desarrollaba, se hizo necesario contar con personas responsables, por ejemplo, de las finanzas o los medios de comunicación. Ahora hay puestos electivos: coordinadores de diferentes departamentos, cuya tarea principal es animar las actividades e informar sobre ellas. “Estos puestos tienen como único objetivo coordinar, pero no tomar decisiones por los demás”, ya que Priama Diia “valora dos cosas: 1) no nos gusta el sistema representativo como imitación de la democracia; 2) el sindicato está formado por personas muy diversas en el plano político, desde apolíticos hasta anarquistas-marxistas radicales” (Le Tréhondat, 2025). Esta apertura es perfectamente compatible con las prácticas y referencias explícitas al anarcosindicalismo y la pedagogía libertaria.

²²⁰ Solidarity Appeal from Ukraine: Stop Repression of Student Trade Union. (10 de abril de 2010). *Edu-Factory*. http://www.edufactory.org/edu15/index.php?option=com_content&view=article&id=323%3Asolidarity-appeal-from-ukraine-stop-repression-of-student-trade-union&catid=34%3Astruggles&Itemid=53

²²¹ Declaración de reconstitución de Priama Diia, febrero de 2023.

²²² Dossier Estudiantes ucranianos frente a la guerra. (3 de agosto de 2022). *Apoyo a la resistencia ucraniana*, (10).

²²³ Los estudiantes son la fuerza de la Universidad, manifiesto de Priama Diia. (18 de febrero de 2024). *Germe*. https://www.germeinform.fr/?p=5451#_ftn1

El sindicato, con entre 150 y 200 miembros activos, está presente en varias ciudades y universidades, y es reconocido oficialmente como representativo en algunas de ellas, como en Lviv o Kiev. Es muy militante y, más allá de las reivindicaciones universitarias tradicionales (becas, locales, comida, alojamiento), se involucra en temas y acciones feministas, LGBT, antifascistas, culturales –edita un fanzine–, antiautoritarias, a favor del control estudiantil y de vínculos organizados con los estudiantes comprometidos en el frente, en el ejército, en la defensa civil. Se podría comparar con lo que fue en Francia un sindicalismo estudiantil anticapitalista y autogestionario que se encarnó en el MAS durante los años 70 (Morder, 1999).²²⁴

Movilizaciones

Durante la guerra, las luchas sociales continúan. En tres años, las movilizaciones estudiantiles pasaron del ámbito universitario al ámbito político nacional, donde se extendieron de forma masiva.

Academia de Imprenta en Lviv

En mayo de 2021, el Banco Mundial aprobó un préstamo de 200 millones de dólares para auditar las universidades ucranianas con vistas a su fusión o cierre. La reforma afectaba a las 150 universidades estatales más grandes. Según el plan del Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania, no debían quedar más de 80 centros de enseñanza superior. En este contexto, a finales de 2022, el Ministerio ucraniano tenía previsto cerrar la Academia de Imprenta de Lviv, respondiendo así positivamente a un promotor inmobiliario privado que quería comprar el terreno y tenía interés en el cierre de la institución.²²⁵

Al considerar que la destrucción de las infraestructuras educativas provocaría una disminución del número de especialistas y tendría un efecto devastador en la economía del país, se desarrolló la protesta estudiantil. El 12 de noviembre de 2022 se celebró una manifestación estudiantil, a pesar de la guerra. Durante la concentración se escucharon consignas como: “¡Los estudiantes están obligados a manifestarse durante la guerra!”, “¡No creéis enemigos internos!”, “Los que hacen zozobrar el barco no son los que luchan por sus derechos, sino los que aplican políticas antiobreras y antisociales”.

La Academia de Bellas Artes y Arquitectura

La Academia de Bellas Artes y Arquitectura es, al menos desde 2016, un espacio de conflictos frente a una dirección paternalista. En 2019, hubo una lucha estudiantil contra la censura de la creación artística de los estudiantes. En 2020, el ministerio maniobró para no aplicar la reforma de las estructuras de autogobierno, aplazando *sine die* la elección del rector. El ministro de Cultura y Comunicación nombró unilateralmente a la dirección, pero las manifestaciones y el comité de control estudiantil lograron restablecer la elección. En 2023/2024, ante el deterioro de las viviendas estudiantiles (sin agua caliente ni calefacción, a pesar del pago de los alquileres), las movilizaciones y las negociaciones dieron lugar al inicio de las reparaciones en las cocinas, los baños, los refugios y las duchas, y se tomaron medidas para eliminar el moho. Se reconoció el lugar que ocupan los estudiantes y se celebraron reuniones abiertas con la administración casi cada semana, lo que les permitió promover otras reivindicaciones. Asimismo, se formó un nuevo sindicato primario independiente (Remizovsky, 2025).

El movimiento, Estudiantes UA por la libertad de circulación

Desde agosto de 2022, los estudiantes tienen problemas para cruzar la frontera y, en septiembre de 2022, se les retiró por completo este derecho. Los estudiantes se vieron obligados a organizarse de diversas formas para exigir a las autoridades que resolvieran el problema. De hecho, desde el inicio de la guerra y la ley marcial, los estudiantes que cursaban sus estudios en universidades extranjeras no podían regresar a Ucrania porque corrían el riesgo de no

²²⁴ Priama Diia trabajó sobre las experiencias internacionales, y sabemos que se podía acceder a textos franceses, como la carta de Grenoble y diversos textos del MAS o de la Tendencia Sindicalista Autogestionaria.

²²⁵ Ucrania: los estudiantes protestan contra el cierre de la Academia de Imprenta de Lviv. (18 de noviembre de 2022). *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=4922>

poder salir del país para reanudar sus estudios. Otros que estaban estudiando ya no podían salir de Ucrania para acudir a su universidad en el extranjero. En el verano de 2022 se fundó un movimiento, Students UA, para protestar contra esta situación y recordar que el único objetivo del paso de la frontera es estudiar en un centro de enseñanza superior. El movimiento comenzó con la creación de un grupo de iniciativa cuyos miembros participaron en la grabación de un mensaje de video en el parque Taras Shevchenko de Kiev.

Muchas organizaciones se han involucrado: la Unión Europea de Estudiantes (ESU) y la Asociación Ucraniana de Estudiantes (UAS), así como el Consejo de Estudiantes de Instituciones de Educación Superior Eslovacas (ŠRVŠ) y Priama Diia. La Fundación Ucraniana de Abogados Independientes envió un llamamiento al presidente de Ucrania. El Centro para las Libertades Civiles (CCL, primera organización ucraniana en recibir el Premio Nobel de la Paz en 2022) también manifestó su desacuerdo con las restricciones impuestas al paso de fronteras para los estudiantes (Shumakov, 2023).

Julio de 2025: los estudiantes, punta de lanza de las movilizaciones políticas

Dos movilizaciones, con pocos días de diferencia, llevaron a los jóvenes universitarios a la calle. La primera de ellas fue más específicamente “político-universitaria”, ya que se trataba del controvertido nombramiento de Andriy Vitrenko como ministro de Educación. Andriy Vitrenko es una personalidad política: ha sido viceministro de Educación y presidente del grupo “Siervo del Pueblo” en el Consejo Municipal de Kiev. Acusado de plagio e implicado en casos de corrupción, este nombramiento suscitó una gran conmoción en las facultades, hasta el punto de que incluso organizaciones “moderadas” –principalmente la UAS– llamaron a reaccionar con una manifestación los días 14 y 15 de julio para conseguir la destitución del ministro.²²⁶ Priama Diia, que no había sido invitada a las reuniones preparatorias, también llamó a manifestarse, precisando que: “Estamos convencidos de que la mejora de la educación moderna no reside en la búsqueda del candidato ‘ideal’ para ocupar este puesto [sino] en el hecho de que el camino hacia una mejor educación pasa por cambios sistémicos decisivos, en particular en lo que se refiere a la lucha contra la comercialización y la burocratización de la educación”.²²⁷ La concentración se celebró y, finalmente, en la formación del nuevo Gobierno, el 17 de julio, se descartó a Andriy Vitrenko.

Unos días más tarde, la votación por parte de la Rada de una ley que sometía los órganos independientes anticorrupción a la dependencia del fiscal, es decir, del Gobierno, movilizó aún más a la población. Aunque los estudiantes no fueron los únicos en protestar y organizar las manifestaciones que se celebraron en una quincena de grandes ciudades, así como en múltiples pueblos e incluso aldeas, los observadores destacaron su fuerte participación. Los jóvenes no solo eran a menudo mayoría entre los miles de manifestantes, sino que, gracias a su experiencia en la autoorganización, fueron ellos quienes estructuraron las marchas. En dos días, se pasó de un llamamiento a Zelenski para que no promulgara la ley a la crítica abierta de su política, incluso por parte de las organizaciones “moderadas” y supuestamente “apolíticas”. Como reflejo de la presión de las bases y del estado de la opinión estudiantil, incluso la UAS llamó a los jóvenes a “no quedarse al margen”, ya que no pueden “dar marcha atrás en nuestra adhesión a la UE. Nuestro futuro depende de nuestras acciones comunes hoy”. En la Universidad Nacional Taras Shevchenko de Kiev, se anunció públicamente un boicot contra dos profesoras y diputadas, Lesia Zaburanna y Lyubov Shpak, que apoyaron el controvertido proyecto de ley.²²⁸

Solidaridad y relaciones internacionales

Fuera de la ESU, se han establecido relaciones internacionales –favorecidas por la presencia de estudiantes ucranianos exiliados en diversos países– entre organizaciones estudiantiles ucranianas y europeas. Así, la UAS participó en un primer intercambio realizado en cooperación con el Parlamento de Estudiantes de la República de Polonia en octubre de 2023: el “Diálogo sobre la unidad estudiantil: Ucrania y Polonia” reunió a dos países, dos uniones

²²⁶ Comunicado de la UAS junto con la Unión de Estudiantes por la Libertad y otras universidades, 11 de julio de 2025.

²²⁷ Comunicado de Priama Diia, 13 de julio de 2025.

²²⁸ Estudiante ucraniano anuncia boicot a los profesores del Parlamento que votaron a favor de la ley sobre las agencias anticorrupción. (23 de julio de 2025). *Ukrainskaïa Pravda*.

estudiantiles, cuatro ciudades, 32 participantes, 27 universidades asociadas y más de 20 ponentes durante seis días.

Priama Diia, por su parte, es miembro de la Red Sindical Internacional de Solidaridad y Luchas.²²⁹ Desde abril de 2024, a partir de un grupo de activistas de Polonia e Italia que organizó una asamblea en línea, ha surgido una red internacional denominada “Universidades en guerra: la lucha de los estudiantes y los trabajadores en tiempos de crisis”, atenta a la necesidad de llevar la cuestión de la guerra al seno de las universidades. Los días 13 y 14 de julio de 2024 se celebró en Poznan (Polonia) la primera reunión presencial de esta red, con la participación de: Officine della formazione / Talleres de Educación (Italia), OZZ Inicjatywa Pracownicza / Iniciativa Obrera (Polonia) y Priama Diia (Ucrania). Una segunda reunión tuvo lugar en Lviv los días 26 y 27 de octubre de 2024, con la presencia de delegaciones de Estados Unidos y Francia. Además de la guerra en Ucrania, se abordaron otras cuestiones, como la solidaridad con el pueblo palestino, el análisis de la universidad de la globalización capitalista, etc.²³⁰

El 11 de septiembre de 2025, en el marco de un seminario de Germe celebrado en París en las instalaciones del CICP, centro anticolonialista de tradición “tercermundista”, Katya Gritseva, cofundadora de Priama Diia, se reunió con las organizaciones estudiantiles francesas FAGE, UNEF y Solidaires étudiant-es.²³¹

Conclusión (provisional): Luchar en la guerra, luchar contra la guerra

En Rusia, el movimiento de protesta contra la entrada en guerra en 2022 sufrió una represión inmediata, suficiente para intimidar a los manifestantes. Si bien se están produciendo luchas reivindicativas, están muy dispersas, sobre todo porque no existe ninguna organización estudiantil a escala nacional, salvo las secciones del partido dominante Rusia Unida y sus aliados. Asimismo, está legalmente prohibido cuestionar la “operación militar especial” y calificarla de guerra, y la única oposición posible en este ámbito, pedir la retirada de las tropas rusas (como fue el caso del movimiento estudiantil en Estados Unidos durante la guerra de Vietnam o en Francia contra la guerra de Argelia), es inmediatamente punible con la expulsión, multas o prisión, lo que solo deja como soluciones las acciones clandestinas de pequeños grupos aislados entre sí o el exilio, mientras que la sociedad se ve cada vez más obligada a volver a los valores denominados “tradicionales”.

En Ucrania, oponerse a la guerra significa, en primer lugar, oponerse a la guerra que libra Rusia y defender el país. Las críticas a las políticas liberales son una continuación, pero la guerra les da mayor relevancia, ya que, según las organizaciones del movimiento social y estudiantil, estas políticas debilitan los servicios públicos y, por lo tanto, la eficacia de la defensa del país. Además, la experiencia de más de 30 años de vida democrática, aunque caótica e imperfecta, de organización colectiva, de luchas e intervenciones populares, limita las veleidades represivas y autoritarias que suelen ser tentaciones habituales en tiempos de guerra. La sociedad civil, así como el movimiento estudiantil, existen y son capaces de utilizar el repertorio de acción colectiva, incluso durante el conflicto armado: huelgas, expresión en los medios de comunicación, manifestaciones, organización de sindicatos (como el sindicato de soldados LGBT), procedimientos ante los tribunales.

Se trata, por tanto, de una lucha en dos frentes (externo e interno), que es específica de los tiempos de guerra y exige a los movimientos estudiantiles tácticas particulares y a los investigadores un enfoque comparativo y multidisciplinario.

Referencias bibliográficas

Alexandrov, I. (25 de noviembre de 1994). “Acción Directa” suena a advertencia: El Sindicato Estudiantil de extrema izquierda es extremadamente agresivo. [“Прямое действие” — это звучит предостерегающе студенческий профсоюз крайне левых настроен крайне агрессивно]. *Espejo de la semana* [Зеркало недели]. https://zn.ua/internal/pryamoe_deystvie_-_eto_zvuchit_predosteregayusche_studencheskiy_profsoyuz_krayne_levyh_nastroen_kray.html

²²⁹ *Labour Solidarity*. <https://laboursolidarity.org/fr/>

²³⁰ *Universities at War. International Student Movements Network*. <https://universitiesatwar.wordpress.com/>

²³¹ Se ha publicado una grabación disponible en: Cité des mémoires étudiantes. (19 de septiembre de 2025). *Ukraine - Katya et Maria (Priama Diia) : Rencontre avec les organisations étudiantes 11 09 2025* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vAT7WhdSrlM>. Los debates están en inglés.

Alrededor de un tercio de los estudiantes procedentes de la CEI que estudian en la Federación Rusa faltan a clases, según Rossotrúdnichestvo [Около трети обучающихся в РФ студентов из СНГ пропускают занятия - Россотрудничество]. (12 de septiembre de 2025). *Interfax Russia*. <https://www.interfax-russia.ru/academia/news/okolo-treti-obuchayushchih-sya-v-rf-studentov-iz-sng-propuskayut-zanyatiya-rossotrudnichestvo>

Dossier Estudiantes ucranianos frente a la guerra. (3 de agosto de 2022). *Apoyo a la resistencia ucraniana [Soutien à l'Ukraine résistante]*, (10). Brigades Éditoriales de Solidarité.

Estudiante ucraniano anuncia boicot a los profesores del Parlamento que votaron a favor de la ley sobre las agencias anticorrupción. (23 de julio de 2025). *Ukrainskaïa Pravda*.

ESU opens the door to the Ukrainian student movement. (4 de diciembre de 2007). *European Students' Union*. <https://esu-online.org/esu-opens-the-door-to-the-ukrainian-student-movement/>

Fálkov habló sobre la campaña de admisión a las universidades [Фальков рассказал о приемной кампании в вузы]. (17 de septiembre de 2025). *Ria Novosti*. <https://ria.ru/20250917/vuzy-2042518052.html>

Human Rights Watch. (20 de junio de 2024). *Education under Occupation. Forced Russification of the School System in Occupied Ukrainian Territories*. HRW. <https://www.hrw.org/report/2024/06/20/education-under-occupation/forced-russification-school-system-occupied-ukrainian>

Le Tréhondat, P. (15 de abril de 2025). “El control es nuestra práctica sindical”, entrevista con Priama Diia [Entrevista a Ihor Vasylets]. *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=5824>

Los estudiantes son la fuerza de la Universidad, manifiesto de Priama Diia. (18 de febrero de 2024). *Germe*. https://www.germe-inform.fr/?p=5451#_ftn1

Morder, R. (1999). El Movimiento de Acción Sindical, breve historia de un sindicato estudiantil anticapitalista y autogestionario. *La Revue de l'Université*, (19). Disponible en *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=2316>

Remizovsky, A. (23 de abril de 2025). Ucrania: las lecciones de una lucha estudiantil en la Academia Nacional de Bellas Artes y Arquitectura. *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=5780>

Reunión con miembros del Gobierno [Совещание с членами Правительства]. (17 de septiembre de 2025). *Kremlin*. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/78012>

Samsonenko, M. (21 de marzo de 2024). Reforma de la educación superior en Ucrania: ¿Subvenciones y empleo forzoso? *Commons* [Traducción al francés disponible en *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=5538>]

Se ha aprobado el plan de integración de las universidades e institutos de investigación de las nuevas regiones en el espacio educativo de la Federación de Rusia. (21 de octubre de 2022). *Agencia TASS*.

Shumakov, M. (5 de marzo de 2023). Los estudiantes ucranianos deben tener derecho a la educación incluso en tiempos de guerra [Entrevista con Artem Klepach del movimiento estudiantil de la UA]. *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=5087>

Sobtchenko, I. (22-23 de mayo de 2025). *El boletín central de la Unión Central de Estudiantes Ucranianos* [Comunicación]. Coloquio Prensa estudiantil en resistencia y disidencia, INALCO, París, Francia.

Solidarity Appeal from Ukraine: Stop Repression of Student Trade Union. (10 de abril de 2010). *Edu-Factory*. http://www.edu-factory.org/edu15/index.php?option=com_content&view=article&id=323%3Asolidarity-appeal-from-ukraine-stop-repression-of-student-trade-union&catid=34%3Astruggles&Itemid=53

Ucrania: los estudiantes protestan contra el cierre de la Academia de Imprenta de Lviv. (18 de noviembre de 2022). *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=4922>

Universidad clandestina ucraniana (1921-1925): experiencia histórica de la lucha estudiantil. (12 de junio de 2023). *Germe*. <https://www.germe-inform.fr/?p=5276>

Yatskevych, T. (3 de octubre de 2005). La autonomía estudiantil en Ucrania: ¿un “escaparate” para el proceso de Bolonia? *La Gazette de Lviv*.

El movimiento estudiantil post 68 y los debates en el trotskismo: Una discusión en el IX Congreso de la IV Internacional

Brenda Hamilton

Facultad de Filosofía y Letras UBA, Argentina
hamiltonbren@gmail.com

A partir del Mayo Francés y otras acciones en las que los estudiantes tuvieron protagonismo, se abrieron importantes reflexiones e interpretaciones sobre el rol del movimiento estudiantil y universitario dentro de una estrategia socialista más general. En este trabajo, intentamos recuperar algunos de esos debates a partir de analizar los intercambios que se dieron al respecto en las organizaciones trotskistas. Para eso, se recuperan las actas, artículos y publicaciones que reflejan el debate que se desarrolló en el IX Congreso de la IV Internacional en 1969.

Se enciende la llama: La radicalización de la juventud en el mundo

Una parte significativa de la juventud, el movimiento estudiantil y el movimiento obrero de distintas partes del mundo se vieron sacudidos por el impacto de la Revolución Cubana en 1959, la Revolución Cultural China de 1966 y los procesos de liberación nacional en África y Asia desde el fin de la segunda Guerra Mundial, que impulsaron la movilización y un sentimiento antiimperialista a nivel internacional.

De conjunto, estos acontecimientos potencian un proceso de radicalización política en la juventud, que tuvo uno de sus mayores símbolos en el Mayo Francés que se caracterizó por la organización desde abajo, la acción directa callejera y la ligazón del movimiento estudiantil con el movimiento obrero (Bénard, Kergoat, Thomas, Vigna, 2008). En esas jornadas también participan los jóvenes trotskistas, que intervendrán en el debate que analizaremos más adelante en este artículo.

Como parte del ciclo del 68, también ubicamos a las jornadas del otoño caliente italiano, la primavera de Praga contra el régimen estalinista, y los distintos movimientos obreros y juveniles que en ese año cuestionaron tanto al sistema capitalista como a la ofensiva imperialista en Vietnam, Argelia y Palestina. Además hubo protestas estudiantiles en ciudades del llamado “tercer mundo”, como muestran las jornadas en Túnez y Dakar (Hendrickson, 2024). En Latinoamérica con la masacre de Tlatelolco en México y particularmente en nuestro país con el Cordobazo y el Rosariazo, que abren un periodo de insurgencia obrera en Argentina y terminan de ubicar al movimiento estudiantil local a tono con lo mejor del proceso internacional (Werner & Aguirre, 2009).

En Estados Unidos, este proceso juvenil se combina con la movilización en contra de la guerra de Vietnam, con el movimiento por los derechos civiles contra la segregación racial y con las luchas de las mujeres y diversidad sexual que tomaron la calle en lo que se conoció como la segunda ola feminista. Estos acontecimientos y las dinámicas de los movimientos sociales van a impactar y presionar en las organizaciones de izquierda estadounidenses, como veremos a continuación.

Los debates en el IX Congreso de la IV Internacional

En este contexto, se abre un fuerte debate en el seno de la cuarta internacional sobre cómo caracterizar e intervenir en estos nuevos fenómenos políticos. Al respecto, queremos retomar la definición de “trotskismo de Yalta” que intenta dar cuenta del derrotero de las distintas corrientes trotskistas de la posguerra que al no definir un marco estratégico adecuado, en gran medida terminan adaptándose políticamente a las distintas corrientes reformistas, desvalorizando al mismo tiempo la “estrategia soviética” (Castillo, 2002) De todas formas, retomamos estos debates porque compartimos que: *“la dinámica de ciertas resistencias parciales correctas ante las claudicaciones*

más abiertas hace que, habiéndose quebrado la continuidad revolucionaria, nosotros hayamos sostenido que han quedado "hilos de continuidad", que son un punto de apoyo para la reconstrucción de la estrategia trotskista." (Albamonte y Maiello, 2011)

En ese sentido, la Revolución Cubana, y antes la Revolución Boliviana generó un intenso debate dentro del trotskismo internacional, dividiendo posturas sobre su significado y estrategia.²³² Algunos dirigentes, como Michel Pablo y el Socialist Workers Party (SWP) estadounidense, vieron en Fidel Castro un líder revolucionario al que los trotskistas debían apoyar e integrarse. Figuras como Ernest Mandel y Livio Maitán incorporaron elementos ajenos a la estrategia¹ del trotskismo, como el foquismo y la revolución campesina. Por otro lado, sectores como Pierre Lambert, criticaron la Revolución Cubana por su falta de ruptura estructural con el capitalismo. Este debate profundizó la división dentro de la IV Internacional, que desde 1953 estaba fragmentada en el Secretariado Internacional (SI) y el Comité Internacional (CI). Finalmente, en un proceso impulsado por quienes respaldan la Revolución Cubana, ambas facciones se unificaron en 1963 con el Secretariado Unificado (SU) de la IV Internacional, aunque las discusiones sobre la naturaleza del régimen cubano y su impacto en la estrategia revolucionaria volvieron a surgir en las décadas siguientes. (Gaido, 2022)

En abril de 1969 se desarrolló el IX Congreso de la IV Internacional donde el principal eje fue el ascenso revolucionario a nivel mundial. En términos generales, el congreso estuvo dividido en el ala del mandelismo y el ala del SWP norteamericano (que cobijó a Moreno). Esa división se expresó en el documento sobre América Latina escrito por Livio Maitan, que era un cheque en blanco a la estrategia guerrillera para todo el continente. La oposición se expresó en un documento de Joseph Hansen (SWP), al que apoya Moreno (aunque este señala que las guerrillas debían incluirse como una forma de lucha jerarquizada, un matiz con Hansen).

Previamente en Argentina, se abre una discusión en el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) sobre qué posición tomar ante la guerrilla y la conformación de organizaciones político militares en ese período. De ese debate surgen en el 68 el PRT-La Verdad liderado por Moreno (que luego se fusiona con la sección Coral del PSA en 1973 formando el PST) y el PRT-El Combatiente dirigido por Santucho que luego sería el PRT-ERP. Como consecuencia de esta discusión, el PRT-El combatiente de Santucho es reconocido luego como sección oficial de la IV Internacional en el congreso internacional de 1969, y el PRT-La Verdad de Moreno queda como sección simpatizante con voz y sin voto (Mangiantini, 2018).

Las tareas de los trotskistas en el movimiento estudiantil

Otra arena de las diferencias en el IX Congreso de la IV Internacional fue el proyecto de resolución titulado "La radicalización de la juventud mundial y las tareas de la IV Internacional", propuesto por la dirección mandelista del Secretariado Unificado. Este documento será contradictoriamente defendido por el grupo estadounidense, mientras que las críticas al mismo provienen de la juventud del trotskismo francés liderado por una nueva camada dirigente como Alain Krivine y Daniel Bensaïd, que vienen de intervenir activamente en los acontecimientos del mayo en su país.

En 1969 el PRT-La Verdad comienza a publicar la "Revista de América", que en su segunda edición de 1970 refleja el debate que se da en este Congreso sobre la rebelión estudiantil. Allí encontramos artículos especialmente traducidos y publicados por el morenismo en Argentina, que también interviene en esas discusiones a partir de los estrechos vínculos e intercambios que tienen con el SWP de EEUU en esos años (Thomas, 2023).

En esta revista encontramos un artículo de Caroline Lund, dirigente de la Young Socialist Alliance (YSA), que era la expresión de la política impulsada por el SWP norteamericano de construir agrupaciones amplias, en este caso para la juventud y el movimiento estudiantil. Allí defiende el proyecto de resolución sobre la juventud presentado en la conferencia internacional por el grupo estadounidense. Por otro lado, en la revista argentina también encontramos los artículos críticos de este documento, expresados en las posiciones del mandelismo y la Jeunesses Communistes Révolutionnaire (JCR) de la Liga Comunista en Francia.

²³² Para profundizar en este debate ver Molina Eduardo, *Revolución obrera en Bolivia 1952*, Ediciones IPS, 2022.

El proyecto de resolución defendido por los estadounidenses, plantea el papel del movimiento estudiantil en el ascenso y se propone un programa de transición para el movimiento estudiantil, con acento también en las consignas democráticas. El documento plantea el objetivo de conectar: *"las demandas estudiantiles con las demandas más amplias de la lucha de clases a escala nacional e internacional; que muestre a los estudiantes cómo sus propias demandas se relacionan con estas luchas más amplias, son parte integral de ellas y pueden contribuir a su avance"*.²³³

Este programa aparece ligado a la "estrategia de la Universidad Roja", que se hace eco de diferentes consignas dadas en algunos procesos como en Belgrado o Francia. El documento señala que esta consigna es superadora de la consigna de "poder estudiantil" que se levantaba también. Al respecto plantean: *"El concepto de Universidad Roja, tal como se ha presentado en el campus hasta ahora, representa un gran avance respecto a los eslóganes que se refieren al objetivo más limitado del control estudiantil y docente sobre la universidad. La lucha por la autonomía y la autogestión es solo un aspecto de un programa integral cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a comprender el papel de la universidad bajo la dominación capitalista, educarlos sobre la necesidad de una revolución socialista e incorporarlos al movimiento para incorporar a las capas más amplias de esta generación a la lucha por dicha revolución"*.²³⁴ A su vez, remarcan las diferencias de la consigna en los países centrales, los estados obreros deformados y los países semicoloniales y coloniales.

En cambio, para la JCR y el grupo francés, el punto de partida para analizar el curso del movimiento estudiantil es la situación internacional ya que advierten un cambio que impacta particularmente en la juventud estudiantil producto de la crisis de la ideología burguesa, la crisis del empleo y de los partidos tradicionales. En ese sentido, ligan este impacto a la crisis de las direcciones de los movimientos en sus países, ya que al no encontrar una perspectiva ni en la socialdemocracia ni en el estalinismo, los estudiantes se ven guiados por el movimiento contra la Guerra de Vietnam. De esta forma, los jóvenes franceses terminan por cuestionar la caracterización más general que hace el congreso, a expensas de los norteamericanos, sobre la preeminencia de una etapa de propaganda que va a marcar las tareas de los revolucionarios, haciendo hincapié en la necesidad de levantar con fuerza demandas transicionales, y en este caso también para el movimiento estudiantil.

Al respecto, los franceses van a decir: *"Por cierto, esta yuxtaposición de consignas democráticas y reivindicaciones universitarias no tiene mucho de transicional. Está basada, por un lado, en un presupuesto discutible: en que la politización del movimiento estudiantil sigue una progresión pedagógica, partiendo de los intereses inmediatos hasta alcanzar los objetivos históricos, mientras que actualmente la politización estudiantil está determinada desde el exterior por factores extra universitarios, por el contexto político general. Por otro lado, este programa para la juventud plantea una curiosa concepción de la utilización de la "propaganda" del programa de transición"*²³⁵ Para terminar planteando que: *"A través de este mini-programa, los estudiantes llegarían a la comprensión de la validez del programa de transición en su totalidad".(sic!)* Este descubrimiento gradual del programa es tomado como un instrumento de reclutamiento más que como un instrumento de lucha. Este es el eje de la utilización propagandística. Sin embargo, andar por este camino no está exento de peligros.²³⁶

Este intercambio suscita algunos interrogantes para pensar las tareas del movimiento estudiantil y en términos más generales para los revolucionarios en esta etapa. ¿Es de propaganda o de acción? ¿Qué está planteado para el movimiento trotskista? ¿Esto se puede determinar sólo por el desarrollo del partido como dicen los norteamericanos? ¿O hay pautas más objetivas? ¿No hay etapas que no sean de "propaganda" hasta que la situación se desarrolle?

Hay una segunda discusión que se vincula con la definición del movimiento estudiantil y su relación con los otros actores, que es acerca de la relación entre el movimiento estudiantil, el movimiento obrero, el partido, las vanguardias y las masas. Los jóvenes de la JCR continúan con sus críticas al plantear: *"Para nosotros el movimiento es-*

²³³ La radicalización de la juventud mundial y las tareas de la Cuarta Internacional. *International Socialist Review*, Nueva York, julio-agosto de 1969, vol. 30, n.º 4, pág 54.

²³⁴ La radicalización de la juventud mundial y las tareas de la Cuarta Internacional. *International Socialist Review*, Nueva York, julio-agosto de 1969, vol. 30, n.º 4, pág 55.

²³⁵ Una contribución a la discusión sobre la radicalización mundial de la Juventud. Publicado en *Revista de América* N°2 - julio y agosto de 1970, pág. 6.

²³⁶ Op Cit, Una contribución a la discusión sobre la radicalización mundial de la Juventud, pág 6.

*tudiantil juvenil no puede ser realmente analizado si no se lo relaciona con dos aspectos esenciales: el movimiento obrero (composición política y grado de actividad y movilización) por un lado, y la organización de la vanguardia, por otro (implantación, desarrollo en este caso la relación entre el movimiento y la vanguardia puede también ser una relación de fuerzas). Es únicamente por una especificación de las variaciones en las relaciones entre el movimiento obrero y la vanguardia que uno puede tener un análisis concreto del movimiento estudiantil y definir sus iniciativas políticas tácticas. Debido a que en el documento faltan estas dos coordenadas es que se eluden los problemas más difíciles del movimiento juvenil.”*²³⁷

Para los franceses, el estudiantado había llegado a ser protagonista de los últimos movimientos, pero no logra trascender como sujeto debido a la falta de un carácter homogéneo en su composición, ya que una marca fundamental es su heterogeneidad de clases. En ese sentido son claros, creen que no existen intereses comunes del estudiantado, y por eso enfatiza en que las políticas corporativas tienden al sindicalismo y por ende al reformismo. Que al mismo tiempo son corrientes y presiones con las que el grupo francés intenta diferenciarse y hacer una lucha política en el movimiento estudiantil, debido a la fuerte presencia en sus universidades de los grupos maoístas por un lado (lo que llaman populismo) y con el anarquismo o espontaneísmo, por otro.

El movimiento estudiantil entonces debe ser analizado en relación a otro actor/sujeto: el movimiento obrero; y “la vanguardia” (aclarando que la relación entre vanguardia y masas es parte de los elementos de la relación de fuerzas). Esta vanguardia se refiere centralmente al partido (dice que es la “memoria histórica” que no tiene el movimiento estudiantil). Pese a que es “el eslabón más débil en la cadena de integración al régimen” (y que no cuenta con las derrotas de la clase obrera sobre sus espaldas) y por eso mismo puede tener cierta autonomía de las burocracias, la realidad es que no puede tener una estrategia autónoma. Con lo cual está en una encerrona entre su capacidad de movilización de masas, la actividad de su vanguardia, y la imposibilidad de dar una resolución efectiva a los problemas planteados.

Por el contrario, los norteamericanos plantean que los universitarios si tienen intereses comunes: conocer la verdad, conocer las distintas teorías, cuestionar los exámenes y la autoridad. Como así también la demanda por el derecho a la educación y a un nivel de vida decente mientras se educan. Ante el planteo de subordinación al movimiento obrero contestan: no podemos detener a ningún movimiento de lucha. Si el movimiento obrero no se activa no se puede esperar, aunque siempre sea deseable su intervención.

Es importante tener en cuenta que, los jóvenes estadounidenses, defienden la táctica de una organización juvenil independiente del Partido Revolucionario. Un tercer problema vinculado a este entonces es: ¿Puede tener el movimiento estudiantil una “estrategia autónoma”? Y por ende: ¿Cuál es el programa a levantar? ¿Existe un programa transicional para la universidad? Es decir, cuál es el alcance de un programa que responda a su propia dinámica. Para los franceses no es posible que haya una “estrategia del movimiento estudiantil” (por su incapacidad de darle una solución a los problemas y contradicciones sociales hasta el final), por ende tampoco ven que pueda haber un programa transicional específico para este movimiento, sino sólo a nivel nacional o general. Al punto de que a continuación plantean que el movimiento estudiantil es incapaz de superar un radicalismo pequeño burgués.

Por su parte, los norteamericanos hacen una interpretación del programa de transición en el que la clave es “la conciencia” del estudiantado. Por ejemplo, dicen que el reparto de horas de trabajo es algo que hace al bienestar. Además, plantea que la idea de “Universidad Roja” puede ser tanto una “estrategia” (porque liga a la clase obrera con otros sectores) como una consigna: *“La consigna de universidad roja es transicional porque busca, a través de un conjunto de consignas parciales, cuyas reivindicaciones son cada vez más elevadas, introducir a la Universidad en la lucha de los obreros y campesinos por el cambio y la revolución social. La consigna de universidad roja no significa que la universidad debe convertirse en una utópica isla donde los estudiantes discuten las ideas revolucionarias entre sí, coexistiendo tranquilamente con el capitalismo. La idea esencial de este concepto es que la Universidad no está afuera o por encima de la sociedad de clases, sino que es un instrumento de ésta. Sostenemos que no debe ser un instrumento de la minoría dirigente, sino una herramienta para mejorar la vida de las mayorías.”*²³⁸

²³⁷ Op Cit, Una contribución a la discusión sobre la radicalización mundial de la Juventud, pág 7.

²³⁸ Informe internacional ante la 9a. Convención de la Y.S.A, por Caroline Lund. Publicado en *Revista de América* N°2 - julio y agosto de 1970, pág 20.

Para defender la idea de tomar demandas “sindicales” se apoyan en la constatación de que varios movimientos revolucionarios de la juventud empezaron de ese modo. La formulación a la que llegan es: “*Debemos participar en las luchas por reivindicaciones académicas, peleando con las masas estudiantiles y oponiendo nuestros métodos revolucionarios a los métodos de los reformistas*”.²³⁹ Para los norteamericanos entonces, las consignas transicionales hacia la universidad serían aquellas que ligan a la Universidad actual con la socialista, y además que empujan a la lucha anticapitalista. De ahí el planteo de que se pueda dar una “estrategia” que ligue sus demandas a problemas más generales.

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo, intentamos analizar cómo el ciclo abierto por los movimientos del '68 impactó en el interior del trotskismo a nivel internacional, reavivando debates estratégicos y programáticos en torno al rol del movimiento estudiantil. El IX Congreso de la IV Internacional condensa buena parte de estas discusiones, atravesadas por las disputas políticas y metodológicas entre la JCR francesa y el SWP estadounidense.

Tanto los franceses como los estadounidenses arrastraban, en formas distintas, una adaptación a las presiones de la época y en particular a la guerrilla, como desarrollamos en el artículo cuando nos referimos a las derivas del “trotskismo de Yalta”. Estas influencias marcaron también sus concepciones sobre el partido, la vanguardia y la relación con las masas. Por un lado los franceses, más impactados por la experiencia y la radicalización de Mayo, derivaron en una política más sectaria que se concentró en organizar a la vanguardia de esa lucha sin problematizar el aspecto de cómo llegar al resto de las masas estudiantiles. Mientras que los estadounidenses, más impactados por las movilizaciones por los derechos civiles en su país, tendieron a impulsar instancias de organización amplias sin hacer una lucha política hasta el final con las direcciones de esos movimientos, ni sus programas y estrategias.

Hoy, el proceso de masificación universitaria en América Latina durante las últimas décadas, vuelve más urgente y posible la actualización del análisis teórico-político de la universidad y el movimiento estudiantil, para pelear la perspectiva de la unidad obrera-estudiantil, que cada vez se muestra más natural por los múltiples lazos que unen a ambos sectores. Aprovechar esa potencialidad exige una intervención consciente, que inscriba las luchas educativas en la pelea más general por una universidad al servicio de ese horizonte. En ese sentido, el estudio de la historia del movimiento estudiantil es un valioso aporte a la búsqueda de herramientas para forjar una nueva generación de jóvenes que peleen en esa perspectiva.

Referencias Bibliográficas

- Albamonte, E., & Maiello, M. (2011, febrero). En los límites de la ‘restauración burguesa’. *Estrategia Internacional*, (27). Buenos Aires.
- Bénard, D., Kergoat, J., Thomas, J.-B., & Vigna, X. (2008). *68. Mayo Francés: Cuando obreros y estudiantes desafiaron al poder*. Ediciones IPS.
- Castillo, C. (2002, noviembre). La actualidad de Trotsky. *Boletín Especial del CEIP León Trotsky*. Buenos Aires.
- Gaido, D. F. (2022). *Hacia una historia de las tendencias trotskistas después de Trotsky*. Ariadna Ediciones.
- Hendrickson, B. (2024). «Decolonizing 1968: Viñetas del activismo estudiantil transnacional en Túnez, París y Dakar». *Archivos De Historia Del Movimiento Obrero y La Izquierda*, (24), 155–166. Buenos Aires.
- Mangiantini, M. (2018). *Itinerarios militantes: Del Partido Revolucionario de los Trabajadores al Partido Socialista de los Trabajadores (1965–1976)*. Buenos Aires.
- Molina, E. (2022). *Revolución obrera en Bolivia 1952*. Ediciones IPS.
- Thomas, J.-B. (2023). «Los trotskistas argentinos de cara al Mayo Francés». *Izquierda Diario*. Buenos Aires.
- Werner, R., & Aguirre, F. (2009). *Insurgencia obrera en Argentina 1969–1976: Clasismo, coordinadoras interfabriles y estrategias de la izquierda*. Ediciones IPS.

²³⁹ Op Cit, Informe internacional ante la 9a. Convención de la Y.S.A, por Caroline Lund. Publicado en *Revista de América* N°2 - julio y agosto de 1970, pág 24.

Fuentes primarias:

La radicalización de la juventud mundial y las tareas de la Cuarta Internacional. (1969, julio-agosto). *International Socialist Review*, 30(4). Nueva York. Recuperado de <https://www.marxists.org>

Una contribución a la discusión sobre la radicalización mundial de la Juventud. (1970, julio-agosto). *Revista de América*, (2), 6. Buenos Aires. Archivo del CEIP León Trotsky.

Informe internacional ante la 9ª Convención de la Y.S.A., por Caroline Lund. (1970, julio-agosto). *Revista de América*, (2). Buenos Aires. Archivo del CEIP León Trotsky.

Los embates al movimiento de Reforma Universitaria, 1975-1980. UAP

Gloria Arminda Tirado Villegas

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla, México

hamiltonbren@gmail.com

Introducción

Este texto analiza los principales embates al movimiento de Reforma Universitaria en la Universidad Autónoma de Puebla. Como eje de la campaña del ingeniero Luis Rivera Terrazas a la Rectoría el movimiento propuso el programa por una Universidad Democrática, Crítica y Popular, una propuesta que debatía profundamente el modelo educativo de la Universidad. No solo implicaba los planes, programas y contenidos de estudio, sino la necesidad de que el estudiante adquiriese una visión y un compromiso social. En mayo de 1973 se separaron de la Universidad los integrantes del Frente Universitario Anticomunista y fundaron la Universidad Popular Autónoma de Puebla, de carácter privado. No obstante, las diferencias continuaron fuera de la institución, no solo con la derecha sino con grupos ligados al PRI atraídos por la política de apertura democrática de Luis Echeverría. “Terrazas”, llamado así por los periodistas, sería el segundo rector militante del Partido Comunista Mexicano.²⁴⁰

Los momentos que se analizan aquí reconfiguraron la política educativa de la institución y, pese a los ataques de los distintos grupos políticos, el ingeniero Terrazas fue electo rector y, vuelto a elegir, continuó los siguientes tres años en su gestión, que culminó en 1981. Estos hechos implicaron el acenso y apoyo de una izquierda activa y unida, pese a sus diferencias.

Se abordarán tres momentos: 1. “El escenario, 1975”, para comprender cómo llega el segundo rector comunista a la Rectoría y los primeros problemas que enfrenta. 2. “1976, huelga y toma del Carolino”. El 27 de abril de 1976 un grupo inconforme asalta las instalaciones del edificio Carolino, sede de la Rectoría, el Departamento de Contabilidad y la Administración Escolar. 3. “Mayo de 1976”. En este segmento se aborda el tratamiento que se les dio a quienes ocuparon violentamente el edificio. La investigación se apoya en consultas a las actas de Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), en hemerografía local y en una entrevista al ingeniero Luis Rivera Terrazas, uno de los actores principales.

El escenario, 1975

Terminaba su gestión el químico Sergio Flores Suárez, primer rector comunista, en una Puebla donde la presencia de los conservadores tenía un gran peso. Durante su gestión de tres años le tocó vivir momentos violentos, amenazas personales, infundios, ataques en los medios de comunicación. Hubo dos momentos de ataque extremo, tanto de la derecha como de los grupos agazapados y cercanos al gobierno del estado. En 1972 son asesinados dos personajes importantes: el 20 de junio el arquitecto Joel Arriaga Navarro, director de la Preparatoria Nocturna Benito Juárez, y el 20 de diciembre Enrique Cabrera Barroso, jefe de Extensión Universitaria. La escalada represiva continuó y el 1 de mayo de 1973 sicarios profesionales asesinaron a tres estudiantes y al profesor Alfonso Calderón Moreno. Ninguno de estos asesinatos fue esclarecido. No obstante, y pese a este ambiente adverso, los avances académicos pro-

²⁴⁰ Expreso mi gratitud a la becaria Yail Yazareth García Hernández, becaria del proyecto VIEP, con ID 00396-PV/2024, “De la Universidad Crítica a la Benemérita Universidad: Género, prácticas políticas culturales, 1975-2020”. Yail colaboró con la consulta del Archivo General del Estado, donde se encuentran los periódicos locales y en el Archivo Histórico de la Universidad, las actas del consejo universitario.

gramáticos fueron importantes, entre ellos la creación del Instituto de Ciencias en 1974, instituto que dirigió el ingeniero Luis Rivera Terrazas.

En su sesión del 17 de julio de 1975 el Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Puebla aprobó la convocatoria para elegir rector para el periodo 1975-78. En ella se incluyeron dos aspectos importantes que modificaron el procedimiento electoral previsto en la Ley Orgánica y en los estatutos generales: primero, se obliga a los candidatos a presentar y a poner a discusión un programa y, segundo, un proceso electoral en dos fases: los aspirantes a la rectoría tendrían, primero, que registrar su candidatura ante la Comisión Electoral del Consejo Universitario y desarrollar su campaña en el conjunto de la Universidad. Después los universitarios manifestarían su apoyo a alguno de los candidatos en asambleas generales y sectoriales a través de una votación directa. El ingeniero Luis Rivera Terrazas ganó las elecciones. La oposición, que había presentado la candidatura del doctor Enrique Cabrera, se activó pese a la contundencia de los resultados. Los representantes del doctor Cabrera integraban el Frente Estudiantil Popular (FEP). El resultado fue el siguiente: doctor Guillermo Cabrera Candia: ocho votos; ingeniero Luis Rivera Terrazas: 45 votos, hubo una abstención. Cinco días después el rector electo tomó posesión del cargo.

Sin embargo, los estudiantes que apoyaron al doctor Guillermo Cabrera Candia no quedaron conformes. Cabrera Candia era director del Hospital Universitario y de la Escuela de Medicina, lo apoyaban grupos beligerantes dirigidos por Carlos Talavera Pérez, consejero universitario por la Escuela de Derecho. La gestión del ingeniero Terrazas en su primer periodo, entre el 10 de septiembre de 1975 y el 3 de mayo de 1976, se desarrolló en un ambiente de creciente tensión y provocación que culminó el 27 de abril de 1976 con un asalto al edificio Carolino. La noticia apareció en primera plana y el rector declaró a la prensa que no se trataba de una violación a la autonomía sino de un asalto cometido por individuos con armas de alto poder, metralletas, cartuchos de dinamita, en su mayoría extrauniversitarios.²⁴¹

A esta problemática de la UAP se agregaba la insuficiencia de los subsidios que recibía de la federación y del estado. En la sesión ordinaria del 27 de mayo del Consejo Universitario se informó y discutió la crítica situación financiera de la Universidad: “El rector [Quim. Sergio Flores Suárez] hizo la aclaración de que existiría este déficit si antes de fin de año no se aumentaba el subsidio a la Universidad —sin considerar los aumentos de salarios solicitados por los maestros y empleados— pues desde mil novecientos setenta y dos no había ningún aumento para maestros”.²⁴²

Las relaciones de las autoridades universitarias con el gobierno del estado habían sido muy tensas durante varios años, pero mejoraron al ganar las elecciones estatales el doctor Alfredo Toxqui Fernández de Lara. Toxqui aceptaba el diálogo, había estudiado su carrera de médico en la UAP su carrera, era un liberal convencido de mejorar la institución de la que había egresado. Además, quería terminar su gestión.

Una breve remembranza sobre los gobernadores en Puebla no dejaba gratos recuerdos: en octubre de 1964 el general Antonio Nava Castillo tuvo que renunciar sin terminar su gestión a causa del movimiento estudiantil popular conocido como el “Conflicto lechero”; un gobernador interino terminó el periodo. En 1968 el general Rafael Moreno Valle fue electo e inició su periodo el 1 de enero de 1969, pero decidió renunciar “por motivos de salud” el 21 de marzo de 1972. En su lugar se nombró como gobernador interino a Gonzalo Bautista O’Farril, quien dimitió a su cargo el 7 de mayo de 1973; se desempeñó durante un año y 24 días. Luego fue nombrado gobernador interino Guillermo Morales Blumenkron, quien permaneció hasta el 1 de febrero de 1975. Las relaciones de los universitarios con este gobernador fueron menos tensas, como refieren los exrectores, y ya con el doctor Alfredo Toxqui de Lara como gobernador electo fueron de respeto, como lo menciona Alfonso Vélez Pliego (quien sería el siguiente rector).

El 18 de junio de 1975 el químico Sergio Flores le presentó al gobernador un informe de la situación económica de la Universidad. Necesitaba un subsidio de 33 millones de pesos para hacer frente a la demanda de educación media y superior; se requerían laboratorios y ampliación de instalaciones. Además, solicitaba apoyo para que la federación incrementara de subsidio porque se debían cubrir gastos del Hospital Universitario y los salarios de los

²⁴¹ “Es un ataque de la reacción instrumentada por vándalos, dijo el rector Rivera Terrazas”, *La Opinión diario de la mañana*, 28 de abril, 1976, p. 1.

²⁴² AHUAP (Archivo Histórico de la UAP), acta de la sesión ordinaria del 25 de mayo de 1975.

maestros.²⁴³ Se calculaba recibir una población de 27 mil alumnos. En sesión de Consejo Universitario el rector desglosó los requerimientos, además de solicitar un edificio para crear una pinacoteca universitaria.

Con una política conciliadora el gobernador Toxqui apoyó con subsidio a la Universidad. Prevalció la negociación, pero los recursos no llegaron tan rápido como se requerían y el subsidio federal se retrasó, esta situación provocó otras tensiones, pues varios trabajadores exigían su salario.

De la reunión que tuvieron las autoridades universitarias con el gobernador se habló hasta en artículos nacionales. No era para menos, ocurría después de una larga etapa de conflictos en detrimento de la buena marcha de la vida de Puebla: “la importancia de la reunión de trabajo, no reside propiamente en la participación de las partes, sino en los resultados eminentemente conciliadores, tanto el gobernador como los grupos estudiantiles, se mostraron dispuestos a zanjar resentimientos e iniciar una era de cordialidad y entendimiento”. (Tirado, 2017, 13-94). Más aún, en su primera audiencia pública el doctor Toxqui comunicó a la prensa que incrementaría el subsidio y hablaría con el presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez.²⁴⁴

En medio de avances y negociaciones entre autoridades las diferencias internas se expresaban y se mezclaban con agresiones injustificadas de algunos estudiantes, como los actos vandálicos al sanatorio del doctor Cabrera y la golpiza al estudiante Alfonso Reyes. Las autoridades universitarias exigían que se investigaran esos hechos, incluso el asesinato del maestro de la escuela de Físico Matemáticas Camberro Vizcaíno, acuchillado en las cercanías de San Martín Texmelucan, suceso ocurrido el 20 de marzo de 1975. Pero las autoridades universitarias no obtenían respuesta.²⁴⁵

Llegó el momento de la toma de posesión del ingeniero Terrazas, el 11 de septiembre rindió protesta en el Consejo Universitario. Ante siete representantes de universidades y 36 integrantes del Consejo Universitario prometió “cumplir con la misión de desarrollar la investigación científica y tecnológica que ayude al pueblo a romper la dependencia económica que gravita en él”. “De igual forma rechazó los actos vandálicos que hacen que la universidad se convierta en un biombo detrás del cual se protegen actividades que nada tienen de académico...”.²⁴⁶

Sin embargo, al día siguiente, 12 de septiembre, dos estudiantes de Medicina fueron agredidos. Marco Antonio Gómez Virgen (consejero universitario por la Escuela de Medicina) y Rubén Darío Elizondo circulaban en una camioneta a la 1.30 de la mañana. De un auto descendieron unos diez individuos y los agredieron; la golpiza fue tal que tuvieron que ser hospitalizados. Ambos declararon que no habían visto los rostros de sus atacantes. Darío consideraba que el motivo de la agresión era su simpatía por el doctor Cabrera.²⁴⁷

El 25 de noviembre agredieron a funcionarios del Hospital Universitario. El ingeniero Terrazas declaró que aproximadamente 50 personas se posesionaron del Hospital de forma violenta y obligaron a retirarse al doctor Rafael Valdés y al señor Agustín Bárcenas, director y subdirector técnico del nosocomio. Responsabilizó de los hechos a Alejandro del Castillo, Alejandro Gallardo, Miguel Hernández Delgado, Marco Antonio Gómez Virgen, Joaquín Rodríguez Soriano, Armando Méndez Romero, Carlos Talavera y Arturo Loyola y acusó a este grupo de colusión con el doctor Guillermo Cabrera.²⁴⁸

Varios años después, en una entrevista el ingeniero Terrazas abordó este episodio y describió el ambiente tan tenso generado desde que inició su rectorado “Al mes siguiente este grupo hizo el intento de tomar el Hospital Universitario, pero abortó. En una asamblea del Consejo Universitario muy tensa, en la que estuvo a punto de producirse una hecatombe, logramos expulsar a unos cuantos del grupo de Talavera. No tocamos a Talavera por táctica política, porque hubiese sido agudizar al extremo la situación. Incluso alguien me dijo que Gallardo, que ahora es diputado, traía unos cartuchos de dinamita en una bolsa” (Correas, 1989, p. 47).

²⁴³ (18 de junio de 1975). “Noticiero universitario”, *El Sol de Puebla*, p. 3.

²⁴⁴ “Un mayor subsidio a la UAP”, *El Sol de Puebla*, 10 de mayo de 1975, p. 3.

²⁴⁵ “La UAP se queja de que las autoridades nunca aclaran agresiones a sus miembros”, *El Sol de Puebla*, 3 de septiembre de 1975, p. 4.

²⁴⁶ “Impulsar ciencia y tecnología ofrece el Ing. Rivera Terrazas”, *El Sol de Puebla*, 11 de septiembre de 1975, pp. 1 y 3.

²⁴⁷ “Diez desconocidos, hieren y agreden a dos estudiantes de Medicina”, *El Sol de Puebla*, 12 de septiembre de 1975, p. 3.

²⁴⁸ “Violenta expulsión de funcionarios del hospital UAP; protesta Terrazas”, *El Sol de Puebla*, 25 de noviembre de 1975, p. 3.

No pasaron muchos días cuando fue destituido el doctor Guillermo Cabrera como director de la Escuela de Medicina. Un periódico local afirmó que la destitución y expulsión de alumnos se debió a los hechos violentos, además algunos alumnos fueron suspendidos por tener calificaciones falsificadas y vender plazas para estudiar en la Escuela de Medicina.²⁴⁹

1976, huelga, y toma del Carolino

A finales del año 1975 se informaba que 1200 trabajadores universitarios se irían a huelga por aumento del subsidio y que también participarían maestros.²⁵⁰ Se trataba de una huelga organizada por el Sindicato de Trabajadores de la UAP, anunciada para el 3 de diciembre. A 60 médicos preinternos del Hospital Universitario se les debían dos meses de salario, declaró el doctor Rafael Valdés, director del Hospital, y que cada médico debería recibir 2 800 pesos mensuales.²⁵¹ Por retrasos en la entrega del subsidio federal la precariedad con la que se laboraba en la Universidad era evidente.

La máxima casa de estudios crecía y una preparatoria más abría sus puertas; en ese año operaban las preparatorias Benito Juárez, Alfonso Calderón, Popular Emiliano Zapata y Enrique Cabrera, de Tecamachalco, Puebla. El 4 de enero se publicó la convocatoria para el examen de admisión en las preparatorias. Para inscribirse en las licenciaturas o en prepas el costo era de \$50.00²⁵². Esta baja cantidad correspondía a la intención de la Universidad de abrir la educación a los jóvenes de bajos recursos.

La toma del Carolino fue la gota que derramó el vaso en esa escalada de violencia. El 27 de abril de 1976 lo asaltaron miembros del FEP: “En una violenta acción un grupo de unos ciento cincuenta jóvenes (*sic*), muchos de ellos armados, tomaron ayer a las 14:00 horas la Rectoría de la UAP. / En el tiroteo, según la versión del Rector, murió un trabajador de la UAP y un comerciante ambulante.”²⁵³

La manifestación de protesta no se hizo esperar, alrededor de 4 000 estudiantes salieron de la explanada de la Escuela de Medicina y marcharon para hacer un mitin frente al Palacio de Gobierno. Hablaron representantes del Partido Mexicano de los Trabajadores, del Partido Comunista Mexicano, de la Tendencia Democrática del SUTERM, de la Universidad de las Américas, de la Liga Socialista y de colonias populares. Al final habló el rector, interrumpido por porras que abonaron su entusiasmo: “¡Terrazas, seguro, a los porros dales duro!”²⁵⁴ El apoyo al rector fue total, Terrazas recordaría años después: “la manifestación fue de cuarenta mil personas. Toda la Universidad. ¡preciosa manifestación! Yo iba llegando al Paseo Bravo y la cola de la columna no salía de la Escuela de Medicina.” (Correas, 1989, p. 51).

La respuesta del gobernador fue un llamado a la serenidad y a la calma y descartó el desalojo por la fuerza de los asaltantes que estaban en el Carolino, “pues la violencia podría traer como consecuencia mayor violencia”.²⁵⁵

Durante una conferencia de prensa que dio Alejandro Gallardo Arroyo (del FEP) a una docena de reporteros expresó que “el objetivo al tomar Rectoría es el de terminar con el feudo en que el Partido Comunista ha convertido a la UAP y desenmascarar ante la opinión pública los malos manejos del subsidio”.²⁵⁶ Pero, afirmó, que si había negociaciones depondrían las armas y entregarían a 22 de 38 rehenes que tenían en la Rectoría. Por cierto, los del FEP dejaron que la prensa entrevistara a 36 rehenes, entre los cuales había dos mujeres, a una de ellas la dejaron salir el 30 de abril porque enfermó. El 29 de abril se pudo rescatar a 127 alumnos que quedaron sitiados en la Escuela de Filosofía y Letras por la balacera y abandonaron el edificio Carolino quienes lo asaltaron. Todo ocurrió en presencia del Ministerio Público.

²⁴⁹ “Corrupción de la UAP, denuncia el rector”, *El Sol de Puebla*, 30 de noviembre de 1975, pp. 1 y 2.

²⁵⁰ “Huelga desde el martes a las 9 horas”, *El Sol de Puebla*, 30 de noviembre de 1975, pp. 1 y 2.

²⁵¹ “No pagan sueldo desde hace dos meses en el HU”, *El Sol de Puebla*, 12 de marzo de 1975, p. 5.

²⁵² (4 de enero de 1976). “Convocatoria”, *El Sol de Puebla*, p. 3.

²⁵³ (28 de abril de 1976). “La toma del Carolino”, *El Sol de Puebla*, p. 1.

²⁵⁴ (29 de abril de 1975). “Estudiantes de la UAP, rector, gobernador”, *El Sol de Puebla*, pp. 1 y 3.

²⁵⁵ (29 de abril de 1976). “Soluciones razonadas, no violentas, Dr. Toxqui”, *El Sol de Puebla*, p. 3.

²⁵⁶ “Si hay negociaciones depondrán las armas”, *El Sol de Puebla*, 29 de abril de 1976, pp. 1 y 3.

El 30 de abril regresaron a clases en su plantel los alumnos de la Escuela de Filosofía y Letras, que asistían a clases en salones del edificio de Ciencias Químicas en Ciudad Universitaria.

Desde la sesión extraordinaria del Consejo Universitario del 28 de abril se propuso que las sesiones fueran permanentes, pero como no podía reunirse en su sede habitual se realizaron en un salón del Hospital Universitario. Ese día los consejeros propusieron que se expulsara definitivamente de la UAP a las personas que tomaron en forma violenta el edificio Carolino y que se les consignara penalmente. También acordaron “solicitar al gobernador del estado su intervención a fin de que fuera desalojado el edificio central y protección para las personas que se encontraban detenidas en el interior de este, así como también para todas las instalaciones universitarias.”²⁵⁷

Del mismo modo se acordó “que el Honorable Consejo Universitario se entrevistara en pleno con el gobernador del estado para solicitar la liberación de los compañeros universitarios secuestrados en el edificio Carolino y el desalojo del mismo”.²⁵⁸

En la sesión del 29 de abril hubo aclaraciones: “las armas que según se dice corresponden al personal detenido en el edificio Carolino, pertenecen a los propios asaltantes de la UAP”, porque los del FEP decían que las habían encontrado escondidas. Se tomaron decisiones, como: “Incluir también que, en reiteradas ocasiones, por acuerdo del Consejo Universitario se ha solicitado al gobierno federal y estatal efectúen auditoría externa a la institución y se sostiene hasta la fecha esta petición”. A continuación el rector leyó un oficio que dirigió al Banco de Oriente, S. A., sobre las cuentas bancarias de la Universidad en esa institución e informó que le había comunicado al banco que no pagara cualquier cheque aunque estuviera firmado por él y el tesorero general, porque “como se dijo anteriormente, quedaron en la Tesorería General varios cheques debidamente firmados.”²⁵⁹ En esa reunión se nombró a un tesorero porque el contador Rafael Bautista, quien fungía como tal, era un rehén de los asaltantes. Los consejeros aprobaron por unanimidad: “Que la Universidad Autónoma de Puebla participe en el desfile del 1° de mayo de forma conjunta con las fuerzas democráticas independientes, siendo encabezada por los miembros del H. Consejo Universitario y la concentración sería en las oficinas del SUTERM, a las diez horas del 1° de mayo del año en curso”.²⁶⁰

Una vez aportadas las pruebas sobre los asaltantes se resolvió expulsar de manera inmediata a diecinueve estudiantes por su participación en el asalto al edificio Carolino el 27 de abril.²⁶¹

En la sesión del 30 de abril el Consejo Universitario analizó de forma amplia las propuestas que le había hecho a las autoridades estatales: 1. Liberación completa de los compañeros detenidos dentro del edificio Carolino. 2. Desalojo del edificio Carolino. 3. Que se ejerciera acción penal en contra de los asaltantes del edificio central de la UAP. Y debido a algunas versiones anómalas sobre los hechos, publicadas en los periódicos, se propuso que se citara a una conferencia de prensa el próximo domingo, para aclararlas.²⁶²

El grupo FEP era comandado por Carlos Talavera, quien creó ese cascarón político, pero de ahí no pasó. El segundo al frente de ese organismo era Alejandro Gallardo Arroyo. El asalto al Carolino fue una acción bien planeada para controlar la Universidad, los grupos de porros nacían y se reproducían. Lo que se fue comprobando era la estrecha relación de este grupo con el naciente Partido Socialista de los Trabajadores (PST), dirigido por Rafael Ignacio Aguilar Talamantes, fundado en 1975. Este partido obtuvo su registro el 5 de septiembre de 1979. Aguilar Talamantes fue fundador de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos en 1963, gozaba entonces de prestigio, pero apoyó el discurso de apertura democrática de Luis Echeverría Álvarez, es decir, cambió su posición política.

²⁵⁷ AHUAP, Acta de la sesión extraordinaria del 28 de abril de 1976, pp. 67-69.

²⁵⁸ *Op. cit.*, pp. 67-69.

²⁵⁹ AHUAP, Sesión permanente del 29 de abril de 1976, pp. 71-74.

²⁶⁰ AHUAP, Sesión permanente del 29 de abril de 1976, pp. 71-74.

²⁶¹ *Ibidem.*

²⁶² En esta sesión se mencionó a algunas de las personas que se encontraban detenidas en el edificio Carolino: la profesora Lilia Alarcón Pérez; los profesores Arturo Loyola, René Hernández, Edmundo Perroni; el contador público Rafael Bautista Ramos, tesorero general de la institución; el contador público Emmanuel Márquez y Márquez, jefe del Departamento de Contabilidad; el licenciado Dionisio Zamora Ramírez, jefe del Departamento de Personal; los trabajadores Sócrates Montiel, Víctor Ramírez, Reynaldo Teodoro, Rosa María Avilés, Tomás Pérez, el señor Alfonso Reyes, etcétera. AHUAP, Sesión permanente del 30 de abril de 1976, pp. 75-76.

Sobre la relación con el PST, el FEP apuntó que no era cierta, pero ¿qué otra cosa podía decir en su defensa? El doctor Guillermo Cabrera envió un escrito al diario *La Opinión de la mañana* para desmentir su conexión con el FEP: “actualmente no tiene vínculo con el grupo que se adueñó del edificio Carolino, pero estoy convencido dice, de que [el FEP] tomó esta determinación orillada por la falta de diálogo y comprensión por parte de las actuales autoridades, que siempre han manejado las armas en lugar de las ideas”.²⁶³

Todo eso desgastaba a la Universidad y le impedía dedicarse a su desempeño académico; faltaba un reglamento interno, no había una normativa que permitiera para dar de baja o expulsar a estudiantes convertidos en fósiles y solo el Consejo Universitario podría expulsar a los porros.

Con mucha razón al rector Terrazas le preocupaban los rumores sobre una nueva agresión a la Universidad: “No somos alarmistas, somos gente serena –dijo el ingeniero Terrazas– pero estamos preocupados por la cantidad de rumores que nos han llegado y que están creando un clima parecido al que precedió al golpe del 27 de abril... No es ahora la toma del Carolino, se plantea el secuestro y asesinato de mi persona, del licenciado Vélez Pliego o del químico Sergio Flores o de alguien más”.²⁶⁴

Mayo de 1976

El día primero de mayo se celebra un gran desfile para recordar las huelgas de los trabajadores, (Cananea y Río Blanco). En esta ocasión el gobernador abrió el desfile y luego lo presidió desde una tribuna instalada en la 2 Sur y Av. Revolución, desde ahí vio pasar la columna independiente, cerca de mil estudiantes se incorporaron casi al final, “Aplausos, vivas y desconcierto y en otros lugares demostraciones, se registraron al paso de la columna obrero-campesina universitaria independiente, entre los miles de hombres, mujeres y niños que presenciaron el desfile del Primero de Mayo”.²⁶⁵ La tensión que se vivía porque pudiese ocurrir otro primero de mayo como el de 1973, provocó que se siguiera con especial atención el desfile: “La parada obrero-universitaria fue vigilada por patrullas en cada bocacalle de la Ave. Revolución donde se realizó desde la 11 Sur hasta el boulevard cinco de mayo por policías judiciales, patrullas de la policía preventiva y al parecer agentes de gobernación de México”.²⁶⁶

Después de esa gran manifestación –que recordó años después el ingeniero Terrazas– el gobierno decidió “intervenir”. El 3 de mayo el jefe de policía, teniente coronel Flores Narro, llegó al Carolino con un grupo de policías y sacó a la gente de Talavera, pero “Estos salieron con las armas que les había dado el gobierno. No les quitaron ni una sola de las armas. ¡Que complicidad! Afuera había camiones a los que subieron y salieron de la ciudad. No sé a dónde. Eso fue el día 2 de mayo. El día 3 el gobierno nos entregó el edificio. Habíamos hecho una cita de reunión en el Palacio de Gobierno. Allí nos juntamos el Consejo Universitario en pleno, el procurador de Justicia, el jefe de Policía y el secretario de Gobernación del estado y juntos salimos al edificio Carolino; los funcionarios del gobierno abrieron las puertas del mismo y entonces entramos, tomamos posesión, abrimos las oficinas y empezamos a trabajar. Todo había terminado.” (Correa, 1989, p. 52). Ese día, 3 de mayo, se informó en la sesión permanente que “el rector no presidiría la presente reunión debido a que en esos momentos se dirigía a la Ciudad de México, D.F., para entrevistarse con el Ing. Víctor Bravo Ahúja, secretario de Educación Pública”.²⁶⁷ Seguramente ya no lo hizo. En el acta de Consejo del 4 de mayo se asienta que ese día por la madrugada desalojaban a quienes habían tomado el edificio.²⁶⁸

Era evidente que había un acuerdo entre el gobierno y los asaltantes, por esta razón se cuestionaba “la impunidad indignante del grupo paramilitar que ayer desalojó el edificio Carolino, y en consecuencia ratificó la exigencia de que se ejerza acción penal contra sus integrantes y además contra sus cómplices (...) Alejandro Gallardo Arroyo,

²⁶³ “La FEP declara que hay corrupción en la UAP”, *La Opinión diario de la mañana*, 30 de abril de 1976, p. 2.

²⁶⁴ “El rector de la UAP teme graves agresiones”, *El Sol de Puebla*, 26 de junio de 1976, p.3.

²⁶⁵ “Columna independiente de unas mil personas se introdujo y gritó: ¡Fuera porros de la UAP!”, *La Opinión diario de la mañana*, 2 de mayo de 1976, p. 1.

²⁶⁶ *Ibid.*

²⁶⁷ AHUAP, Sesión permanente del 3 de mayo de 1976, pp. 83-85.

²⁶⁸ AHUAP, Sesión permanente del 4 de mayo de 1976, pp. 87-89.

Carlos Talavera, Miguel Hernández Delgado, Genaro Piñeiro, Héctor Ampudia Cano, Ángel Valerdi Cortés, y N. Gómez Virgen.”²⁶⁹

Hubo otras razones para que el gobernador ordenara desalojar a los asaltantes de la Universidad, a lo que en días anteriores se negaba: el presidente Luis Echeverría Álvarez asistiría personalmente a la conmemoración del 5 de mayo.

En Puebla la ceremonia de la Batalla del 5 de Mayo es muy importante, conmemora la victoria de las tropas del Ejército de Oriente sobre las fuerzas invasoras de Francia. Ese día los restos del general Ignacio Zaragoza serían trasladados del Panteón de San Fernando (en la capital del país) a la ciudad de Puebla. “Por decreto de Luis Echeverría, hoy a las 9 horas el regente de la ciudad, Octavio Sentíes Gómez, presidirá en el panteón de San Fernando la exhumación de los restos del héroe de la batalla del 5 de mayo para de ahí trasladarlos a la Cámara de Diputados y más tarde depositarlos en el mausoleo que especialmente se construyó”.²⁷⁰ El presidente Luis Echeverría Álvarez llegaría el 5 de mayo a las 8.15 y lo recibiría el gobernador en los límites de los estados de México y Puebla. El Presidente presenciaría la ceremonia y el desfile del 5 de mayo.

En la sesión del Consejo Universitario del día 2 de mayo se mencionó que el grupo FEP había invitado al Presidente a recorrer las instalaciones del edificio Carolino. Esta actitud la repudiaron los consejeros, quienes aprobaron por unanimidad que: “El Honorable Consejo Universitario no debe aceptar la visita al edificio Carolino del Presidente de la República, puesto que esta invitación no fue hecha por él, como máxima autoridad de la UAP, sino por un grupo de hampones no reconocidos por este consejo como universitarios”.²⁷¹

Las malas condiciones en que se devolvieron las instalaciones, el robo de materiales, de sellos, de dinero que había en la oficina de Tesorería debían castigarse, pero no fue así. Las autoridades universitarias informaron el 17 de mayo que: “I. A partir de esta fecha la documentación universitaria será signada única y exclusivamente por el Sr. Rector, Ingeniero Luis Rivera Terrazas, y el secretario general, licenciado Vicente Villegas Guzmán. / II. La correspondencia, además, será sellada con la muestra que se adjunta. / III. Se desconoce cualquier gestión que realicen grupos o personas a nombre de la Universidad y con el facsímil de los funcionarios universitarios. / IV. Se llama a la Opinión Pública a denunciar los ilícitos cometidos a nombre de la Universidad, de los funcionarios, de los alumnos y verificar la autenticidad de los documentos en los teléfonos 41-32-69 y 42-25-40”.²⁷²

La sesión del Consejo Universitario del 21 de mayo fue determinante para que, hechas las investigaciones correspondientes, se expulsara definitivamente a las personas involucradas en el asalto al Edificio Carolino y que se publicaran sus nombres en la prensa nacional y local. Fueron 22 estudiantes; se analizarían más casos y otros que confirmaron que algunos de los asaltantes no estaban inscritos en la Universidad.²⁷³

Después de la derrota del FEP-PST, la Universidad entró en un periodo de estabilidad. En palabras de Alfonso Vélez Pliego, Secretario general en ese momento: “El movimiento universitario democrático se da entonces a la

²⁶⁹ “Cuestiona la UAP la impunidad del grupo paramilitar que asaltó el edificio Carolino”, *La Opinión diario de la mañana*, 5 de mayo de 1976, pp. 1 y 4.

²⁷⁰ “Preparan la solemne ceremonia en homenaje a Zaragoza”, *La Opinión diario de la mañana*, 2 de mayo de 1976, p. 1.

²⁷¹ AHUAP, Sesión permanente del 2 de mayo de 1976, pp. 81-82.

²⁷² “A la opinión pública”, *La Opinión diario de la mañana*, 17 de mayo de 1976, p. 2. Firma el secretario de Rectoría Jorge Medina Viedas.

²⁷³ AHUAP, Sesión permanente del 21 de mayo de 1976, pp.91-98. Ellos fueron Miguel Delgado Hernández, (a) El Yaqui Piedra, de la Escuela de Comercio; Carlos Talavera Pérez, (a) La Piraña, de la Escuela de Derecho; Alejandro Gallardo Arroyo, (a) La Muñeca, de la Escuela de Economía; Javier Tejada Contreras, de la Escuela de Medicina; Carlos Guevara Arena, (a) Mateo; José García, (a) El Kalúa, de la Escuela de Medicina; Salvador Martínez Olea, (a) La Pantera, de la Escuela de Medicina; Jorge Mendoza Rosas, (a) El Soldado, de la Escuela de Medicina; Rubén Darío Cano Elizondo, (a) El Porro, de la Escuela de Medicina; Miguel Ángel Cabrera Barroso, (a) La Gringa, de la Escuela de Medicina; Genaro Piñeiro López, (a) El Cruzado, de la Escuela de Derecho; Enrique Jiménez Gómez, (a) Changay, de la Escuela de Derecho; Alberto Bagatela Bermúdez, (a) El Lelo, de la Escuela de Derecho; Ricardo Manzano Fernández, (a) El Borracho, de la Escuela de Derecho; René Arturo Cortés León, (a) Tranzas, de la Escuela de Derecho; Alejandro del Castillo, (a) El Lechuzo, de la Escuela de Derecho; Enrique Vargas Careaga, (a) El Jefe, de la Escuela de Derecho; Sergio Javier González Carlos, (a) El Bachichas; Waldo Guerrero Lazcares, (a) El Borrego, de la Escuela de Derecho; Dagoberto Carranza, (a) El Tabasco, de la Escuela de Ingeniería Química; Enrique Garzón, (a) La Capulina, de la Escuela Popular de Arte; El Norteco, de la Escuela de Derecho”.

tarea de impulsar el proceso de construcción de la universidad democrática, crítica y popular. La segunda fase de la gestión rectoral del ingeniero Luis Rivera Terrazas se caracteriza por los avances sustanciales que ha tenido la institución, particularmente en su desarrollo académico y en su modernización” (Vélez, 1978, p. 84).

El 20 de julio apareció en los diarios locales la aprehensión de Marco Antonio Gómez Virgen, uno de los líderes principales que participó en la toma del Carolino; con él sumaban tres los detenidos, Héctor Ampudia Cano y otro conocido como el Cricket.²⁷⁴

Conclusiones

El programa del ingeniero Terrazas, Por una Universidad Democrática Crítica y Popular, impulsó la reforma universitaria e incomodó a las fuerzas conservadoras porque en sus planteamientos y acciones trataba de abrir la educación para el pueblo. Como sostenía Terrazas, la educación, en última instancia, debe ser la “identificación plena de estudio y trabajo productivo, la integración de la educación y la vida”. A Terrazas lo combatían desde años atrás, había sido secretario estatal del Partido Comunista. Con él arribó el grupo que apoyó al anterior rector, químico Sergio Flores Suárez. En su mayoría los integrantes eran militantes del Partido Comunista, aunque en el movimiento participaba también una izquierda heterogénea. Además, a la Universidad llegaron muchos exiliados chilenos, argentinos, guatemaltecos, uruguayos, nicaragüenses y muchos jóvenes que defendían la institución. El grupo FEP creyó que con 150 golpistas podía exigir la destitución del rector, pero resultó lo contrario, consolidó la unidad de la mayoría del estudiantado universitario, apoyado por otras instituciones de educación superior y por sindicatos independientes. Lo que quedó claro fue que hubo acuerdos entre el gobierno estatal y el Presidente de la república, que nunca abandonó la posibilidad de meter las manos en la UAP.

Bibliografía

Correas Vázquez, F. (1989). *Luis Rivera Terrazas. Recuento*. Entrevista de Florencia Correas Vázquez, Centro de Estudios Universitarios-Centro de Investigaciones Jurídico Políticas de la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales, UAP.

Tirado Villegas, G. (2017). “La Universidad en cambio permanente, 1960-1981”, en Esparza Ortiz, A, Contreras C., *Historia institucional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, siglos XVI-XXI*, vol. II, *De la reforma universitaria a la consolidación de un modelo académico, 1960-2017*, pp. 13-94, BUAP, México.

Vélez Pliego, A. (1978). “La sucesión rectoral, las lecciones de la historia y las tareas actuales del movimiento universitario democrático”, *Crítica*, revista de la Universidad Autónoma de Puebla, año 1, núm. 1, octubre-diciembre, pp. 41-90,

Actas de Consejo Universitario

AHUAP, Acta de sesión ordinaria del 25 de mayo de 1975.

_____, Acta de la sesión extraordinaria del 28 de abril de 1976.

_____, Acta de la sesión permanente del 29 de abril de 1976.

_____, Acta de la sesión permanente del 30 de abril de 1976.

_____, Acta de la sesión permanente 2 de mayo de 1976.

_____, Acta de la sesión permanente del 3 de mayo de 1976.

_____, Acta de la sesión permanente del 4 mayo de 1976.

_____, Acta de la sesión permanente del 21 de mayo de 1976.xx

Hemerografía

“Es un ataque de la reacción instrumentada por vándalos, dijo el rector Rivera Terrazas”, *La Opinión, diario de la mañana*, 28 de abril, 1976, p. 1.

²⁷⁴ “Líder estudiantil fue detenido por la policía”, *El Sol de Puebla*, 26 de julio de 1976, p.3.

- “Noticiero universitario”, *El Sol de Puebla*, 18 de junio de 1975, p. 3.
- “Un mayor subsidio a la UAP”, *El Sol de Puebla*, 10 de mayo de 1975, p. 3.
- “La UAP se queja de que las autoridades nunca aclaran agresiones a sus miembros”, *El Sol de Puebla*, 3 de septiembre de 1975, p. 4.
- “Impulsar ciencia y tecnología ofrece el Ing. Rivera Terrazas”, *El Sol de Puebla*, 11 de septiembre de 1975, pp. 1 y 3.
- “Diez desconocidos, hieren y agreden a dos estudiantes de Medicina”, *El Sol de Puebla*, 12 de septiembre de 1975, p. 3.
- “Violenta expulsión de funcionarios del hospital UAP; protesta Terrazas”, *El Sol de Puebla*, 25 de noviembre de 1975, p. 3.
- “Corrupción de la UAP, denuncia el rector”, *El Sol de Puebla*, 30 de noviembre de 1975, pp. 1 y 2.
- “Huelga desde el martes a las 9 horas”, *El Sol de Puebla*, 30 de noviembre de 1975
pp. 1 y 3.
- “No pagan sueldo desde hace dos meses en el HU”, *El Sol de Puebla*, 12 de marzo de 1975, p. 5.
- “Convocatoria”, *El Sol de Puebla* 4 de enero de 1976, p. 3.
- “Estudiantes de la UAP, rector, gobernador”, *El Sol de Puebla*, 29 de abril de 1975, pp. 1 y 3.
- “La toma del Carolino”, *El Sol de Puebla*, 28 de abril de 1976, p. 1.
- “Soluciones razonadas, no violentas, Dr. Toxqui”, *El Sol de Puebla*, 29 de abril de 1976, p. 3.
- “Si hay negociaciones depondrán las armas”, *El Sol de Puebla*, 29 de abril de 1976, pp. 1 y 3.
- “La FEP declara que hay corrupción en la UAP”, *La Opinión diario de la mañana*, 30 de abril de 1976, p. 2.
- “El rector de la UAP teme graves agresiones”, *El Sol de Puebla*, 26 de junio de 1976, p. 3.
- “Columna independiente de unas mil personas se introdujo y gritó: ¡Fuera porros de la UAP!”, *La Opinión diario de la mañana*, 2 de mayo de 1976, p. 1.
- “Cuestiona la UAP la impunidad del grupo paramilitar que asaltó el edificio Carolino”, *La Opinión diario de la mañana*, 5 de mayo de 1976, pp. 1 y 4.
- “Preparan la solemne ceremonia en homenaje a Zaragoza”, *La Opinión diario de la mañana*, 2 de mayo de 1976, p. 1.
- “A la opinión pública”, (firma el secretario de Rectoría, Jorge Medina Viedas), *La Opinión diario de la mañana*, 17 de mayo de 1976, p. 2.
- “Líder estudiantil fue detenido por la policía”, *El Sol de Puebla*, 26 de julio de 1976, p.3.