



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

**Tesis**

***“La afectividad en las movilizaciones estudiantiles.  
El caso de la movilización estudiantil en contra del aumento de cuotas de  
inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de  
las Credenciales Inteligentes en la Universidad Autónoma de Querétaro  
en 2008.”***

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Licenciada en Psicología Social

**Presenta**

Patricia Westendarp Palacios

**Dirigida por**

M. en A.P. Ma. Xochitl Raquel González Loyola Pérez

**SINODALES**

Mtra. Ma. Xochitl Raquel González Loyola Pérez  
Presidenta

\_\_\_\_\_

Mtro. Manuel Fernando Gamboa Márquez  
Secretario

\_\_\_\_\_

Mtro. Rubén García Rangel  
Vocal

\_\_\_\_\_

Mtra. Leticia Guzmán Palacios  
Suplente

\_\_\_\_\_

Mtra. Tanya González García  
Suplente

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Mtro. Jaime Rivas Medina  
Director de la Facultad de Psicología

Centro Universitario  
Santiago de Querétaro, Qro.  
Octubre de 2010  
México

## RESUMEN

La presente tesis trata el tema de la afectividad en la movilización estudiantil en contra del aumento de cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de las Credenciales Inteligentes en la Universidad Autónoma de Querétaro en el 2008. Dichas medidas, fueron implementadas en la institución de manera arbitraria por parte de las autoridades universitarias, lo cual, generó el descontento entre el estudiantado. Así, en este trabajo se pretenden recuperar las motivaciones afectivas que generaron este descontento y la posterior movilización, ya que, en la acción colectiva, también existen otras motivaciones distintas a la lógica instrumental de tipo costo- beneficio para participar. Por lo tanto, en este trabajo se retoman las perspectivas de estudio dentro de la acción colectiva que rescatan la importancia de los componentes afectivos, los cuales, dan un sentido a las acciones. Asimismo, se parte de una concepción colectiva de los afectos que permite dar cuenta de la construcción de significados comunes que realizan los sujetos. De lo anterior, la afectividad es vista de una forma más positiva dentro de la acción colectiva, ya que se puede reconocer su función de creación y conservación al interior de las colectividades. Por último, se señala la importancia de estudiar las movilizaciones estudiantiles, ya que a lo largo de la historia, la mayoría de estos movimientos han impactado la vida política y/o cultural del país y también han influido, en esos ámbitos en sus universidades. El componente generacional, la relación con el conocimiento y las visiones propias del estudiantado, conllevan formas de actuar y de organizarse, que son imprescindibles de analizar para tener una mejor comprensión de los procesos de cambio y transformación social. Asimismo, ante las reformas neoliberales en materia de educación, resulta ineludible analizar a los estudiantes como sujetos de acción y estudiar su participación en estas nuevas realidades y problemáticas, donde pareciera que cada vez se pone más en riesgo la existencia y razón de ser de la educación pública.

**Palabras clave:** movilización estudiantil, acción colectiva, afectividad colectiva.

## SUMMARY

This thesis studies the topic of affectivity in the student mobilization against the increase in registration fees and paperwork, as well as the implementation of the “Credencial Inteligente” in the Universidad Autónoma de Querétaro in 2008. These measures were implemented at the institution in an arbitrary manner by the university authorities, which led to discontent among the students. Thus, this work intends to recover the emotional motivations that led to this dissatisfaction and the subsequent mobilization, as the collective action has other motivations different from the instrumental logic of cost-benefit participation. Therefore, this thesis reintroduces the theoretical perspectives in collective action that take into account the importance of the affective components, as they give meaning to actions. Furthermore, the vision of affectivity in this study allows for the construction of a collective perspective that shows the importance of emotions in the forging of common meanings between people. From the above, affectivity is viewed more positive in collective action, as its creating and conservation role can be recognized within communities. Finally, the thesis highlights the importance analyzing student mobilizations throughout history, because most of these movements have impacted political and cultural life of their countries and have also influenced in their universities in these areas. The generational component, the relationship with knowledge and the views of students, involve ways of acting and organizing, which analysis are essential to get a better understanding of the processes of change and social transformation. Moreover, in view of neo-liberal reforms in education, it is unavoidable to analyze students as subjects of action and study its involvement in these new realities and problems, where it seems that the existence and meaning of public education are increasingly at risk. .

**Key words:** student mobilization, collective action, collective affectivity.

A Patricia y a Francisco.

## **AGRADECIMIENTOS**

En la gratitud, van las admiraciones, los reconocimientos y los afectos, todos, puestos en lo que ahora es esta tesis. Por los tiempos, aunque no hubiera tiempo; por las palabras siempre vivas, aunque vengan de los muertos, por las sonrisas y los ratos sin sonrisas, por los hombros y las manos, por la rebelde convicción de querer otro mundo y distinto. Gracias muchas y bien sentidas.

A los compañeros de letras: Raquel, Gamboa, Mofles, Rubén, Lety, Tanya, Ángel, Efraín, Manolo, Minerva, Marja, Enrique, Ángel, Salvador, José y Rosalba. A la familia: Francisco, Patricia, Panchito, Mariana y Fidela. Y a los compañeros: todos y nadie, que caminamos y construimos siempre, que no quiero nombrarlos porque se escapa en las palabras, todo lo que por ellos y ellas siento.

# INDICE

RESUMEN.....	ii
SUMMARY .....	iii
AGRADECIMIENTOS .....	v
INDICE .....	vi
Introducción.....	1
1. Problematización: la participación estudiantil y la universidad pública frente a las reformas neoliberales .....	6
1.1 El estudio de los movimientos estudiantiles .....	6
1.2 Contexto general: las reformas educativas en el neoliberalismo .....	10
1.3 Contexto particular: la Universidad Autónoma de Querétaro. El alza en las cuotas de inscripción y trámites administrativos y la implementación de las Credenciales Inteligentes.....	18
1.3.1 El alza de las cuotas de inscripción y procesos administrativos .....	23
1.3.2 La implementación de las Credenciales Inteligentes.....	25
1.3.3 El manejo de la movilización estudiantil de la UAQ en los medios impresos de comunicación.....	28
1.3.4 La participación estudiantil en el Consejo Universitario.....	32
1.4 Pregunta de investigación: la importancia del estudio de los procesos afectivos en la acción colectiva. ....	37
2. Nuevos movimientos sociales: los movimientos estudiantiles a partir de 1968.....	44
2.1 La revuelta estudiantil global: 1968 .....	44
2.2 El movimiento estudiantil como parte de los nuevos movimientos sociales... ..	50
2.2.1 Qué es un movimiento estudiantil .....	52
2.2.2 Particularidades de los movimientos estudiantiles .....	54
2.3 Movimientos estudiantiles en México: 1968, 1986-87 y 1999 .....	63
2.3.1 “El Movimiento Estudiantil Popular en Pro de las Libertades Democráticas” (1968) .....	63
2.3.2 El movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (1986-1987).....	68
2.3.3 La huelga de la UNAM (1999-2000).....	71
2.4 Movimientos estudiantiles en Querétaro.....	76
2.4.1 Movimiento estudiantil pro-autonomía en la Universidad de Querétaro (1958) .....	76
2.4.2 Movimiento estudiantil: Voz Crítica (1973- 1976) .....	80
2.4.3 Consejo Estudiantil Democrático Universitario de Querétaro (1976- 1982) .....	84
2.4.4 Movimiento estudiantil de la Escuela Normal del Estado de Querétaro (1980) .....	88
3. Marco teórico y metodológico: la afectividad en la acción colectiva y su estudio. ..	91
3.1 La psicología colectiva y la afectividad colectiva.....	91
3.1.1 La psicología colectiva: el estudio de las formas. ....	91
3.1.2 Afectividad colectiva: la forma del pensamiento de la sociedad. ....	94
3.2 La acción colectiva y sus componentes afectivos .....	97
3.2.1 Perspectivas de estudio en la acción colectiva .....	97
3.2.2 La acción colectiva como construcción social .....	102
3.3 Los afectos como herramienta analítica para entender la acción colectiva ...	107

3.3.1	La cultura: punto de partida para el estudio de los afectos en la acción colectiva.....	109
3.3.2	La movilización: transformar el descontento en acción .....	112
3.3.3	El desafío público: visibilidad de la acción colectiva.....	116
3.3.4	La afectividad destructiva, conservadora y creadora.....	119
3.4	Metodología: la interpretación como una forma estética de estudiar la realidad	123
3.4.1	Descripción de técnicas .....	129
4.	Crónica sentimental de la movilización estudiantil.....	135
4.1	No tomar lo personal, éste es un asunto colectivo. ....	136
4.2	La afectividad conservadora .....	137
4.2.1	El sacón de onda.....	137
4.2.2	Los otros: el futuro que duele hoy.....	140
4.2.3	La Universidad: una casa para todos y que todos construimos.....	142
4.2.4	Nosotros y los otros .....	147
4.2.5	Los fuertes y los débiles... <i>aguas nada más</i> .....	155
4.3	La afectividad destructiva.....	162
4.3.1	Cartas o manifestación.....	164
4.3.2	Las formas de hacerse visible .....	169
4.3.3	No tenía ni pies ni cabeza: entre el desorden y la desconfianza .....	172
4.3.4	El agüite .....	178
4.4	La afectividad creadora.....	180
4.4.1	La creación de nuevas redes.....	180
4.4.2	Los descubrimientos y un mensaje bello: algo falta.....	182
	Conclusiones.....	187
	Referencias .....	202
	ANEXOS.....	214
	ANEXO 1 .....	215
	ANEXO 2.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## Índice de tablas:

TABLA 1 PARTICIPACIÓN DE LOS CONSEJEROS UNIVERSITARIOS ALUMNOS EN EL CONSEJO UNIVERSITARIO DURANTE EL 2006 Y 2007 (ELABORACIÓN PROPIA). ....	33
TABLA 2 TEMA DE LAS PARTICIPACIONES DE LOS CONSEJEROS UNIVERSITARIOS ALUMNOS EN EL CONSEJO UNIVERSITARIO DURANTE EL 2006 Y 2007 (ELABORACIÓN PROPIA). ....	34

## Introducción

A lo largo de la historia de la universidad pública los estudiantes han llevado a cabo diferentes acciones colectivas, las cuales, han impactado la más de las veces, la vida política y cultural del país y de sus instituciones. Esta tesis trata el tema de la afectividad presente en la movilización estudiantil que surgió a inicios del 2008 en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Esta acción colectiva surgió como una respuesta de los estudiantes en contra del alza de cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de las Credenciales Inteligentes en la Universidad. Cabe mencionar que estas medidas fueron realizadas por las autoridades universitarias sin el consenso y discusión del resto de la comunidad estudiantil. Además, también es necesario señalar que dichas medidas fueron producto de las reformas neoliberales en materia de educación que han sido instrumentadas en las universidades públicas en los últimos años.

En el caso particular de las inscripciones, el incremento afectó económicamente a los estudiantes de nuevo ingreso. Asimismo, estas medidas causaron inconformidad entre los estudiantes, al representar una amenaza para la autonomía y el carácter público de la UAQ. Sin embargo, la causa mayor del descontento entre el estudiantado, fue el hecho de que las autoridades universitarias hubieran tomado decisiones de forma arbitraria. De lo anterior, consideramos que la aparición del sentimiento de injusticia, producto de estas medidas implementadas, fue indispensable para la movilización. Igualmente, el hecho de que este sentimiento surgiera a partir de vivencias colectivas, permitió la construcción de sentidos y significados por parte de los estudiantes, alrededor de esta acción colectiva.

Por lo tanto, el tema central de la investigación fue la afectividad que acompañó los distintos momentos de esta acción colectiva. Así, nuestra pregunta de investigación fue: *¿Cuáles fueron las motivaciones afectivas que posibilitaron la movilización estudiantil del 2008 en la Universidad Autónoma de Querétaro?* De igual manera, nos cuestionamos por las motivaciones que permitieron que los estudiantes se organizaran aún siendo muy pocos y también, considerando que la universidad a la que pertenecen no tiene una tradición consolidada de participación estudiantil. Asimismo, nos

preguntamos por los elementos afectivos que permitieron el surgimiento y desarrollo de la movilización. Además, consideramos necesario analizar las formas de participación y las razones por las cuales los estudiantes eligieron llevar éstas a cabo.

Las preguntas anteriores, remiten a la interrogación por el sentido y la significación de las vivencias y acciones que realizaron los estudiantes, para lo cual, fue importante retomar perspectivas de estudio que nos permitieran dar cuenta de ello. Así, retomamos aportes desde la sociología, de teóricos como Alberto Melucci y Sidney Tarrow respecto a la *acción colectiva*, en donde se destaca la presencia de elementos de tipo cultural que intervienen en la participación. También desde la sociología, retomamos el trabajo de James Jasper y de Barrington Moore, los cuales, plantean de manera más concreta la presencia y la importancia de los elementos afectivos en la acción colectiva. Por otra parte, fue necesario echar mano de una visión colectiva respecto a la afectividad, que nos permitiera dar cuenta de aquellas construcciones de significado que realizan los sujetos en común y no tomar a los afectos como motivaciones individuales. De lo anterior, es que recuperamos la teoría de la *afectividad colectiva* planteada por Pablo Fernández desde la *psicología colectiva*.

Al respecto, cabe recordar que los afectos habían sido desdeñados durante años por los estudiosos de la acción colectiva, debido a la dificultad de someterlos a un estudio sistemático y por la consideración de que éstos afectan las decisiones racionales llevando a los sujetos a realizar acciones destructivas. Sin embargo, los afectos también cumplen una función de conservación y de creación en la vida de las personas. Por lo tanto, consideramos necesario rescatar estos elementos que pueden contribuir a una comprensión más profunda de la acción colectiva, en donde ésta no solamente se guía por la lógica instrumental, ni tampoco por emociones destructivas que provocan actitudes irracionales o la pérdida del control. Ya que, hay algo más en la acción colectiva que permite que ésta surja en contextos adversos, que favorece la participación de personas que saben que no obtendrán ganancias económicas y que al contrario, en la mayoría de las ocasiones realizan sacrificios materiales y de tiempo al participar.

De lo anterior, los objetivos de nuestra investigación fueron los siguientes:

- Recuperar la experiencia organizativa de la movilización estudiantil en contra del alza de cuotas de inscripción y trámites administrativos y el proceso de recredencialización en la Universidad Autónoma de Querétaro en el 2008, identificando los procesos afectivos que permitieron la movilización.
- Conocer las implicaciones que este desafío colectivo representó para las autoridades universitarias y los mismos estudiantes que se movilaron.
- Comprender las particularidades y la importancia de las movilizaciones estudiantiles.
- Retomar el estudio de la afectividad en las perspectivas de análisis de la acción colectiva.

Así, la importancia de este estudio radica en la relevancia de la participación estudiantil en los procesos actuales por los que está pasando la Universidad, los cuales, atienden a una lógica de privatización que pone en riesgo su capacidad para atender la demanda educativa de los jóvenes con menos recursos en nuestro país. Igualmente, es puesta en riesgo la autonomía y la capacidad de crítica que se desprende de ésta, peligrando así la Universidad como un espacio de reflexión, de cambio y transformación. En este caso particular, la participación de los estudiantes fue fundamental, ya que el resto de la comunidad universitaria, incluyendo a los representantes estudiantiles, no hicieron nada al respecto. Por lo tanto, esta movilización permitió dar cuenta de que aún en la Universidad existe capacidad de crítica y de considerar a los otros, en donde la acción colectiva de los estudiantes se mostró como algo interesante y necesario al interior de esta institución.

En el primer capítulo, hacemos referencia al contexto actual de las universidades públicas que han sido objeto de distintas reformas que obedecen al modelo neoliberal, en donde éstas se caracterizan por la asignación de menores recursos por parte del gobierno, la búsqueda de la corresponsabilidad del costo de la educación y por una pérdida de la autonomía, producto de la asignación de recursos adicionales basados en la evaluación y acreditación. Asimismo, realizamos la descripción de las medidas implementadas por las autoridades universitarias que se alinean a la lógica de estas reformas, y que fueron la causa del descontento de los estudiantes. Por último, presentamos la descripción del problema y tema de investigación, así como su

pertinencia dentro del campo de estudio de la acción colectiva y de la psicología colectiva.

En el segundo capítulo hicimos referencia a los acontecimientos que sucedieron a nivel mundial en el año de 1968. Entre éstos, los más significativos fueron los movimientos estudiantiles en diferentes partes del mundo que constituyeron una forma de acción colectiva novedosa respecto a la lucha de clases, en donde distintas características los articularon como una acción colectiva particular. Así, en este capítulo analizamos algunas de estas características y peculiaridades respecto a los movimientos estudiantiles. De igual manera, referimos brevemente a los movimientos estudiantiles más representativos en México, en donde resaltan las movilizaciones que ocurrieron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1968, 1986-87 y 1999. También, referimos a la historia de los movimientos estudiantiles en Querétaro, -concretamente en la UAQ y la Normal del Estado- la cual, fue necesario recuperar para conocer las acciones que han sucedido en la Universidad y en el estado, y de esta manera, ver las continuidades o discontinuidades entre éstas y las acciones actuales.

El capítulo tercero, es el marco teórico y metodológico a partir del cual realizamos nuestra investigación. Definimos los conceptos de *acción colectiva*, *afectividad colectiva* y ahondamos en la importancia de estudiar los elementos afectivos que forman parte de las acciones colectivas. Asimismo, realizamos una breve descripción de las principales perspectivas de estudio de la acción colectiva, en donde los afectos han sido constantemente marginados, y por lo tanto, retomamos aquellos estudios que han empezado a tomar en cuenta a la afectividad. Así, las aportaciones teóricas al respecto señalan la importancia de retomar los afectos debido al sentido y orientación que éstos imprimen, tanto en los momentos de latencia como de visibilidad, en la acción colectiva. Por último, sostenemos que los afectos, al formar parte de la realidad estética de la vida cotidiana de las personas, requieren de una aproximación también estética para poder decir algo sobre ellos, de esta manera, concluimos que un método hermenéutico puede realizar este abordaje.

El capítulo cuarto, es el análisis interpretativo de las entrevistas realizadas a los participantes de la movilización estudiantil, en donde hablamos de los momentos más significativos de la acción, pero también de las cuestiones menos evidentes que se

fueron tejiendo a lo largo de la participación: la *afectividad colectiva*. Asimismo, retomamos las nociones de *latencia* y *visibilidad* de la acción colectiva, desarrolladas por Alberto Melucci para resaltar que en distintos momentos de la acción, también es distinta la afectividad que la acompaña cumpliendo con una función de *conservación*, de *destrucción* o de *creación*.

# **1. Problemática: la participación estudiantil y la universidad pública frente a las reformas neoliberales**

*En la concepción (...) de la universidad-mercado, la moral y la ética, el deber, pues, no sólo eran (y son) aberrantes, además son improductivas y no se cotizan bien, no venden.*

- SCI Marcos

En este primer capítulo, abordamos la problematización respecto a la movilización estudiantil en contra de los aumentos en cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de las Credenciales Inteligentes en la UAQ a inicios del 2008. De esta manera, describimos brevemente algunas investigaciones que se han hecho respecto a las movilizaciones estudiantiles y los distintos enfoques desde los cuales han sido estudiadas. Asimismo, hacemos referencia al contexto actual de las universidades públicas, que son y han sido escenario de muchas de estas acciones colectivas emprendidas por los estudiantes. De lo anterior, resulta necesario conocer las condiciones en que estas instituciones se encuentran hoy en día frente a las reformas neoliberales en materia de educación, ya que las medidas impuestas por las autoridades universitarias de la UAQ, -y que fueron detonantes para la movilización- se encuentran alineadas dentro de la lógica de estas reformas. Por último, planteamos la descripción del problema y la pregunta de investigación de esta tesis, así como su pertinencia dentro del campo de estudio de la acción colectiva y de la psicología colectiva.

## ***1.1 El estudio de los movimientos estudiantiles***

La tradición de estudio de la acción colectiva, es una historia en donde distintas disciplinas se han dado paso para su investigación; en algunas ocasiones el enfoque ha sido predominantemente psicológico y, en otras, la perspectiva ha sido sociológica y más cercana a las ciencias políticas. Los movimientos estudiantiles, al ser considerados acciones colectivas, han sido abordados a través de estas mismas perspectivas, las cuales -según el enfoque al que pertenecen- han puesto en el centro del análisis diferentes elementos.

De acuerdo con Jasper (1998), el estudio de la acción colectiva fue inaugurado en el siglo XIX con la *psicología de las masas*; el centro de atención y la causa principal del comportamiento de las muchedumbres fue la emocionalidad, ya que ésta era el componente más evidente en este tipo de fenómenos. Durante la primera mitad del siglo XX, persistiría este enfoque psicologista en las *teorías del comportamiento colectivo*- en su versión funcionalista e interaccionista (Javaloy, 2001)-. Va a ser hasta los años sesenta, particularmente con los movimientos estudiantiles de 1968 y posteriormente con la emergencia de los llamados “nuevos movimientos sociales,” cuando se da un giro significativo en el estudio de la acción colectiva.

La importancia del surgimiento de estos movimientos, fue el enfrentamiento analítico que se dio con el movimiento obrero, en donde la acción colectiva era interpretada exclusivamente a través de la lucha de clases y los principales actores eran el capital y la mano de obra. De acuerdo con Rubio (2004), los nuevos movimientos sociales representaron un cambio eminente en cuanto a la composición de los grupos sociales que los conforman, sus objetivos y formas de organización y acción, lo cual, requirió de nuevas perspectivas de estudio que se adecuaron a estas características.

El giro se dio hacia la sociología y las ciencias políticas con las *teorías de la elección racional* y la teoría de *la estructura de las oportunidades políticas*. Javaloy (2001) señala que este viraje de la psicología hacia la sociología se debió en gran medida a la errónea equiparación que se hizo del enfoque de la *psicología de las masas* a toda aportación que la psicología pudiese hacer sobre la acción colectiva. Asimismo, al enfatizar en los aspectos sociológicos, estas teorías abandonaban el estudio de la volatilidad, espontaneidad y emocionalidad presentes en la acción colectiva, debido a la dificultad de análisis que representan estos elementos.

A mediados de los años ochenta surgen los *enfoques culturales* que pretendieron ir más allá de las explicaciones racionales e instrumentales, que las teorías anteriores ofrecían como causas de la acción colectiva. Estos nuevos enfoques reconocieron el papel fundamental que representan los aspectos históricos y culturales en la emergencia de la acción (Touraine, 1992). Lo anterior, significó un acercamiento hacia lo psicosocial como puede verse en la obra de Alberto Melucci (1999) y su señalamiento sobre la presencia de la emocionalidad en la construcción de las identidades colectivas.

Otros elementos psicosociales comenzaron a ser abordados en los noventa con el *análisis de los marcos interpretativos*. Este enfoque estudió la formación de los marcos de injusticia destacando la relación entre las interpretaciones de los participantes de un movimiento y las organizaciones a las que pertenecen, también esta perspectiva retomó el estudio del discurso en la acción colectiva (Eyerman, 1998). Sin embargo, las aportaciones de este enfoque son realizadas desde un plano meramente cognitivo, en donde se privilegia el carácter individual de la formación de los marcos dejando de lado el aspecto relacional de lo que es definido culturalmente como justo o injusto. Asimismo, cuestiones como el sentido o significado de la participación- elementos permeados fuertemente por la afectividad- quedan desdibujados en las explicaciones racionales que hace esta perspectiva acerca de la acción colectiva (Jasper, 1998).

Las acciones colectivas emprendidas por los estudiantes han sido abordadas desde estas perspectivas teóricas. Cabe recordar que el estudio de los movimientos estudiantiles comenzó a ser considerado como un campo diferenciado de la lucha obrera desde las movilizaciones del 68, lo cual no significa que previo a esta fecha no existiera participación estudiantil,<sup>1</sup> sin embargo, los acontecimientos políticos, económicos y culturales que le sucedieron a estas movilizaciones, configuraron nuevos campos de acción colectiva en donde la participación de los estudiantes fue distinguiéndose de la del movimiento obrero.<sup>2</sup>

De esta manera, podemos encontrar en la literatura sobre el tema, algunos trabajos sobre movimientos estudiantiles que siguen los enfoques antes mencionados. En 1969, Lewis Feuer realiza una investigación llamada *Los Movimientos Estudiantiles*, donde estudia diferentes movimientos en Europa, Asia y América, abarcando el período de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. En este trabajo el autor califica a las protestas estudiantiles como irracionales; en donde *motivaciones oscuras e inconscientes, el elitismo intelectual y un misticismo populista*, serían las principales causas de la participación. Este trabajo representa fielmente la tradición de la psicología de las masas.

---

<sup>1</sup> Las movilizaciones estudiantiles de 1968 son analizadas en el Capítulo 2 de esta tesis.

<sup>2</sup> Lo anterior, no significa que los estudiantes no se interesaran por la lucha obrera o no hubiesen intentado unir las luchas, pero desde el análisis teórico no se podía seguir considerando a la lucha de clases como la única forma de acción colectiva posible.

Otras obras (Aranda, 2000; Déniz, 1999; Gómez, 2007; Laraña, 1994; López, 2005) pueden identificarse con las perspectivas de la elección racional y las oportunidades políticas, los enfoques culturales y constructivistas. Aranda (2000), retoma los movimientos de finales de los sesenta en Europa y América planteando las características de estos movimientos, las cuales, lo configuran como un caso particular de los movimientos sociales. Asimismo, Déniz (1999) realiza un estudio sobre la evolución histórica y sociológica del movimiento estudiantil en las islas Canarias, en donde destaca los elementos organizativos de dicha acción y la construcción de las identidades de los participantes. Gómez (2007), analizó las dos huelgas que ocurrieron en 1956 y 1960, respectivamente, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en México, de estos movimientos concluye que estas acciones fueron capaces de producir cambios y significados en la sociedad a través de la definición y redefinición que hicieron los actores de su propia acción.

El trabajo de Laraña (1994) se desprende del estudio del Movimiento por la Libertad de Expresión en el campus de Berkeley en 1975 y del estudio de las movilizaciones estudiantiles en Madrid del 1986 y 1987, ocasionadas por el rechazo al acceso a la educación superior. Esta investigación fue realizada desde el enfoque cultural y las aportaciones realizadas por Melucci con respecto al mantenimiento de la acción colectiva, haciendo referencia a los períodos de latencia y visibilidad. Asimismo López (2005) retoma aportes de Melucci como es el caso de las identidades colectivas para el estudio de los movimientos estudiantiles en Venezuela entre 1958 y 1992.

Desde la perspectiva del análisis del discurso, encontramos trabajos como los de Haidar (2002) sobre el movimiento estudiantil del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de la UNAM en 1986 y 1987, en donde esta autora analiza las estrategias discursivas de los estudiantes en su diálogo con Rectoría. Otro ejemplo de este enfoque, es el estudio realizado por Rodríguez (2005) acerca del movimiento estudiantil en la UNAM en 1999, aquí el autor busca conocer la postura de los estudiantes y de las autoridades universitarias para solucionar el conflicto a través del *diálogo racional*.

También, desde un enfoque meramente sociológico se han estudiado las causas estructurales de los movimientos estudiantiles y sus consecuencias sociales,

económicas y culturales. Al respecto, se encuentran estudios como el de Guevara (1983) sobre las luchas estudiantiles en México del siglo XVI a mediados del siglo XX, el trabajo de Álvarez y Guevara (2008) para el caso del movimiento estudiantil de 1968 en México y los trabajos de Gaytán (1999) y Zermeño (2008) sobre el movimiento estudiantil en la UNAM en 1999.

Un trabajo más enfocado al estudio del pensamiento social, es el de César Gilabert (1993) en donde realiza un análisis del imaginario sociopolítico del movimiento estudiantil del 68. Aunque, cabe mencionar que tal vez trabajos más anecdóticos como los de Álvarez y Guevara (2008), sobre el movimiento estudiantil mexicano del 68 o el de Brito et al. (2009) sobre la huelga en la UNAM en 1999, pueden dar cuenta de las emociones, del ambiente y las percepciones de los estudiantes en torno a su participación, pero sin representar propiamente estudios sistemáticos sobre las motivaciones afectivas en la acción colectiva.

Por lo anterior, consideramos que aún falta trabajo por hacer desde la psicología colectiva respecto de la acción colectiva, en donde aspectos como la afectividad pueden dar cuenta de otros elementos importantes que forman parte de las movilizaciones. Así, este trabajo presenta una propuesta desde la psicología colectiva y sus aportaciones sobre la afectividad colectiva, en el análisis de las acciones colectivas llevadas a cabo por los estudiantes, en particular, el caso de la movilización que surgió en la UAQ a principios del 2008. Antes de ahondar en el caso, es necesario referir al contexto general del ámbito educativo que es el espacio en donde sucedieron estos acontecimientos.

## ***1.2 Contexto general: las reformas educativas en el neoliberalismo***

A partir de la década de los ochenta, inicia el modelo de acumulación económica neoliberal a nivel mundial, impactando así cada región de las diferentes naciones siendo más devastadores sus efectos en los llamados “países en desarrollo”. De acuerdo con Cruz (2002, p. 19), la transformación del orden económico se debió a problemas de tipo estructural mostrados en:

(...) el desequilibrio económico de la mayor parte de los países, en el estancamiento y caída de la productividad mundial y como consecuencia de la crisis en el sistema monetario internacional, sin olvidar el incremento en los precios del petróleo que motivó problemas de liquidez en aquellos países no productores. Los desequilibrios macroeconómicos se tradujeron en problemas de inflación, bajo crecimiento económico- que repercutieron en el deterioro de la productividad-, desempleo y desequilibrio de la cuenta corriente en la balanza de los pagos.

En 1989, el economista John Williamson, se refiere a la expresión *Consenso de Washington*<sup>3</sup> como la serie de estrategias de desarrollo defendidas principalmente por el gobierno de Estados Unidos y organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM)<sup>4</sup> (Bustelo, 2003). Estas medidas respondieron a la reestructuración de la economía de los países en desarrollo - como un mecanismo para garantizar el pago de sus deudas- y a la búsqueda de la uniformidad mundial del modelo económico neoliberal.

Cruz (2002) menciona que bajo este sistema, el Estado se convierte en una institución intermediaria entre estas medidas y su aplicación social, aunque reconoce que la verdadera fuerza motriz del neoliberalismo son las políticas económicas del mercado. Inserto en el proceso de la globalización económica, el neoliberalismo debilita los controles ejercidos por el Estado y su función de garantizar los derechos sociales. Lo anterior no significa que el Estado vaya a desaparecer, como pregonan algunos teóricos, ya que éste es indispensable para la implementación de las estrategias neoliberales.

Sin embargo, la ejecución de este modelo no ha significado el desarrollo socioeconómico de las regiones menos favorecidas, finalidad que el modelo de acumulación anterior, el de *sustitución de importaciones*<sup>5</sup>, sí tenía (Yamasaky, 2007). Este último modelo pretendió asegurarle a la población el acceso a recursos básicos de

---

<sup>3</sup> Las medidas expresadas en dicho Consenso se refieren a: 1) disciplina presupuestaria; 2) reorientación del gasto público desde los subsidios indiscriminados a actividades ineficientes hacia la sanidad, la enseñanza primaria y las infraestructuras; 3) reforma fiscal encaminada a ampliar la base imponible y a mantener tipos marginales moderados; 4) liberalización financiera; 5) tipo de cambio competitivo; 6) apertura comercial; 7) liberalización de la inversión directa extranjera; 8) privatización de empresas públicas; 9) desregulación; y 10) derechos de propiedad ... garantizados, especialmente en el sector informal (Bustelo, 2003).

<sup>4</sup> De acuerdo con Cruz (2002), estos organismos internacionales son las instituciones visibles que encaran los lineamientos establecidos por los países más desarrollados y por empresas transnacionales.

<sup>5</sup> El modelo de *sustitución de importaciones* es parecido al keynesianismo y su política del Estado interventor. Fue implementado en América Latina en donde el desarrollo socioeconómico fue promovido a través de la regulación del Estado en la economía nacional y también por medio del acceso a recursos financieros internacionales, lo cual originó la deuda externa (Yamasaky, 2007).

bienestar social- salud, educación, vivienda, empleo, programas de pensiones- los cuales eran provistos por el Estado como un mecanismo para contrarrestar las disparidades socioeconómicas y, con ello, en parte, controlar el riesgo de explosión social que pudiera llevar a estos países a la transformación hacia el socialismo o el comunismo (Blanco, Castro, Lasso y Rodríguez, s.f.).

Actualmente, los programas de “estabilización” que se han implementado con el neoliberalismo, han desarticulado dichos programas de bienestar social debilitando la legislación laboral y encaminando al desmantelamiento del sector estatal, al permitir la compra a gran escala de empresas públicas por extranjeros, y favoreciendo el pago de la deuda externa sobre el desarrollo social y económico de las regiones (Cruz, 2002). De esta manera los países pobres, para asegurar el pago de la deuda, han reducido subsidios a las importaciones, servicios de salud, programas de educación y desarrollo de infraestructura.

En el caso particular de la educación, las reformas neoliberales en este rubro surgen en Latinoamérica atendiendo a los problemas de calidad de sus sistemas educativos y también como respuesta a los intereses del nuevo modelo, ya que, con estos cambios, se modifica el perfil necesario de la población joven para ingresar al mercado (Cruz, 2002). De acuerdo con Flores y López (2006), quienes implementaron estas medidas - políticas, intelectuales y académicas comandados por Estados Unidos<sup>6</sup>- identificaron que los problemas en materia educativa se debían al acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, a la masificación de la matrícula y a la ineficiencia de los esquemas de administración altamente centralizados. De la misma forma en que el Estado fue adelgazando sus funciones para con el bienestar social, las reformas educativas apuntaron a una descentralización que redujo la subordinación de las instancias estatales a las instancias centrales nacionales.

El argumento explícito de las reformas para el “adelgazamiento del Estado” es la necesidad de hacer eficiente el aparato administrativo, mediante la reducción de la

---

<sup>6</sup> Algunos organismos promotores de estas reformas son el Diálogo Interamericano (DIA) y el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), AVINA Foundation, The Tinker Foundation, GE Found, Global Development Net Work, entre otros. Para impulsar los cambios educativos en Latinoamérica se creó en 1982 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (Flores y López, 2006).

estructura burocrática estatal, considerada en el neoliberalismo como la causal de la ineficiencia económica y social. Con el propósito de obtener la legitimidad de este discurso se presenta la necesidad de los cambios para beneficio de las mayorías, aunque su sentido real sea favorecer las leyes del mercado y mantener el control de las clases sociales. (Flores y López, 2006, p. 6)

Estas reformas se traducen en diferentes consecuencias para las instituciones educativas. Sobre el financiamiento, la responsabilidad que tenía el Estado es delegada a la población bajo el argumento de la necesidad del “financiamiento compartido.” Principalmente quien se ha hecho responsable es la iniciativa privada,<sup>7</sup> aunque también los propios estudiantes y padres de familia.<sup>8</sup> En el caso de la educación pública, el limitado presupuesto dependerá de la entrega de incentivos y bolsas limitadas de recursos extraordinarios, los cuales obedecen a procedimientos de acreditación, evaluación y certificación, que la más de las veces son elaborados en ámbitos ajenos a las propias instituciones educativas y que arrojan más datos acerca de la condición socioeconómica del estudiante que de sus capacidades intelectuales o cognitivas (Flores y López, 2006; Villaseñor, 1998).

Los exámenes de selección hacen una labor de filtro en donde la población de bajos recursos tiende a quedar excluida, ya sea por haber asistido a escuelas de menor calidad que les impiden aprobar los exámenes o muchas veces, por no poder solventar el costo necesario para presentar las evaluaciones de ingreso al siguiente nivel. El destino de estos estudiantes serán las universidades privadas de baja calidad o la deserción.

Con el discurso de la calidad educativa la escuela pública queda desmeritada por los resultados de las evaluaciones realizadas a sus alumnos, su presupuesto queda disminuido al individualizar el financiamiento para la educación y trasladarse al sector privado. La escuela pública queda instalada en la precariedad financiera, pedagógica y cognitiva, de tal manera que pierde cualquier posibilidad de ser instancia de movilidad social. (Flores y López, 2006, p. 9)

Cabe mencionar que, al estar supeditadas a las “normas de calidad”, la gestión de las instituciones educativas se asemeja más a la de una empresa. Al respecto, la

---

<sup>7</sup> López (2006) menciona que la posición del Banco Mundial con respecto a la educación es la de privatizarla, apoyando así una orientación competitiva y de mercado que demerita el modelo tradicional dominado y financiado por el Estado.

<sup>8</sup> Esta asignación descansa en la concepción ideológica de que los padres tienen el derecho a elegir la orientación educativa de sus hijos y por lo tanto la responsabilidad de participar económicamente en su instrucción (Flores y López, 2006).

concepción actual de la educación se fundamenta en la Gestión de la Calidad Total (GCT);<sup>9</sup> un paradigma exitoso en las empresas privadas. Esta concepción ha sido trasladada al ámbito de la educación pública, en donde se sigue la lógica de hacer eficientes servicios que atienden más a las exigencias del mercado que al mejoramiento de la calidad en la educación. Sin embargo, estas medidas son llevadas a cabo sin capacitación, formación y apoyo materiales, lo cual, da resultados aún peores que las condiciones anteriores.

En el caso mexicano, las reformas neoliberales se agudizaron a principios de los noventa con el *proyecto de modernización de la educación* a cargo del presidente Carlos Salinas de Gortari (Bouzas, 1998). Dicho proyecto marcó la política en materia de educación superior como uno de los elementos negociables dentro del Tratado de Libre Comercio (TLC), el cual, entró en vigor en 1994. Estas reformas también impusieron el retiro del Estado en su obligación para impartir y financiar la educación superior; para lograr y legitimar esto, fue necesaria la modificación del artículo 3º constitucional.<sup>10</sup> Con las reformas hechas a este artículo, en 1993, se redefinieron la relación Estado- universidad, las responsabilidades del Estado y la gratuidad de la educación superior (Aboites, 1997).

De las reformas, y en lo referente a la educación superior, el artículo tercero<sup>11</sup> señala lo siguiente:

Artículo 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

---

<sup>9</sup> Los componentes del sistema CGT son: liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos, la satisfacción de las expectativas de los clientes y del personal, además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados (Flores y López, 2006).

<sup>10</sup> De acuerdo con Aboites (1997), los cambios al artículo 3º, forman parte de una serie de ajustes del marco legal mexicano para preparar su incursión al TLC, los cuales iniciaron en 1991 y al parecer no han terminado. Estas reformas a nivel constitucional echaron abajo el proyecto social surgido de la Revolución en 1910, el cual, expresaba sus tres principios básicos en los artículos: 123º (legislación sobre la relación entre el Estado y la clase obrera), 27º (legislación sobre la relación entre el Estado y el campesinado) y 3º (legislación que garantizaba la movilidad social y la cultura basados en la gratuidad y el carácter público de la educación).

<sup>11</sup> Estos fragmentos corresponden al artículo tercero después de la reforma hecha en 1993. Cabe mencionar que posterior a esta fecha, se ha seguido modificando el artículo (González, 1999).

IV. Toda la educación que el estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura (...) (González, 1999, p. 13)

En primer lugar, deja fuera de la competencia del Estado a las instituciones descentralizadas creadas por los congresos estatales y federales que dependen de fondos públicos. Siguiendo esta perspectiva, la educación del Estado sólo comprenderá la que imparte la federación, estados y municipios, excluyendo los organismos descentralizados como es el caso de las universidades públicas. En segundo lugar, como consecuencia, sólo queda bajo la responsabilidad del Estado la impartición gratuita de la educación preescolar, primaria y secundaria; con ello, la educación media superior y la educación superior, quedan fuera de la cobertura financiera del Estado. Por último, se establece – de una manera bastante ambigua- que el Estado únicamente tendrá un rol de apoyo como “procurador” y “promotor” de la educación superior.

(...) mediante estas redefiniciones, se contrae de manera importante el ámbito gratuito en la educación mexicana. Esta reducción es sumamente importante porque, primero, se establece al más alto nivel legal nacional, el constitucional, y segundo, porque afecta al nivel donde se genera el conocimiento en sus niveles más altos en el país....posteriormente, las instituciones se ven obligadas a considerar como opción el alza de colegiaturas, la venta de servicios, la generación de patentes y otros productos culturales comerciales, es decir, todas aquellas formas de financiamiento que introducen a la educación superior directamente en la lógica privada del mercado. (Aboites, 1997, pp. 50-51)

Paradójicamente, a la par que el Estado reduce cada vez más el apoyo directo en materia económica al sector educativo, introduce nuevos esquemas de asignación de recursos extraordinarios. Del Castillo (2005), plantea que ésto conforma un nuevo *intervencionismo estatal* que favorece la tensión entre el gobierno y las universidades, debido a que el nuevo marco regulador, basado en la evaluación y el diagnóstico para acceder a presupuesto adicional, trastoca la confianza que existía hacia las universidades respecto a sus formas de gobierno. Esta misma autora señala que hasta finales de los ochenta, los recursos públicos asignados a las universidades se basaban en un esquema de negociación entre el gobierno y las instituciones, donde el criterio del financiamiento dependía del crecimiento de la cobertura educativa sin esquemas de rendición de cuentas.

De esta manera, la evaluación va a consolidarse como el eje articulador entre el sistema de educación superior mexicano y su entorno social; es decir el Estado y el mercado. Por lo tanto, la evaluación externa se ha convertido en la principal apuesta gubernamental para el desarrollo de las universidades,<sup>12</sup> abarcando dos áreas generales: la *evaluación diagnóstica*, orientada a la identificación de aciertos y errores al interior de las universidades; y la *acreditación*, diagnóstico orientado al cumplimiento de parámetros estandarizados. Así, la idea de *calidad* bajo estos parámetros, estará asociada al cumplimiento de requisitos y a la consecución de metas específicas en algunas de las tareas sustantivas de las instituciones, principalmente en el área de la docencia<sup>13</sup> y en la gestión institucional de las mismas.

La estrategia nacional de evaluación en el ámbito de la educación superior fue implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) – ahora Subsecretaría de Educación Superior- y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).<sup>14</sup> Estas dos instancias fueron quienes determinaron que las deficiencias del sistema universitario se debían a problemas estructurales y de carácter operativo.

A su vez, ambas organizaciones han apoyado e impulsado la creación de otros organismos de evaluación. Dos de los programas más importantes creados por la SESIC fueron: en 1990, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) concentrado en el apoyo a proyectos institucionales de adquisición y renovación académica, administrativa y de equipamiento, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual fue implementado a partir de 1996 y evalúa los planes de desarrollo de los cuerpos académicos.

---

<sup>12</sup> Del Castillo (2005) comenta cómo se ha mantenido esta política de evaluación en los diferentes sexenios a partir de finales de los ochentas. Con Salinas (1988-1994), la evaluación es un proceso estratégico del paradigma modernizador de la educación superior, Zedillo (1994-2000) da continuidad al proyecto salinista pero con un mayor énfasis en la evaluación del personal docente e introduciendo el sistema de acreditación. Por último, con Fox (2000-2006), la intención fue consolidar los procesos de evaluación y acreditación para dar lugar a una política de aseguramiento de la calidad.

<sup>13</sup> Los principales elementos que conforman la docencia son los insumos (inversión, personal académico y estudiantes), los procesos (organización y funcionamiento de la docencia) y los resultados (eficiencia terminal y deserción) (Del Castillo, 2005).

<sup>14</sup> La ANUIES es una instancia no gubernamental a la cual pertenecen las principales instituciones de educación superior del país, tanto a nivel público como privado (Del Castillo, 2005).

Otro de los programas que restringe fuertemente la asignación de recursos para la operación regular de los programas educativos, es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que inició a partir del 2001. Su función es presentar un diagnóstico sobre la situación de las instituciones de educación superior, así como una propuesta institucional que contempla un ejercicio de planeación estratégica participativa y una calendarización de las actividades orientadas a solucionar problemas concretos junto con la operacionalización de objetivos y metas específicas (Del Castillo,2005).

Esta misma autora menciona que las nuevas exigencias que enfrentan las instituciones de educación superior para competir por fondos adicionales, tienen que ver con el cumplimiento de diferentes aspectos relacionados con:

- El desarrollo de la infraestructura física y académica.
- La normatividad: reglamentos de ingreso y promoción de docentes, ingresos, permanencia y egreso de estudiantes.
- Parámetros a través de indicadores específicos relativos al número de programas que ofrecen, matrícula por carrera, número de personal docente por tipo de contratación y por grados académicos, infraestructura que comprende número de computadoras por estudiantes, así como número de títulos y volúmenes por alumno que constituyen el acervo de la biblioteca
- El cumplimiento de indicadores de desempeño sobre los estudiantes: tasas de titulación, reprobación, deserción, estudios de egresados.
- El cumplimiento de indicadores de desempeño sobre los profesores: porcentaje de profesores que imparte tutorías, porcentaje de profesores con perfil PROMEP y porcentaje de profesores con doctorado.

En suma, al quedar la universidad sujeta a medidas externas para poder obtener presupuesto, ésta ha ido perdiendo la capacidad de autorregularse y de dirigir la formación de sus propios estudiantes, quedando supeditada a los criterios impuestos por las instituciones de evaluación, por las empresas que le ofrecen financiamiento y por la competencia de los recursos a nivel nacional e internacional. En consecuencia, los planes de estudio de las universidades van a seguir muy de cerca las demandas de estas

instancias externas desatendiendo las necesidades locales. Según esta lógica de competitividad, las regiones se quedan virtualmente sin universidad, “Es decir, los edificios y los investigadores están ahí pero el foco de interés del conocimiento y la educación están en los circuitos internacionales de prestigio y supuesta excelencia” (Aboites, 1998, p. 11).

### ***1.3 Contexto particular: la Universidad Autónoma de Querétaro. El alza en las cuotas de inscripción y trámites administrativos y la implementación de las Credenciales Inteligentes.***

En febrero de 1951, durante el gobierno de Octavio S. Mondragón, es fundada la Universidad de Querétaro<sup>15</sup>. De acuerdo con Obregón (1993), la Universidad se creó bajo dos objetivos fundamentales: en primer lugar, la formación de los profesionistas que requería el proceso de industrialización -recién iniciado en el estado y dentro del proyecto de industrialización nacional- y en segundo lugar, abrir la oportunidad a gente de escasos recursos para realizar una carrera.

Otro momento fundamental en la historia de la Universidad fue el movimiento estudiantil que surgió en enero de 1958<sup>16</sup> que paralizó a la institución, y a la ciudad de Querétaro, por doce días. Entre las demandas de los estudiantes, se encontraba el reconocimiento de la autonomía universitaria por parte de las autoridades gubernamentales (Arreola, 2001). Cincuenta años más tarde, en enero de 2008, la Universidad se preparaba para festejar las cinco décadas de haber obtenido su autonomía. Mientras tanto, una nueva movilización estudiantil comenzó a gestarse al interior de la institución; las causas fueron el aumento en las cuotas de inscripción de mil a mil ochocientos pesos, el incremento de los trámites administrativos al doble de su costo original y el proceso de recredencialización en donde la Rectoría de esta institución aceptaba un convenio con el banco Santander para implementar el uso de las “Credenciales Inteligentes.”

---

<sup>15</sup> Los antecedentes de la Universidad fueron los Colegios de San Ignacio y San Javier creados en el siglo XVII y el Colegio Civil del Estado que funcionó de 1869 a 1950 (Anaya, Obregón y Rincón, 1993).

<sup>16</sup> Este movimiento estudiantil es analizado en el Capítulo 2 de esta tesis.

Esta movilización inició en los primeros días de enero en la Facultad de Filosofía, más tarde se unirían estudiantes de las Facultades de Psicología, Ciencias Políticas, Bellas Artes y en menor proporción, estudiantes de Medicina, Ciencias Naturales, Derecho, Informática, Contaduría y Administración y Enfermería. Los estudiantes se organizaron en asambleas para discutir y decidir acerca de las actividades que llevaron a cabo, algunas de estas acciones fueron realizadas por la vía institucional y otras fuera de ésta; como las brigadas de volanteo e información y la manifestación que realizaron en el II Informe de Rectoría del Mtro. Raúl Iturralde, el 8 de febrero de 2008. Esta última acción, constituyó el momento de visibilidad para la movilización y permitió que los estudiantes trascendieran el espacio universitario.

Consiguientemente, Rectoría dio fin al conflicto regresando las cuotas de inscripción y los trámites administrativos a su costo original y estableciendo como opcional el uso de la Credencial Inteligente. En el Capítulo 4 de esta tesis, analizamos detenidamente la creación y desarrollo de esta movilización, pero antes, es importante referir al contexto de la UAQ previo a dicho conflicto, para lo cual, hacemos mención de los hechos significativos durante el primer período del Rector Raúl Iturralde Olvera (2006-2008), ya que durante su gestión fue cuando surgió esta movilización.

De acuerdo con el segundo informe de Rectoría, en el año de 2007 la UAQ atendía en el estado al 38.6% de la matrícula a nivel licenciatura y al 68.55% a nivel de posgrado (Iturralde, 2008). Durante este año, la Universidad tuvo un crecimiento del 10.7% en la ampliación de la matrícula, pasó de 21,812 estudiantes a 24,113. El mismo Rector reconoció que la creciente demanda de ingreso a la Universidad superaba sus capacidades; así, para el ciclo escolar 2007-2008, uno de cada tres aspirantes fue aceptado. De lo anterior, quedó para la Universidad como reto constante, la ampliación de la oferta y cobertura educativas cuidando que el crecimiento no significara la disminución en la pertinencia y calidad de la educación (Iturralde, 2006).

En su programa de trabajo para el período 2006-2009, el Rector planteó que existe una “tendencia” a que los recursos no fueran entregados directamente a las

Facultades o escuelas sino que éstos pasaran por el filtro de los sistemas de evaluación<sup>17</sup> (Iturralde, 2005). De la misma manera que en otras universidades, los recursos extraordinarios se concentraban principalmente en los programas docentes que demostraran ser de calidad o que estuvieran en proceso de consolidación. Asimismo, el Rector señaló que la evaluación va a estar formada por las acciones de autoevaluación y las evaluaciones externas de organismos de alta exigencia académica,<sup>18</sup> teniendo como indicadores de calidad los siguientes:

(...) el índice de titulación, las tutorías, el resultado del seguimiento de egresados, el grado de los profesores de tiempo completo y el número de profesores con perfil deseable, las evaluaciones de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la acreditación de programas educativos y la certificación de los procesos administrativos. (Iturralde, 2005, p.12)

Respecto a los recursos financieros, en 2007, la Universidad tuvo un déficit de \$59'640,165.64 pesos, lo cual representa el 7.35% del total del subsidio asignado por los Gobiernos federal y estatal. Sin embargo, obtuvo recursos adicionales de la Cámara de Diputados en donde ésta brindó apoyo económico para el fortalecimiento de áreas como: matrícula y consolidación, regularización de plantilla administrativa y docente, el fondo para pensiones y jubilaciones y el concurso de asignación de recursos adicionales para apoyar los procesos de calidad, de acuerdo con la fórmula SEP-ANUIES. También obtuvo recursos en el marco del PIFI y del PROMEP (Iturralde, 2008).

Con el presupuesto de 2007 se tenía previsto cubrir una deuda con el IMSS,<sup>19</sup> también en este año se agudizó el problema de la insuficiencia para cubrir el sistema de pensiones y jubilaciones, lo anterior generó un déficit superior a los 150 millones de

---

<sup>17</sup> Esta llamada *cultura de evaluación* inició en la Universidad a partir de la consolidación de los ejercicios de planeación suscritos en 1996 con la SESIC, conforme a lo establecido en los Proyectos de Desarrollo de los Cuerpos Académicos del PROMEP (“Plan institucional,” 2001).

<sup>18</sup> Algunos de los reconocimientos y acreditaciones obtenidos en el 2007: “Universidad de Buena Calidad” entregado por la SEP por haber alcanzado los estándares de calidad en materia de programas educativos actualizados, la acreditación de siete programas educativos a cargo de organismos reconocidos por el Comité Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), ocho programas de posgrado reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el Programa Nacional de Posgrado, la certificación de la norma ISO 9000: 2001 a ocho procesos administrativos a cargo de la empresa BSI Management Systems (Iturralde, 2008).

<sup>19</sup> De acuerdo con Iturralde (2008), la Universidad tenía un adeudo acumulado de 10 años por 379 millones de pesos de cuotas no pagadas por el rubro de Retiro, Cesantía y Vejez. Dicho adeudo no se pagó por “razones presupuestales,” sin embargo, nunca fue aclarado en qué se utilizaron los recursos que estaban destinados a este rubro.

pesos. En octubre de ese mismo año, con la colaboración de las autoridades del IMSS, la SEP, la Secretaría de Hacienda y el gobierno del Estado, se liquidó la deuda con el Seguro Social. Respecto al sistema de jubilaciones y pensiones, en el mes de junio de 2007, los trabajadores académicos y administrativos se vieron obligados a la creación de un nuevo esquema de jubilación para los trabajadores de nuevo ingreso y a la creación de un Fondo de Jubilaciones y Pensiones con aportaciones de los trabajadores y la Universidad. Cabe mencionar, como lo referimos anteriormente, que la Universidad también recibió recursos adicionales de la Cámara de Diputados por esta reforma.

Otra presión económica que enfrentó la Universidad en marzo del mismo año, fue la demanda de aumento salarial del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Autónoma de Querétaro (STEUAQ), el cual realizó una huelga de seis días llegando finalmente a un acuerdo del incremento salarial del 3.8% directo al salario, del 0.5% para el fondo de ahorro y una bolsa de 2 millones para el pago del estímulo administrativo.<sup>20</sup>

Fuera del ámbito económico y en lo referente a los procesos organizativos y de toma de decisión, otro evento importante en la UAQ durante el 2007, fue la modificación del Estatuto Orgánico de la Universidad y la creación de un Reglamento de Estudiantes. En su propuesta de trabajo, Iturralde (2005) mencionaba la necesidad de revisión y modernización de la legislación universitaria con el fin de responder a los nuevos requerimientos institucionales. En sesión extraordinaria del Consejo Universitario de agosto del 2006, también mencionó la necesidad de modificar los marcos normativos haciendo referencia a los cambios al Estatuto Orgánico y las posibilidades de reformar la Ley Orgánica.

De acuerdo con lo anterior, en junio del 2007 fueron enviadas las propuestas de modificación al Estatuto y la creación del Reglamento de Estudiantes a las distintas Facultades que integran la Universidad, pero debido a la petición de algunas Facultades como Psicología, Ciencias Políticas y Filosofía, se amplió el plazo de discusión de estos documentos.<sup>21</sup> La petición de más tiempo para analizar las propuestas, no fue bien recibida por la Rectoría porque supuestamente el proceso de modificación legislativo

---

<sup>20</sup> Información obtenida del acta de Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 29 marzo de 2007.

<sup>21</sup> Información obtenida del acta de Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 28 junio de 2007.

llevaba ya cuatro años en curso.<sup>22</sup> Finalmente, el 18 de octubre de 2007, en sesión extraordinaria, fue aprobado en “lo general” la reforma al Estatuto Orgánico -quedando entendido que se le podrán ir haciendo modificaciones en lo particular después- y el 27 de noviembre del 2007, fue aceptado el Reglamento de Estudiantes.

Respecto a los apoyos económicos que fueron otorgados a los estudiantes, en 2007, el 11.7% de la población estudiantil recibió descuentos en sus recibos de inscripción y el 1.8% recibió asignaciones económicas por parte de la Universidad (Iturralde, 2008). Asimismo, como recursos adicionales, el Gobierno federal a través del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), otorgó apoyos económicos mensuales que iban de los \$750 a \$1,000. En este mismo año el 0.98% del total de los estudiantes se vieron beneficiados con esta beca. De lo anterior, cabe sospechar de los criterios de asignación de estas becas, ya que, en la Universidad, no se realizan estudios socioeconómicos para otorgar apoyos económicos. De esta manera, el criterio principal para dar una beca es el promedio, por lo tanto, sólo los alumnos de escasos recursos, o no, con buen promedio, podrán obtener una beca. De lo contrario, un alumno de escasos recursos, que tal vez está obligado a trabajar, que no pueda dedicarse de tiempo completo a estudiar y que, por consiguiente, no tenga un buen promedio, no podrá acceder a este tipo de apoyos. Así, resulta cuestionable la pertinencia y eficacia del soporte económico que se otorga a los estudiantes.

Con respecto a lo mencionado anteriormente: la creciente demanda en la matrícula, el alto índice de rechazo de aspirantes para estudiar en la Universidad, los déficits presupuestales, la asignación de recursos adicionales por medio de la evaluación y acreditación externas y la ayuda económica limitada que se ofrece a los estudiantes; son un ejemplo de los problemas estructurales en las universidades públicas y de la tendencia que siguen éstas para solucionarlas. Así, vemos en estos casos la pérdida de la autonomía en los procesos de regulación de la institución para poder acceder a un mayor presupuesto, lo cual, afecta significativamente a la comunidad universitaria en su conjunto.

---

<sup>22</sup> En esta sesión no quedó claro quiénes participaron en el proyecto de reforma legislativo. Además, apenas en junio del 2007 se presentaron las propuestas ya listas para aceptarse, lo cual indica que existió muy poco tiempo para incluir a la comunidad universitaria en la discusión y preparación de dichas reformas. (Información obtenida del acta de Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 27 de septiembre 2007).

Podemos observar cómo las reformas al sistema de jubilaciones y pensiones afectaron directamente a los trabajadores administrativos y académicos en cuanto a las aportaciones que tendrán que realizar al Fondo de Jubilaciones y Pensiones, teniendo así que colaborar con la responsabilidad de la Universidad para cubrir este rubro. De igual manera, los trabajadores de nuevo ingreso tendrán un nuevo esquema el cual no posee los mismos beneficios que tienen los trabajadores actuales. Asimismo, las medidas de evaluación y acreditación afectan a los trabajadores académicos en cuanto a la exigencia de actividades en donde predomina la cantidad sobre la calidad del trabajo.

Sobre las reformas al Estatuto Orgánico y la creación del Reglamento Estudiantil, quedó el precedente en algunos maestros y estudiantes de distintas Facultades, de tener un mayor seguimiento y revisión en las modificaciones a la legislación universitaria, así como en Rectoría fueron implementados mecanismos que propiciaran una mayor inclusión de la población universitaria en estos procesos.

Por último, los problemas financieros -reflejados en la incapacidad universitaria para ampliar su matrícula y en el limitado apoyo ofrecido a los estudiantes- fueron de suma importancia para los estudiantes que se movilaron en 2008. En repetidas ocasiones, los estudiantes que se organizaron, hicieron referencia a la responsabilidad que la universidad pública tiene de cubrir la oferta educativa con las clases menos favorecidas, así como de asegurar el ingreso y permanencia de los estudiantes por medio del apoyo económico, ya que, en esta Universidad, la educación no es gratuita.<sup>23</sup> Por lo tanto, las acciones llevadas a cabo por la Rectoría a inicios de ese año, contrastaron con las ideas y demandas de los estudiantes, representando un conflicto para ellos que los llevó a la organización.

### **1.3.1 El alza de las cuotas de inscripción y procesos administrativos**

En 2006, como respuesta a un compromiso de campaña del Rector, la cuotas de inscripción se homogenizaron para todos los estudiantes, terminando así con el pago diferenciado, el cual, determinaba que quienes provenían de otros estados, o de

---

<sup>23</sup> Información obtenida de las entrevistas a los estudiantes que participaron en esta movilización.

instituciones privadas, pagaran cuotas más altas. El costo de inscripción para todos los estudiantes sería de \$1,000 (Iturralde, 2007). Además en su propuesta de trabajo para el periodo 2006-2009, el Rector señaló:

Es prioritario construir condiciones para garantizar la equidad en el acceso a la educación media y superior, a través de procesos de selección que evalúen el desempeño académico, **el no incremento de cuotas**, la apertura de un sistema de becas que premien el desempeño académico y apoyen al que no pueda cubrir la inscripción, puesto que un número importante de nuestros jóvenes estudiantes requiere de este tipo de apoyos y la Universidad los puede ofrecer. (Iturralde, 2005, p. 16) (Las negritas son nuestras)

Sin embargo, al iniciar el año de 2008, Rectoría aumentó las cuotas de inscripción de \$1,000 a \$1,800, asimismo, el costo de los trámites administrativos fue duplicado. El incremento en la inscripción sólo iba a afectar a los estudiantes de nuevo ingreso, pero el aumento a los trámites afectaría por igual a todos. Al respecto, el Secretario de Finanzas de la Universidad, José Antonio Inclán Montes, señaló en el diario de divulgación estatal *Noticias*, que los aumentos fueron necesarios para hacer frente a los problemas económicos de la institución, además de que en 12 años no se habían modificado las cuotas.

(...) a pesar de todos los incrementos que se han dado en todos los productos y de que el 60 por ciento de los estudiantes universitarios provienen de instituciones privadas (...) son estudiantes que en el kínder y en la preparatoria pagaban más de lo que están pagando actualmente en la Universidad, donde están pagando alrededor de 1 mil 500 pesos semestrales. (Jaramillo, 2008a, p. 4)

También señaló que los incrementos en realidad eran “simbólicos”, “razonables” y que el aumento en licenciatura no fue sustantivo en comparación con las cuotas de posgrado. Justificaciones de este tipo para el alza de cuotas fueron respaldadas por los medios impresos de comunicación, en donde la razón del incremento fue siempre comparada con el costo de la educación de las instituciones privadas. Un ejemplo de lo anterior es una nota publicada en el periódico *AM*:

La Universidad tiene 22 mil alumnos- con todo y prepas-. Si un alumno necesita nueve semestres para ser profesionista, obtener su título le costará 16 mil 200 pesos. El mismo alumno en una institución como el Tec de Monterrey, necesitaría gastar 567 mil pesos para terminar una carrera (...)Entonces (...) subir la cuota a los de nuevo ingreso de mil a mil 800 pesos, es ¿caro o barato?, o simplemente es necesario (...) para ayudar a ese milagro financiero que hace vivir a nuestra Universidad (...) (“Asteriscos,” 2008, p. 1)

Otra nota que intentaba justificar el aumento, planteaba que con el decremento de cuotas, los ingresos de la Universidad se reducirían en 5 millones de pesos lo cual implicaría hacer ajustes en el gasto corriente de la UAQ para subsanar este déficit (Jaramillo, 2008b, p. 5). También, en los medios impresos, fueron mencionados los descuentos y apoyos económicos que recibían los estudiantes de bajos recursos (Del Toro, 2008), pero, si tomamos en cuenta que el 60% de estudiantes vienen de universidades privadas (Jaramillo, 2008a, p. 4), encontramos que muchos estudiantes de bajos recursos han sido excluidos de las universidades. Por otra parte, del total de la matrícula, sólo el 12% recibe algún tipo de apoyo económico (Iturralde, 2008). Todo esto sin considerar que el aumento del costo de la vida no sólo afectaba a la Universidad sino también a la economía familiar de los estudiantes.

No obstante, como mencionamos anteriormente en relación a las consecuencias del neoliberalismo en el ámbito educativo, los aumentos en el caso de la UAQ, constituyeron estrategias que las autoridades universitarias utilizaron para obtener recursos adicionales en un contexto en el que la responsabilidad del Estado de costear la educación superior, es traspasada a manos de la iniciativa privada pero también, de los propios estudiantes y/o de los padres de familia. De lo anterior, es cuestionable que al interior de la Universidad, no sean tomadas medidas en la que ésta reduzca gastos, como podría ser el caso de reducción de su aparato burocrático conformado por las distintas secretarías y dependencias. Dentro de esta misma lógica de las reformas neoliberales, así, solidariamente, la comunidad universitaria en su conjunto, asumiría – o sufriría en realidad- la responsabilidad de asegurar el funcionamiento y vida de la Universidad.

### **1.3.2 La implementación de las Credenciales Inteligentes**

En 2007, cerca de 40 instituciones de educación superior en México - privadas y públicas- habían implementado el uso de las Credenciales Inteligentes, las cuales, servirían como un medio de identificación para los estudiantes de las universidades y, a su vez, como tarjetas de débito del banco Santander (“Se realiza,”2007).

La implementación de estas credenciales es parte de una estrategia que el banco Santander ha emprendido, a partir de 1997, principalmente en las universidades latinoamericanas a través del programa *Santander Universidades*; el cual, trabaja por

medio de convenios de colaboración y del programa Universia.<sup>24</sup> *Santander Universidades* es definido por el presidente del grupo bancario, Emilio Botín, de la siguiente manera:

(...) “la mayor alianza internacional entre una entidad financiera y el mundo universitario”, expresa: “*seguimos con interés los nuevos desafíos que la sociedad del conocimiento plantea a nuestras universidades y sus relaciones con la empresa. Es necesario que juntos afrontemos uno de los grandes retos del siglo XXI: desarrollar la dimensión emprendedora de la universidad.*” (citado en Dávila, 2005, p. 701)

Asimismo, Dávila (2005) menciona que México es el país con mayor número de instituciones de educación superior que han firmado convenios con el Grupo Santander; estas instituciones conforman el 30 % del total que son socias de Universia.

Sobre las Credenciales Inteligentes, algunas de sus aplicaciones que son mencionadas en la página web de Santander Universidades, son: accesos a estacionamientos, accesos mediante torniquetes, accesos a PC o Internet, control de asistencia y monedero electrónico para copias, impresiones, cafetería, entre otros. La misma página define de la siguiente manera a la credencial: “La Credencial Universitaria Inteligente es la identificación oficial de tu universidad, un dispositivo de alta tecnología y un instrumento financiero y manejar tu lana de manera práctica (...)” (“La credencial,” s.f.)

Al respecto, en abril del 2007, el corporativo del Grupo Santander, organizó el Primer Taller de Trabajo Santander Universidades<sup>25</sup> para dar a conocer los beneficios de la Credencial Inteligente, en esta reunión se comentó lo siguiente:

En muchas ocasiones, los jóvenes dejan de lado su credencial de estudiante porque no le ven funcionalidad, sin embargo con esta identificación se pretende obtener más servicios, como son las aplicaciones del CHIP y vinculación de cuentas débito en la misma Credencial Inteligente y sobretodo el facilitar algunos trámites como el préstamo

---

<sup>24</sup> Universia es una red iberoamericana de colaboración universitaria, que integra a 1.169 universidades e instituciones de educación superior en 23 países. Su misión es apoyar a las universidades para desarrollar proyectos compartidos así como generar nuevas oportunidades para la comunidad universitaria y atender la demanda del entorno empresarial e institucional con criterios de sostenibilidad. Esta red está patrocinada por el Banco Santander (“¿Qué es Universia?,”2009).

<sup>25</sup> Asistieron representantes de la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad ETAC, la Universidad ICEL, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Iberoamericana de León; la Universidad Veracruzana y el Tecnológico de Monterrey (“Se realiza,”2007).

bibliotecario, entrega de becas económicas, inscripciones, control de accesos, impresiones, entre otros tantos con tecnología de vanguardia. (“Se realiza,” 2007)

También en este taller se mencionó que en un futuro la tarjeta podría contar con más aplicaciones relacionadas con el transporte y el área de la salud. En relación a esto último, mencionaron como ejemplo, la creación de un expediente clínico.<sup>26</sup>

En el caso queretano, el 30 de agosto del 2007, la Universidad y el Banco Santander firmaron un Convenio Específico de Colaboración,<sup>27</sup> (Ver Anexo 1) en donde se explica el desarrollo de un medio de identificación único para la comunidad universitaria: la “Credencial Inteligente.” Ésta fue definida en dicho convenio como:

(...) la credencial de plástico emitida por **EL BANCO** con la colaboración de **LA UNIVERSIDAD**, misma que constituirá el medio oficial de identificación física y lógica de la comunidad de **LA UNIVERSIDAD** y brindar servicios como es las aplicaciones en sus chip’s y vinculación de cuentas débito en la misma Credencial Inteligente. (“Convenio específico,” 2007, p. 2)

La primera cláusula del Convenio establece las funciones de la credencial:

- Ser identificación oficial de la Universidad.
- Brindar aplicaciones universitarias al CHIP, implementadas por la Universidad.
- Brindar servicios financieros, ajenos al CHIP los cuales se contratan directamente con Santander por voluntad de los usuarios.

En esta misma cláusula y también en la séptima, la Universidad se compromete a explicar en su página web y en sus medios internos toda la información referente a la Credencial Inteligente para difundir este servicio. Esta información debía haber estado circulando en un tiempo no mayor a dos meses, a partir de que la Universidad autorizara el diseño de la credencial. Lo anterior no sucedió y los estudiantes se enteraron del cambio de credenciales hasta el momento en que fueron a inscribirse o a renovarlas.

---

<sup>26</sup> También en este taller participaron empresas como Gemalto, dedicada a la manufactura de las tarjetas plásticas, Acotec-Intelogic y Salto Systems, esta última empresa líder en software para controlar accesos (“Se realiza,”2007).

<sup>27</sup> Este convenio a su vez forma parte de un Convenio Marco de Colaboración firmado el 10 de julio de 2007, en el que la Universidad y el Banco Santander expresan su voluntad de desarrollar conjuntamente actividades, programas y servicios para beneficiar a la comunidad universitaria, tanto en su ámbito académico, tecnológico-gerencial como financiero (“Convenio específico,” 2007).

Otra obligación a la que se comprometió la Universidad, fue la de proporcionar toda la información necesaria para emitir la credenciales; “(...) la información que permita la clara identificación de la comunidad en su totalidad (...),” (“Convenio específico,” 2007, p. 3) así como fotografías digitalizadas de los universitarios. Una vez que la Universidad entregara esta información a Santander, ésta tenía diez semanas como tiempo máximo para iniciar con la implementación de las credenciales.

Es importante mencionar que durante las sesiones ordinarias y extraordinarias de los Consejos Universitarios de la Universidad, durante el año de 2007, no fue mencionada la firma de este Convenio. En esta instancia pudo haberse discutido cómo sería la implementación de las credenciales, es decir, si tendría que haber sido obligatoria u opcional. Asimismo, en esta instancia se pudo haber solicitado mayor información acerca de las credenciales.

Cabe señalar que, a la fecha de 2009, 24 universidades públicas habían aceptado las Credenciales Inteligentes; sin embargo, los estudiantes de algunos estados se organizaron para protestar en contra de éstas. Algunos de estos casos fueron la Universidad Veracruzana (UV) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (González, 2006; “Liga Estudiantil,” 2008). En el caso de la UV, los estudiantes del área de humanidades expresaron ante el Consejo Universitario General, su inconformidad sobre la implementación de las credenciales y después, tras un intenso debate, se acordó que fuera opcional utilizar la Credencial Inteligente o la tradicional, y sería el Consejo quien diera la misma validez a ambas (Onofre, 2006). En la BUAP, ante el descontento de estudiantes y maestros por la ejecución obligatoria de la Credencial Inteligente, la Directora de Administración Escolar – quien firmó el convenio en representación de la Universidad- declaró ante los medios de comunicación que las credenciales anteriores seguirían siendo vigentes y útiles para todo trámite y acceso a servicios e instalaciones; quedando así entendido el carácter opcional de la Credencial Inteligente (“Análisis del,” 2008).

### **1.3.3 El manejo de la movilización estudiantil de la UAQ en los medios impresos de comunicación**

Para el caso de esta movilización estudiantil, consideramos necesario resaltar el papel de los medios de comunicación, principalmente los periódicos, ya que fueron decisivos en la justificación de las acciones de las autoridades universitarias y en la deslegitimación y desvalorización de las acciones estudiantiles. Cabe mencionar que sólo el periódico virtual *El Rotativo de Querétaro*, ofreció una versión más imparcial de los hechos y en dos notas pequeñas del *AM*, se llegó a cuestionar el proceder de Rectoría: “Lo que uno no se explica, dada su amplia experiencia en la política, es por qué dejó que el problema le explotara en la cara (...)” (Osejo, 2008b, p. 4) En otra nota, el mismo periodista expresó:

De ninguna manera se puede justificar el incremento a las cuotas universitarias – motivo de la manifestación del viernes pasado en la UAQ- diciendo que en una universidad privada se cobra más (...) El problema tampoco creo que deba centrarse sobre el número de estudiantes que acudieron a manifestarse en el segundo informe del Rector (...) La Universidad Autónoma de Querétaro es una institución pública- plenamente garantizada por nuestra Constitución- que nos guste o no, debe y tiene que hacer el más grande esfuerzo para que todos los estudiantes – todos sin excepción- puedan acceder a una educación de calidad como la que está ofertando (...) Se reconoce por supuesto la labor que viene haciendo el Rector por transparentar las finanzas y sus actividades (...) Pero eso no obsta para que deje de luchar, sí, por la viabilidad financiera de nuestra Máxima Casa de Estudios, pero no a costa de uno, de dos, de cien, de mil o el número que sea de estudiantes que no tienen dinero para pagar sus cuotas (...) ( Osejo, 2008a, p. 4)

El momento más álgido de la movilización estudiantil, que constituyó la visibilidad de la acción colectiva (Melucci, 1999), fue cuando los estudiantes decidieron manifestarse en el II Informe del Rector Raúl Iturralde. Fue entonces cuando la organización estudiantil trascendió el ámbito universitario. Sin embargo, quienes dieron a conocer la movilización a otros sectores de la sociedad queretana, fueron principalmente los medios impresos de comunicación, los cuales se alinearon con la postura de las autoridades y deslegitimaron al movimiento así como a sus causas. En distintos medios impresos se refirieron al movimiento como: “supuesto movimiento estudiantil,” “rezagados que se resisten a la evolución de la institución,” “grillos”. También minimizaron el número de manifestantes y aludieron a que ninguno era de nuevo ingreso y que por lo tanto no tenían motivo para manifestarse.

En el periódico *AM*, apareció la siguiente nota: “Pocos. Los 20 manifestantes que aparecieron- ninguno de ellos de nuevo ingreso- dicen que no están conformes con el aumento de 800 pesos a la cuota semestral que deben pagar por su educación en la

UAQ” (“Asteriscos,” 2008, p. 1). Asimismo, en el diario *Noticias* se mencionó: “Hubo ahí un grupo de unas cien personas, ninguna de nuevo ingreso que protestaron por el alza de cuotas (...) a los alumnos de nuevo ingreso, luego de varios años en que permanecieron fijas” (“Los trajes,” 2008, p. 6).

Sin embargo, la acusación principal siempre fue que el movimiento y sus causas no provenían originalmente del estudiantado. Al respecto:

Golpe Bajo. El **supuesto movimiento estudiantil** que apareció en el primer informe de Raúl Iturralde Olvera, no es más que la **intención, de uno o más maestros de las facultades de Psicología y Leyes, de “pegarle” políticamente al Rector.** (“Asteriscos,” 2008, p. 1) (Las negritas son nuestras)

(...) **como en toda institución hay quienes se rezagan,** y porque no decirlo **hay Directores de facultades que no han entendido que la Universidad no es un bastión de cofradías,** un santuario a quienes arrojan piedras y esconden la mano como quedo lamentablemente en manifiesto el pasado viernes, la UAQ en su conjunto es un tangible del desarrollo de la entidad, una institución que forma líderes y agentes de cambio, un cambio que estoy seguro también permeará en aquellas mentes que se resisten a esa evolución. (Alcaraz 2008, p. 6) (Las negritas son nuestras)

(...) hay quienes **sospechan de Antorcha Campesina** cuyos integrantes, con la liberación de Cristina Rosas Illescas se retiraron ya de Plaza de Armas; hay quienes afirman que se trata de **un grupo que se reunía en la Casa del Estudiante en Río de la Loza** quienes tendrían **nexos no claros con presuntos grupos extremistas.** (“Rescoldo,” 2008, p. 4) (Las negritas son nuestras)

Aunque la acusación más recurrente sobre la creación de este movimiento, fue hacía un profesor de la Facultad de Filosofía, donde se decía que éste había “azuzado” a los estudiantes para atacar al Rector y sus planes de reelección.

Nervios. Iturralde ha hecho su chamba (...) pero cuando habló de su intención de reelegirse, **unos profesores se pusieron “nerviosos” y agitaron a los muchachos (...)** para los **“grillos”** (...) el incremento a la cuota semestral (...) es sólo el pretexto fácil para tratar de golpear políticamente al Rector. Mejor que presenten un buen candidato, y compitan educando “en la Verdad y el Honor”, como es el lema de nuestra UAQ. (“Asteriscos,” 2008, p. 1) (Las negritas son nuestras)

El **“trabajo” fue minuciosamente preparado por algún personaje de la Facultad de Filosofía** (amigos de la sabiduría... ¡Ufff!) encabezados por el ex director, aquel que pontificaba sobre todos y sobre todo (...) **La inicial negativa al diálogo con el Rector y las autoridades quienes los invitaron insistentemente habla de intenciones que no eran precisamente las de buscar acuerdo (...)** ¿de parte de quién? (...) Los logros de la Universidad en el último año también de gestión, como en academia, infraestructura y

prestigio rebasaron todas las expectativas (...) y seguramente provocaron en algunos corazones tristes, ese fragor venenoso que es la envidia. (“Los trajes,” 2008, p. 6) (Las negritas son nuestras)

Asimismo, los medios hicieron mención de otros maestros de la Universidad que se distinguieron por haber participado en movimientos estudiantiles en los setenta, y a los cuales se refieren como “(...) comunistas trasnochados que se presumen *de izquierda pero cobran con la derecha*” (Serenó, 2008b, p. 5).

Cabe señalar, que los medios, al haberse puesto del lado de las autoridades universitarias, hablaron a nombre de la Universidad y se proclamaron como los procuradores de la justicia ante los supuestos hechos de desestabilización de la institución. Así podemos verlo en esta nota del diario *Noticias*:

El informe permitió la concurrencia de diversos sectores de nuestra sociedad civil y política, la pluralidad se expresó, incluso **como una muestra de tolerancia se dieron manifestaciones contrarias al sentir de la mayoría** de los universitarios, con libertad y **sin represión** (...), el Rector buscó el diálogo frente a la demanda de estudiantes que plantearon que las cuotas son elevadas, se vale el reclamo, la exigencia enérgica, el disentir, pero no el insulto, ni la agresión verbal a autoridades universitarias o civiles, pues esto es una contradicción para quienes se formaron o se han formado en las aulas, es la ausencia de razones y argumentos, **repugnante si hay manipulaciones**, si hay **intentos ingenuos de desestabilización**, la universidad está unida y no permitirá agresiones irracionales, tiene que investigarse, aclararse, **sancionarse sin titubeos**, las demandas justas o injustas deben atenderse y buscarse la solución y me parece que así lo entiende el Rector. (León, 2008, p. 11) (Las negritas son nuestras)

Asimismo, sobre la actuación del Rector en el manejo del conflicto con los estudiantes, los medios señalaron lo siguiente:

La fiesta universitaria concluyó con un **diálogo del Rector Raúl Iturralde Olvera** con un grupo de estudiantes universitarios que le exigieron revisión y reducción de cuotas, a los que atendió **con la cordialidad de siempre**. Hay conciencia entre los universitarios en que tienen uno de los mejores dirigentes de su historia y a quien DIARIO DE QUERÉTARO declaró recientemente el Personaje del Año y que sin duda es un Rector de diez. (Serenó, 2008a, p. 3) (Las negritas son nuestras)

Es así como se dio una rápida respuesta a la inquietud de estudiantes por el ajuste en las cuotas, en el marco de **un diálogo plural, franco, abierto y de respeto**. Inicialmente **los estudiantes no manifestaron confianza al no asistir a la cita convocada por el Rector Raúl Iturralde el día que manifestaron su inconformidad, pero una vez que se logró realizar el encuentro se sentaron las bases de confianza y unidad**, que ponen de manifiesto la buena fe, disposición y compromiso por sacar adelante al Alma Mater. (“Soluciones,” 2008, p. 10) (Las negritas son nuestras)

Resalta el hecho de que en ninguno de estos medios apareció la entrevista de alguno de los estudiantes. También, estos diarios, dedicaron la mayoría de sus notas para señalar la responsabilidad de maestros sobre las acciones de los estudiantes, minimizando la capacidad crítica de los universitarios para organizarse alrededor de sus demandas, las cuales, a su vez, fueron desvalorizadas en todo momento.

#### **1.3.4 La participación estudiantil en el Consejo Universitario**

Las medidas llevadas a cabo por la Rectoría – aumento en cuotas de inscripción y trámites administrativos y la firma de Convenio con Santander- no contaron con la participación y discusión de los estudiantes, por lo que fueron las autoridades universitarias quienes principalmente estuvieron a cargo de estas acciones. Lo anterior se debió, en parte, a que dichas acciones no fueron informadas en el Consejo Universitario<sup>28</sup> - que es la máxima instancia para la toma de decisiones de la Universidad- y por lo tanto, fueron implementadas sin haber informado y discutido previamente con la comunidad universitaria.

De lo anterior, consideramos necesario analizar la información acerca de las participaciones estudiantiles en el Consejo Universitario y para ello recurrimos a la revisión de las actas del 2006 al 2007.<sup>29</sup> También la necesidad de referir a esta información se debe a que los estudiantes que participaron en la movilización del 2008, mencionaron la desconfianza que existía hacia los Consejeros Universitarios Alumnos respecto a su participación en el Consejo Universitario y al manejo de la información que se discute en esa instancia<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Al interior de la Universidad existen los Consejos Académicos que son la máxima instancia para la toma de decisiones de cada Facultad. Para los asuntos propiamente estudiantiles, existen las Sociedades de Alumnos o los Consejos Estudiantiles en los casos de Psicología y Ciencias Políticas.

<sup>29</sup> Dicho periodo corresponde a los dos primeros años de Rectoría del Mtro. Raúl Iturralde Olvera.

<sup>30</sup> Información obtenida de las entrevistas a los estudiantes que participaron en esta movilización.

**Tabla 1. Participación de los Consejeros Universitarios Alumnos en el Consejo Universitario durante el 2006 y 2007 (Frecuencias)**

Facultad	2006	2007	TOTAL
Ingeniería	1		1
Ciencias Políticas	6	1	7
Contaduría y Administración	2	0	2
Lenguas y Letras	1	0	1
Bellas Artes	2	1	3
Psicología	9	0	9
Filosofía	5	2	7
Enfermería	1	0	1
Química	1	1	2
Derecho	0	2	2
FEUQ	1	1	2
<b>Total de participaciones</b>	<b>29</b>	<b>8</b>	<b>37</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

En 2006, el Consejo Universitario sesionó en 15 ocasiones, en las cuales, los estudiantes participaron 29 veces, mientras que en 2007 sesionó 13 veces y hubo 8 participaciones. De las 11 Facultades presentes en el Consejo, además de la Escuela de Bachilleres, no tuvieron participaciones en estos dos años los Consejeros de: Ciencias Naturales, Informática, Medicina y la Escuela de Bachilleres. Destaca el número de intervenciones de Psicología, Ciencias Políticas y Filosofía; que son Facultades que se han caracterizado por su tendencia a participar en la vida política de la Universidad. Aunque, cabe señalar que, además de la Facultad a la que se pertenece, el número y tipo de intervenciones de los Consejeros, tienen mucho que ver con la formación política del Consejero en turno (Ver Tabla 1).

**Tabla 2. Tema de las participaciones de los Consejeros Universitarios Alumnos en el Consejo Universitario (CU) durante el 2006 y 2007 (Frecuencias)**

<b>Intervención de estudiantes en el CU</b>	<b>FI</b>	<b>FCPS</b>	<b>FCyA</b>	<b>FLyL</b>	<b>FBA</b>	<b>FP</b>	<b>FF</b>	<b>FE</b>	<b>FQ</b>	<b>FD</b>	<b>TOTAL</b>
Derechos estudiantiles	1	1				1					3
Propuestas o felicitaciones al interior del Consejo		2				1	1				4
Petición de información sobre asuntos universitarios: (programas académicos, estados financieros)		2			1	4	2	1	2	2	14
Invitaciones a eventos de las Facultades		1	1	1			4				7
Denuncia de irregularidades en su Facultad o al interior del Consejo		1			2	1					4
Informe de las comisiones						1					1
Informe de la postura de su Facultad frente a algún evento político en el país.						1					1

**Fuente: Elaboración propia.**

Como podemos observar en la Tabla 2, la mayoría de las participaciones tienen que ver con la petición de información acerca de los programas académicos o las reformas a éstos que se presentaron en los Consejos. Asimismo, las preguntas estuvieron encaminadas hacia la rendición de cuentas del estado financiero de la Universidad. El siguiente tema que apareció con más frecuencia fue la invitación a eventos de las Facultades, como las semanas culturales. Otros temas que fueron recurrentes: la denuncia de irregularidades al interior de las Facultades o del Consejo Universitario, y las propuestas<sup>31</sup> o felicitaciones al mismo.

De lo anterior, consideramos que en estos dos años, hubo una participación considerable de los Consejeros Alumnos en el Consejo Universitario, espacio en el que

<sup>31</sup>Algunas propuestas fueron que las actas de Consejo Universitario fueran enviadas por correo electrónico a los Consejeros Universitarios y la creación de un Reglamento Interno de Transparencia al interior de la Universidad, ambas propuestas hechas por el Consejero Universitario Alumno de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Información obtenida de las actas de Consejo Universitario de la sesión ordinaria del 30 de marzo de 2006 y de la sesión extraordinaria del 10 de agosto del 2006).

ellos mostraron interés en la información de la Universidad. Sin embargo, con respecto a los asuntos meramente estudiantiles fue poca la participación en cuestión de derechos de los alumnos o de denuncia de irregularidades, lo cual podría indicar que no hubo problemas en estos ámbitos o, si los hubo, no existieron las condiciones para hablar de ellos al interior de las Facultades y después ser analizados en el Consejo Universitario.

Por otra parte, es importante destacar la participación de la Federación de Estudiantes Universitarios de Querétaro (FEUQ), en donde los presidentes de dicha organización solamente intervinieron dos veces en el Consejo Universitario para dar informes sobre la colecta “Únete con la Sierra,” que realizan cada año para apoyar comunidades en los municipios de Peñamiller y Huimilpan.<sup>32</sup> Llama la atención que la FEUQ tuviese tan pocas intervenciones en el Consejo Universitario siendo el órgano oficial de representación estudiantil en la UAQ, reconocido legalmente al interior de la institución.<sup>33</sup> También es de extrañar la escasez de participaciones cuando la Federación se asume como una organización que persigue los fines de: *defender e incrementar los derechos de los estudiantes universitarios y buscar constantemente el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales de los estudiantes Queretanos, en todos aquellos ámbitos que le reditúen beneficios* (Estatutos de la FEUQ, s.f.).

Por último, es necesario mencionar la participación de los estudiantes en las comisiones del Consejo Universitario, las cuales, según el artículo 69 del Estatuto Orgánico de la UAQ, son las instancias en donde el Consejo estudia asuntos para ser sometidos a su consideración. Éstas deben ser paritarias entre sus miembros. De acuerdo al artículo 75 del mismo documento, las comisiones permanentes son: Asuntos Jurídicos, Presupuestos, Asuntos Académicos, Asuntos Administrativos, Planeación Institucional y De Honor y Justicia.

Cabe destacar que sobre estas comisiones permanentes sólo aparece mencionada en 2006, la de Presupuesto, la cual estuvo conformada por Consejeros Universitarios

---

<sup>32</sup> Cabe señalar que, aunque estas colectas son un claro ejemplo de la vinculación estudiantil con sectores sociales menos favorecidos, no representan un proyecto de trabajo permanente, ya que en el resto del año la FEUQ no volvió a organizar ni promover actividades de este tipo.

<sup>33</sup> Sobre el papel que la FEUQ ha representado en las movilizaciones estudiantiles de la UAQ, ahondamos en los Capítulos 2 y 4.

Alumnos de las Facultades de Psicología y Filosofía.<sup>34</sup> Sobre el resto de las comisiones permanentes no se menciona quiénes las conformaron. Asimismo, en 2007, los Consejeros Universitarios Alumnos participaron en comisiones – no en las permanentes- que fueron creadas para redactar documentos informativos o de agradecimiento, o para estudiar algún hecho histórico de la Universidad.<sup>35</sup>

Asimismo, resalta la poca información que existe al respecto de las actividades del Comité de Planeación que es el órgano colegiado encargado de formular, adecuar y discutir el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad (PIDE). De acuerdo con el Estatuto Orgánico de la UAQ en su artículo 38, fracción XXII, es facultad del Consejo Universitario nombrar este Comité, el cual debe estar conformado por un representante estudiantil, entre otras representaciones.<sup>36</sup>

En suma, concluimos que la participación estudiantil en las comisiones fue muy escasa, sobre todo en las permanentes, las cuales determinan en gran medida los asuntos académicos, económicos y administrativos de la Universidad. Por lo tanto -por lo menos de estos dos años previos al movimiento- reconocemos que la participación estudiantil en la toma de decisiones y en la dirección de la vida universitaria fue casi nula en los cargos oficiales de representación del alumnado.

---

<sup>34</sup> Información obtenida del acta de Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 20 de agosto de 2006.

<sup>35</sup> Comisión investigadora de los méritos del Comité Huelga del 58 (formada por Consejeros Universitarios Alumnos de las Facultades de Derecho, Psicología, Filosofía y Ciencias Políticas), Comisión redactora del informe del premio de Calidad Académica que dio la SEP a la UAQ (formada por Consejeros Universitarios Alumnos de las Facultades de Ciencias Naturales, Lenguas y Letras, Medicina y Escuela de Bachilleres), Comisión redactora del agradecimiento al gobernador por el apoyo al problema de las pensiones y jubilaciones (formada por Consejeros Universitarios Alumnos de las Facultades de Derecho e Informática). (Información obtenida de las actas Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 30 de agosto de 2007 y de la sesión ordinaria del 25 de octubre de 2007).

<sup>36</sup> Las demás representaciones que integran el Comité de Planeación son las siguientes: el Rector, los Secretarios, los Coordinadores de las Áreas Académicas del Conocimiento, los Directores de Áreas, los Directores de las Facultades, Escuelas e Institutos, los Coordinadores de Plantel y los integrantes de la Comisión de Planeación Institucional del Consejo Universitario (Estatuto Orgánico de la UAQ, 2007).

#### ***1.4 Pregunta de investigación: la importancia del estudio de los procesos afectivos en la acción colectiva.***

De acuerdo con nuestros planteamientos anteriores, encontramos que en tiempos del neoliberalismo, la UAQ ha emprendido una serie de reformas económicas, administrativas y académicas. Dos de ellas impactaron significativamente en los estudiantes universitarios en el 2008. En el caso del alza en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, los estudiantes se vieron afectados económicamente. Por otro lado, la toma de decisiones arbitrarias para dichos aumentos y para la implementación de las Credenciales Inteligentes, originó el descontento estudiantil en cuanto al papel que ellos representan en la participación de las propuestas y decisiones de la vida universitaria. Asimismo, estas medidas causaron descontento entre los estudiantes al representar una amenaza para la autonomía y el carácter público de la Universidad.

Como lo expresa el apartado anterior, la participación que desempeñaron los estudiantes como Consejeros Universitarios es muy baja, lo cual, refleja en parte, la participación de la comunidad estudiantil restante. Consideramos que las razones de lo anterior se debieron a la desinformación; ya fuera por parte de las autoridades universitarias o debido a que los Consejeros Universitarios Alumnos no llevaron la información al resto de la comunidad estudiantil. Asimismo, la falta de participación pudo ser producto de un alto grado de desinterés estudiantil por estos asuntos. De lo anterior, consideramos que muchas veces la voz del estudiantado queda perdida, por lo menos, en el caso del Consejo Universitario.

A pesar de esta generalidad, han existido y existen grupos al interior de la Universidad que van en una dirección contraria a esta lógica y que deciden informarse, organizarse y actuar. Tal es el caso de los estudiantes que participaron en 2008, en la movilización en contra de los aumentos y la recredencialización en la UAQ. Aunque es importante señalar, que el número de participantes en esta movilización fue bajo; de los casi 24 mil estudiantes que integran la Universidad, las reuniones más concurridas fueron de aproximadamente 200 estudiantes.

Posiblemente, este bajo nivel de participación se deba a las mismas razones que encontramos en el Consejo Universitario: la desinformación o la falta de interés. Sin

embargo, en el caso de la participación fuera de lo institucional, el número reducido de estudiantes que realizan acciones puede ser producto de los mecanismos de desmovilización que implementa Rectoría, por medio de la entrega de apoyos discrecionales a los estudiantes que se organizan, el llamado a la participación por las vías institucionales o la intimidación. Asimismo, mecanismos de este tipo son implementados por los maestros o las autoridades de las distintas Facultades. De igual manera, es significativo el papel que juegan los medios masivos de comunicación para legitimar las acciones de las autoridades universitarias y para deslegitimar las acciones de los estudiantes.

Otro aspecto que consideramos influye en la baja participación, es el hecho de que el 60% de los estudiantes proviene de escuelas particulares (Jaramillo, 2008a, p. 4), lo cual, podría indicar que su situación económica es más favorable que aquellos que provienen de escuelas públicas. Así, creemos que un alto porcentaje de los estudiantes no fueron afectados con los aumentos. En términos de costes y beneficios, estas medidas no significarían para este sector un motivo para movilizarse.

Sobre las formas de participación de los estudiantes que se movilizaron, éstos siempre debatieron si las acciones emprendidas debían ser discutidas y las decisiones tomadas al interior de las instancias institucionales, o por caminos alternativos como las asambleas que organizaron. Lo anterior se debió a la desconfianza que existía hacia los Consejos Estudiantiles, las Sociedades de Alumnos, la FEUQ, los Consejos Académicos de las Facultades y el Consejo Universitario; instancias que fueron fuertemente criticadas y cuestionadas por esta movilización.<sup>37</sup>

De lo anterior, consideramos pertinente cuestionar: ¿Qué fue lo que motivó a los estudiantes a organizarse, aún siendo tan pocos y en un contexto universitario en donde no existe una tradición consolidada de organización estudiantil? Además de las motivaciones económicas, de tipo costo-beneficio, ¿qué otros elementos motivaron a la participación estudiantil? ¿Cuáles fueron las acciones que realizaron y por qué eligieron éstas? ¿Qué elementos permitieron la consolidación y el mantenimiento de las acciones?

---

<sup>37</sup> Información obtenida de las entrevistas a los estudiantes que participaron en esta movilización.

Las preguntas anteriores, nos remiten de igual manera a la interrogación por el significado de las vivencias y las acciones llevadas a cabo por los estudiantes, las cuales, consideramos son construcciones sociales formadas en un contexto particular. La pregunta por las motivaciones de participación, no se agota en la explicación individual que los sujetos puedan remitir respecto a sus experiencias, como podría analizarse desde una postura cognitiva, sino que también refieren al aspecto relacional de la formación de significados a partir de la interacción entre las personas; visión sostenida por el construccionismo social. “A la visión cognitiva se antepone la de un mundo narrativo a través del cual el ser humano es un entramado de historias, en que el sujeto narra a otros y es, a su vez, narrado por otros” (Cañón, Noreña y Peláez, 2005, p. 242).

Para comprender a la movilización estudiantil en su complejidad, es necesario estudiar cómo es que los estudiantes se organizaron, sus intereses, su percepción del conflicto y la explicación que tienen respecto a lo que vivieron colectivamente (Jasper, 1998; Moore, 1989). De lo anterior, Jasper (1998) va a señalar que las creencias y motivaciones respecto de la acción colectiva van a estar determinadas en gran medida por aspectos afectivos, estableciendo así un fuerte vínculo entre construcción del significado de la realidad y los afectos, en donde la visión que podemos tener del mundo se encuentra permeada por diferentes sentimientos.

De lo anterior, es que los estudiantes pueden referir a situaciones que ellos consideraron injustas y que fue necesario hacer algo al respecto. Sin embargo, el sentimiento de injusticia no es una percepción individual, sino que surge de la experiencia con los otros. Así, Moore (1989) – desde un enfoque construccionista – plantea que la cultura determina en gran medida cuándo las condiciones sociales son aceptables o inaceptables, el significado y las causas del sufrimiento humano y aquello que las personas pueden o no hacer con respecto al sufrimiento.

De esta manera, consideramos necesario retomar a los afectos dentro del estudio de la movilización, en donde la motivación de la acción colectiva está atravesada por procesos emocionales que dan sentido y orientación a la participación. Cabe recordar que las emociones habían sido desdeñadas durante años por los estudiosos de la acción colectiva, por lo tanto, es necesario rescatar estos elementos y poder tener una

comprensión más profunda de la acción colectiva, en donde ésta no solamente se guía por la lógica instrumental, ni tampoco por emociones destructivas que provocan actitudes irracionales o la pérdida del control.

Al parecer, hay algo más en la acción colectiva que permite que ésta surja en contextos adversos, que favorece la participación de personas que saben que no obtendrán ganancias económicas y que al contrario, en la mayoría de las ocasiones realizan sacrificios materiales y de tiempo. Por lo tanto, la pregunta que planteamos en esta investigación es:

**¿Cuáles fueron las motivaciones afectivas que posibilitaron la movilización estudiantil del 2008 en la Universidad Autónoma de Querétaro?**

Los afectos, creencias y valores, son elementos que pueden ser estudiados desde la psicología social, aunque en esta investigación los abordamos desde la propuesta que hace Pablo Fernández sobre la psicología colectiva y sus aportes en el estudio de la afectividad colectiva. La psicología colectiva, centra su interés en los afectos, no como clasificaciones estáticas, sino como elementos dinámicos inalcanzables por el lenguaje que dan sentido, fuerza y razón de ser a las acciones (Fernández, 1999). Asimismo, retomamos algunas aportaciones realizadas desde la sociología por James Jasper y Barrington Moore, respecto al papel de las emociones en la acción colectiva.

Este trabajo no representa un estudio sobre las emociones individuales de los estudiantes que se movilizaron, sino que busca estudiar aquello que fue construido colectivamente en la movilización y que permitió en un inicio su surgimiento y su posterior desarrollo. Para dar cuenta de lo anterior, centramos nuestro análisis en los conceptos de *latencia* y *visibilidad* de la *acción colectiva*, propuestos en la obra de Alberto Melucci (1999), los cuales nos permiten ubicar los diferentes elementos que movilizan a las redes sociales y posibilitan una acción colectiva, así como aquellos elementos que mantienen una movilización. Asimismo, utilizamos los aportes teóricos de Sidney Tarrow (1994), respecto al desafío público como *repertorios de acción*, los cuales dan cuenta de las formas específicas de acción colectiva según el contexto socio-histórico en que un grupo actúa.

De esta manera, los objetivos de nuestra investigación fueron los siguientes:

- Recuperar la experiencia organizativa de la movilización estudiantil en contra del alza de cuotas de inscripción y trámites administrativos y el proceso de recredencialización en la Universidad Autónoma de Querétaro en el 2008, identificando los procesos afectivos que permitieron la movilización.
- Conocer las implicaciones que este desafío colectivo representó para las autoridades universitarias y los mismos estudiantes que se movilaron.
- Comprender las particularidades y la importancia de las movilizaciones estudiantiles.
- Retomar el estudio de la afectividad en las perspectivas de análisis de la acción colectiva.

De lo anterior, consideramos que el estudio de esta movilización es importante ya que, en el caso queretano, del grueso total de la población, son pocos los jóvenes que llegan a la educación superior.<sup>38</sup> Una vez que éstos han accedido a las universidades, se enfrentan a las problemáticas estructurales mencionadas en los apartados anteriores, que traducidas a sus vivencias cotidianas, implican la competencia e individualismo en las aulas, así como intentar alcanzar el ideal de un ascenso en la escala social, como consecuencia de la obtención de un título. Así, resulta preocupante que hoy en día la obtención de dicho ideal parece ser la única inquietud de los universitarios; perdiéndose así la importancia de desarrollar una capacidad de crítica y reflexión con respecto a su condición de estudiantes, y más tarde, como futuros profesionistas.

De lo anterior, sucede lo que Fernández (1984, p. 73) llama una desconexión entre lo público y lo privado, debido a que las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes aparecen como “(...) problemas personales, resolubles sólo en lo íntimo y sufribles en solitario (...)”, cuando en realidad atienden procesos más amplios y de interés común. Por lo anterior, es pertinente el estudio de las movilizaciones

---

<sup>38</sup> De acuerdo a la Encuesta Nacional de la Juventud realizada en el año de 2005, a nivel nacional, sólo el 28.1 % de los jóvenes entre los 20 y 24 años se encontraba estudiando o había concluido el nivel de licenciatura (IMJUVE, 2005).

estudiantiles y comprender cómo es que los estudiantes viven en común sus problemáticas y deciden organizarse.

También es pertinente estudiar la participación estudiantil, ya que a lo largo de la historia, la mayoría de estos movimientos han impactado la vida política y/o cultural del país y también han influido, en esos ámbitos en sus universidades. El componente generacional, la relación con el conocimiento y las visiones propias del estudiantado conllevan formas de actuar y de organizarse, que son imprescindibles de analizar para tener una mejor comprensión de los procesos de cambio y transformación social. Asimismo, ante las reformas neoliberales en materia de educación, resulta ineludible analizar a los estudiantes como sujetos de acción y estudiar su participación en estas nuevas realidades y problemáticas, donde pareciera que cada vez se pone más en riesgo la existencia y razón de ser de la educación pública.

Acerca del estudio de esta movilización, consideramos que puede resultar útil para recuperar las experiencias de organización estudiantil en la UAQ, ya que al respecto existen muy pocos trabajos. Esta tesis puede servir para comprender el impacto que estas acciones tienen en la actualidad, en aquellos que participaron en la movilización, permitiéndonos así trazar una idea de la relación que existe entre los estudiantes y la acción colectiva, en términos de que pueden ser sujetos críticos capaces de incidir en su realidad. Lo anterior, también nos permite reconocer los cambios o mantenimiento de situaciones que los estudiantes demandaban en su Universidad.

Por principio, este trabajo puede contribuir al estudio de los componentes emocionales y afectivos en la acción colectiva en la psicología social, ya que existe poco material referente a este tema. Contrario a los enfoques teóricos que centran su atención en la racionalidad y que caracterizan a las emociones y afectos como de *naturaleza irrefrenable, espontánea y con un potencial destructivo*, recuperar el estudio de estos últimos, permite reconocer que los afectos “(...) sirven para construir y guiar el sistema de creencias, para organizar la percepción de la realidad y para dirigir la intencionalidad de los actos (...)” (González Loyola, 2008: p. 5)

En suma, es relevante reconocer el contexto actual en el que se encuentra la universidad pública -concretamente el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro-

frente a las reformas neoliberales que ponen en riesgo su autonomía y su carácter público. De igual manera, es necesario reconocer y comprender las acciones colectivas que los estudiantes han llevado a cabo para participar en las decisiones de sus instituciones, en donde su participación, ha sido importante para poner un freno a las medidas que las autoridades han implementado sin tomarlos en cuenta y sin considerar las implicaciones de sus acciones en quienes aspiran a ingresar a la institución en un futuro. De lo anterior, resulta pertinente recuperar algunas acciones colectivas realizadas por estudiantes en otras épocas y espacios, para destacar las particularidades de estos tipos de acción y la importancia que han tenido al interior de sus Universidades y fuera de éstas.

## **2. Nuevos movimientos sociales: los movimientos estudiantiles a partir de 1968**

*No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante, el conocimiento crítico, que impugna, refuta y transforma, revoluciona la realidad. Negamos que por nuestra parte existan presiones ilegítimas hacia el gobierno; pero la falta de respuesta a una demanda lleva necesariamente a la acción popular, única vía que queda abierta ante un régimen sordo y mudo.*

-Respuesta del CNH al informe presidencial, 3 septiembre 1968.

Los movimientos estudiantiles a partir del año de 1968, constituyeron una forma de acción colectiva novedosa respecto a la lucha de clases, en donde distintas características los articulaban como una acción colectiva particular. Así, en este capítulo analizamos algunas de estas características y peculiaridades respecto a los movimientos estudiantiles. De igual manera, referimos brevemente a los movimientos estudiantiles más representativos en México.<sup>39</sup> Resaltan las movilizaciones que ocurrieron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1968, 1986-87 y 1999, debido a su magnitud, sus consecuencias y alcances dentro de la institución y en la vida política nacional, y por la influencia que han tenido en los movimientos estudiantiles de otros estados de la República. También, referimos a la historia de los movimientos estudiantiles en Querétaro, -concretamente en la UAQ y la Normal del Estado- la cual, consideramos necesario recuperar para conocer las acciones que han sucedido en la Universidad y en el estado y de esta manera, ver las continuidades o discontinuidades entre éstas y las acciones actuales.

### **2.1. La revuelta estudiantil global: 1968**

En el año de 1968, sucedieron una serie de acontecimientos a nivel mundial que conmovieron la vida política, económica y cultural de la sociedad, siendo lo más significativo de esta época, el debate teórico y práctico entre las diversas concepciones de entender la transformación social (Déniz, 1999). La participación estudiantil en este

---

<sup>39</sup> Para más información sobre movimientos estudiantiles en México previos a 1968, ver el trabajo que realizó Gilberto Guevara Niebla (1983) titulado *Las luchas estudiantiles en México*, que trata de los movimientos estudiantiles desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XX.

debate fue imprescindible, ya que los estudiantes fueron protagonistas de la mayor parte de las movilizaciones y acciones colectivas ocurridas en esa época.

Este año estuvo marcado por uno de los picos más altos del desarrollo del capitalismo de la posguerra, lo cual representó grandes avances en las fuerzas productivas. De esta manera, surgió el modelo del *Estado de bienestar social*, el cual aseguraba a la población, el acceso a recursos básicos de bienestar social para evitar el riesgo de que los países alineados al bloque capitalista se transformaran al socialismo (Blanco et al., s.f.).

En el ámbito de la educación, este modelo de bienestar social significó la generalización de los sistemas educativos con la consiguiente masificación de las universidades. Esta expansión educativa inició en Europa en la década de los cincuenta, mientras que en América Latina se dio a finales de los sesenta y durante los setenta (Déniz, 1999; López, 2005). Lo anterior, generó que las universidades se constituyeran como un espacio de encuentro para grandes cantidades de jóvenes de distintas clases sociales; surgiendo así una efervescencia política y cultural en donde los estudiantes iban siguiendo y participando en los acontecimientos que ocurrían a nivel regional e internacional. De esta manera, el estudiantado representó un papel fundamental en los procesos de transformación social que se gestaban en la época.

De acuerdo con Bowman y Stone (1998), el carácter de “revuelta global” que constituyeron los movimientos estudiantiles de 1968, se logró en gran medida por la televisión, ya que era posible para los jóvenes observar a través de este medio lo que ocurría en otros lugares y generarse así la solidaridad. También muchos jóvenes que tuvieron que salir exiliados de sus países compartían con otros lo que pasaba en sus lugares de origen. Pero sin duda, el eje fundamental de estas revueltas a nivel mundial, fue el rechazo al autoritarismo en todos los niveles de la vida, ya fuera por el modelo capitalista o el socialista, los cuales, se disputaban el control político, económico, militar y cultural del mundo en la llamada Guerra Fría.

Al finalizar la segunda Guerra Mundial, Estados Unidos (EEUU) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), se constituyeron como las dos

superpotencias mundiales, iniciando así el período de la Guerra Fría, desde 1945 hasta 1991 (“La guerra,”2007). La pretensión de ambas potencias era que el resto de los países se alineara con alguno de los dos bloques: el capitalista representado por EEUU o el socialista representado por la URSS. La denominación de “guerra fría” se debió a que no se llegó a una verdadera guerra entre las potencias,<sup>40</sup> aunque el conflicto se expresó en acciones como el espionaje, la propaganda, el boicot económico y político, o la intervención en guerras localizadas en terceros países, como fue el caso de Vietnam (“La guerra,” 2007).

La Guerra de Vietnam,<sup>41</sup> fue el conflicto bélico entre Vietnam del Sur, apoyado por EEUU, y la guerrilla norvietnamita del Viet Cong, la cual era respaldada por la URSS. Los motivos de la participación de EEUU en esta guerra generaron rechazo y confusión por parte de la población estadounidense, principalmente entre los jóvenes, ya que en 1965, el presidente norteamericano Lyndon B. Johnson decretó reclutamientos masivos obligatorios.<sup>42</sup> Lo anterior, originó un sinnúmero de protestas en contra de la guerra, primero en EEUU y posteriormente en diferentes países del mundo. Los principales actores de estas acciones, fueron los estudiantes. La primera gran concentración en contra de la guerra fue en la Universidad de Berkeley, en California, en donde los estudiantes quemaron cientos de actas de reclutamiento, ante el decreto del presidente Johnson.

De acuerdo con Landaluce y Rojas (2008), la Guerra de Vietnam fue el primer conflicto bélico televisado donde se exponía la crudeza de los enfrentamientos militares y el sufrimiento de la población civil de dicho país, lo anterior extendió el rechazo a nivel mundial hacia la intervención militar estadounidense. A inicios del 68, tras la muerte de 20, 000 soldados norteamericanos, EEUU no demostraba estar cerca de la victoria. “Si un ejército harapiento podía detener a una súper potencia, *cualquier cosa* [era] *posible* (...)” (Bowman y Stone, 1998, p. 2) Esta idea permaneció en los jóvenes que rechazaban la guerra y también valió para que la guerrilla norvietnamita fuese

---

<sup>40</sup> Una de las razones por las que no ocurrió este enfrentamiento directo es porque ambos bloques tenían un arsenal de armas nucleares, que de haber entrado en guerra, hubiera destruido la tierra (“La guerra,”2007).

<sup>41</sup>La guerra inició a mediados de los cincuenta y finalizó a mediados de los setenta (Montes, 2006).

<sup>42</sup> Casi 40.000 jóvenes norteamericanos eran movilizados cada mes (Rojas y Landaluce, 2008).

apoyada, como ocurrió en febrero y marzo del mismo año en las manifestaciones estudiantiles de Berlín y Londres respectivamente.

Por otra parte, continuaba el lento y violento proceso de liberación e independencia de algunos países de África, América Latina y Asia, los cuales, al dejar de ser colonias de otras potencias, iban conformando los llamados “países tercermundistas” o “subdesarrollados” (Montes, 2006). Según Blanco et al. (s.f.), además de la simpatía y solidaridad de los estudiantes, en el plano académico, estos procesos de descolonización avivaron el interés por otras formas de civilización distintas a la occidental, apoyándose en el desarrollo e investigaciones realizados desde la antropología y la etnología.

Asimismo, los últimos años de la década de los sesenta, vieron nacer diversos movimientos de liberación nacional.<sup>43</sup> Teniendo como referente el triunfo de la Revolución Cubana (1959), el movimiento armado aparecía como la vía para la liberación constituyendo una oposición al capitalismo, pero también a los totalitarismos socialistas.

Hasta 1968, la izquierda de casi todas partes apoyaba de manera generalizada la Revolución Cubana. En Europa se había percibido originalmente como una revolución “sin ideología”, que no había llegado al poder liderada por un partido comunista subordinado a Moscú, sino por una guerrilla campesina, que había abierto una vía socialista alternativa a la del estalinismo y los bloques del mundo bipolar. Tanto en los países del Norte, como sobre todo en los del Sur, la extraordinaria fuerza popular de la Revolución Cubana, su capacidad de contestar al imperio estadounidense y su encendida prédica revolucionaria influían en la transformación de todo el espectro de la izquierda, al poner en el candelero la posibilidad de “otras Cubas” mediante la lucha armada. (Hernández, 2009, p. 46)

Los movimientos de liberación nacional y las guerrillas latinoamericanas,<sup>44</sup> criticaron radicalmente las sociedades opulentas y consumistas representadas por el bloque de los EEUU, pero de igual manera, cuestionaron fuertemente la burocratización

---

<sup>43</sup> Algunos ejemplos de estas guerrillas en América Latina son: las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) en Argentina, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en Bolivia, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC- EP) en Colombia, el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en Nicaragua (Blanco et al., s.f.).

<sup>44</sup> Es necesario señalar la influencia del guerrillero latinoamericano Ernesto “Che” Guevara en los ideales de los estudiantes del 68. Junto con las ideas de la Revolución Cubana, el Che representaba el pensamiento de una tercera vía posible para la revolución, que no estuviese subordinada a ninguno de los bloques. Después de su muerte en Bolivia en 1967, se convirtió en un ícono revolucionario para la juventud en todo el mundo (Hernández, 2009).

y los regímenes dictatoriales del socialismo. Esta misma crítica se vería reflejada en los sucesos ocurridos en el llamado “Mayo francés” y la “Primavera de Praga.”

El “Mayo francés” constituyó una serie de protestas iniciadas por estudiantes contra el autoritarismo del sistema universitario y del gobierno, a las que más tarde se unirían obreros y trabajadores. Lo anterior originó la más grande revuelta estudiantil y la mayor huelga general de trabajadores en la historia de Francia. El mayo del 68 representó el agotamiento y estancamiento del modelo clásico de organización de la izquierda, representado por el Partido Comunista Francés, - que a su vez estaba subordinado a la URSS- ya que la espontaneidad de las movilizaciones estudiantiles y la nueva ola de solidaridad de los jóvenes con Vietnam y los países de “tercer mundo,” escaparon al control y a la dirección del Partido (Taracena, 2008). Los estudiantes y trabajadores franceses defendieron la idea de autonomía, en donde proclamaban la capacidad de administrar sus recursos y acciones por sí mismos sin la dirección del Partido, el gobierno o de algún jefe.

(...) en la Europa de la década de los sesenta, el concepto de “autonomía”, que aparece por primera vez entre los estudiantes y después en la clase trabajadora, se convirtió en un mensaje modular, aplicado inicialmente a la autonomía de los estudiantes respecto a sus burocráticas universidades, después a la autonomía de los trabajadores respecto a sus sindicatos conservadores y finalmente a la autonomía de la nueva izquierda respecto a sus mentores de los partidos comunistas y socialistas. (Tarrow, 1994, p. 228)

Respecto a la “Primavera de Praga,”<sup>45</sup> se denominó así al período de liberalización política en Checoslovaquia en donde se buscó la modificación de aspectos totalitarios y burocráticos del régimen comunista, logrando así tener un “socialismo de rostro humano.” Rojas y Landaluce (2008) mencionan que la Primavera de Praga tuvo dos trincheras: la política encabezada por Alexander Dubcek y sus reformas aperturistas, y por el otro lado, la trinchera social comprendida principalmente por estudiantes, obreros e intelectuales que exigían mayor libertad. De esto último, los espacios universitarios se convirtieron en lugares clave para la discusión y surgimiento de estas ideas y acciones, donde los estudiantes expresaban su abierto rechazo hacia el régimen político dominado por un Estado militarista y policíaco (Taracena, 2008).

---

<sup>45</sup> Este período duró del 5 de enero de 1968 al 20 de agosto del mismo año cuando el país fue invadido militarmente por la URSS (Rojas y Landaluce, 2008).

Además de la crítica y rechazo a la sociedad capitalista y a los totalitarismos soviéticos, los estudiantes siguieron de cerca el movimiento por los derechos civiles en EEUU, en donde ciudadanos afroamericanos luchaban por terminar con la discriminación y la segregación racial, sobretodo en el sur del país (Blanco et al., s.f.). En abril de este mismo año, Martin Luther King, uno de los principales precursores de este movimiento, fue asesinado en Memphis después de añadir la oposición a la Guerra de Vietnam a las demandas no violentas de liberación de los afroamericanos. Después del asesinato, más de ochenta revueltas urbanas sucedieron en Estados Unidos, y los estudiantes de la Universidad de Columbia tomaron los edificios administrativos en señal de protesta (Bowman y Stone, 1998).

En suma, Bowman y Stone (1998) consideran que a grandes rasgos, estos fueron los hechos más significativos para otras revueltas estudiantiles en 1968 en el resto del mundo: el rechazo mundial hacia la Guerra de Vietnam, el ejemplo de la revuelta estudiantil francesa y el período de apertura que constituyó la Primavera de Praga. Así, estudiantes de las siguientes ciudades se movilizaron en este mismo año: Atenas, Bruselas, Tokio, lo que era Pakistán Oriental, Buenos Aires, Sao Paulo, Montevideo, Madrid, Roma, México, entre otras ciudades (Álvarez y Guevara, 2008; Bowman y Stone, 1998; Ornelas, 2008).

La demanda de libertad que enarbolaron los estudiantes refirió también a aspectos culturales, como lo eran las relaciones en la familia, donde se inició un fuerte cuestionamiento a la autoridad de los padres; la lucha feminista, que cuestionaba el papel tradicional de la mujer, y la *revolución sexual* impulsada principalmente a partir de la comercialización de la píldora anticonceptiva a inicios de los años sesenta. Esta “liberalización de las costumbres” se vería reflejada en movimientos culturales como el *hipismo* y expresiones artísticas como el *situacionismo*, el *happening* y el *arte pop*, que cuestionaban la cultura consumista, los esquemas culturales tradicionales y los valores sociales y familiares (Álvarez y Guevara, 2008; Blanco et al., s.f.).

## 2.2 *El movimiento estudiantil como parte de los nuevos movimientos sociales*

Si bien, las movilizaciones surgidas en el año de 1968 mostraron el descontento hacia el sistema capitalista y el totalitarismo soviético, también lo hicieron hacia los movimientos sociales “clásicos”: el movimiento nacionalista y el movimiento socialista.<sup>46</sup> Wallerstein (2008) señala que los participantes de estas nuevas movilizaciones, condenaron a la “vieja izquierda” por no haber ofrecido una solución real a los problemas sociales, ya que cuando estos movimientos llegaron al poder, las desigualdades sociales y económicas siguieron siendo considerables.

Lo anterior, entre otros factores, dio lugar al surgimiento de los *nuevos movimientos sociales*. Los movimientos estudiantiles de mediados de los sesenta, son considerados como el precedente para otro tipo de movimientos que surgirían posteriormente, como: el movimiento feminista, el movimiento ambiental, el movimiento por la paz, el movimiento en defensa de minorías nacionalistas, el movimiento en contra de la energía nuclear, el movimiento por los derechos de los homosexuales, movimientos religiosos, movimientos en defensa de los derechos de los animales, movimiento por una medicina alternativa, movimientos de la Nueva Era, entre otros (Gusfield, Johnston y Laraña, 1994).

Aranda (2000) señala que para el estudio de los movimientos estudiantiles, las categorías conceptuales derivadas del marxismo y la lucha de clases, debieron ser sustituidas por otros conceptos que ofrecieran una comprensión más allá de los movimientos de clase. Se les consideraron como “nuevos” debido a que los estudiantes expresaban lógicas sociales y políticas distintas a las de la clase obrera; la polémica que insertaron junto con sus demandas rebasaba el ámbito de las reivindicaciones materiales para trasladar la conflictividad sociopolítica hacia los ámbitos de lo estructural y lo cultural.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Estos movimientos surgieron a partir del siglo XVIII y duraron hasta la década de 1960. Ambos coincidieron en la estrategia de orientar sus demandas contra el Estado, para primero ganar el poder y más tarde -ya dentro de su estructura- transformar el orden social (Wallerstein, 2008).

<sup>47</sup> Rubio (2004) menciona que los nuevos movimientos sociales suponen un enfrentamiento analítico con el movimiento obrero, en donde la acción colectiva era interpretada exclusivamente a través de la lucha de clases y los principales actores eran el capital y la mano de obra.

Sin embargo, Tarrow (1994) menciona que el calificativo de “nuevo” pierde sentido ya que estos movimientos retoman temas del pasado como el de la identidad, la autonomía y la injusticia, y de la misma manera se apoyan en las prácticas e instituciones de sus predecesores. Como lo señala Javaloy (2001), lo nuevo de estos movimientos es la redefinición de los problemas sociales que ahora se plantean como intolerables y que reclaman una solución inmediata a través de la movilización.

Como lo explicamos anteriormente, los cambios ocurridos en la segunda mitad de los sesenta, originaron un nuevo ciclo de protestas en el que las motivaciones y los actores de estas movilizaciones fueran distintos a los obreros y la lucha de clases. Un factor decisivo fue la masificación de la educación superior. Déniz (1999) refiere que la participación de personas con cierto nivel de instrucción académica –intelectuales y estudiantes principalmente- en la cultura y la política alternativa, creó un clima ideológico cultural propicio para la aparición de estos movimientos debido a la capacidad de estos sectores de objetar el orden de ideas y sistema imperantes, proponiendo formas alternativas de sociedad.

Otro factor importante fue el reemplazo de los valores postmaterialistas sobre los materialistas, lo cual ocasionó que las instituciones prestaran atención a temas políticos novedosos que lograron insertar los nuevos movimientos sociales a través de sus reivindicaciones (Ibarra y Tejerina, 1998). También, la progresiva desaparición de los movimientos de izquierda tradicionales, como portavoces de amplios sectores sociales, fue otro elemento determinante.<sup>48</sup> Al respecto:

Mientras los antiguos movimientos sociales, sobre todo el sindicalismo obrero, se degradan y se transforman en grupos de presión política o en agentes de defensa corporativa de sectores de la nueva clase media asalariada antes que en defensores de las categorías menos favorecidas, esos nuevos movimientos sociales (...) hacen surgir ya una nueva generación de problemas y conflictos sociales y culturales. Ya no se trata de enfrentarse para obtener la dirección de los medios de producción, sino que ahora se trata de las finalidades de esas producciones culturales que son la educación, los cuidados médicos y la información de masas. (Touraine, 1992, p. 243)

---

<sup>48</sup> Lo anterior, se debió principalmente a la institucionalización política de muchos de estos movimientos tradicionales y al hecho de que éstos no ofrecían salidas viables para las nuevas reivindicaciones (Déniz, 1999).

Gusfield, et al. (1994), realizan la siguiente caracterización acerca de los nuevos movimientos sociales:

- La participación de los miembros no tiene que ver particularmente con explicaciones estructurales, el origen social de éstos está basado en elementos difusos como la edad, el género, la orientación sexual o la pertenencia a un sector de profesionales cualificados.
- El Estado ya no es el factor determinante en la acción colectiva, el conflicto es más amplio ya que puede afectar igualmente al modo de producción dentro de una sociedad, así como a la vida cotidiana de las personas.
- Existe un pluralismo de ideas y valores que se contraponen a la concepción ideológica marxista como elemento unificador de la acción colectiva.
- La identidad es el factor privilegiado de movilización; en lugar de las reivindicaciones económicas que caracterizaron al movimiento obrero.
- Algunos de estos movimientos incorporan aspectos íntimos de la vida humana: la forma de comer, vestir, disfrutar, hacer el amor, enfrentar los problemas, entre otros. Las diversas formas de organizar lo privado se tornan de interés público.
- Son retomadas nuevas pautas de movilización caracterizadas por la no violencia y la desobediencia civil.<sup>49</sup>
- Crean formas de organización descentralizadas frente a las estructuras de cuadros y las burocracias centralizadas de los partidos de masas tradicionales y sus distribuciones jerárquicas.

### **2.2.1 Qué es un movimiento estudiantil**

Las consideraciones teóricas acerca de los movimientos estudiantiles, nos resultan útiles para comprender la acción colectiva que analizamos en esta tesis, ya que sirven de guía para entender la movilización de los estudiantes, su trascendencia y sus formas de actuar, siendo menos relevante si esta acción logró, o no, constituir un movimiento estudiantil. Ya que, siguiendo la perspectiva de Melucci (1999), lo que nos interesa es retomar la acción colectiva como un proceso y no como un dato acabado, por

---

<sup>49</sup> Algunos ejemplos de expresión de la protesta no-violenta son la ocupación de edificios, las sentadas, los *teach-ins*, los encadenamientos en la vía pública, entre otros (Tarrow, 1994).

lo tanto, resultan útiles todos aquellos elementos teóricos que nos ayuden a dar cuenta de este proceso.

“Revuelta”, “rebelión”, “insurgencia”, “movilizaciones” son algunos términos con los que se ha designado al movimiento estudiantil. Según Laraña (1994), algunos sociólogos dudan en conceptualizarlos como movimientos sociales debido a su espontaneidad, imprevisibilidad y dificultad para establecer continuidades. No obstante, retomando los períodos de latencia y visibilidad de una acción colectiva (Melucci, 1999), los ciclos de protesta para entender la continuidad y discontinuidad de un movimiento (Tarrow, 1994) y la posibilidad de producir marcos de interpretación de la realidad (Eyerman, 1998), consideramos que los movimientos estudiantiles sí pueden ser conceptualizados como movimientos sociales.<sup>50</sup>

También, si tomamos en cuenta las dimensiones de conflicto y oposición entre los actores en los movimientos estudiantiles, podemos referirnos a éstos como movimientos sociales. De acuerdo con Rodiles (2004, p. 4) los movimientos estudiantiles:

(... ) expresan contradicciones en el sistema político, social o económico, por medio de sus demandas -que inicialmente se reducen al ámbito universitario-, pero poco a poco se van transformando en demandas sociales y en expresiones de descontento generalizado de algunas capas sociales.

Esta misma autora refiere al estudiantado como una fuerza social que ejerce presión contra una autoridad para modificar reformas que afectan a una colectividad. Así, las reivindicaciones pueden pertenecer en un inicio al ámbito universitario, aunque los movimientos estudiantiles también han demostrado ser catalizadores del descontento de las políticas públicas hacia diferentes sectores. Por lo tanto, los estudiantes se convierten en “(...) agentes sociales portadores de proyectos propios y quizás ajenos a su condición de estudiantes pero no a su condición social y económica (...)” (Rodiles, 2004, p. 3). Al respecto, Touraine (citado en Déniz, 1999) va a señalar que la fuerza del movimiento estudiantil procede del ataque que éstos hacen a los centros de poder sin el

---

<sup>50</sup> Los conceptos de *acción colectiva* y *movimiento social*, son abordados en el Capítulo 3 de esta tesis.

estorbo que constituye la defensa de intereses económicos y la lucha en el seno de organizaciones muy estructuradas.

Por otra parte, Gómez destaca la capacidad de los movimientos estudiantiles para *producir sociedad*, en donde las acciones colectivas emprendidas por el estudiantado, “(...) con sus características específicas y lógicas particulares, forman una trama compleja de (...) disputa y negociación, definición constante de normas y reglas, formales y secundarias; tensiones internas entre el ser y el hacer; entre lo instituido y lo instituyente” (2007, p. 1180). Por lo tanto, si los movimientos estudiantiles son capaces de *producir sociedad*, la idea de cambio social se hace presente al igual que en otros movimientos sociales. Sobre la relación entre los movimientos y el cambio social, Melucci (1999) dice que ésta se puede dar en tres momentos distintos: los movimientos pueden preceder al cambio, son efecto del cambio y provocan cambios posteriores.

Si bien, en este apartado hemos esbozado una definición de los movimientos estudiantiles ubicándolos como movimientos sociales, es necesario ahondar en las características que los diferencian de otros movimientos y también es importante señalar aquellos rasgos que se encuentran presentes en muchas de las movilizaciones estudiantiles.

### **2.2.2 Particularidades de los movimientos estudiantiles**

Existen algunos elementos en común que permiten ubicar a una acción colectiva como un “movimiento estudiantil”, entendiendo que dichos elementos adquieren su particularidad según el contexto sociohistórico en el cual surgen. De acuerdo con algunas investigaciones (Aranda, 2000; Déniz, 1999; Feuer, 1969; Gómez, 2007; Gusfield et al., 1994; López, 2005; Touraine, 1992), existen rasgos típicos de los movimientos estudiantiles, que a continuación describiremos y que sirven como ejes para su reflexión. Cabe señalar que esta caracterización se basa en los movimientos estudiantiles surgidos a partir de los años sesenta y de los estudios que se han hecho principalmente desde la teoría de los *nuevos movimientos sociales*.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Cabe aclarar que los *nuevos movimientos sociales* surgidos a partir de los sesenta dieron origen a la teoría que lleva este mismo nombre: *teoría de los nuevos movimientos sociales*, dichos planteamientos

## *Las demandas*

Según Aranda (2000), las reivindicaciones de los movimientos estudiantiles pueden ser de carácter gremial y/o de carácter político. Las primeras están enmarcadas dentro del ámbito universitario y son relativas a la condición de ser estudiante. Éstas se refieren a cuestiones como la gratuidad de la educación, los sistemas de enseñanza, comedores estudiantiles, descuentos en el transporte público, entre otros. Las demandas de carácter político, trascienden el carácter gremial y colocan sus demandas más allá de lo particular del ámbito universitario, como sería el caso del debate sobre la condición de la Universidad o las posibilidades de tener participación o mayor injerencia en las decisiones que son tomadas en las instituciones educativas superiores. También estas demandas de carácter político se remiten a asuntos externos al ámbito universitario, es decir, a la participación estudiantil en la vida política nacional o internacional; ya sea mediante pronunciamientos, críticas, actos de solidaridad, movilizaciones o su capacidad de producir conocimientos y/o cuadros profesionales útiles para la vida social, política y económica de una sociedad. Según el mismo autor, ambas reivindicaciones se encuentran juntas en la mayoría de los movimientos estudiantiles.<sup>52</sup>

En gran parte de los movimientos estudiantiles, -así como los demás *nuevos movimientos sociales*- la principal demanda fue la democratización de la vida cotidiana de la sociedad, donde la lucha estaba dirigida a la construcción de una democracia interna más que a la toma del poder (Gusfield et al., 1994; Touraine, 1992). De hecho, a partir de las movilizaciones estudiantiles de los sesenta, es puesto en cuestionamiento el problema del poder desde un punto de vista distinto al de la lucha de clases, ya que esta visión abordaba el problema exclusivamente en el terreno de la producción.

---

teóricos surgirían a partir de la década de los ochenta. Por lo tanto distinguimos los acontecimientos históricos y sociales que sucedieron en los sesenta, y sus características, de los planteamientos teóricos que se desprendieron de estos mismos para el estudio de la acción colectiva. En el Capítulo 3 es abordado el tema de la *teoría de los nuevos movimientos sociales*.

<sup>52</sup> Al respecto, en 1903, Lenin - en su escrito *Student*- realizó una distinción de cuatro posturas que predominaban entre el estudiantado ruso: la *multitud indiferente*, los *adversarios de los movimientos estudiantiles*, los *académicos* y los *estudiantes con mentalidad política*. A la *multitud indiferente* no le interesaba ningún tipo de participación, los *adversarios de los movimientos*, eran grupos de choque dentro de las escuelas para controlar a los estudiantes. Los *académicos*, coincidían con los movimientos cuyas reivindicaciones tenían que ver con promover el bienestar de los estudiantes, mientras que los de *mentalidad política*, eran aquellos con una identificación populista y con un anhelo de reformar la sociedad (Feuer, 1969).

Desde 1968, los estudiantes cuestionaron el poder “(...) como forma omnipresente de guiar, tanto los ámbitos estructurales, generales y públicos de la vida social, como los privados e íntimos. Esta concepción global del poder (...) va a ser popularizada como *el antiautoritarismo (...)*” (Déniz, 1999, p. 45). La denuncia del antiautoritarismo que realizaron los estudiantes, consistió en la capacidad para detectar y oponerse a las formas de poder, evidentes o latentes, que existen en una sociedad y que son legitimadas por el Estado y sus instituciones.

### ***La composición social del estudiantado***

La masificación de la educación superior a partir de la segunda mitad del siglo XX, hizo de los centros de estudio universitarios, un importante receptor de distintas clases sociales. En este espacio, el estudiantado formó una comunidad educativa situada en un plano distinto al de las estereotipadas diferencias de clase (Déniz, 1999). Por lo tanto, podríamos decir que los movimientos estudiantiles, por lo menos los del siglo XX, han favorecido la participación de jóvenes de diferentes estratos sociales, aunque es imprescindible atender al tiempo y espacio donde éstos han ocurrido para entender las particularidades de cada movimiento. Ya que en la actualidad, en la mayoría de los países latinoamericanos se vive un proceso de *elitización de la educación superior*.

Atender al tipo de estudiante de acuerdo a la época en la que vive y a su condición social, nos permite tener una mejor comprensión de su participación, ya que en algunos casos los estudiantes que no tienen que trabajar – para apoyar a sus familias o para sostener sus estudios- pueden tener mejores condiciones para participar. Sin embargo, aquellos que tienen que trabajar, se enfrentan directamente a condiciones sociales adversas, las cuales, pueden ser un factor determinante en la creación de un sentimiento de injusticia que los lleve a organizarse y participar para hacer algo al respecto.

### ***La participación***

De acuerdo con Aranda (2000), la participación puede ser esporádica o constante, dependiendo del tiempo y frecuencia que el estudiante dedique al movimiento. Asimismo, el tiempo dedicado se relaciona directamente con el

compromiso que los estudiantes puedan asumir; en donde las expectativas, valores y afectos tienen un papel importante. De esta manera, la participación es esporádica cuando los estudiantes participan de vez en cuando y sólo en algunas acciones. El ejemplo de esta participación, es cuando los estudiantes se ven afectados directamente por algún problema.

Por otro lado, la participación constante es llevada a cabo por los “activistas,” los cuales, realizan de manera permanente diversas acciones que mantienen la continuidad del movimiento y constituyen el núcleo organizador del mismo (Aranda, 2000). De acuerdo con este mismo autor, el núcleo activista realiza tareas como:

- Conservar y actualizar la memoria colectiva del movimiento.
- Informar al resto de los estudiantes sobre los problemas que existen y animar a la participación.
- Formular el discurso del movimiento y plantear las demandas.
- Mantener el material ideológico del movimiento, el cual expresa los ideales y valores éticos del mismo.

Al respecto de la ideología, este núcleo organizador es el que cuenta con una postura bien definida, mientras que aquellos que participan esporádicamente tal vez no han adoptado una posición, pero por lo menos comparten y sienten simpatía por aquella que asumen los organizadores. Aranda (2000) menciona que el encauzamiento y los alcances del movimiento dependen en gran medida de este núcleo organizador.

### ***Continuidad y discontinuidad***

La temporalidad limitada del estudiantado condiciona fuertemente la continuidad de un movimiento estudiantil. En la mayoría de las ocasiones, cuando los estudiantes culminan sus estudios también finaliza su participación dentro del movimiento. Por lo tanto, siempre existirán estudiantes más no siempre movimientos estudiantiles.<sup>53</sup> Aunque aquí sería necesario recordar las aportaciones de Melucci (1999)

---

<sup>53</sup> Aranda (2000) menciona que habría más continuidad si hubiese rotación al interior de los propios movimientos, favoreciendo así a la conformación de grupos constantes. De esta manera, dicha rotación daría lugar a una renovación continua del movimiento mediante la participación, las propuestas y las fuerzas de los nuevos integrantes.

con respecto a la latencia y visibilidad de las acciones colectivas, ya que el estudiantado que siempre está presente puede constituir las redes y grupos en los cuales se gestan los movimientos estudiantiles. Asimismo, estas redes pueden constituir el espacio en donde surja la necesidad de continuar movilizándose y organizando.

Gómez (2007) señala otros elementos que intervienen en la continuidad, como la identificación de los estudiantes con el movimiento y las demandas que éste plantea, las prácticas políticas realizadas para obtener dichas demandas y finalmente la resolución o no de éstas. Si los estudiantes no se reconocen en las demandas o no están de acuerdo en las acciones para exigir su cumplimiento, lo más seguro es que deserten. También, el incumplimiento de las peticiones puede devenir en desánimo o frustración que orillen al estudiantado a abandonar la acción colectiva.

### ***La relación de los estudiantes con la producción del conocimiento***

Los estudiantes son un grupo que está directamente relacionado con la producción de conocimientos y tecnología en general; son grupos pertenecientes a los sectores modernos de la sociedad y de la economía (Zermeño citado en Aranda, 2000). Por lo tanto, los estudiantes universitarios tienen una posición distinta al resto de la población que no puede acceder a dicho nivel educativo, lo cual, se traduce en responsabilidades y expectativas con respecto a lo que ellos van a hacer con el conocimiento y con la formación que están recibiendo.

Offe, señala que existen dos factores que contribuyen a una correlación directa entre la educación y la participación en movimientos estudiantiles:

Por un lado (...) se adquiere una cierta competencia (de la que se es consciente) para emitir juicios sobre cuestiones “sistémicas”, complicadas y abstractas en terrenos económicos, militares, legales, técnicos y referentes al medio ambiente. Por otro lado, aumenta la educación superior la capacidad de pensar (y bien posiblemente de actuar) con independencia y la aptitud para cuestionar críticamente las interpretaciones y teorías sobre el mundo que le llegan a uno. (Offe citado en Déniz, 1999, p. 38)

De lo anterior, consideramos que el paso por las universidades puede llevar a los estudiantes a asumir la realidad y los problemas sociales ya no de manera ingenua o completamente determinada por el Estado y sus instituciones, sino con una actitud crítica y reflexiva. Aunque también, es necesario mencionar que la mayoría de las veces, el conocimiento es utilizado para reproducir las ideologías dominantes dentro de una sociedad. Sobre esto, Déniz señala que la originalidad de los movimientos estudiantiles de los sesenta fue la denuncia que hicieron del saber como un poder que se manifiesta en todo tipo de relaciones políticas.

Para los estudiantes radicales del 68, la configuración y distribución del saber comprendía de forma tácita la conformidad política. Para Foucault, el que hayan sido los individuos sometidos a la enseñanza sobre los que pesaban grandes formas de conservadurismo, los que se pusieran a la cabeza de un combate revolucionario, aporta una solución: atacar al poder en sus concreciones, convirtiéndose (transformándose) sus afectados en sujetos revolucionarios. (Déniz, 1999, pp. 47-48)

Los estudiantes al saberse implicados en el mantenimiento y reproducción de la división social del trabajo, se consideraron como un elemento del engranaje al servicio de esa relación de poder provocada por el saber. En el caso del movimiento estudiantil francés, Déniz (1999) señala la ruptura que ocurrió con el principio de la autoridad en la organización universitaria: primero fue el cuestionamiento de la supuesta objetividad y neutralidad científica del saber, y después, fue el cuestionamiento de la estructura organizativa de poder que sustentaba la producción del conocimiento.

### ***Organización***

Déniz (1999) menciona que los movimientos estudiantiles son portadores de novedosas experiencias políticas, los cuales, han tenido como principal característica la concepción de la *asamblea* como el órgano máximo de toma de decisiones. De esta manera, las formas organizativas han estado más cercanas al principio de autogestión que al “centralismo democrático” o al “parlamentarismo democrático.” Según Aranda (2000), las asambleas han permitido la integración y representación de diversas escuelas o centros educativos que forman parte de un movimiento estudiantil, buscando conformar un proceso democrático, en donde los intereses colectivos puedan quedar garantizados sobre cualquier interés particular.

A lo largo de la historia, las acciones realizadas por los estudiantes para comunicar sus demandas y para exigir su cumplimiento, han sido muy diversas; algunos ejemplos: huelgas, manifestaciones, mítines, volanteos, brigadeos, eventos culturales. (Álvarez y Guevara, 2008; Aranda, 2000; Feuer, 1969; Gaytán, 1999; Gómez, 2007). Estos autores también señalan la dificultad para llevar a cabo dichas actividades, ya que la mayoría de las veces, se pretende llegar o informar a todos los estudiantes de un centro universitario, como también se busca llevar a cabo acciones que reúnan a muchos estudiantes.

### ***Identidad***

Aranda (2000) entiende a la identidad como el elemento que permite a un estudiante integrarse a un movimiento al reconocerse y ser reconocido como parte de éste, diferenciándose de su participación en otros ámbitos o de aquellos estudiantes que no se movilizan. Es mediante la organización que va surgiendo esta identidad, cuando los estudiantes consideran necesario tomar posiciones a pesar de la falta de participación y proyectos del resto del estudiantado. El espacio de las redes que se forman al interior de los movimientos es “(...) en donde los sentimientos de “nosotros”, de solidaridad e identidad colectiva toman forma” (Gómez, 2007, p.1192).

Según Aranda (2000), un medio social desfavorable que no asegura la posibilidad de obtener un buen empleo, una realidad compleja y excluyente, son características comunes a los estudiantes que pueden unirlos y crear lazos de solidaridad, en donde el agravio o la injusticia estarían dirigidos a todos ellos. Y en respuesta a lo anterior, los estudiantes a través de gestos, desplantes, estilos, acciones, entre otros, expresan su malestar y trastocan los estereotipos que son percibidos como necesarios de ser cambiados.

Déniz (1999, p. 26) señala algunos elementos que convergen en la categoría de “estudiante” y que conforman parte de su identidad:

(...) su relativa homogeneidad generacional o agrupación por edades, su permeabilidad hacia las novedosas formas estéticas, ideológicas, musicales, su particular relación con el tiempo, y sobre todo, su coyuntural alto grado de politización o predisposición para adquirirlo, etc., que los constituye como una comunidad social específica.

Con respecto a los movimientos estudiantiles de los sesenta, Laraña (1994) recupera la síntesis que se dio entre las categorías tradicionales de la izquierda revolucionaria con las nuevas ideas sobre transformación cultural en las sociedades complejas, lo cual, fue vital para la creación de una identidad colectiva entre el estudiantado.

### ***El componente generacional***

Además de la identidad conformada por el hecho de ser estudiantes, los jóvenes que participan comparten el componente generacional. Feuer (1969) dice que la generación biológica por sí sola no constituye un fenómeno sociopolítico, sino hasta que un grupo de personas de la misma edad en sus años formativos coincida con las mismas experiencias históricas, comparta esperanzas y desilusiones, y experimente un desencanto común respecto a los grupos de más edad contra los cuales dirigirá su oposición.

Gómez (2007) retoma la noción de *unidades generacionales* de Karl Mannheim, refiriéndose a éstas como los grupos pequeños donde los jóvenes forman una serie de ideas y perspectivas nuevas a partir de una acción histórica relevante, -un *acontecimiento generacional*- creándose así una *conciencia generacional*.<sup>54</sup> Respecto al conflicto generacional, siempre hay dos o más generaciones actuando al mismo tiempo, en donde cada una trata los mismos temas con diferentes sentidos (Gómez, 2007). En muchos de los movimientos estudiantiles, existe la idea de que los valores de la vieja generación han fracasado; están desacreditados y han perdido su reputación moral (Feuer, 1969).

Aranda (2000) menciona que a partir de los movimientos estudiantiles de 1968, ocurrió una ruptura generacional importante en el terreno de la política, la cual, fue

---

<sup>54</sup> Feuer (1969), menciona que los movimientos estudiantiles se basan en la conciencia generacional, como los movimientos obreros en la conciencia de clase. Sin embargo, la conciencia generacional no es lo suficientemente fuerte para agrupar, por ejemplo, a los jóvenes obreros, ya que en éstos hay suspicacia para con los estudiantes debido a que el tiempo y energía del obrero está dedicado exclusivamente al trabajo y a la supervivencia, y el tiempo de los estudiantes puede ser empleado para muchas más actividades.

expresada en las reivindicaciones estudiantiles: la lucha por la toma del poder dejó de ser la única bandera para los movimientos sociales. Los jóvenes introducían la búsqueda de cambio de valores y estilos de vida, rompiendo con las formas tradicionales de organización de las viejas generaciones.

### ***La relación con los dominados y excluidos***

A lo largo de la historia de las luchas estudiantiles, éstas se han sumado a las de otros sectores dominados y excluidos. Las causas de esta identificación, han sido señaladas por algunos autores como “extrañas,” “irracionales” e “inconscientes”. De los movimientos estudiantiles de principios del siglo XX hasta los del 1968, Feuer (1969) diría que esta relación con los excluidos se da por causas inconscientes, que son características en los jóvenes por encontrarse en “la edad de la amistad y de la plenitud del amor”, y que es justo en esta etapa cuando los sentimientos de simpatía por los “desposeídos” y “desvalidos” surgen espontánea y naturalmente.

Este autor señala que los estudiantes, al no tener la claridad de los objetivos en sus movimientos, buscan siempre alguna clase humilde y oprimida con la cual identificarse psicológicamente y por la cual sacrificarse, “(...) lo mismo si se trata de campesinos, que de proletarios o negros” (Feuer, 1969, p. 44). Este “ingrediente populista”, señalaría la diferencia del sindicalismo estudiantil, el cual busca solamente reivindicaciones para los estudiantes, alrededor de lo académico. Gómez (2007) llama a esta característica de los movimientos estudiantiles “misticismo popular” o una “extraña obsesión colectiva por el pueblo”.

Sin embargo, existen otras explicaciones que retoman el aspecto de la identidad y la solidaridad como elementos importantes para esta relación. Lo anterior, descarta una identificación irracional causada por los “sentimientos propios de la juventud,” ya que de existir dichos sentimientos, todos los jóvenes -estudiantes o no- se identificarían con sectores excluidos y dominados. Por otra parte, Aranda (2000) señala que las medidas tomadas en perjuicio de los estudiantes, ya sea por autoridades universitarias o externas a la universidad, son vividas por éstos como formas de dominación y exclusión. Así, esta experiencia puede provocar que el estudiantado se identifique y se

relacione con otros sectores de la población que también sufren condiciones de agravio, creándose de esta manera lazos de solidaridad con sectores fuera de las universidades.

## 2.3 *Movimientos estudiantiles en México: 1968, 1986-87 y 1999*

### 2.3.1 “El Movimiento Estudiantil Popular en Pro de las Libertades Democráticas” (1968)

El estudiantado mexicano también se uniría a la revuelta global estudiantil en 1968. De acuerdo con Guevara (1983), después del movimiento en 1929 por la autonomía de la UNAM,<sup>55</sup> el movimiento estudiantil mexicano no logró conformar un carácter unitario debido a las dos corrientes que estaban en pugna entre los universitarios: la *liberal* y la *socialista*.<sup>56</sup> La irrupción de un movimiento estudiantil como fuerza política coherente y organizada surgiría hasta 1968.

Como antecedentes de movilizaciones estudiantiles previas al 68, se encuentran las huelgas y protestas por parte del estudiantado perteneciente a las instituciones de educación popular, de 1946 a 1956 (Wences, 1984), así como las movilizaciones estudiantiles en Puebla (1964), Morelia (1966) y Tabasco (1968) (Ornelas, 2008). Asimismo, a finales de los cincuenta y durante la década de los sesenta, el país fue testigo de diferentes movimientos sociales como: la huelga ferrocarrilera (1958-1959), las insurrecciones cívicas en Chilpancingo (1960), el movimiento de los médicos (1964-1965), entre otros.

---

<sup>55</sup> De acuerdo con Marsiske (1996) en 1929 inició una huelga en la UNAM debido a que el Consejo Universitario no atendió una demanda estudiantil -en la Escuela de Derecho- en contra de imposiciones de las autoridades universitarias. Ante estos hechos, la Escuela fue suprimida por orden presidencial. Debido a esta intransigencia, se sumaron más escuelas a la huelga, teniendo ya entre sus peticiones la autonomía universitaria. Frente a la presión de una multitudinaria manifestación estudiantil, el presidente Portes Gil tuvo que otorgar la autonomía; promulgándose así el 9 de julio de 1929, la Ley de Autonomía. Para más información acerca del movimiento por la autonomía ver el trabajo de Rosalio Wences (1984): *La universidad en la historia de México*.

<sup>56</sup> En 1934, siendo Lázaro Cárdenas presidente de la República, el Congreso de la Unión reformó el Artículo 3° constitucional quedando establecido que la educación impartida por el Estado sería socialista. Lo anterior, creó una serie de conflictos entre los *liberales* que -apoyados en la autonomía- querían salvar a la Universidad del marxismo; y los *socialistas*, que apoyaban el proyecto educativo de Lázaro Cárdenas. En 1946, con una nueva reforma al Artículo 3°, quedó suprimida la educación socialista (Wences, 1984).

Además de este contexto nacional, los estudiantes mexicanos conocían los acontecimientos internacionales a través de la amplia cobertura que la prensa mexicana realizaba, así, las revueltas estudiantiles en el mundo fueron recibidas en los principales centros de educación del país y fueron tomadas como referentes inmediatos de organización (Ornelas, 2008).

Respecto al contexto político en el país, ante la protesta y las demandas de la población, el gobierno en turno respondía con violencia y represión sistemática. Así sucedió con el movimiento ferrocarrilero, petrolero, de los telefonistas, telegrafistas, siderúrgicos, empleados de la salud y de la educación (Álvarez y Guevara, 2008). Desde los centros educativos, los estudiantes rechazaban la violencia institucional impartida por el Estado hacia estos movimientos y se solidarizaban con ellos, de esta manera iniciaba la demanda de democratización del régimen autoritario que se vivía en el país en esa época.

También, cabe señalar que una de las características de finales de los sesenta en México, fue el hecho de que todas las relaciones sociales se vieron teñidas por la luz de la política, “(...) la censura de los espectáculos, la persecución de las minorías sexuales y la formalidad en el vestido y el comportamiento. El mérito del 68 es haber aclarado el común origen político de éstas, y otras muchas, actitudes autoritarias” (Zermeño, 2008, p. 19).

El inicio del movimiento estudiantil, se remonta al 22 de julio de 1968, cuando se registró en la ciudad de México una pelea entre estudiantes de la Vocacional 2 y la preparatoria particular Isaac Ochoterena. El cuerpo policíaco de granaderos disolvió la riña deteniendo a varios jóvenes, lo que originó el descontento de otros estudiantes ante la arbitrariedad y violencia con que fueron reprimidos. De acuerdo con Álvarez y Guevara (2008), este hecho adquirió gran significado político al desencadenarse una dinámica de protestas en contra del autoritarismo estatal.

En el mes de julio, otras manifestaciones estudiantiles fueron severamente reprimidas por la policía. El día 30 de este mes, fue destruida de un bazucazo, la puerta de la Preparatoria 1 en San Ildefonso, y fueron tomadas las instalaciones por las fuerzas

públicas. Al día siguiente el Rector de la UNAM, Javier Barros Sierra, encabezó una marcha para denunciar estos hechos y exigir la liberación de los estudiantes detenidos (Álvarez y Guevara, 2008).

Por otra parte, a finales del mes de julio fue creado el Consejo Nacional de Huelga (CNH) formado por alrededor de 150 escuelas de la ciudad de México, entre ellas: la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), las escuelas Normales, El Colegio de México, Chapingo, la Universidad Iberoamericana, el Colegio La Salle, la Universidad del Valle de México y algunas universidades de otros estados de la república.<sup>57</sup> Según Zermeño (2008), desde las primeras manifestaciones, el movimiento se dio a conocer a la luz pública con el nombre: “Movimiento Estudiantil Popular en Pro de las Libertades Democráticas.”

Por otra parte, la exigencia de democratización de la vida política nacional, se vio reflejada en la propuesta de organización interna del movimiento, que desplazaba las estructuras jerarquizadas y verticales por una estructura más horizontal. El movimiento estudiantil estaba integrado por una asamblea plenaria y un Comité Nacional de Huelga. Los representantes de dicho Comité eran elegidos en cada escuela y ellos eran los responsables de asistir a la asamblea plenaria para después volver a las asambleas locales e informar (Álvarez y Guevara, 2008).

Reflejo de su ideal democrático, fue el hecho de haber tenido como espacio de deliberación y toma de decisiones a la asamblea, siendo ésta un organismo colectivo de organización y participación<sup>58</sup> (Álvarez y Guevara, 2008). Cabe decir que la escucha y toma de acuerdos no sería tarea sencilla, tomando en cuenta la magnitud del movimiento y las distintas corrientes ideológicas que existían dentro de éste.<sup>59</sup>

Cabe mencionar el respaldo que representaron algunos profesores e intelectuales universitarios, asimismo, fue de suma importancia el apoyo que el Rector Barros Sierra brindó al movimiento. Fuera del ámbito universitario, Álvarez y Guevara (2008)

---

<sup>57</sup> Algunos de estos estados fueron Yucatán, Coahuila, Morelia, Guerrero, Nuevo León, Chihuahua, Veracruz, Puebla, Sinaloa e Hidalgo (Magaña y Pérez, 2001).

<sup>58</sup> Dentro de los comités de cada escuela, las tareas se distribuían en las siguientes comisiones: Relaciones con Provincia, Brigadas, Propaganda, Finanzas, Información y Asuntos Jurídicos (De la Cruz, 2008).

<sup>59</sup> Algunas de estas corrientes ideológicas fueron: la comunista, la demócratacristiana, la maoísta, la troskista, la espartaquista, la socialista, la guevarista, la castrista, la priísta y la panista (De la Cruz, 2008).

mencionan que el aliado natural de los estudiantes fue la clase media y no el proletariado ni los campesinos. Si bien, algunos dentro del movimiento planteaban esta necesidad de acercarse a los trabajadores, dicha vinculación no ocurrió.<sup>60</sup>

Para el 4 de agosto, el movimiento estudiantil elaboró un pliego petitorio<sup>61</sup> cuyo contenido nada tenía que ver con cuestiones de la institución educativa. Roberto Escudero diría que las demandas “(...) no hacían sino expresar y concentrar coyunturalmente un anhelo que hacía ya mucho tiempo había arraigado en la sociedad mexicana y que se condensa en las dos palabras que resumen el objetivo central del movimiento (...) *libertades democráticas*” (Escudero, 2008, p. 182). Según De la Cruz (2008), el diálogo público con el gobierno, fue otra demanda que quiso incluirse en el pliego petitorio.

Durante los meses de agosto y septiembre, continuaron las manifestaciones estudiantiles, siendo la Marcha del Silencio- llevada a cabo el 13 de septiembre- uno de los actos más significativos, ya que más de 250,000 personas marcharon silenciosamente para evitar que la policía diera como pretexto alguna provocación por parte de los estudiantes.<sup>62</sup> Este evento reforzó el apoyo popular al movimiento y el rechazo ante la actitud represiva del gobierno. El día 18 de este mismo mes, el ejército tomó la Ciudad Universitaria, deteniendo a varios estudiantes. Los días siguientes a estos acontecimientos, seguirían marcados por los enfrentamientos estudiantiles con la policía y el ejército hasta llegar a los hechos sangrientos del 2 de octubre.

El 2 de octubre de 1968, se realizó un mitin en la Plaza de las Tres Culturas en Tlletelolco, los estudiantes denunciaban el autoritarismo gubernamental que se hacía presente en persecuciones, secuestros, torturas y asesinatos contra quienes mostraban

---

<sup>60</sup> Al respecto Braun (2008) señala que lo anterior pudo haber ocurrido por las siguientes razones: el poco tiempo que duró el movimiento, la fragmentación y heterogeneidad al interior de la misma sociedad causada por la falta de desarrollo y dependencia, y el paternalismo que mostró el movimiento para con el pueblo.

<sup>61</sup> De acuerdo con Álvarez y Guevara (2008), el pliego petitorio contenía los siguientes puntos: 1. Libertad a los presos políticos, 2. Derogación de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal Federal. (Que instituían el delito de disolución social y sirvieron de instrumento jurídico para la agresión sufrida por los estudiantes), 3. Desaparición del Cuerpo de Granaderos, 4. Destitución de los jefes policíacos, 5. Indemnización a los familiares de todos los muertos y heridos desde el inicio del conflicto, 6. Deslindamiento de responsabilidades de los funcionarios culpables de los hechos sangrientos.

<sup>62</sup> Asimismo, ante las acusaciones del gobierno acerca de la supuesta intervención extranjera en el movimiento estudiantil, los estudiantes comenzaron a utilizar imágenes de personajes revolucionarios mexicanos como Villa o Zapata (Gallegos, 2008).

públicamente su rechazo. Esa misma tarde, el gobierno, a través de la Secretaría de Gobernación a cargo de Luis Echeverría, pondría fin al conflicto enviando al ejército y toda su estructura policíaca.

La tarde de ese mismo día, hubo tiroteos entre diferentes elementos de las fuerzas públicas que arremetieron en contra de los estudiantes, pero también del resto de la población que se encontraba en la Plaza. El saldo fue un número estimado de trescientos muertos y la detención de decenas de estudiantes, entre ellos de algunos dirigentes del CNH.<sup>63</sup> Después de estos hechos, comenzó el declive del movimiento, no volvieron a haber manifestaciones y el 12 de octubre se inauguraron las Olimpiadas en el país. El 4 de diciembre sería levantada la huelga (Álvarez y Guevara, 2008).

Si bien, el objetivo central del movimiento estudiantil fueron las libertades democráticas, Zermeño (2008) señala que hubo al menos cuatro concepciones distintas entre el estudiantado sobre lo que debía ser la democracia: la *libertaria*, la *reformista*, la *revolucionaria* y la *social*. La *democracia libertaria* se refería al ejercicio de los derechos civiles elementales. La *democracia reformista*, privilegiaba el diálogo y el consenso y se adhería a la participación de los jóvenes en la política en los espacios tradicionales ya instituidos. En la *democracia revolucionaria*, el cambio deseado sería, no reformando lo que ya existe, sino transformándolo por completo. La *democracia social* se refirió al trabajo que realizaron los estudiantes que se acercaron directamente a la gente para resolver problemas colectivamente.

De acuerdo con algunos autores (Álvarez y Guevara, 2008; Glockner, 2007; Zermeño, 2008), una nueva actitud hacia la actividad política y la crítica al autoritarismo constituyen los dos alcances más significativos del movimiento estudiantil mexicano. Según Álvarez y Guevara (2008, p. 107), el 68 ofreció una nueva manera de hacer política, “La única política que se conocía antes del 68 era la priísta y los movimientos alternativos se vendían por trajes, por dinero, por carritos, por casitas (...) El 68 reivindica la política, porque la hace de masas, se vive de manera colectiva (...)”

---

<sup>63</sup> Jiménez (2008) menciona que estudiantes de diferentes partes del mundo se manifestaron frente a las embajadas mexicanas en protesta por los hechos ocurridos en Tlatelolco. Algunas de las movilizaciones ocurrieron en Chicago, Texas, Panamá, Moscú, Caracas y Londres.

Este movimiento produjo una generación de militantes políticos de izquierda que se desplegó hacia actividades muy diversas: la creación de diferentes partidos políticos,<sup>64</sup> la emergencia de movimientos guerrilleros,<sup>65</sup> el surgimiento de las corrientes independentistas del sindicalismo mexicano, la organización de los amplios frentes y coordinadoras nacionales y la creación de diferentes publicaciones de periodismo crítico,<sup>66</sup> entre otros.

Los anhelos y alcances democráticos de esta generación, marcarían la memoria colectiva de futuros estudiantes en donde la experiencia del movimiento estudiantil dejó en claro que el gobierno había perdido el control político e ideológico hegemónico de la población.<sup>67</sup> De lo anterior, Ornelas y Peña (2008) señalan que el Estado mexicano dejó de ser el único impulsor de la vida cultural; así, la censura perdió fuerza en el cine y en el teatro, se fortaleció el movimiento hippie, surgieron festivales musicales como el de Avándaro y surgió el teatro independiente.

En suma, el movimiento estudiantil podría definirse como una revolución sin revolución porque, si bien no atentó directamente contra el Estado, denunció su autoritarismo, protestó contra la falta de libertades y reclamó la igualdad, contribuyendo a la modernización del sistema político y del Estado (...) (Ornelas y Peña, 2008, p. 9)

### **2.3.2 El movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (1986-1987)**

La movilización estudiantil de la UAQ que estudiamos en esta tesis, significó un esfuerzo de los estudiantes en contra de las reformas neoliberales en la educación, por lo

---

<sup>64</sup> Según Trejo (2008), la izquierda, sin haber logrado cambiar la universidad, había salido de ésta para intentar la transformación del país. Algunos de los partidos que surgieron en esta época fueron: el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Partido Socialista de los Trabajadores (PST), el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT) y el Partido Comunista Mexicano (PCM), el cual, se transformaría a inicios de los ochenta, en el Partido Socialista Unificado de México (PSUM).

<sup>65</sup> Aquí es necesario precisar que el 68 no fue el detonador de la guerrilla en México, ya que antes del movimiento estudiantil existían por lo menos cinco movimientos guerrilleros en el país. Lo que detonó el 2 de octubre fue la guerrilla en ciertos niveles del estudiantado en México, sobre todo en el norte del país. Algunos de los grupos guerrilleros que surgieron después del 68 fueron: el Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR), los Enfermos de Sinaloa, los Lacandones, la Liga Comunista 23 de septiembre, las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN), entre otros (Glockner, 2007).

<sup>66</sup> Como lo fue la publicación de la revista *Punto Crítico* (Trejo, 2008).

<sup>67</sup> Cabe mencionar algunas demandas que llegaron a plantearse en las asambleas del movimiento estudiantil: la toma de Radio Universidad para transmitir música “conscientizadora,” la toma de estaciones comerciales para no transmitir música enajenante, la creación de un sistema nacional de acciones revolucionarias, el cambio de nombres de avenidas por nombres de músicos famosos, la creación de libros de texto donde el rock y el cine tuvieran “el lugar que se merecen,” entre otras (De la Cruz, 2008).

tanto, consideramos necesario referir a otros movimientos que representan antecedentes de este tipo de acciones colectivas, como el caso del movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en la UNAM. Dicho movimiento demostró la participación de los estudiantes en el modelo educativo de sus escuelas, en donde, además de la demanda por la democratización de la toma de decisiones en su Universidad, quedó establecida una fuerte identidad en torno a la pertenencia a instituciones de educación pública, siendo fundamental la demanda de garantías que aseguren el acceso de los jóvenes a la educación superior.

Como parte de las reformas educativas neoliberales,<sup>68</sup> en abril de 1986 fue presentado en la Universidad Nacional Autónoma de México, el documento-diagnóstico llamado *Fortaleza y Debilidad de la UNAM*. Este texto, presentado por el Rector Jorge Carpizo al Consejo Universitario, enumeraba los problemas más graves de la institución. Según Haidar (2002) los objetivos explícitos de las reformas fueron la eficiencia y excelencia académicas, sin embargo implícitamente subyacía el ataque a la masificación de la enseñanza superior considerada como la causante de la degradación académica.

En septiembre de 1986, fue aceptado un primer *paquete de reformas* en Consejo Universitario, el cual contenía modificaciones a tres reglamentos universitarios,<sup>69</sup> los cuales, de acuerdo con Haidar:

(...) garantizaban la gratuidad de la enseñanza, reconocían que la calidad del aprendizaje no tiene que ver con el tiempo de adquisición, asumían el programa social de la universidad de masas mediante el pase automático de los estudiantes de las preparatorias y bachilleratos de la UNAM a las carreras profesionales. (2002, p. 118)

La configuración del movimiento estudiantil inició con la elaboración del texto *La UNAM Hoy*, en donde Consejeros Universitarios Alumnos refutaron el documento presentado por Rectoría. Tras dos Asambleas Universitarias, en octubre de 1986, se constituyó formalmente el Consejo Estudiantil Universitario (CEU). Cabe mencionar

---

<sup>68</sup> De acuerdo con Haidar (2002), en la década de los ochenta, la masificación de la educación superior iniciada en la década de los sesenta, llegó a su límite debido a que esta transformación cuantitativa se enfrentó a las precarias estructuras académicas y organizativas de la universidad pública.

<sup>69</sup> Los tres reglamentos fueron: el *Reglamento General de Inscripciones*, que anulaba el pase automático; el *Reglamento General de Exámenes*, condicionaba la libertad de cátedra y *Reglamento General de Pagos*, el cual, orillaba a que el costo de inscripción a la Universidad fuese cubierto por las familias de los estudiantes o por ellos mismos (Haidar, 2002).

que previo al movimiento, en la UNAM existían algunos grupos estudiantiles pequeños y aislados, también, había grupos políticos o culturales que estaban ligados a partidos políticos, los cuales, no tenían mayor trascendencia al interior del plantel (Barrón et al., 1999). Sin embargo, un acontecimiento importante que marcaría la participación dentro del movimiento, fue el sismo de 1985 y el trabajo de apoyo que realizaron algunos universitarios. De acuerdo con Haidar (2002), los estudiantes que integraron las brigadas de apoyo constituyeron el núcleo esencial del movimiento.

Las dos demandas básicas del CEU fueron: la derogación de las reformas aprobadas en el mes de septiembre y la celebración de un Congreso General Universitario en donde se impulsara una reforma democrática de la UNAM. Los estudiantes pedían que los problemas de la institución fuesen atacados de raíz, y, al sugerir el Congreso General Universitario, demandaban ser incluidos en las propuestas y decisiones de la Universidad.

Batres (2005) menciona que la movilización *ceuísta* ocurrió bajo el miedo que había dejado la represión del 2 de octubre de 1968 y señala que este movimiento volvió a salir a las calles venciendo el temor que había permeado en toda protesta estudiantil posterior al 68. De esta manera, los estudiantes hicieron marchas, paros y manifestaciones públicas que buscaban sensibilizar a la opinión pública y contrarrestar la campaña masiva de desplegados que Rectoría realizó a favor de sus propias reformas.<sup>70</sup> Asimismo, realizaron un encuentro de estudiantes del Valle de México y otro de carácter nacional, en donde informaron a otros universitarios sobre su situación (Barrón et al., 1999).

Del 6 al 28 de enero de 1987 se dio el proceso de negociación entre el CEU y Rectoría, el cual fue un diálogo público transmitido por Radio UNAM, en donde participaron diez representantes del CEU y diez de Rectoría, con sus respectivos asesores. Al respecto, Haidar (2002) menciona que el diálogo público fue un logro del movimiento, ya que fue una conquista que los estudiantes del 68 no lograron. Lo

---

<sup>70</sup> Haidar (2002) menciona que al interior de la Universidad, los estudiantes recibieron apoyo por parte del Sindicato de Trabajadores de la UNAM y del Consejo Académico Universitario, formado por profesores. Al exterior, fueron apoyados por partidos de izquierda como el PSUM, PRT y el PMT.

anterior, dio legitimidad al CEU, ya que la opinión pública pudo conocer las demandas y propuestas de los estudiantes.

Después del diálogo, al no ser cumplidas las dos demandas básicas, los estudiantes comenzaron una huelga que duró hasta el 18 de febrero del mismo año, finalmente Rectoría derogó los Reglamentos y aprobó un congreso resolutivo. Lo anterior, no significó el fin de la organización estudiantil, ya que los estudiantes continuaron la preparación del Congreso Universitario. Así, elaboraron en el mes de julio de 1987, el documento *La Universidad que queremos*, en donde plantearon un proyecto de universidad para orientar las discusiones y propuestas del Congreso Universitario (Haidar, 2002). Lo anterior, demostró el cambio del movimiento de una etapa de carácter defensivo a la propuesta de una reforma académica y de gobierno de largo alcance en la UNAM. Con ello, los estudiantes demostraron estar en contra de algo injusto pero también a favor de transformaciones y cambios en los cuales ellos pudiesen participar.

De esta manera, la participación estudiantil en el contexto de la crisis económica que atravesaba el país, representó una posibilidad de organización en un clima de desengaño y apatía para la población en general. Así, los estudiantes lograron tener un papel importante, no sólo en la escena universitaria, sino también en la vida política a nivel nacional, en donde lograron solidarizarse con otros sectores sociales<sup>71</sup> preservando la particularidad del discurso y las demandas estudiantiles.<sup>72</sup>

### **2.3.3 La huelga de la UNAM (1999-2000)**

En respuesta a una de las demandas básicas del movimiento del CEU, en enero de 1990 se llevó a cabo en la UNAM el Congreso Universitario. De acuerdo con Barrón et al. (1999) y Haidar (2002), la participación fue plena y se llegaron a importantes

---

<sup>71</sup> Al respecto, Batres (2005) menciona que el CEU marchó por las calles apoyando la huelga del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) en 1987 y en 1988 apoyó la candidatura a la presidencia de Cuauhtémoc Cárdenas.

<sup>72</sup> De lo anterior, Haidar (2002) realizó una comparación con el movimiento del 68, en donde establece que los estudiantes perdieron su identidad al querer asumir la de las clases subalternas. La demanda fundamental en el 68, fue la democracia, sin embargo, en aquel momento no sería cuestionado el papel de la Universidad como reproductora de aquel orden antidemocrático al que cuestionaban.

acuerdos para la modernización de la Universidad, sin embargo, dichos acuerdos no fueron respetados y el objetivo de democratizar las instancias universitarias no se logró.

En la primera década de los noventa, Oliver (s.f.) señala que se acentuó la crisis de las instancias históricas de mediación entre el Estado y la sociedad; como son los partidos políticos, los sindicatos y algunas organizaciones urbano- populares. De acuerdo con Rodríguez (2005) el autoritarismo, la verticalidad en la toma de decisiones, la falta de transparencia en todo proceso político y económico, la exclusión y pauperización de las condiciones de vida de la población, fueron elementos que configuraron el escenario para que surgieran movimientos que demandaban nuevas formas de hacer política en el México de fin de siglo. Tal sería el caso del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en el estado de Chiapas.<sup>73</sup>

En el mes de marzo de 1999, fue aprobado por el Consejo Universitario la iniciativa del aumento de cuotas propuesta por el Rector Francisco Barnes, la cual, implicaba reformar el Reglamento General de Pagos (RGP) de la Universidad. De acuerdo con Barrón et al. (1999), los estudiantes conocían las intenciones de aprobación de dichas reformas, por esta razón, el Consejo Universitario sesionó en el Instituto Nacional de Cardiología temiendo que las protestas estudiantiles impidieran la sesión en Ciudad Universitaria (Barrón et al., 1999). La arbitrariedad con la que fueron tomadas estas decisiones originó el descontento entre los universitarios, los cuales, tomaron las instalaciones de la Universidad. Según Ramírez (2009), ante la negativa de las autoridades a dialogar, el 20 de abril estalló oficialmente la huelga y se formó el Consejo General de Huelga (CGH).<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Romero (2009) menciona la solidaridad de algunos grupos universitarios hacia al EZLN; ejemplo de esto fueron la organización de caravanas de solidaridad a Chiapas y la realización de colectas y conciertos en apoyo a los zapatistas. Asimismo, durante el movimiento, el subcomandante Marcos – vocero del EZLN- escribió varios comunicados en donde apoyaba al movimiento, aunque también realizó fuertes críticas a éste.

<sup>74</sup> Como experiencias previas al movimiento del 1999, Gaytán (1999) y Rodríguez (2005) mencionan la huelga de los colegios de Ciencias y Humanidades en 1995 y la movilización contra el Examen General de Ingreso al Bachillerato en 1997. Asimismo, en 1996 surgieron movimientos estudiantiles en otras partes del mundo: la resistencia frente a la privatización educativa en los Liceos en Uruguay, la defensa del presupuesto en las universidades chilenas y argentinas, y la lucha por la permanencia de estudios latinoamericanos en la universidad de Berkeley.

De acuerdo con Gaytán (1999), los jóvenes que formaron parte del CGH, pertenecían a una nueva generación que sustituyó a las prácticas políticas tradicionales por la solidaridad interbarrial - producto de las brigadas civiles durante el terremoto de 1985- y los colectivos juveniles. Estas nuevas formas de organización y experiencias culturales, permitieron a los jóvenes formar redes de amistad y agregación intergeneracional, en donde su actuar fue independiente de los partidos políticos, tanto de derecha como de izquierda.

Se entramaban nuevas solidaridades y experiencias juveniles a través de los colectivos punks, anarcopunks, escritores de graffiti y la nueva oleada juvenil encabezada por las sensibilidades de los darks, raztecas, skatos, grupos autogestivos, así como la politización de todos los grupos frente a los procesos de privatización de la vida pública en la ciudad....Nuevas redes surgieron en oposición a la burocratización de la participación juvenil, con ello, tanto las corrientes que venían de las experiencias urbanas como de las civiles- solidarias, se encontraron para dibujar un nuevo pasaje juvenil (...) (Gaytán, 1999, pp. 14-15)

Asimismo, Gaytán (1999) menciona que muchos de los estudiantes que participaron en el movimiento, provenían de un estrato económico y social bajo. Lo anterior configuró una identidad a partir de la exclusión, en donde los jóvenes ubicaron en este tipo de reformas, la caída de las posibilidades de acceso a niveles de educación media superior y superior, y la imposibilidad de una consiguiente movilidad social y la oportunidad de tener un buen trabajo. Así, las demandas generales establecidas en el pliego petitorio<sup>75</sup> del CGH, reflejaron el derecho de los estudiantes por el acceso a la movilidad social y la educación gratuita, y a la vez, denunciaron la distribución desigual del conocimiento, como también la existencia de un aparato policial al interior de la Universidad que perseguía a los estudiantes disidentes (Gaytán, 1999). Al igual que el CEU, los universitarios volvieron a pedir un espacio de diálogo y propuesta para decidir el rumbo de la vida académica y política de su institución.

---

<sup>75</sup> De acuerdo con Brito et al. (2009), los seis puntos del pliego petitorio fueron los siguientes: 1) Abrogación del Reglamento General de Pagos, 2) Derogación de las reformas impuestas por el Consejo Universitario el 7 de junio de 1997, 3) Deslindamiento de la UNAM con el CENEVAL, 4) Elaboración de un Congreso Democrático y Resolutivo, 5) Desmantelamiento del aparato policiaco al interior de la Universidad; retiro de cualquier tipo de sanción en contra de estudiantes, trabajadores o maestros que participaron en el movimiento, 6) Recuperación de los días de clase invertidos en el movimiento y extensión de las fechas de trámites administrativos.

En junio de 1999 Rectoría hizo una reforma al RGP,<sup>76</sup> en donde volvió voluntarias las cuotas. Gran parte de los estudiantes consideró que la reforma no resolvía el problema de la gratuidad de la educación y por lo tanto, del pliego petitorio. Después de este hecho, surgirían los términos: *ultras* y *moderados*,<sup>77</sup> los cuales, fueron impuestos por los medios de comunicación para ubicar a las dos principales posturas dentro del movimiento. Los *ultras* serían los estudiantes que no aceptaron la reforma antes mencionada, que no se inclinaban por la flexibilización del pliego petitorio y pugnaban por la independencia de los partidos políticos. Mientras tanto, los *moderados* vieron como triunfo esta reforma y difundían el levantamiento de la huelga (Romero, 2009). Ambas posturas dificultaron la toma de decisiones y acciones a seguir dentro del movimiento.

Permeada por un espíritu de democracia directa, la organización de base del CGH tenía una estructura horizontal en donde el órgano de toma de decisiones fue la asamblea. Los estudiantes formaron comisiones de: prensa y propaganda, finanzas, seguridad, enlace,<sup>78</sup> las cuales eran rotativas. También eran rotativas las comisiones que asistían a las asambleas o a los diálogos con Rectoría. Con esto, los estudiantes evitaron caer en protagonismos y buscaron asegurar la participación de todas las escuelas en el movimiento (Gaytán, 1999; Rodríguez, 2005).

Por otra parte, las diferentes acciones realizadas por el CGH, desconocidas por la izquierda tradicional<sup>79</sup>, le valieron un sinnúmero de críticas al movimiento; desde las autoridades universitarias y gubernamentales, los medios de comunicación y diferentes

---

<sup>76</sup> De acuerdo con Ramírez (2009), en esta reforma quedaba establecido que se seguiría cobrando por el uso de equipos, materiales, trámites escolares y actividades extracurriculares; dejando el número de cobros y monto de éstos a las autoridades.

<sup>77</sup> Los *ultras* estaban identificados con los estudiantes militantes del Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) y miembros del Comité Estudiantil Metropolitano, que entre otros grupos y colectivos, crearon alianzas con el EZLN y con organizaciones urbanas y civiles como el Frente Popular Francisco Villa, el Bloque de Organizaciones Sociales y algunos sindicatos. Los *moderados* fueron los miembros del CEU (Consejo Estudiantil Universitario) y la Red de Estudiantes Democráticos; ambos afiliados al PRD, los cuales, definieron alianzas con los periodistas y el gobierno de la ciudad de México. Existió otro grupo denominado *los independientes* que nunca formaron parte de alguna corriente ideológica, partido o colectivo (Brito et al., 2009).

<sup>78</sup> Las únicas comisiones que no fueron rotativas eran las de finanzas y seguridad (Rodríguez, 2005).

<sup>79</sup> Algunas de estas acciones fueron, además de las marchas, manifestaciones y mítines, las tocadas de rock para hacerse de recursos, bodypaint, performance callejero, la creación de medios alternativos de información en Internet y radio, entre otras. Todas estas acciones estuvieron marcadas por un signo de festividad e irreverencia juvenil (Gaytán, 1999).

grupos de intelectuales. Al respecto, Gaytán compara este movimiento con el de 1968 y menciona lo siguiente:

No demandan democratización porque ya saben qué es la democracia. Tampoco son “lo suficientemente pacientes” frente a la “transición democrática” porque para ellos es urgente conquistar la igualdad en el acceso a los conocimientos y los medios de información. Exigen una redistribución de esos elementos monopolizados precisamente por la generación del 68; en la universidad, los centros de investigación, las instituciones públicas y en los mismos medios de comunicación, y que se supone que le costó tanto conseguir a aquella generación. (1999, p. 20)

De acuerdo con Gaytán (1999), las autoridades universitarias y gubernamentales, atribuyeron la autoría intelectual del movimiento a “fuerzas oscuras” de grupos como el EZLN, el Ejército Popular Revolucionario (EPR)<sup>80</sup> o gobernación; dudando de la inteligibilidad juvenil para mostrar las desigualdades económicas, sociales y culturales que afectan a los sectores jóvenes del país. La huelga terminó con la entrada de la PFP en las instalaciones de la UNAM y el encarcelamiento de decenas de miembros del CGH; el aumento de cuotas no sucedió, aunque quedaron pendientes el resto de los puntos del pliego petitorio (Brito et al., 2009).

Por último, consideramos que este movimiento representó la continuidad de la organización estudiantil en contra de las reformas neoliberales en la educación, pero además, mostró la actitud actual de los jóvenes frente a la política institucional: la desconfianza en las autoridades, ya sean universitarias o gubernamentales. Lo anterior, se vio reflejado en las dos principales tendencias que sucedieron en este movimiento. Asimismo, observamos cómo otros movimientos sociales que actúan fuera de la política tradicional, es decir movimientos “apartidistas,” – como es el caso del EZLN- han representado una alternativa de participación política que los estudiantes han tratado de seguir. De lo anterior, creemos que es útil referir a este movimiento para comprender dinámicas similares que ocurrieron al interior de la organización de la movilización estudiantil que recuperamos en nuestra investigación.

---

<sup>80</sup> Grupo guerrillero mexicano, formado a mediados de los noventa, que opera principalmente en el sur del país.

## **2.4 Movimientos estudiantiles en Querétaro.**

En este apartado tratamos los principales movimientos estudiantiles que han ocurrido en Querétaro a partir de la fundación de la UAQ. Consideramos que la importancia de estos movimientos reside en la cantidad de estudiantes que participaron, en los alcances que tuvieron, en el apoyo que recibieron de otros sectores populares, en el peligro que representaron para las autoridades de sus instituciones y del gobierno, y también debido a la memoria que tienen de éstos algunos universitarios actualmente.

A pesar de la idea generalizada de que Querétaro tiene un “(...) legado de valores de la paz y la búsqueda por el orden social, reforzados por la iglesia, la familia y el estado (...)” (Duarte y Resendiz, 2006, p. 63), que impiden que emerjan movimientos sociales de magnitud y alcances como en otros estados, es importante analizar y estudiar las movilizaciones que han ocurrido y entender el sentido que éstas adquieren en el contexto particular queretano. Lo anterior puede servirnos para explicar los procesos de cambio y transformación social, a partir de la acción colectiva emprendida por los movimientos estudiantiles locales y su vinculación con otros sectores populares.

### **2.4.1 Movimiento estudiantil pro-autonomía en la Universidad de Querétaro (1958)**

El movimiento por la autonomía de la Universidad de Querétaro surgió a principios de 1958. En ese tiempo, los rectores eran elegidos por el gobernador del estado, de una terna propuesta por el Consejo Universitario. En enero de 1958, el gobernador Juan C. Gorráez nombró al médico José Alcocer Pozo, lo cual, causó gran descontento entre los estudiantes debido a que ellos deseaban que continuara el Lic. Fernando Díaz Ramírez en la Rectoría.<sup>81</sup> Según Rincón (1993), este hecho fue tomado

---

<sup>81</sup> De los hechos anteriores hay distintas versiones según los miembros del Comité de Huelga (Arreola, 1983; Arreola, 2001; Rincón, 1993). Una, es que la relación entre el gobernador y el Rector no era buena, ya que el primero tenía miedo de la influencia que tenía Díaz Ramírez dentro y fuera de la Universidad. Otros, mencionan que Díaz Ramírez no quería dejar la Rectoría ya que sentía que la Universidad le pertenecía. También, existe la versión de que un grupo de maestros ejerció presión para que Díaz Ramírez saliera de la Universidad, debido a que éste favorecía a los estudiantes pasando por encima del trabajo y las decisiones de los docentes.

como una auténtica imposición por parte del gobernador, el cual, “había pisoteado sus derechos.”

El 16 de enero de ese mismo año, en un mitin en el Jardín Obregón, los estudiantes decidieron irse a huelga para pedir la restitución del Lic. Díaz Ramírez. Ese mismo día se formó el Comité de Huelga, integrado solamente por hombres y el 20 de enero, se formaría el Comité Femenil Pro- Huelga.<sup>82</sup> Cabe mencionar que la creación del Comité Femenil surgió como una petición por parte de los estudiantes a sus compañeras. Así, la labor que las mujeres desempeñaron, fue la de limpiar la Universidad. Según la presidenta de dicho comité, Elisa Urbiola (1983, p. 93), “(...) como buenas mujeres hacendosas que éramos, había que limpiar (...)”<sup>83</sup>

De esta manera, el 23 de enero surgió la demanda por la autonomía, la cual, dicen muchos testimonios que surgió del exterior del movimiento. Hugo Terán, miembro del Comité, menciona:

(...) vino un joven de San Luís Potosí, que era Presidente de Prensa, o algo así, y fue él quien nos dijo que nosotros no teníamos bandera para luchar, porque en realidad eso de pedir al licenciado Díaz como Rector era una cosa meramente sentimental. Entonces nos sugirió que tomáramos como bandera la autonomía de la Universidad. (Terán, 1983, p. 56)

Según Arreola (2001), los puntos del pliego petitorio de los estudiantes fueron: la autonomía política, la paridad de alumnos y maestros en el Consejo Universitario y el aumento del subsidio a la Universidad; además de la restitución del licenciado Díaz Ramírez. El 27 de enero, las demandas de los estudiantes fueron atendidas. Mediante la firma de un acuerdo entre el Comité de Huelga y el gobernador del estado, se dio fin al conflicto.<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> El movimiento estudiantil contó con el apoyo de organizaciones estudiantiles de diferentes estados del país: de la UNAM, de San Luís Potosí, de Celaya y Morelos. Asimismo, algunos sindicatos apoyaron su lucha, como la sección 24 del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) y obreros de la fábrica textil de Hércules. Es importante mencionar que el periódico *El Amanecer*, estuvo todo el tiempo del lado de los estudiantes ayudando a difundir el curso del movimiento y las demandas del mismo, lo anterior, favoreció a que la población en general apoyara a los estudiantes (Arreola, 1983; Arreola: 2001; Rincón, 1993).

<sup>83</sup> Si bien, resaltó el hecho de que las mujeres participaran en la huelga -lo cual les valió críticas por parte de la sociedad- el trabajo que realizaron dentro del movimiento no desafió las labores tradicionales realizadas por las mujeres de la época: actividades propias del trabajo doméstico.

<sup>84</sup> Los acuerdos para levantar la huelga fueron: la renuncia del Dr. Alcocer, la restitución del Lic. Díaz, la creación de una comisión de maestros y alumnos para formular un proyecto de ley que contemplara la

Por otra parte, Rincón (1993) menciona que los estudiantes realizaron acciones como: la huelga, el bloqueo del tráfico, mítines y la creación de un medio de comunicación llamado *La Extra Universitaria*. El orden dentro del Comité de Huelga no permitía el consumo de alcohol, la violencia o la vinculación con partidos políticos. Además, a las reuniones con el gobernador asistía todo el Comité y las decisiones eran tomadas con el resto de los estudiantes mediante asamblea. Con respecto a los referentes ideológicos, Arreola (1983) menciona que aparentemente la Universidad no estaba politizada, es decir, que no predominaba ninguna corriente ideológica en la institución y que las acciones llevadas a cabo por los estudiantes no estaban sustentadas en ninguna postura política.<sup>85</sup> Lo anterior, se vio reflejado en que la idea de la autonomía surgió días después de comenzado el movimiento, además de que fue una sugerencia que dieron estudiantes de otros estados.

Acerca de las razones para participar, en el texto *25 Años de Autonomía Universitaria* (1983), encontramos en los testimonios de los participantes que la mayoría de éstos no tenían claras las causas para integrarse al movimiento. Algunos motivos a los que refirieron respecto a su participación, fueron: la importancia del elemento emocional y afectivo en torno al licenciado Díaz Ramírez, el hecho de ser jóvenes y no medir riesgos, y la participación dentro del movimiento como si éste hubiese sido un juego. Algunos ejemplos de lo anterior:

- Álvaro Arreola, presidente del Comité de Huelga.

“(...) estoy de acuerdo (sic) quienes afirman que el movimiento se inició con una carga de esas variantes de explosión juvenil, de sentimiento en torno al licenciado Díaz” (Arreola, 1983, p. 43).

- Hugo Terán, miembro del Comité de Huelga.

---

autonomía de la Universidad y la consideración del aumento al subsidio según las posibilidades económicas de la Secretaría de Hacienda (Arreola, 2001).

<sup>85</sup> Sin embargo, cabe mencionar que las autoridades sospecharon de la vinculación del movimiento estudiantil con el comunismo. Al respecto, Manuel Robles señaló que terminando el movimiento, después de una borrachera, lo llevaron a la Zona Militar en donde fue interrogado acerca de la relación del movimiento estudiantil con el comunismo (Robles, 1983).

“Sin duda alguna fue un movimiento de puro corazón, y de nada de inteligencia. Pues tome usted en cuenta que estábamos de vacaciones y no había realmente con qué presionar (...)” (Terán, 1983, pp. 56- 57)

- Manuel Suárez, participante del movimiento.

“(...) efectivamente podemos decir que este movimiento se origina en situaciones de tipo afectivo, hasta institucionalizarse (...)” (Suárez, 1983, p. 87)

- Elisa Urbiola, presidenta del Comité Femenil Pro-Huelga.

“(...) yo digo que era un juego. Porque yo pienso que en aquellos años todo lo hace uno sin medir consecuencias” (Urbiola, 1983, p. 92).

- Pedro Septién, participante del movimiento.

(...) había alumnos que conocían al Dr. Alcocer Pozo desde que entraron a secundaria y que estaban en profesional. Era un maestro muy estimado, muy querido. Pero realmente una cosa era querer a un maestro y otra cosa es querer a un Rector...Es muy diferente, como en la vida de cualquier persona una cosa es querer a una esposa y otra es querer a una novia, son cariños diferentes. Entonces dentro de la Universidad ya teníamos todos la costumbre de haber conocido al Lic. Díaz como Rector en la Preparatoria y tenerlo dentro de la profesional. Nos conocía él a todos por nombre, apellido, apodo, si eran buenos o malos estudiantes (...) Arrancó la huelga, todavía sin saber los estudiantes qué era lo que estaba pasando, sin bandera, ni nada, la única bandera era: “no queremos a este Rector sino al otro (...)” (Septién, 1983, p. 8)

Acerca de los logros de este movimiento, Arreola (2008) señala que éste se constituyó en el primer ejercicio democrático del estado y que fue un movimiento que obtuvo el cien por ciento de sus demandas. De lo anterior, cabe mencionar que la Ley Orgánica se promulgó hasta febrero de 1959 en donde ya es contemplada la autonomía de la Universidad. Sin embargo, algunos estudiantes considerarían que la demanda y lucha por un verdadero ejercicio de la autonomía, no se dio hasta entrada la década de los setenta, a raíz de otros movimientos estudiantiles (Balderas, 2009; Cervantes, 2009). Asimismo, después del movimiento por la autonomía, se creó la Federación Estudiantil, el 26 de marzo de 1958, quien tendría por objetivo velar por los intereses de los estudiantes y por la autonomía de la Universidad (Septién, 1983).

Cabe mencionar que la bibliografía acerca de este movimiento tiende a engrandecerlo y a hacerlo aparecer como carente de contradicciones y críticas. Actualmente, la institucionalización de éste se ha hecho más clara, como podemos

apreciarlo en la entrega de la presea Octavio S. Mondragón - a cargo del Consejo Universitario de la UAQ- a los miembros del Comité de Huelga, a inicios del 2008. Asimismo, a pesar de que los propios estudiantes reconocen la *emocionalidad* – entendida como sinónimo de irracionalidad- y falta de inteligencia en el movimiento, no aparecen críticas al respecto. Esto último resalta debido a que en esas características de irracionalidad y visceralidad, radican la mayoría de los señalamientos y críticas a las acciones colectivas; sobretodo, en el caso particular de las emprendidas por los jóvenes y los estudiantes (Feuer, 1969).

Por último, con respecto a la relación entre el gobernador y los estudiantes, en ocasiones no se logra entender si ésta era de oposición o no, de lo anterior, un testimonio del ex gobernador Juan Gorráez, señala:

Para las tranquilas costumbres de nuestro pueblo(...) esta alteración preocupó a la gente, pero es aquí donde aparece la cordura y buen tino de los directivos de la huelga pues jamás se dejaron llevar por impulsos malsanos, ni prestaron oídos a las provocaciones de elementos extremistas que arribaron de otros estados de la República pretendiendo alterar con desmanes el curso normal de la vida queretana; y nuestra grey estudiantil, aunque defendiendo con ardor juvenil sus puntos de vista (...) jamás se apartó de la prudencia(...) (Gorráez, 1983, p. 130)

#### **2.4.2 Movimiento estudiantil: Voz Crítica (1973- 1976) <sup>86</sup>**

Después del movimiento por la autonomía, no se tienen referencias de movimientos estudiantiles en Querétaro hasta entrada la década de los setenta.<sup>87</sup> Del movimiento estudiantil de 1968 en la ciudad de México, llegaron a venir en ese año miembros del Comité Nacional de Huelga a la preparatoria de la Universidad y se llegaron a hacer mítines en el centro de la ciudad para informar; pero no hubo grupos

---

<sup>86</sup> La recuperación histórica de este movimiento se realizó mediante la entrevista al Ingeniero Salvador Cervantes, el cual, fue uno de los principales participantes del movimiento de Voz Crítica, por parte de la Facultad de Ingeniería.

<sup>87</sup> Cabe mencionar algunos hechos ocurridos durante la década de los sesenta. En el periodo de Rectoría del Lic. Hugo Gutiérrez Vega (1966-1967), ante la entrega del Edificio Barroco por parte del gobierno a la Universidad, un grupo de fieles católicos se opuso a esta disposición tomando el edificio y agrediendo a quienes se encontraban dentro. Los estudiantes resistieron en el inmueble para resguardarlo. Así, es importante señalar que el proyecto de Gutiérrez Vega representó una amenaza a las tradiciones y costumbres queretanas, la sociedad no lo aceptaba porque no era queretano y porque lo ligaban con el comunismo. Por lo anterior, Gutiérrez Vega renunció antes de que terminara su periodo (Anaya, Rincón y Trejo, 1993).

estudiantiles queretanos que se integraran al movimiento (Balderas, 2009). Sin embargo, Salvador Cervantes menciona que este movimiento “(...) sí dejó las secuelas dentro de nosotros que éramos estudiantes de preparatoria y que ya en los años posteriores pues nos influye en nuestra participación ya política dentro de la Universidad” (Cervantes, 2009).

En esos tiempos, era gobernador del estado Antonio Calzada Urquiza (1973-1979), el cual se caracterizó por llevar un gobierno represivo en contra de los movimientos autónomos o independientes. Dichas medidas represivas estaban enmarcadas en la persecución a nivel nacional de grupos guerrilleros urbanos<sup>88</sup> y rurales; periodo conocido como la *guerra sucia*, en donde el Estado mexicano pretendía eliminar a la guerrilla. En este contexto de represión y control surgió en 1973 el movimiento estudiantil Voz Crítica, que tuvo principalmente dos objetivos:

(...) se puede decir que en principio lo que se refiere como movimiento estudiantil interno, pues era buscar la democratización de la Universidad en sus diferentes órganos (...). Y lo otro era, a lo mejor no había un objetivo, así muy concreto de la lucha popular, pero sí había como la necesidad de sumarse a las luchas de otros sectores de la población. (Cervantes, 2009)

Cabe señalar que al interior de la Universidad existía gran descontento por parte de un sector estudiantil con la Federación de Estudiantes Universitarios de Querétaro (FEUQ), ya que consideraban que no representaba los intereses estudiantiles; que era usada como trampolín político y que era utilizada también por el Partido de la Revolución Institucional (PRI) como escuela de cuadros. Por lo anterior, estudiantes de Ingeniería se inconformaron y decidieron participar dentro de la FEUQ para cambiarla e intentar llegar a la dirigencia de este organismo.

Y ahí es donde nos empezamos a topar ya con una resistencia férrea, no solamente de las autoridades universitarias sino hasta de las autoridades políticas de Querétaro, porque veían que se rompía, la inercia del manejo que tenían también para la cuestión política externa, ¿no?, del propio PRI. (Cervantes, 2009)

Al no lograr los cambios al interior de la FEUQ, decidieron separarse de ésta, mediante un manifiesto que circularon en toda la Universidad, en donde invitaban a las demás Escuelas a que hicieran lo mismo. Igualmente, la invitación animaba a que las

---

<sup>88</sup> En numerosas ocasiones, autoridades estatales y federales intentaron relacionar a Voz Crítica con la Liga Comunista 23 de septiembre, la cual, fue un grupo de guerrilla urbana que surgió a inicios de los setenta.

nuevas organizaciones estudiantiles se constituyeran – a diferencia de la FEUQ- de una forma horizontal y menos jerárquica.<sup>89</sup>

Por otra parte, la participación del movimiento al exterior de la Universidad consistió en las protestas en contra del alza de cuotas del transporte público, lo cual, ocasionó que otros sectores populares se acercaran para pedirles apoyo. Los estudiantes participaron con obreros<sup>90</sup>, campesinos<sup>91</sup> y amas de casa.<sup>92</sup> Cabe señalar que en todas estas acciones, los estudiantes fueron señalados por los medios de comunicación como “revoltosos,” lo que llevó a que ellos crearan un medio independiente de información para poder difundir sus actividades y pensamientos: el periódico *Voz Crítica*. De aquí que a este movimiento se le conozca con el nombre de dicho periódico.

Entonces nosotros veíamos la necesidad de tener una forma de comunicarnos entre los estudiantes y con la demás gente, esté realmente lo que pasaba (...) precisamente de ahí es el nombre que se le da a ese periodo del movimiento estudiantil, que es un periodiquito tabloide que se llamaba *Voz Crítica* (...) tuvo tal éxito que íbamos y lo repartíamos a la salida de las fábricas, todo mundo esperaba cuando salía el ejemplar, que salía cada que se podía, cada dos, tres meses. Creo que en total han de haber salido menos de diez ejemplares, pero tuvo mucha repercusión. (Cervantes, 2009)

En este periódico, los estudiantes hablaban de actividades académicas pero también dieron voz a diferentes sectores populares. La emisión local de este medio trascendió cuando decidieron formar, junto con estudiantes de otros estados de la República, la Organización Nacional de Periodismo Estudiantil Independiente (ONPEI), lo cual originó un medio de información alternativo en todo el país, molestando en gran medida al gobierno federal.

Ante el crecimiento del movimiento estudiantil, las autoridades universitarias y gubernamentales intentaron cooptar a sus miembros, al no lograrlo, los estudiantes

---

<sup>89</sup> De esta separación de la Federación surgió una nueva organización estudiantil que se llamó Asociación de Representantes Estudiantiles de la Universidad Autónoma de Querétaro (AREUAQ), conformada por diferentes escuelas de la Universidad. En esa misma época también surgió otra organización que integraba a otras instituciones educativas: la Organización de Estudiantes Queretanos (OEQ), donde participaron el Tecnológico Regional, la Secundaria 1 y la Escuela Normal del Estado de Querétaro.

<sup>90</sup> Apoyaron huelgas y trabajaron proyectos educativos con obreros de diferentes fábricas como Tremec, Carnation, Hércules, entre otras.

<sup>91</sup> Participaron en la toma de las oficinas de la Reforma Agraria, exigiendo que fueran entregadas tierras a campesinos que, aún contando con el decreto presidencial de que esas tierras eran suyas, no les habían sido dadas.

<sup>92</sup> Cervantes menciona un caso en el que el hermano del gobernador quería tener el monopolio de la leche envasada y así prohibir la venta de leche bronca. Ésto desencadenó el descontento entre un grupo de amas de casa, las cuales, protestaron junto con los estudiantes para echar abajo esa disposición.

fueron amenazados abiertamente. En mayo de 1976, Salvador fue desaparecido y torturado en las oficinas de La Procuraduría General de la República.<sup>93</sup> Gracias a los vínculos que el movimiento tenía con otras organizaciones, y a las protestas sociales, “apareció” y días más tarde fue puesto en libertad.<sup>94</sup> Al salir Salvador de la cárcel, los estudiantes se reunieron y decidieron poner fin al movimiento ante el clima de hostigamiento y represión.

Acerca de los logros de Voz Crítica, Cervantes señaló que este movimiento funcionó como un puente entre la organización estudiantil de los sesenta y ochenta, y también mencionó que la mayoría de sus participantes sigue siendo gente políticamente activa en la actualidad. Otro hecho que sigue vigente hoy en día, es el haber logrado la paridad de estudiantes y maestros en el Consejo Universitario, con lo que se pretendía que hubiera mayor participación estudiantil en esta instancia.

Asimismo, Cervantes menciona referentes que marcaron las acciones de los estudiantes que participaron en Voz Crítica: el socialismo, el movimiento de 1968 -con maestros como Heberto Castillo, al cual invitaron alguna vez la UAQ- y también los medios artísticos, los cuales expresaban la idea de un cambio social en la sociedad.<sup>95</sup> Por otra parte, podemos decir, que al igual que en el movimiento de 1968, los estudiantes de Voz Crítica mantuvieron la demanda por la libertad democrática.

Por último, respecto a las razones para participar, Salvador ubicó experiencias personales, como el hecho de haber sido hijo de un líder sindical. También mencionó la existencia de un sentimiento de injusticia e inconformidad que lo ha acompañado a lo largo de su vida, “(...) yo siempre tuve una actitud contra la autoridad porque veía que las cosas eran injustas. Eso va generando a lo mejor la formación política de uno” (Cervantes, 2009). De igual manera, la participación en cargos de representación estudiantil, fue una influencia importante para que él se integrara al movimiento.

---

<sup>93</sup> Al mismo tiempo que Salvador fue detenido en Querétaro, miembros de la ONPEI de otros estados también fueron aprehendidos. Por esta razón decidieron poner término a esta organización.

<sup>94</sup> La razón de su detención fue la acusación de que era narcotraficante, sin embargo, todas las preguntas que le hicieron en la Procuraduría giraron alrededor de sus supuestos vínculos con la Liga 23 de septiembre.

<sup>95</sup> Realizaron festivales en donde participaron grupos como la organización político- cultural CLETA, Judith Reyes y otros de los llamados “cantantes de protesta.”

### 2.4.3 Consejo Estudiantil Democrático Universitario de Querétaro (1976-1982)<sup>96</sup>

A pesar del encarcelamiento de Salvador Cervantes y la represión a otros miembros de Voz Crítica, otros estudiantes continuaban con las propuestas de democratización de la Universidad que ya habían sido echadas a andar. De esta manera, surgieron en las Facultades de Ingeniería y Psicología, los Consejos Estudiantiles como una alternativa de organización a las Sociedades de Alumnos. También, los estudiantes comenzaron a denunciar la existencia de represión al interior de la Universidad por medio del *porrismo*,<sup>97</sup> que constituía un órgano de control estudiantil por parte del gobierno y las autoridades universitarias.

Porque una de las cuestiones centrales que el Estado siempre utilizó para controlar a los estudiantes, fue la violencia, y la violencia selectiva. La violencia selectiva la manejabas por medio de los porros. Los porros eran los encargados de agredir físicamente a cualquier estudiante que mostrara cierta rebeldía, que podía ser en dos niveles: protestas a nivel federal, por ejemplo, a nivel estatal y protestas al interior de la Universidad, ¿no? Era un clásico que en ese tiempo, los porros eran financiados por el gobierno (...). A nosotros nos vinieron a ametrallar la escuela, ¿eh? O sea eran épocas en las que se manejaban armas de fuego, a nosotros nos ametrallaron, a nosotros nos sacaron metrallata, aquí en circuito universitario. (Balderas, 2009)

De esta manera, surgió en 1976, el Consejo Estudiantil Democrático Universitario de Querétaro (CEDUQ), formado por la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Psicología y las dos preparatorias nocturnas, que en aquel entonces eran la Prepa Centro y la Prepa Sur. Al respecto:

(...) yo creo que el canal de comunicación directo entre Ingeniería y Psicología fue por los elementos de Voz Crítica que eran de la facultad de Psicología. Y que en ese momento coincidimos generacionalmente varios estudiantes de Psicología con estudiantes de Ingeniería. Y coincidimos que ambos estábamos formando Consejos Estudiantiles, coincidimos que no nos gustaba el trabajo de la Federación Estudiantil. Se plantea de manera natural, esté una serie de reuniones, entre los dos Consejos y decidimos fundar el CEDUQ, como alternativa a la Federación Estudiantil. (Balderas, 2009)

---

<sup>96</sup> La recuperación de la historia de este movimiento estudiantil, se realizó a partir de las entrevistas a tres de sus participantes: la Mtra. Rosalba Pichardo Santoyo (participante de la Facultad de Psicología), el Dr. José López Salgado (participante de la Facultad de Psicología) y el Mtro. Ángel Balderas Puga (participante de la Facultad de Ingeniería).

<sup>97</sup> Cabe mencionar, que en esos tiempos los estudiantes de la FEUQ eran asociados con el *porrismo*, ya que eran los responsables de organizar las novatadas, que la mayoría de las veces terminaron en actos delictivos que nunca eran castigados.

Los principales objetivos del CEDUQ fueron la democratización de la UAQ, la solidaridad con otros movimientos sociales - de tipo sindical y popular- y el desarrollo de alternativas académicas (López, 2007). Con respecto a su forma de organización, no tuvieron relación con partidos políticos ni ligas orgánicas con otros grupos. El lugar máximo de toma de decisiones fue la asamblea, a la cual, asistían los representantes de cada facultad y escuelas; y a diferencia de la FEUQ, no existía la figura de un presidente; su estructura organizativa era horizontal (Balderas, 2009).

De acuerdo con Pichardo (2007), López (2007) y Balderas (2009), algunas de las acciones que el CEDUQ realizó con sectores externos a la Universidad, fueron la toma de camiones como protesta por el alza de cuotas, la participación en una campaña de alfabetización con los obreros de TREMEC, la creación de un cineclub,<sup>98</sup> entre otras. Al interior de la Universidad, con respecto al proceso de elección de Rector, y como muestra de la búsqueda de democratización, el CEDUQ realizó las siguientes propuestas:

Uno. Que todos los aspirantes a la Rectoría presenten su plan de trabajo, cosa que aquí no se pedía. Dos. Que lo expongan ante la comunidad universitaria y se sujeten a críticas, comentarios y propuestas. Y tres. El voto sea universal, directo y secreto. (López, 2007)

Asimismo, la creación de periódicos murales, la emisión de pequeños periódicos, el volanteo, las pintas, eran actividades cotidianas de los estudiantes para informar acerca de sus demandas. Como algunos ejemplos de las acciones específicas de las Facultades, se puede mencionar la huelga que realizaron durante un mes los estudiantes de Ingeniería, debido a la inconformidad con un grupo de maestros a los cuales lograron expulsar. En Psicología, se creó el Laboratorio de Investigaciones de Psicología Social, como un espacio de reflexión y producción de las posturas más avanzadas en psicología social en ese momento.

En general, el movimiento tuvo una tendencia de izquierda y se relacionó con diferentes movimientos sociales en el estado y el resto del país.<sup>99</sup> En el caso particular

---

<sup>98</sup> Se realizaron cine-debates, en donde asistían estudiantes, obreros y trabajadores (Balderas, 2009).

<sup>99</sup> El CEDUQ tuvo relación con sindicatos independientes, con la Universidad de Guerrero y su proyecto de Universidad Pueblo, con la Coalición Obrero-Campesina-Estudiantil del Istmo (COCEI) en Oaxaca, el grupo CLETA, entre otros. Asimismo, apoyaron al movimiento de los estudiantes de la Normal en

de Psicología, la llegada de maestros sudamericanos que huían de las dictaduras de sus países, fue un referente importante para los estudiantes de esta Facultad. En las Preparatorias, el hecho de que algunos miembros del CEDUQ terminaran su carrera y se incorporaran como maestros, favoreció a la transmisión de las ideas del movimiento en estas escuelas.

Sobre la caída del CEDUQ, fueron mencionadas diferentes razones: el hostigamiento de las autoridades universitarias a los Consejos Estudiantiles, el cambio que se iba dando de generación en generación -en donde se perdió continuidad en las acciones-, el hecho de que varios de los participantes se fueran a la Universidad de Guerrero, el no haber establecido ligas orgánicas con otras organizaciones y también, la cooptación de algunos participantes por parte de autoridades universitarias y de gobierno del estado.<sup>100</sup> Para el año de 1982, el movimiento había prácticamente desaparecido.

Como experiencias significativas de la participación en este movimiento, quedó la solidaridad y la camaradería que se vivió al interior de la organización. De lo anterior:

(...) la parte que a mí se me hace que compensa, que compensa todo lo negativo, es este aprendizaje estudiante-estudiante, donde no pasas ni por los profesores, ni pasas por la autoridad, ¿no? Sería enseñanza y aprendizaje entre pares. Y eso es muy padre porque (...) no hay jerarquías, y cada quien aporta lo que sabe hacer. (Balderas, 2009)

Asimismo, Balderas (2009) menciona que los alcances del movimiento pueden ubicarse en la vigencia de las Facultades que no pertenecen a la FEUQ y que siguen con la figura del Consejo Estudiantil,<sup>101</sup> la continuidad en la forma de elección de Rector y en que los estudiantes que se incorporaron a la Universidad como maestros, mantienen hoy en día, una línea crítica en general. Por otra parte, sobre las motivaciones para participar, algunos mencionaron el hecho de haber pertenecido a movimientos previos o la influencia de estudiantes de grados más avanzados que los animaron a organizarse. A estas experiencias, agregaron también la influencia del entorno familiar y las

---

Querétaro, en 1980, el cual fue considerado como el último evento en que el CEDUQ participaría con mucha fuerza (Balderas, 2009; López, 2007; Pichardo, 2007).

<sup>100</sup> En el caso particular de Psicología, la expulsión de estudiantes y maestros adheridos al CEDUQ fue un hecho determinante para el declive de este movimiento en la Facultad.

<sup>101</sup> Como la Facultad de Psicología y la de Ciencias Políticas y Sociales.

características personales, que tendrían que ver con la capacidad de ser solidario, de interesarse por *causas nobles* y de ser sensibles a las problemáticas ajenas.

Al respecto, aparece una especie de fuerza inconsciente del movimiento que “jala” a los estudiantes a participar, sin embargo, lo anterior vino también acompañado de la decisión del estudiante para mantener la participación.

Estoy porque estoy, o sea finalmente, por convicción, pero también por circunstancias, o sea no todo se da porque uno lo piense plenamente sino que a veces el movimiento te jala, ¿no? y tomas la decisión de que te jale, porque también te puedes replegar, y no meter las manos para nada, incluso hacer contra. Pero me deje seducir, me metí muy gratamente al movimiento. (López, 2007)

(...) con mis compañeros, ellos son los que, los que me politizaron. Una decisión así consciente, pues no. Porque empiezas a participar con una cosita, y luego esa cosita te lleva a otra, empiezas a discutir con los compañeros, esté, una información te lleva a otra, ves que la demás gente participa. (Balderas, 2009)

Igualmente, aparece la concepción sobre la importancia de organizarse para resolver problemas en común y la referencia al trabajo y esfuerzo necesarios para lograr algo que *vale la pena*. Otro aprendizaje que quedó, fue la defensa de los derechos de los estudiantes, el *no dejarse de nadie*, la necesidad del trabajo en conjunto para obtener objetivos. De esta manera, los estudiantes que participaron expresaron las motivaciones para participar, pero también aquello que la participación dejó en ellos, resaltando la satisfacción por poder expresar ideas políticas en público y la consecución de lazos con los otros.

Uuy, muchísimas cosas, es sumamente seductor el hecho de vivir una experiencia nueva de esa naturaleza, el hecho de sentirse libre de poder decir, de poder escribir, de poder manifestarte públicamente, es sumamente seductor. El hecho de estar identificado, ¿no?, con intereses que a mí me parecieron siempre nobles (...) (López, 2007)

(...) yo creo que después de tu familia pequeña, llega el momento incluso en el que este tipo de movimientos, si participas en este tipo de movimientos, logras establecer tal relación, que ahí está tu familia, ¿no? Yo llegué a tener lazos, contacto, con personas que participaron ahí, y yo los veía como mis hermanos (...) Pero no porque ese es el objetivo, porque si ese es el objetivo, yo creo que ya, ya de entrada vale. No, eso se da de manera natural, por el hecho de hacer juntos, por el hecho de convivir juntos. (Balderas, 2009)

#### **2.4.4 Movimiento estudiantil de la Escuela Normal del Estado de Querétaro (1980)**

En 1980, comenzó su segundo año de gobierno al frente del estado, Manuel Camacho Guzmán.<sup>102</sup> De acuerdo con Duarte y Resendiz (2006), la política de este gobierno en términos educativos, fue la de apoyar prioritariamente al nivel básico: preescolar, primaria y secundaria. Como ejemplo de lo anterior, fueron las malas condiciones en las que se encontraba la Escuela Normal del Estado de Querétaro (ENEQ), la cual, había tenido que limitar la matrícula de sus alumnos ante la escasez de plazas y que además presentaba limitaciones en su infraestructura para satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

Desde 1979, los estudiantes de la Normal comenzaron a organizarse en contra de los abusos de las autoridades de la Escuela y ante la deficiencia administrativa de la institución. En abril de ese mismo año firmaron un convenio con representantes de gobierno del estado y con autoridades de la Normal en donde plantearon sus primeras demandas;<sup>103</sup> el convenio nunca fue respetado. A comienzos de 1980, los estudiantes reformularon sus demandas, pidiendo: “(...) la reestructuración académica de la escuela normal, ya que afectaba el proceso de formación de los alumnos; la construcción de una biblioteca; dotación de un autobús y cambio en la dirección” (Duarte y Resendiz, 2006, p. 44).

Así, los estudiantes de la ENEQ, decidieron conformar un Consejo Estudiantil para desligarse de la Sociedad de Alumnos de su escuela, la cual, estaba alineada con la Dirección General de la institución. De esta manera seguían la forma de organización que los estudiantes del CEDUQ realizaban en la Universidad; ya que, cabe mencionar,

---

<sup>102</sup> Cabe señalar que a principios de la década de los ochenta, emergieron distintos movimientos sociales en el estado, como el magisterial y los movimientos urbano-populares, en los cuales participaron algunos estudiantes universitarios apoyando las demandas de estos sectores (Lara, 1990).

<sup>103</sup> Éstas fueron: remover de la planta de personal a 5 maestros, que la directora sólo desempeñara las funciones de su nombramiento, que los maestros que impartían las cátedras comprobaran tener especialidad en su asignatura, que se respetara la individualidad de los alumnos, que el cuerpo de administrativos no tomara represalias con los alumnos y que se formulara un reglamento interno de la institución (Duarte y Resendiz, 2006).

que los universitarios apoyaron a los normalistas en sus demandas y movilizaciones (Balderas, 2009).

Gobierno del estado no sólo no resolvía las peticiones de los normalistas, sino que además empezó a tomar represalias en contra de ellos. Ante esta negativa y hostigamiento, los estudiantes llevaron a cabo diferentes acciones para exigir sus demandas, como la toma de autobuses, manifestaciones y la huelga que iniciaron el 20 de abril de 1980.

El 8 de mayo del mismo año vendría el presidente José López Portillo a inaugurar un evento de trabajadores de la industria de la radio y televisión, los estudiantes acordaron realizar una marcha para ir a entregar sus peticiones. En la marcha participaron padres de familia y estudiantes de la Normal, de la Preparatoria Sur, del Tecnológico Regional y de la Universidad Autónoma de Querétaro.<sup>104</sup> La marcha fue reprimida por el gobierno estatal<sup>105</sup> cuando el contingente pasaba por la Preparatoria Sur; lanzaron gases lacrimógenos y detuvieron a varios estudiantes y maestros. Lo anterior, ocasionó que en la UAQ se convocara a un Consejo Universitario de emergencia donde los universitarios tomaron postura a favor de los estudiantes de la Normal y realizaron una marcha denunciando la represión por parte del gobierno.<sup>106</sup>

Según Duarte y Resendiz (2006), éste sería el inicio del movimiento. Los normalistas recibieron apoyo de diferentes instituciones estudiantiles y de sindicatos de trabajadores a nivel estatal y nacional.<sup>107</sup> A las demandas que ya tenían fueron sumando otras como la federalización de la escuela, la creación de un Consejo Académico con paridad de representación en la toma de decisiones, la indemnización de los lesionados en la represión del 8 de mayo y la destitución y consignación de los responsables. Estas

---

<sup>104</sup> De acuerdo con Balderas (2009), el apoyo y experiencia que CEDUQ brindó a los normalistas, fue determinante para la realización de esta movilización.

<sup>105</sup> Balderas (2009) menciona que en la represión también participaron elementos federales, ya que el presidente de la república estaba en la ciudad.

<sup>106</sup> En aquel entonces era Rector de la Universidad Mariano Palacios Alcocer, algunos comentan que aprovechó esta coyuntura para perfilarse como futuro gobernador (Balderas, 2009; Cervantes, 2009).

<sup>107</sup> La Secundaria 2, Secundaria 3, Escuela Secundaria Técnica Industrial no. 59, Universidad de San Luís Potosí, Universidad de Guerrero, Escuela de San Roque, Escuela Normal Rural de Mexe, Hidalgo, la Escuela Normal de Sinaloa, el Frente Nacional Democrático de México, UNAM, preparatorias del DF, Consejo Nacional de Casas de Estudiantes de Provincia, sindicatos telefonistas y ferrocarrileros (Duarte y Resendiz, 2006).

demandas fueron resueltas poco a poco, hasta que el 14 de junio los normalistas consideraron satisfechas sus peticiones y decidieron levantar la huelga.

Los normalistas demandaron mejoras estructurales para su Escuela, pero al igual que los movimientos de Voz Crítica y del CEDUQ, demandaban la democratización de sus escuelas y realizaron propuestas para lograrlo. El apoyo que recibieron por parte de otras organizaciones en el estado, y también de otras entidades, así como el apoyo de la opinión pública, fue indispensable para que los normalistas no se replegaran y continuarán el movimiento hasta haber conseguido todas sus demandas. De esta manera, consideramos que la huelga de la Normal, fue la última movilización estudiantil trascendente en el estado, por su magnitud, el logro de sus demandas, el apoyo de la población en su conjunto y la represión que sufrió el movimiento; lo cual indicaba que éste representaba un peligro para el gobierno. Asimismo, mostraba ya las políticas en materia educativa que empezaron a ser implementadas a la educación superior, en donde la característica principal fue, y es, la disminución de presupuesto.

Concluyendo, la continuidad de acciones colectivas llevadas a cabo por los estudiantes, es siempre una posibilidad debido a la existencia de las redes e intercambios entre los universitarios; tal vez no siempre haya movimientos estudiantiles, pero, mientras existan las universidades, siempre habrá estudiantes que puedan organizar acciones en contra de situaciones que ellos consideren injustas. Así, ante estas acciones propias de los estudiantes y atendiendo a las particularidades de su participación, observamos la necesidad de considerar herramientas analíticas que puedan dar una mejor comprensión al respecto; de ahí la utilidad de la *teoría de los nuevos movimientos sociales*, la cual ha permitido una orientación para el estudio y caracterización de los movimientos estudiantiles. Por último, observamos cómo los distintos movimientos que analizamos en este capítulo, han compartido una demanda en común: la democratización, ya sea de su propia institución o del sistema de instituciones del país en general. De lo anterior, consideramos la importancia que esta demanda ha significado en la vida política, social y cultural del país y de las universidades donde sucedieron estas acciones colectivas.

### **3. Marco teórico y metodológico: la afectividad en la acción colectiva y su estudio.**

*Aunque no se conozca, existe el número de las estrellas y el número de los granos de arena. Pero lo que existe y no se puede contar y se siente aquí dentro, exige una palabra para decirlo. Esta palabra, en este caso, sería inmensidad. Es como una palabra húmeda de misterio. Con ello no se necesita contar ni las estrellas ni los granos de arena. Hemos cambiado el conocimiento por la emoción: que es también una manera de penetrar en la verdad de las cosas.*

- Emilio Abreu Gómez, Canek

En este capítulo describimos las concepciones teóricas y metodológicas que se desprenden de los dos conceptos guía de nuestra investigación: *la afectividad colectiva* y *la acción colectiva*. De esta manera, fue necesario retomar la obra de Pablo Fernández respecto a la *afectividad colectiva*. Sobre el concepto de *acción colectiva*, fueron las obras de Alberto Melucci y Sidney Tarrow, las que sirvieron de eje para articular la noción de este concepto como una construcción de significados en los que intervienen de manera importante elementos afectivos. Por otra parte, respecto a los pocos trabajos que existen sobre los afectos en las acciones colectivas, retomamos la obra de Barrington Moore y James Jasper. Asimismo, para la metodología, recuperamos la obra de Hans- Georg Gadamer sobre la hermenéutica, como una forma estética de aproximarse a la realidad.

#### **3.1 La psicología colectiva y la afectividad colectiva**

##### **3.1.1 La psicología colectiva: el estudio de las formas.**

Para estudiar los afectos en la acción colectiva, es necesario señalar desde qué perspectiva vamos a abordarlos, por lo tanto, en este apartado referimos brevemente a la obra de Pablo Fernández y sus planteamientos sobre la *afectividad colectiva* como un tema de estudio de la llamada *psicología colectiva*. Este autor ha recuperado a lo largo de su obra la tradición teórica que constituye la *psicología colectiva*,<sup>108</sup> la cual, estudia

---

<sup>108</sup> Fernández (2006a), ubica los orígenes de la psicología colectiva en el romanticismo, movimiento que surgió en el siglo XVIII como respuesta a la racionalidad del pensamiento ilustrado. Así, en la constitución de la línea de pensamiento de la psicología colectiva, este autor retoma algunos conceptos y nociones de distintos autores como Herder, Michelet, Wundt, Durkheim, Tarde, Lewin y Goffman. Fernández (1999) considera que en la actualidad, los siguientes autores han recuperado aspectos de la psicología colectiva en sus aportes teóricos: Cooley, Ribot, Paulhan, Baldwin, Peirce, Moscovici, Billig.

el pensamiento de la sociedad conformado por la tradición, la memoria, las rutinas y las costumbres.

La psicología colectiva parte de la noción de que la realidad es *intersubjetiva*, es decir, que es una realidad acordada. La intersubjetividad de la realidad psico-colectiva es el elemento fundamental del cual surgen posteriormente la realidad objetiva y la subjetiva, por tanto, la realidad no puede ser reducida en componentes ni expresiones menores. De igual manera, Fernández (1994c) menciona que la psicología colectiva prescinde de las dualidades, ya que piensa a las unidades explicativas como *terciaridades*.

El espacio de estudio en el que la psicología colectiva centra su análisis, es la *zona pública* de la sociedad, ya que este espacio es el centro de la vida colectiva, donde ésta surge y se transforma.<sup>109</sup> Dentro de este espacio las actividades que la psicología colectiva va a estudiar son aquellas que surgen en la *vida cotidiana*, las actividades que no tienen que ver con lo especializado sino con los actos cotidianos que la gente realiza día a día. Para esta psicología, “(...) lo que importa es la experiencia vital de los hechos más que sus descripciones físicas, lo cual puede ser comprendido desde el punto de vista de una realidad simbólica” (Fernández, 1994c, p. 117).

Así, la psicología colectiva parte de esta realidad intersubjetiva que además, tiene un carácter eminentemente simbólico; el interés entonces, será en el significado y sentido que estos símbolos comportan para las personas. Otra constante de la psicología colectiva, es su vocación de constituir una teoría global de la sociedad en donde su campo de trabajo no está compuesto por fenómenos específicos, sino que toma y estudia cualquier fenómeno que pueda ser visto desde su perspectiva.

Cabe señalar que con el paso del tiempo, la concepción de la sociedad y la forma de estudio que ha propuesto la psicología colectiva, se han ido perdiendo junto con su denominación para dar paso a lo que hoy en día conocemos como *psicología social* (Fernández, 2006a). Esta pérdida se debe a las pretensiones de tipo cientificista dentro de la psicología en donde se ha descartado a la historia como modo necesario para

---

<sup>109</sup> Desde esta perspectiva, la vida privada sería una derivación de la vida pública. De lo anterior, que Fernández (1994c) se refiere a la psicología colectiva, también como una psicología política.

comprender el mundo, privilegiando los datos que se pueden obtener de la realidad inmediata. Asimismo, esta pérdida de los aportes de la psicología colectiva se debe a la marginación del estudio de lo que no es medible ni cuantificable, así como al desplazamiento de la idea de la *unidad para comprender* por la de *dividir para analizar*.

(...) la carrera de la psicología puede contarse por la cantidad de material que queda deleznado, como si su avance consistiera más en lo que desecha que en lo que produce, toda vez que el olvido ha sido su indicador de progreso. (Fernández, 1999, p. 139)

Al ir rastreando los trazos de la psicología colectiva, Fernández (2006a) va distinguiéndola de la psicología social. Al respecto, señala que la psicología social trabaja con el *pensamiento social*, el cual es lingüístico, racional, inteligible y requiere de la comunicación y del lenguaje. De esta manera, el objeto de estudio de la psicología social es la *interacción*. Por otra parte, la psicología colectiva estudia el *pensamiento colectivo*, el cual es imágico, afectivo - no necesariamente racional- y sensible, siendo la *forma* el objeto de estudio de esta perspectiva (Fernández, 2006a).

Siguiendo con el objeto de estudio de la psicología colectiva, la *forma* es una entidad ambigua y plural que cambia de naturaleza con cada aproximación que se hace a ella, por lo tanto, no es algo estático, ya que, cuando una forma cambia de lugar, ésta cambia de forma.

Una forma es una entidad unitaria centrada en sí misma que se presenta autónoma y desligada de lo que no es ella, de otras formas o materiales. Por ello, no puede haber formas incompletas o fragmentadas, porque un fragmento, como la pieza del rompecabezas, sería en sí mismo una forma también completa. (Fernández, 1999, p. 73)

Fernández (2006a) señala como categorías de las formas la apariencia de *unidad* que éstas tienen y la *sensibilidad* necesaria para poder percibirlas. Asimismo, menciona que las formas no significan ni son símbolos de nada, sino que ellas mismas son su símbolo y significado; éstas aparecen como la realidad misma sin la necesidad de referentes ni mediaciones. De lo anterior, Fernández (1999) va a sostener que todo aquello que no tenga lenguaje va a tener forma, ya que la forma refiere a todo lo que excede la cobertura del lenguaje. “Las formas tienen imagen, tacto, gusto, olor, sonido, kinestesia y lo que falte, pero no tienen palabras (...) Diríase que, frente a la voz esencial de la palabra, la forma fundamental es el silencio” (Fernández, 1999, p. 94).

De esta manera, las formas logran independizarse de los actos concretos de la gente y son capaces de existir y mantenerse por sí mismas como objetos separados. Fernández (2006a) establece que sólo aquello que alcanza una forma puede quedar instituido en la cultura y va a constituir el pensamiento de la sociedad. “En efecto, el pensamiento de la sociedad que es el interés de una psicología colectiva es una forma a la que se le puede denominar cultura, y la cultura es esa entidad psíquica (...) que piensa con formas” (Fernández, 2006a, p. 115). Por lo tanto, para estudiar el pensamiento de la sociedad, es necesaria una aproximación estética que se distinga de las perspectivas tradicionales en que la sociedad ha sido estudiada – desde la física, la biología o la economía-.

Por consiguiente, Fernández (1999) va a considerar a la *estética* como el método apropiado para estudiar a la sociedad. Así, define este concepto como la disciplina que se acerca a la realidad desde el punto de vista de su forma. Esta disciplina se ha dedicado comúnmente al estudio de las formas de los objetos artísticos en donde éstos aparecen como representaciones confusas o sensibles y por lo tanto, no racionales. Según la psicología colectiva, la realidad social puede ser estudiada también desde un punto de vista estético, recuperando estas características presentes en los objetos artísticos. Por lo tanto, la psicología colectiva, como una psicología estética, debe estudiar aquellas formas confusas y sensibles que constituyen el pensamiento de la sociedad.

### **3.1.2 Afectividad colectiva: la forma del pensamiento de la sociedad.**

De acuerdo con Fernández (2006a), el pensamiento de la sociedad está hecho de formas y es predominantemente afectivo, en donde éste no pasa por el plano de lo discursivo sino por el de la experiencia. De esta manera, la afectividad<sup>110</sup> constituye una actitud que acompaña todo lo que pensamos, “(...) la afectividad es aquel pensamiento que está detrás del pensamiento (...) aquella imagen que no se puede mencionar pero que subyace y sostiene al discurso (...)” (Fernández, 2006a, p. 134). Asimismo, la afectividad es el pensamiento más largo y lento de la sociedad, el cual,

---

<sup>110</sup> Fernández (1999) utiliza la palabra *afectividad*, como el término genérico para otros fenómenos como pasión, sentimiento, estado de ánimo, emoción, sensación; los cuales, él considera pueden ser usados indistintamente para referir a los procesos afectivos.

permanece casi igual por largos períodos de tiempo en la historia, como puede verse en las costumbres, hábitos, tradiciones, mentalidades, principios, valores y éticas de una sociedad. Por lo tanto, los afectos comprenden la parte sustancial de los motivos, valores, significados, aspiraciones y desilusiones de las colectividades.

(...) se puede concluir que, en todo caso, la afectividad es un evento que no pasa por el discurso, por la conciencia o por la racionalidad, aunque sí pasa por la vida, de manera que la afectividad puede ser definida como aquella parte de la realidad que antecede y/o excede al lenguaje. (Fernández, 1994a, p. 100)

Los afectos son las formas que exceden a un objeto, son las imágenes que se encuentran entre un objeto y su nombre, o mejor dicho: los silencios y huecos. De lo anterior, Fernández (s.f.b) establece que existe una continuidad entre *pensamiento-nombre- objeto*, en un extremo, y los *afectos- imágenes-formas*, en el otro. La diferencia que habrá entre ambos extremos es de determinación y de limitación, en donde constantemente se va de lo definido a lo indefinido, de lo limitado a lo ilimitado. Así, entre más cerca se esté del primer extremo, más racional es la vida, y entre más cercano se esté del segundo, más afectiva. Los afectos, “(...) no obstante parecer constituir realidades aparte, son continuidades de los objetos (o viceversa), separados por un proceso de disolución paulatina y no por un corte total” (Fernández, s.f.b, p. 15).

Si los afectos no pasan por el plano discursivo y exceden al lenguaje, la forma de aproximarse a éstos tiene que ser a través de la negación, es decir restando a los afectos de las situaciones o de las cosas de las que sí se puede decir algo: “La gente no se refiere a sus sentimientos, sino a las palabras” (Fernández, 1999, p. 19). Por lo tanto, las definiciones que se hacen de los sentimientos sólo tienen relación con las palabras con las que se les nombra, más no con el objeto al que pertenecen. De lo anterior, es que las palabras no pueden dar cuenta de la implicación entre aquél que siente y el sentimiento mismo, ya que Fernández (1999) plantea que sentir es la percepción que unifica al percepto y perceptor en una misma instancia.<sup>111</sup>

En esta aproximación al estudio de la afectividad, lo más cercano a ella va a ser el lenguaje cotidiano que nombra a los afectos; más cercano que las clasificaciones

---

<sup>111</sup> Al respecto, cabe mencionar que la concepción de que los afectos son eventos pasivos, proviene de esta unión e indistinción entre el afecto y quien lo padece, ya que cuando una persona está sintiendo un afecto, pareciera que nada pudiera hacer al respecto (Fernández, 1999).

racionalistas y científicas. Por lo tanto, las expresiones de los sentimientos van a referir a experiencias de la vida cotidiana, las cuales, conforman una combinación de adjetivos perceptuales: visuales, auditivos, táctiles, olfativos, gustativos, kinestésicos (Fernández, 1994b).

De lo anterior, este autor señala que la categorización científica de los afectos, así como la separación cartesiana cuerpo/mente, es inútil para poder aprehender el sentido y significado de la afectividad y por lo tanto, cualquier tipificación y clasificación que pueda realizarse resulta inútil para esta empresa. Respetando las características de *unidad y sensibilidad* que tienen los afectos como formas, Fernández (1999, p. 24) establece que: “Si sentimientos es lo que se siente, pueden ser: vivenciales o psicológicos, como la tristeza; corporales como la comezón; morales como la culpa; cognoscitivos como sentir que una ecuación está incorrecta; intuitivos como sentir que algo anda mal.”

Otra constante de la afectividad colectiva, es que ésta pertenece a las situaciones en las que ocurre, por lo tanto se puede decir que:

(...) las formas son “situaciones”, las situaciones son “ciudades”, las ciudades son “sociedades” y las sociedades son “cultura”; de modo que aquí cultura, sociedad, ciudad, situación, forma y afecto son sinónimos, y así, las cualidades de cada término son cualidades de los demás. (Fernández, 1999, p. 14)

De esta manera, las personas están constituidas por la cultura y no pueden ser reconocidas fuera de ésta, por lo tanto, la afectividad va a significar la identidad entre una colectividad y su pertenencia. Los afectos, al tomar la forma de la situación a la que pertenecen, pueden ser considerados predominantemente exteriores y objetivos, lo que es contrario a la idea de que lo afectivo pertenece exclusivamente a lo subjetivo y que se encuentra en el interior de las personas (Fernández, 1999).

Por último, respecto al estudio de los afectos, Fernández (s.f.b) menciona que éstos casi siempre han sido estudiados como causas, efectos, conductas, representaciones, atribuciones, pero casi nunca como “afectos.”<sup>112</sup> Para poder dar

---

<sup>112</sup> Así las llamadas teorías de las emociones, han dado distintas explicaciones sobre el mundo afectivo: las *teorías sensoriales* lo explican de acuerdo a los cambios neurofisiológicos en el organismo, las *teorías sentimentales* a través del impacto infligido en el sistema simbólico del individuo, para las *teorías*

cuenta de la afectividad, es necesario retomar los huecos que existen entre las palabras y los objetos, narrando y describiendo los detalles de sus formas. Estas narraciones deben ser tomadas del ámbito de la vida cotidiana, espacio en el que existe un alto grado de eficiencia y utilidad, pero asimismo, es el espacio donde la gente se esfuerza por producir formas en donde la realidad no sólo sea funcional sino también bella (Fernández, 1999). Para pensar, la gente usa un método lógico; para sentir, un método estético: toma el modo de las formas. Por lo tanto, si el modo de lo afectivo es lo estético, su método de comprensión también debe serlo.

### **3.2 *La acción colectiva y sus componentes afectivos***

#### **3.2.1 Perspectivas de estudio en la acción colectiva**

Desde la perspectiva de Pablo Fernández, los afectos acompañan todas las actividades de la vida de las personas, sin embargo, es nuestra intención comprender el papel particular que éstos tienen en las acciones colectivas. Por lo tanto, este apartado trata sobre la importancia de la afectividad para dar sentido a la participación de los actores sociales, empezando con un recuento de los distintos abordajes teóricos respecto a la acción colectiva, en donde se da cuenta del lugar que los afectos han tenido al interior de estas teorías. De lo anterior, consideramos que señalar estas perspectivas permite reconocer los elementos que han sido estudiados en la acción colectiva, así como los elementos que han sido marginados, los cuales, podrían aportar distintas interpretaciones sobre ésta.

A partir del siglo XIX surgió el estudio científico de las multitudes con la *psicología de las masas*.<sup>113</sup> Según Rubio (2004), esta perspectiva de tipo psicologista, estudió los elementos irracionales de las multitudes. Aquí, la emocionalidad apareció como un elemento negativo, ya que sólo se le consideró como causante de las acciones

---

*conductuales y ambientales* las emociones son adaptaciones al medio y las *teorías lingüísticas* explican los afectos centradas en el lenguaje. Aunque, Fernández (s.f.b) reconoce que la tradición de la psicología colectiva y su perspectiva para estudiar los afectos sobrevivió, en parte, en el *asociacionismo* y la *Gestalt*.; ambos, sistemas holistas o monistas que conciben la realidad como un todo.

<sup>113</sup> Rubio (2004) menciona que los autores más representativos de este enfoque fueron: Wilhem Wundt y su obra: *Psicología de las Masas*, Gustave Le Bon, Gabriel Tarde y Sigmund Freud.

destructivas de las masas, las cuales, ponían en peligro el orden social imperante.<sup>114</sup> No fue hasta la primera mitad del siglo XX que surgió una visión menos negativa acerca de las movilizaciones con las teorías del llamado *enfoque clásico*.

Dentro del *enfoque clásico*, se encuentran las *teorías del comportamiento colectivo*- en su versión interaccionista y funcionalista-<sup>115</sup> que estudian fenómenos colectivos como: multitudes, moda, furores (crazes), desastres, pánicos, movimientos sociales e incluso revoluciones. Javaloy (2001) señala que estos comportamientos se caracterizan principalmente por su imprevisibilidad y extrainstitucionalidad. Esta perspectiva retoma elementos psicosociales como la cognición, el comportamiento y las emociones, dando una visión más positiva del *comportamiento colectivo*<sup>116</sup> al asociarlo con el cambio social. Sin embargo, los aportes específicos de estas teorías sobre la acción colectiva y los movimientos sociales, quedaron diluidos con los de otros fenómenos colectivos, ya que analíticamente todas estas acciones son estudiadas de la misma manera (Javaloy, 2001; Rubio, 2004; Smelser, 1963).

Otro *enfoque clásico* es el de *sociedad de masas*, el cual buscó dar explicaciones al surgimiento de los regímenes totalitarios europeos de la primera mitad del siglo XX.<sup>117</sup> Para los representantes de esta teoría, las condiciones de aislamiento y alienación eran las responsables de la participación en la acción colectiva. Si bien señalaron estos factores en donde intervienen elementos afectivos, no explicaron más acerca de su influencia en el proceso de formación de la acción colectiva, es decir, cómo la vivencia, y más que nada la percepción del aislamiento y la alienación, pueden desencadenar una movilización.

---

<sup>114</sup> Un ejemplo de este enfoque es el trabajo de LeBon, el cual, a su vez se basó en los estudios realizados por los historiadores Taine y Burke. Estos últimos se referían a las muchedumbres revolucionarias francesas de 1789, como: *hez de la sociedad, bandidos, criminales; una cochina multitud compuesta por los más indeseables elementos sociales*. Así, Le Bon retomó el trabajo de estos autores y, sin hacer mayores críticas, resaltó el comportamiento irracional y patológico de las masas (Ovejero, 1997).

<sup>115</sup> Autores que estudiaron el comportamiento colectivo desde el interaccionismo simbólico: Robert E. Park, Ernest W. Burgess, Herbert Blumer, Turner y Killian. Y desde el funcionalismo el autor más representativo es Neil J. Smelser (Rubio, 2004).

<sup>116</sup> Sobre la distinción entre los términos de *comportamiento colectivo* y *acción colectiva* puede leerse la obra de Javaloy (2001): "Comportamiento colectivo y movimientos sociales."

<sup>117</sup> Este enfoque fue desarrollado desde los años veinte por Ortega y Gasset y hasta los años cincuenta y sesenta, con Hannah Arendt y William Kornhauser (Rubio, 2004).

También considerada como *enfoque clásico*, la *teoría de la privación relativa*<sup>118</sup> resaltó que no era suficiente la sola vivencia de una situación para la participación, sino que para actuar, era necesaria la formación de un sentimiento de privación, acompañado muchas veces por la frustración y el descontento. Así, esta teoría retomó en gran medida a la afectividad, reconociendo la elaboración de expectativas y el sentimiento de agravio como elementos presentes en los movimientos sociales. Aunque, las críticas a este enfoque señalaron su insuficiencia para explicar cómo es que las personas se movilizan aún cuando no sufren una privación real ni compiten por la escasez de recursos materiales, como podría ser el caso de las personas que pertenecen a sectores medios y que deciden participar. En suma, este enfoque no ofrece explicaciones respecto al agravio y la injusticia moral como motivaciones para la participación.

Según Javaloy (2001), el reconocimiento que hicieron los *enfoques clásicos* de los temas psicosociales quedó relegado del estudio de la acción colectiva a partir de las movilizaciones de los años sesenta y hasta mediados de los ochenta, dando lugar a perspectivas centradas principalmente en la sociología y la ciencia política. Esta marginación se dio en gran medida debido a la errónea equiparación que se hizo del enfoque de la *psicología de las masas* y los trabajos de Le Bon a toda aportación que la psicología pudiese hacer sobre la acción colectiva.

De acuerdo con Tarrow (1994), los *nuevos movimientos sociales* que surgieron en la última década de los sesenta, provocaron la creación de nuevos paradigmas. Lo anterior, se debió a que las teorías disponibles hasta los sesenta, centraban su estudio en los movimientos nacionalistas, revolucionarios y de clase y por lo tanto, no podían explicar la emergencia de otro tipo de movimientos sociales en donde los actores no eran individuos discriminados, marginados o que pertenecieran exclusivamente a clases populares.

Este cambio de paradigmas estará marcado desde el principio por la formación de dos tradiciones, que además de ser muy diferentes en cuanto a propuestas y contenidos, se desarrollan en espacios geográficos también distintos. Mientras que en Estados Unidos se elabora la “teoría de movilización de recursos” (...) que centra su énfasis en los recursos, la organización y las oportunidades como medios que posibilitan la movilización y la consecución de objetivos, en Europa se dirige la atención hacia los

---

<sup>118</sup>Entre sus principales exponentes se encuentran: James C. Davies, Susan y Norman Fainstein y Ted Gurr; sus trabajos fueron desarrollados a finales de los sesenta y principios de los setenta (Rubio, 2004).

cambios culturales y macroestructurales que han dado lugar a la formación de nuevas identidades que emergen a través de los movimientos sociales contemporáneos, dando nombre por su énfasis en la novedad de estos al enfoque de los “nuevos movimientos sociales (...)” (Rubio, 2004, p. 10)

La *teoría de la movilización de recursos* surgió en la segunda mitad de los años setenta, con la aplicación que hicieron Mc Carthy y Zald, del trabajo de Mancur Olson - desde la economía- al estudio de los movimientos sociales (Ibarra y Tejerina, 1998). De esta manera, la decisión de participar en una acción colectiva era explicada por Olson en términos de los cálculos que hacen los individuos sobre costes y beneficios y sobre los incentivos selectivos de que disponen las organizaciones para reforzar la participación individual. De acuerdo con Rubio (2004), esta teoría se centró en el estudio de la agregación y gestión de recursos, en el conflicto, la presión del entorno y los cambios en la viabilidad organizativa, en donde la organización, su estructura, su capacidad de presión o de movilizar recursos, eran los elementos centrales en el análisis de los movimientos. Ibarra y Tejerina (1998) señalan que en este enfoque quedaron excluidos del estudio de la acción colectiva cualquier conducta no instrumental, sistemas de valores y formas de conocimientos, y por lo tanto, también los afectos.

Siguiendo la concepción de la acción colectiva como producto de la interacción estratégica de actores basada en el cálculo sobre costos y beneficios, se encuentra la *teoría de la estructura de las oportunidades políticas*,<sup>119</sup> en donde el contexto político aparece como un elemento fundamental para el estudio de la acción colectiva (Rubio, 2004). El elemento central de estudio son las *oportunidades políticas*, más que los grupos o individuos que se organizan y las relaciones que existen entre ellos. De acuerdo con Tarrow (1994), los cambios en el contexto político que generan la acción colectiva surgen de las modificaciones en los alineamientos gubernamentales, de la correlación de fuerzas entre las elites dominantes, de la disponibilidad coyuntural de aliados influyentes y de las divisiones dentro de las elites. Si bien esta teoría da cuenta de *cuándo* es que surge la acción colectiva, no alcanza a desarrollar explicaciones - distintas a la lógica racional- acerca de los elementos que llevan a las personas a

---

<sup>119</sup> Eisinger acuñó el término de *estructura de oportunidades políticas* en 1973. Algunos de los autores más representativos de esta teoría son: Gamson, Tilly, Piven y Clowarden, durante la década de los setenta. En los ochenta, destacan las aportaciones teóricas de Sidney Tarrow (Rubio, 2004).

movilizarse, ni retoma la influencia que tienen los movimientos sociales sobre el estilo de vida y hábitos culturales de una sociedad (Rubio, 2004).

De esta manera, surgió en Europa a mediados de los ochenta, la perspectiva de los *nuevos movimientos sociales*,<sup>120</sup> la cual significó un giro importante hacia el estudio de lo cultural dentro de la acción colectiva<sup>121</sup> (Eyerman, 1998).

Donde los estadounidenses buscaban recursos internos de actores y movimientos (...) los europeos estudiaban su “por qué”, preguntándose cómo los rasgos de los estados y sociedades contemporáneas llevaban a la gente- en su mayor parte perteneciente a la clase media- a movimientos cuyo objetivo era proteger y mejorar sus “espacios vitales.” (Tarrow, 1994, pp. 150-151)

Esta teoría centró su atención en los procesos de construcción de identidades colectivas necesarios para explicar las motivaciones individuales de participación, en donde las acciones colectivas se presentan como códigos culturales alternativos a los dominantes (Rubio, 2004). Asimismo, esta perspectiva hizo hincapié en las redes existentes en los movimientos sociales durante los periodos de latencia o inactividad pública. Ibarra y Tejerina (1998) mencionan que –sobre todo en el trabajo de Melucci- vuelven a introducirse elementos psicosociales involucrados en la construcción de la identidad colectiva, como es el caso de la emocionalidad.

Asimismo, cabe mencionar la *perspectiva constructivista*<sup>122</sup> y sus aportaciones teóricas a través del análisis de los *marcos de la acción colectiva*. Este enfoque destaca la relación cognitiva entre las interpretaciones de los individuos y las de las organizaciones en la acción colectiva, considerando a los movimientos como transmisores de creencias e ideas que pueden movilizar a la gente (Eyerman, 1998). Si bien, este enfoque reconoce los elementos cognitivos en la elaboración de los marcos de interpretación de la realidad, no desarrolla la influencia de la afectividad en la construcción de dichos marcos. Por último, es importante señalar que a mediados de los ochenta y a lo largo de los noventa, se han dado una serie de acercamientos teóricos

---

<sup>120</sup> Algunos de los autores más destacados son: Touraine, Habermas y Melucci (Eyerman, 1998).

<sup>121</sup> Eyerman (1998) menciona los principales cambios teóricos que sirvieron como antecedente para retomar elementos culturales en el estudio de la acción colectiva: el “giro lingüístico” en el campo de la filosofía y su influencia en la teoría y práctica en la ciencia social, el constructivismo, la teoría social posmoderna y la estela del estructuralismo lingüístico a finales de los setenta y el post-estructuralismo.

<sup>122</sup> Los principales representantes de este enfoque son: Snow, Benford, Hunt, Klandermans. Estos autores desarrollaron sus trabajos a finales de los ochenta y durante la década de los noventa (Rubio, 2004).

entre estas cuatro perspectivas que surgieron a partir de los *nuevos movimientos sociales*, – teoría de movilización de recursos, teoría de la estructura de oportunidades políticas, teoría de los nuevos movimientos sociales y la perspectiva constructivista- en donde se ha buscado generar propuestas teóricas de carácter integrador (Rubio, 2004).

### **3.2.2 La acción colectiva como construcción social**

Melucci (1999) menciona que a partir de los *nuevos movimientos sociales* y en los fenómenos colectivos que suceden actualmente en las *sociedades complejas*,<sup>123</sup> el significado de la acción colectiva dejó de reducirse a un hecho meramente político, o a cualquiera de las categorías que se utilizaban para interpretar a la sociedad industrial o capitalista. A diferencia de las viejas formas de la acción colectiva, los nuevos movimientos abarcan conflictos sobre la definición de las personas en sus dimensiones biológica, afectiva y simbólica, así como su relación con el tiempo, el espacio y los “otros.” Igualmente, elementos como la configuración de las redes de solidaridad -las cuales conllevan fuertes significados culturales- distinguen a los nuevos actores sociales de los actores políticos formales.

De lo anterior, Melucci (1999) reconoce los aportes teóricos que retoman la construcción social de la acción humana, ya que éstos amplían la perspectiva de estudio en la acción colectiva al considerar que dentro de los fenómenos colectivos, los actores sociales producen significados. Por lo tanto, este autor critica que en los paradigmas tradicionales de estudio de la acción colectiva, ésta es abordada desde las contradicciones estructurales o las disfunciones del sistema social por un lado, y desde las diferencias psicológicas o las motivaciones individuales, por el otro.

La explicación basada en la existencia de condiciones estructurales comunes para los actores da por sentada su capacidad para percibir, evaluar y decidir lo que tienen en común; en otras palabras, ignora los procesos que permiten (o impiden) a los actores definir la situación como susceptible de una acción común. Por otro lado, las diferencias individuales y las motivaciones no explican satisfactoriamente la cuestión de cómo

---

<sup>123</sup> Este autor utiliza el término de *sociedades complejas* para referir a las nuevas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en la actualidad. Asimismo, establece que para dar cuenta de estos cambios, los paradigmas clásicos para interpretar la sociedad – el de la *sociedad capitalista* y el de la *sociedad industrial*- resultan inútiles, debido a que se utilizan categorías de estos paradigmas para analizar fenómenos de una sociedad distinta. Por lo tanto, Melucci (1998) utiliza el término de *sociedades complejas*, para dar cuenta de su insuficiencia analítica, estableciéndolo como un término provisional y señalando la necesidad de la creación de un nuevo paradigma.

ciertos individuos llegan a reconocerse y a formar parte de un “nosotros” más o menos integrado. (Melucci, 1999, p. 58)

En suma, los paradigmas tradicionales excluyen el análisis de la red de relaciones que existe en la acción colectiva, dejando a un lado la creación de modelos culturales y los retos simbólicos. Melucci (1999) establece que para comprender estas dimensiones de la acción colectiva, ésta no podría estudiarse como una entidad acabada que avanza hacia una unidad de metas, como usualmente se le ha interpretado. Así, este autor va a señalar que la *acción colectiva* es el resultado de la interacción entre objetivos, recursos y límites guiados por una orientación intencional dentro de un sistema de acción. Este sistema de acción es *multipolar*, ya que cada vez que la gente actúa colectivamente, entran en juego diferentes relaciones internas y externas que son producto de una construcción cultural. Por lo tanto, lo que va a permitir la acción es la capacidad de los actores para definirse a sí mismos y a su campo de acción.

Los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que, al mismo tiempo, activan sus relaciones para darle sentido al “estar juntos” y a los fines que persiguen. (Melucci, 1999, p. 43)

Este sistema de acción multipolar está organizado alrededor de tres ejes: *fines* (el sentido que tiene la acción), medios (posibilidades y límites de la acción) y el ambiente (el campo donde ocurre la acción). Pero, para que la acción colectiva se produzca, los actores deben ser capaces de percibir estos factores e integrarlos en un sistema de interacción y negociación. Como lo señala el mismo autor: “Sin la capacidad de identificación, la injusticia no se podría percibir como tal (...)” (Melucci, 1999, p. 44)

Recuperando la perspectiva histórica de la construcción social, según el objetivo, el espacio y el tiempo donde es llevada a cabo la acción colectiva, ésta puede tomar muchas formas. De acuerdo con Tarrow (1994, p. 19), la acción colectiva:

(...) puede ser breve o mantenida, institucionalizada o disruptiva, monótona o dramática. Se convierte en contenciosa cuando es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza fundamental para otros.

Tarrow (1994) señala que los grupos que se movilizan tienen una historia y memoria propias para la acción colectiva, las cuales forman *repertorios de acción*. Los *repertorios de acción* son las distintas formas de participación que han tenido los actores colectivos a lo largo de la historia. Rubio (2004, p. 26) señala que “(...) son productos culturales aprendidos que surgen y cobran forma a partir de confrontaciones precedentes y que, en un momento histórico dado, sólo hay un número limitado de formas de actuar colectivamente.” De esta manera, consideramos que los *repertorios de acción*, refuerzan la perspectiva de la acción colectiva como una construcción social que atiende a un momento socio histórico específico.

Dentro de las diferentes formas que puede adoptar una acción colectiva, ésta va a constituir un *movimiento social* sólo si los actores conciertan sus acciones alrededor de aspiraciones comunes manteniendo una interacción con sus oponentes. De lo anterior, podemos decir que no toda acción colectiva constituye un movimiento social,<sup>124</sup> ya que este último depende del mantenimiento y la continuidad de las acciones, así como del conflicto y ruptura dentro de los límites de un sistema. Melucci (1999, p. 46) diferencia analíticamente al *movimiento social* de otros fenómenos,<sup>125</sup> considerándolo como una forma de acción colectiva “(...) basada en la solidaridad, que desarrolla un conflicto y que rompe los límites del sistema en que ocurre la acción.” De esta manera, para el análisis de los movimientos sociales, establece tres dimensiones básicas:

- La *solidaridad*: la capacidad de los actores para compartir una identidad colectiva.
- El *conflicto*: la relación entre actores opuestos que luchan por los mismos recursos a los cuales ambos dan valor.
- Los *límites de un sistema*: el espectro de variaciones tolerado dentro de una estructura existente.

A su vez, Tarrow (1994, p. 21), va a definir a los *movimientos sociales* como “(...) *desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y*

---

<sup>124</sup> Tarrow (1994) menciona que la consolidación del Estado- nación, a finales del siglo XVIII y mediados del XIX, originó nuevos repertorios de acción permitiendo la formación del *movimiento social nacional*. Antes de este hecho, las acciones colectivas eran breves, específicas y pocas veces lograban superar el ámbito de lo local. Con la expansión del Estado, éste se convirtió en el elemento unificador de demandas y protestas por parte de los ciudadanos.

<sup>125</sup> Empíricamente suele asociarse a los movimientos y protestas con otros fenómenos colectivos como: la delincuencia, las reivindicaciones organizadas o el comportamiento agregado de masas (Melucci, 1999).

*solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades.*” Para este autor, el elemento principal que provoca la participación de los actores sociales, es el cambio en la *estructura de oportunidades políticas*, sin embargo, reconoce que para el mantenimiento de la acción colectiva, intervienen otros factores que consideramos tienen que ver eminentemente con pautas culturales y elementos afectivos, como puede verse en las propiedades que conforman su definición de movimiento social: *desafíos colectivos, objetivos comunes, solidaridad y mantenimiento de la acción colectiva.*

Así, los *desafíos colectivos* se caracterizan por la interrupción, la obstrucción o la introducción de la incertidumbre en las actividades de otros, éstos se traducen en consignas, formas de vestir, tipos de música y en la forma de nombrar las cosas. Los *objetivos en común* son los intereses y valores compartidos que constituyen la base de la acción colectiva. La *solidaridad*, es el reconocimiento de una comunidad de intereses que lleva a las personas a conformar una acción colectiva. Y por último, el *mantenimiento de la acción colectiva*, significa que una acción colectiva sólo se convertirá en movimiento social si logra mantener la actividad frente a los antagonistas.

Por otra parte, Melucci (1999) menciona que existen dos momentos dentro de la acción colectiva en los que se configuran y llevan a cabo diferentes procesos de la acción: el periodo de *latencia* y el de *visibilidad*. En el período de *latencia* las personas entran en contacto con nuevos modelos culturales, los cuales se oponen frecuentemente con las presiones sociales dominantes. Por lo tanto, es un período de *movilización* en donde la forma de la acción colectiva es la de una “red sumergida.” En esta red las personas pueden pertenecer a varios grupos y establecer relaciones afectivas y de solidaridad entre sus miembros; formándose así una *identidad colectiva*. Por otra parte, el momento en que surgen acciones para enfrentar a la autoridad, representa la *visibilidad* de la acción colectiva, en donde estas manifestaciones públicas indican al resto de la población los problemas específicos y proponen alternativas de modelos culturales.

Estos dos polos están recíprocamente conectados. La latencia hace posible la acción visible porque proporciona los recursos de solidaridad que necesita y produce el marco cultural dentro del cual surge la movilización. Esta última, a su vez, refuerza las redes sumergidas y la solidaridad entre sus miembros, crea nuevos grupos y recluta nuevos

militantes atraídos por la acción pública del movimiento, que pasan a formar parte de dichas redes. (Melucci, 1999, p. 128)

De lo anterior, consideramos que el concepto de *protesta social* puede dar cuenta de un momento de visibilidad de la acción colectiva. Archila (1997, p. 10) define este término como “(...) toda acción social colectiva que expresa intencionalmente demandas o presiona soluciones ante el Estado en sus diversos niveles (...)” La protesta social, es una expresión de la acción colectiva que no requiere de permanencia o expresión organizativa manifiesta. Sin embargo, esta acción no siempre constituye un movimiento social, pues en determinadas circunstancias, se queda solamente como una lucha aislada. El mismo autor menciona que las protestas son una de las formas como se hacen visibles los movimientos sociales, pero no son categorías idénticas. Al respecto, Aguirre (2008, pp. 14-15) señala:

(...) la legítima protesta social puede expresarse a veces en fuertes reclamos y denuncias en contra de la injusticia, la opresión, la humillación y la explotación, pero todavía sin ubicar la raíz de todos estos males en la naturaleza misma del sistema social imperante, y sin trascender el horizonte de sus propios límites y de su caducidad histórica, mientras que en otras ocasiones puede afirmarse ya conscientemente como una lucha que persigue destruir radicalmente a ese sistema social aún vigente, para sustituirlo por otro sistema social alternativo y completamente diferente.

Por último, coincidimos con Melucci (1999) en que una acción colectiva contiene diferentes tipos de comportamiento y que para su estudio, es necesario romper la aparente unidad de la acción para poder descubrir los distintos elementos que convergen en ella. De esta manera, consideramos que el caso de la movilización estudiantil en contra de los aumentos y del proceso de recredencialización en la UAQ, constituyó una acción colectiva, en donde los estudiantes definieron objetivos, recursos y límites de su acción. Configuraron una identidad colectiva y un desafío colectivo en contra de las autoridades universitarias, donde el conflicto explícito, giró alrededor de las medidas llevadas a cabo por la Rectoría: los aumentos -que aparentemente se debían a una necesidad de mayores ingresos para la Universidad- y la implementación de las Credenciales Inteligentes -que representaba el cumplimiento de un Convenio de la institución con el banco Santander-. Dichas medidas afectaron a los estudiantes en un plano económico, pero también representaron un agravio moral en su contra, cuestión que tratamos con mayor detenimiento en el Capítulo 4.

Sin embargo, esta movilización no constituyó un rompimiento en los límites del sistema, ya que las acciones que llevaron a cabo los estudiantes, no atentaron contra los espectros de variación tolerados dentro de la institución: la asociación en sus asambleas, los volanteos, la manifestación pública, no representaron ninguna transgresión a lo instituido en la Universidad. De lo anterior, es que no podemos hablar de un movimiento social, además de que el desafío colectivo, la identidad y las actividades, no tuvieron seguimiento en este caso. De esta manera, decidimos utilizar el término de *movilización* para referir a esta acción colectiva, ya que nos permite referir a diferentes momentos de la acción como la organización, la conformación de la identidad colectiva, las asambleas, el trato cotidiano entre los estudiantes y también, al momento de la protesta, que fue el momento más importante de visibilidad de dicha acción colectiva.

No obstante, es importante aclarar que el tema central de la tesis no fue caracterizar esta movilización estudiantil como algún tipo de acción colectiva en específico y ahondar al respecto, sino poder usar los conceptos que describimos anteriormente como guías para interpretar los elementos afectivos que surgieron en este caso particular, y para comprender la afectividad presente en los diferentes momentos de la acción colectiva.

### ***3.3 Los afectos como herramienta analítica para entender la acción colectiva***

Melucci (1999) concluye que, cuando los investigadores se enfrentan a las dimensiones colectivas de la acción colectiva, no pueden seguir evitando preguntar sobre las implicaciones emocionales de los actores en la construcción comunicativa e interactiva de dicha acción. De lo anterior, Jasper (1998) menciona que los afectos han sido marginados de las perspectivas teóricas en la acción colectiva debido a cuestionamientos como: la capacidad de traer los afectos a la consciencia, la pregunta por la influencia de los afectos en las decisiones racionales y, desde luego, la posibilidad de abordar estos elementos desde un análisis sistemático.

Como lo mencionamos anteriormente, también los afectos han sido desdeñados en el abordaje teórico por su supuesta irracionalidad. Al respecto, Jasper (1998) señala que la relación entre las emociones y su contexto va a determinar cuándo es apropiado o no cierto sentimiento y cuándo es considerado fuera o dentro de lo normal. Por lo tanto, las personas pueden actuar apropiada o inapropiadamente, lo cual no quiere decir que sean actos irracionales; sólo lo serán si los actos constantemente llevan al deterioro de los recursos propios o si impiden el aprendizaje o mejoramiento de una situación.

El enfoque que ha recuperado elementos culturales, como la *teoría de los nuevos movimientos sociales*, introduce el tema de lo afectivo en la acción colectiva, aunque los afectos no aparecen en el centro del análisis. Asimismo, de los enfoques que han retomado recientemente el estudio de lo afectivo- principalmente la *perspectiva constructivista* - Jasper (1998) critica el abordaje que hacen desde una lógica racional de los afectos, ya que sus aproximaciones pertenecen a un plano predominantemente cognitivo (identidad, marcos de injusticia y liberación cognitiva). Además de los aspectos cognitivos, para poder comprender por qué y cómo es que la gente se organiza en protestas contra lo que considera injusto, es necesario saber sus intereses, cómo perciben su lugar en el mundo, cómo se sienten al respecto de su vida y cómo explican las circunstancias de ésta; todas, cuestiones que se encuentran permeadas por una fuerte carga afectiva (Jasper, 1998; Moore, 1989).

De esta manera, Jasper (1997) propone el estudio de las emociones como herramientas analíticas para entender la acción colectiva. Él considera que la acción colectiva está conformada por cuatro dimensiones básicas: *los recursos, las estrategias, la biografía y la cultura*. Los *recursos* son las tecnologías físicas o el dinero para comprar esas tecnologías; lo instrumental. Las *estrategias* son las elecciones hechas por los individuos y organizaciones en su interacción con los otros, especialmente sus oponentes. Y lo *biográfico*, comprende la constelación individual de significados culturales; la personalidad que se desprende de las experiencias personales.

Por otra parte, este autor centra su atención en la dimensión de la cultura, la cual comprende los conocimientos compartidos y su materialización, como también el conjunto de creencias, imágenes, sentimientos, valores y categorías de una sociedad. A su vez, la cultura está compuesta por tres elementos básicos que son las *cogniciones*, la

*moral* y las *emociones*, los cuales son inseparables y motivan la acción colectiva. Jasper (1997) retoma la perspectiva del construccionismo social para concluir que los afectos están constituidos por significados compartidos socialmente, en donde el vínculo entre cognición y emoción, residirá en que la visión del mundo va a estar permeada por diferentes sentimientos. De esta manera, para poder comprender las acciones colectivas que ocurren en una determinada sociedad, va a ser necesario partir del estudio de la cultura, ya que de ésta provienen las ideas, valores y visiones del mundo, así como también los afectos que los acompañan.

### **3.3.1 La cultura: punto de partida para el estudio de los afectos en la acción colectiva**

De acuerdo con Fernández (1994b), todas las ideas y afectos que utilizamos provienen del nacimiento y desarrollo de la sociedad a la que pertenecemos y a los espacios en donde habitamos; es decir, a la cultura. Fernández (1991) refiere a la cultura como un espacio en donde las personas se mueven continuamente entre los ámbitos de lo público y lo privado. Para la colectividad, estos dos ámbitos parecen estar separados y disgregados en la vida cotidiana y para reunirlos, las personas deben realizar un trabajo de politización. De esta manera, *politizar* consiste en reunir esas partes que han sido separadas y poder confrontarlas en sus diferencias. Así, el trabajo de politizar va a radicar en tener algo que decir, en saber exponerlo o actuarlo en un siguiente espacio más público, y por último, en ser escuchado en un espacio saturado por el ruido de la ideología.

Fernández (1991) menciona que la labor de muchos movimientos sociales es la de presentar en términos comprensibles ciertas realidades que habían pertenecido al ámbito de lo privado.<sup>126</sup> Coincidiendo con este autor, Klandermans (1997) señala que los conflictos políticos tienen en sus raíces anclajes sociales y culturales, pero que estas potencias sociales y estructurales se mantendrán de manera latente hasta que sean politizadas. En este movimiento de lo público y lo privado, Melucci (1999) va a

---

<sup>126</sup> Fernández (1991) menciona los ejemplos de: las madres de los desaparecidos políticos, los ecologistas, las feministas y los movimientos estudiantiles.

establecer que la acción colectiva actúa como un *multiplicador simbólico*, en donde cuestiona las bases del poder.

Obliga a los aparatos a justificarse, los empuja a hacer pública su lógica y la debilidad de sus “razones”. Hace *visible* el poder. En sistemas en los que el poder se convierte cada vez más en anónimo y neutral, en los que es incorporado en procedimientos formales, hacerlo visible es un logro *político* fundamental: es la única condición para negociar las reglas y para hacer las decisiones sociales más transparentes. (Melucci, 1999, p. 104)

Por otra parte, la acción colectiva puede proporcionar formas diferentes de nombrar el espacio y el tiempo por medio de la creación de nuevos lenguajes. Al no estar estrictamente guiada por criterios de eficacia, la acción colectiva puede cambiar las palabras empleadas por el orden social, organizando e interpretando de una manera distinta el flujo de información. Así, aparecen otras posibilidades para organizar la vida diaria, para dar lugar a la sabiduría más allá del conocimiento y para ejercitar la reflexividad afectiva y no instrumental. De esta manera, el espacio social y cultural, constituye un espacio en donde la colectividad puede experimentar con la preparación del futuro a través de las acciones colectivas (Moore, 1989).

Siguiendo los planteamientos de Moore (1989), la cultura es la que va a determinar en gran medida cuándo las condiciones sociales son aceptables o inaceptables, el significado y las causas del sufrimiento humano y aquello que las personas pueden o no hacer con respecto al sufrimiento. Este autor plantea que los problemas de coordinación social a los que se enfrentan las personas al vivir juntas, giran alrededor de: la autoridad, la división del trabajo y la distribución de bienes y servicios. Cada sociedad debe encontrar una solución a estos problemas, ya que, de lo contrario, dejaría de existir. Moore (1989) retoma la idea del contrato social- que en algunas ocasiones es explícito y en otras implícito- el cual justifica y legitima las formas de convivencia para guardar la coordinación social; donde también, quedan justificadas las razones de la desigualdad social.

Los términos de este contrato social siempre están siendo renegociados por cada una de las partes que conforman la sociedad, debido a que los dirigentes saben que hay ciertas restricciones a su poder las cuales no pueden romper; ya que de ser así, el resto de la sociedad desaparecería. Son las normas y acuerdos sociales los que van a

conformar dichas restricciones, éstos van a funcionar como un límite ante los excesos del poder. De esta manera, el contrato social es el que justifica moralmente los sentimientos de agravio e injusticia cuando las partes fallan en cumplir adecuadamente su trabajo.

Ante este rompimiento de los acuerdos y normas sociales es que Moore (1989) se pregunta por la formación y construcción del sentimiento de agravio moral. Menciona ejemplos de casos extremos como el ascetismo, los Intocables hindús y los prisioneros en campos de concentración; en donde las personas ponen un bajo valor a su propio valor, aceptan el dolor y la degradación como moralmente justificados o inclusive llegan a elegir el dolor o el sufrimiento.<sup>127</sup> Moore (1989) señala que en todos estos eventos es común un sentimiento de inevitabilidad, pero que, para poder comprender cada evento, es necesario tomar en cuenta las definiciones culturales que llevan a definir una situación como justa o injusta, como legítima de soportarse o no. Por tanto, este autor considera indispensable la aparición del sentimiento de agravio moral y de injusticia para llevar a cabo acciones colectivas.

Sin los fuertes sentimientos morales de indignación, los seres humanos no actuarían en contra del orden social. Y en este sentido, las convicciones morales se convierten en un elemento igual de necesario para cambiar el orden social, junto con las alteraciones en la estructura económica. La historia de todas las luchas políticas importantes refleja el choque de pasiones, convicciones y sistemas de creencias (...) (Moore, 1989, p. 443)

Muchas de los afectos surgen de las reacciones y creencias acerca del sistema social en el que vivimos, especialmente la indignación y otros sentimientos relacionados con el sentido de justicia. Para que se dé un rechazo abierto ante la opresión y la injusticia es necesario:

(...) persuadirse a sí mismo y a los otros de que ya es tiempo de cambiar el contrato social. De manera más específica, la gente termina por creer que un conjunto nuevo y diferente de criterios debería de entrar en efecto para elegir a aquellos que tienen la autoridad y respecto a la forma de ejercerla en lo que se refiere a la división del trabajo y a la distribución de los bienes y servicios. (Moore, 1989, p. 89)

---

<sup>127</sup> El ascetismo representa un esfuerzo por enfrentar un sufrimiento inevitable a través de infringirse dolor a uno mismo, la preparación para una crisis futura o una forma de control sobre el mundo. Sobre los Intocables, éstos aceptan el sufrimiento como destino y por la promesa de una mejor vida a través de la reencarnación. La atomización en los campos de concentración fue decisiva para impedir la organización, de esta manera, se temía a aquellas personas que protestaban, porque ponían en riesgo la supervivencia del resto de los prisioneros (Moore, 1989).

### **3.3.2 La movilización: transformar el descontento en acción**

Cuando hablamos de *movilización*, nos referimos a todos los elementos afectivos y cognitivos que interactúan en las redes sociales durante el período de latencia de una acción colectiva; interacción que va a permitir el intercambio de creencias y la conformación de una identidad colectiva. Así, estos elementos son la base o el sustento sobre el cual una acción colectiva puede convertirse en un desafío público, en donde esta acción puede mantenerse formando en un futuro, un movimiento social.

#### ***Las redes sociales***

Klandermans (1997) señala que para la movilización de la acción colectiva, es indispensable referir al *potencial de movilización* y a las *redes de reclutamiento*. El *potencial de movilización* refiere a que un segmento de la población tenga simpatía por algún movimiento o ciertos temas que éste aborde. Para que este potencial se active, requiere de *redes de reclutamiento*, las cuales, constituyen un espacio en donde las personas pueden construir estructuras de referencia cognitiva y afectiva para la participación.

Las redes de reclutamiento son las redes sociales que se forman en la vida cotidiana, están compuestas en su mayoría por amigos y camaradas que comparten creencias, experiencias y afectos (Jasper, 1997). Son el punto de referencia donde se configuran las identidades que, en la cotidianidad, se encuentran divididas entre distintas afiliaciones, distintas funciones y tiempos de la experiencia social. Retomar a las redes sociales dentro de la acción colectiva, nos permite comprender que ésta no sólo depende de rasgos estructurales, sino también de cooperación, solidaridad y confianza (Melucci, 1999). Las redes sociales, van a determinar en gran manera el compromiso afectivo que pueda existir hacia una acción colectiva ya que éste constituye una motivación que anima a las personas a participar y mantenerse en las acciones colectivas (Klandermans, 1997). Las experiencias gratificantes y satisfactorias que se viven en las redes sociales, a través de los vínculos de amistad y afinidad, permiten que el compromiso sea más fuerte.

Por otra parte, dentro de las redes sociales, se construyen símbolos y significados que puedan propiciar la participación.

(...) los símbolos de la acción colectiva no pueden leerse como un “texto” independientemente de las estrategias y relaciones conflictivas de los movimientos que los difunden en el tiempo y espacio. A partir de una serie de posibles símbolos, los promotores de un movimiento- reflejando siempre sus propias convicciones y aspiraciones- escogen aquellos que esperan mediarán óptimamente entre los sustratos culturales de los grupos a los que apelan, las fuentes de la cultura oficial y los militantes de sus movimientos. (Tarrow, 1994, p. 214)

Por lo general, la pertenencia a una red social es de manera voluntaria. Klandermans (1997) señala la diferencia entre la pertenencia voluntaria e involuntaria a un grupo. Menciona las condiciones del sexo, la edad, la raza, la nacionalidad y la clase social, como grupos a los que se pertenece involuntariamente; en donde tener consciencia de que uno pertenece a éstos no evoca necesariamente sentimientos negativos o positivos. Por otra parte, en los grupos voluntarios – que se forman según intereses, creencias y gustos en común- las personas pueden reflejar cómo se sienten, enfatizando o disminuyendo aspectos de la pertenencia a los grupos involuntarios. El sentimiento que uno puede tener al pertenecer a un grupo involuntario va a ser determinado por la propia orientación política. Mientras más politizada esté una persona, va a poder interpretar y definir una situación o redes de relaciones en términos de su dimensión política.

En suma, las redes sociales son indispensables para la formación de sentimientos en común y de expresiones colectivas, los cuales, van a posibilitar la creación de una identidad colectiva. De esta manera, el estudio de los elementos anteriores es necesario para comprender aquello que posibilita la movilización, ayuda a mantenerla y a conseguir los fines y objetivos en una acción colectiva.

### ***Creencias y expectativas compartidas***

En la construcción de orientaciones y decisiones en la acción colectiva, es necesario referir al concepto de *expectativa*, el cual permite dar cuenta de la conexión de un actor y su ambiente, “(...) sólo si un actor puede percibir su consistencia y su continuidad tendrá capacidad para construir su propio guión de la realidad social y para

comparar expectativas y realizaciones” (Melucci, 1999, p. 64). Asimismo, este autor menciona que la acción colectiva representa un canal de expresión para el *utopismo moral*, en donde los actores establecen ideales de valores como la felicidad, la justicia y la verdad, y demandan la procuración de éstos dentro del sistema social. Como lo señala Klandermans (1997), los participantes de un movimiento comparten la esperanza de un mejor futuro y generan la expectativa de que ese futuro puede alcanzarse mediante la participación. “Todo movimiento tiene sus “momentos de locura” cuando todo parece ser posible. Después de todo, las personas se comportan de acuerdo a cómo perciben su realidad, y su participación debe concebirse en el contexto de esa realidad” (Klandermans, 1997, p. 13).

Respecto a la inconformidad con alguna situación en particular, Klandermans (1997) menciona que ésta surge de la percepción de una desigualdad ilegítima. De acuerdo con este autor, las personas tienden a creer que viven en un mundo justo; creencia que es legitimada a través del reforzamiento colectivo que hace la cultura, o a través del contrato social al que Moore (1989) refiere. Por la naturaleza colectiva de estas creencias es que la legitimidad de las distribuciones sociales políticas y económicas, es raramente cuestionada. Como lo menciona Moore (1989), la percepción de una situación como injusta, depende de preceptos culturales, pero también proviene de la percepción y vivencia compartida de dicha situación y de la comparación con otros grupos o situaciones.<sup>128</sup> Asimismo, otros dos elementos pueden revelar el descontento e inconformidad social: que un malestar sea impuesto repentinamente y que pueda identificarse a un culpable externo de las causas de dicho malestar.

Moore (1989) menciona que no es suficiente la aparición del agravio moral para que la gente actúe, pero, sin la aparición de este sentimiento, no se produciría ninguna acción colectiva. Así, la aparición inesperada de un malestar, provoca lo que Jasper (1998) denomina *choque moral (moral shock)*. “Los choques morales (...) suceden cuando un evento inesperado o una información despierta un sentido de injusticia en una persona y hace que se sienta inclinada hacia la acción política (...)” (Jasper, 1998, p.

---

<sup>128</sup> Klandermans (1997) refiere al trabajo realizado por Runciman en 1966, el cual sugirió que la privación “fraternalista”, basada en la comparación de un grupo con otro, es más relevante para la protesta política que la privación egoísta, basada en la comparación de una persona con otra.

409). Estos choques morales dependen de patrones afectivos preexistentes que encauzan la interpretación de los nuevos acontecimientos.

Por otra parte, identificar a los culpables de un agravio, permite definir una situación como injusta y provee a una acción colectiva de objetivos contra los cuales actuar. De acuerdo con Jasper (1997), los miedos y ansiedades que no estaban bien definidos respecto al agravio, se transforman en indignación moral y en enojo hacia las autoridades, ya que definir una situación como consecuencia de una injusticia humana, permite vencer el sentimiento de inevitabilidad que inmoviliza a las personas.<sup>129</sup> Por lo tanto, ubicar la culpa va a ser un elemento crucial en la acción colectiva.

La culpa se construye según las percepciones de la amenaza: si los recursos son naturales o humanos, si es personificada en humanos o en la tecnología o si se asigna a alguien la responsabilidad de resolver el problema. Para sobreponerse a la autoridad moral que sostiene las causas del sufrimiento, Moore (1989) plantea que la primera tarea de cualquier grupo oprimido es la creación de una identidad colectiva, la cual comienza a configurarse a partir de la ubicación de estos culpables.

(...) cualquier movimiento político contra la opresión tiene que desarrollar un nuevo diagnóstico y un nuevo remedio para las formas de sufrimiento ya existentes. Además, tanto uno como el otro, el diagnóstico y el remedio, tienen que llegar al punto en que el sufrimiento sea moralmente condenado. Estos nuevos patrones morales de condena constituyen la identidad esencial de cualquier movimiento de oposición. (Moore, 1989, p. 95)

### ***La identidad colectiva***

El compartir creencias y expectativas en una acción colectiva va a permitir la formación de una *identidad colectiva*. Asimismo, la vivencia en común de un agravio, puede configurar una identidad, debido a que, quienes son afectados por un evento se convierten en víctimas de un mismo incidente (Klandermans, 1997). Melucci (1999) va a definir a la identidad colectiva como el proceso mediante el cual los actores construyen un sistema de acción. Lo anterior, refiere a la capacidad de las personas de elaborar expectativas y evaluar los límites y posibilidades de su acción, definiéndose a sí mismas y a su ambiente.

---

<sup>129</sup> Moore (1989) refiere al sentimiento de inevitabilidad como la concepción de que el universo es gobernado por las fuerzas ciegas del destino que no son sensibles a la voluntad y la acción humanas.

La identidad colectiva es (...) un proceso mediante el cual los actores producen las estructuras cognoscitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción; las definiciones que formulan son, por un lado, el resultado de las interacciones negociadas y de las relaciones de influencia y, por el otro, el fruto del reconocimiento emocional. (Melucci, 1999, p. 67)

Por tanto la solidaridad y el mantenimiento de una acción colectiva, van a estar determinados en gran manera por la identidad colectiva y el consenso en torno a significados y valores comunes (Tarrow, 1994). De acuerdo con Jasper (1998), el nombramiento de una acción colectiva, constituye un momento esencial para la conformación de la identidad colectiva, ya que a partir del nombre ésta se fortalece y los actores sociales justifican sus acciones. Asimismo, el ubicar a los culpables de los agravios morales, permite la formación y fortalecimiento de la identidad colectiva.

Melucci (1999) señala que la configuración de la identidad colectiva, no es un proceso unificado y homogéneo, sino que representa un sistema de relaciones en constante tensión. Así, las personas no sólo construyen una identidad por el hecho de compartir una condición objetiva, o al haber tomado una decisión definitiva o irreversible, sino lo hacen al seguir eligiendo entre distintas opciones asumiendo la responsabilidad que ello implica.

### **3.3.3 El desafío público: visibilidad de la acción colectiva**

El desafío público es el momento en que las personas se enfrentan a una autoridad política, a través de un tipo de acción específica que se caracteriza por interrumpir, obstruir o introducir incertidumbre en las actividades de otros (Melucci, 1999; Tarrow, 1994). Según Melucci (1999), estos desafíos expresan su oposición a la lógica de decisiones respecto a una política pública específica y al mismo tiempo, hace visible al resto de la sociedad la relación que existe entre un problema y la lógica dominante de un sistema. Si bien, este momento es importante para que las personas que se manifiestan atraigan la atención de sus oponentes, también, va a ser de suma importancia el impacto que el desafío pueda tener en el resto de la sociedad; ya sea para obtener apoyo y legitimar las acciones, o que más personas decidan participar.

Las movilizaciones públicas, permiten expresar la posibilidad de modelos culturales alternativos, los cuales, son practicados y difundidos por la acción colectiva. Los manifestantes hablan de la necesidad de un cambio y promulgan patrones de condena ante la injusticia. De acuerdo con Moore (1989), la tarea de estos agitadores de “fuera” es la de articular demandas latentes para cuestionar una ideología dominante y así vencer el sentimiento de inevitabilidad. De esta manera, aparece la posibilidad de otra experiencia con el tiempo, el espacio y las relaciones interpersonales.

En un primer momento, lo que llama la atención de los desafíos públicos, es la audacia del enfrentamiento con la autoridad, siendo expresiones visibles que salen fuera de lo común. Como lo señala Tarrow (1994), las acciones de protesta pueden traducirse en consignas, formas de vestir, tipos de música o en el cambio de nombre de objetos familiares, asignándoles símbolos nuevos o diferentes. Así, los ideales de un movimiento pueden ser objetivados, personificados y expresados mediante prácticas que pueden ser vistas, aprendidas y transmitidas a otros (Eyerman, 1998). De lo anterior, la gente puede identificarse con los movimientos por medio de palabras, formas de dirigirse a los demás y pautas privadas de conducta que representan su objetivo colectivo y se ven reforzadas por el mismo.

Fernández, Grossi y Sabucedo (1998) señalan que los movimientos deben elaborar sus discursos de tal manera que incidan en el sentido común del resto de las personas, ya que esto permite el reforzamiento de los planteamientos de los participantes y también, que la audiencia pueda identificarse con los ideales del movimiento. De acuerdo con estos autores, lo anterior va a favorecer que más personas acepten las versiones alternativas de la realidad que difunden los actores colectivos.

Como lo mencionamos anteriormente, Tarrow (1994) establece que los grupos que se movilizan tienen una historia y memoria propias para la acción colectiva que forman los *repertorios de acción*, los cuales, constituyen las diferentes formas que han tenido los actores colectivos para manifestarse públicamente a lo largo de la historia.<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> En las acciones colectivas tradicionales, imperaban la disrupción y la violencia, siendo que hasta el siglo XX comenzara a surgir la acción directa no violenta como una forma de confrontación más teorizada. Por mencionar algunos ejemplos, las huelgas, las manifestaciones y las barricadas, son consideradas como formas de acciones colectivas convencionales, mientras que la desobediencia civil, las ocupaciones pacíficas y las sentadas, son muestras de acciones no violentas (Tarrow, 1994).

Una vez lanzada una acción colectiva en una parte de un sistema, en nombre de un tipo objetivo y por un grupo en particular, el enfrentamiento entre ese grupo y sus antagonistas ofrece modelos para la acción colectiva, marcos maestros y estructuras de movilización que dan lugar a nuevas oportunidades. (Tarrow, 1994, p. 173)

De acuerdo con Tarrow (1994), los desafíos públicos potencian la coordinación de impulsos de innovación cultural en donde a las formas tradicionales de participación, pueden sumarse nuevas acciones que a su vez, van acumulándose para futuras acciones. Lo anterior, es más frecuente en períodos de gran agitación social y protesta política. Klandermans (1997) considera que la creación de nuevas formas de acción colectiva debe ser una tarea constante para los actores colectivos, ya que esto permite que las personas mantengan el interés en seguir participando.

Por otra parte, Melucci (1999) menciona que el momento del desafío público - es decir, de la visibilidad de la acción colectiva - está conectado recíprocamente con el período de latencia, ya que este último provee a la movilización del marco cultural en el cual ésta va a surgir y va a determinar en gran medida las formas de acción que las personas vayan a realizar. Por otra parte, el desafío público refuerza la solidaridad en las redes sociales y permite que más personas puedan sumarse a la acción colectiva. Este autor considera que para que este modelo de acción pueda persistir, es necesario que exista un alto grado de diversidad al interior de la acción colectiva, permitiendo que las redes sociales no se encierren en sí mismas.

En la historia de los movimientos, después de la fase de la identidad, cerrada en sí misma, opuesta a todo lo que es externo a sí misma, definida por la negación, siempre existe el reconocimiento de la pluralidad. Si esto no sucede, el movimiento se convierte en secta. El actor colectivo es capaz de conflicto, puede enfrentarse con el adversario y convertirse en agente de cambio sólo si logra reconocer la complejidad que lo constituye y la complejidad que lo circunda. (Melucci, 1999, pp. 135-136)

Por último, Klandermans (1997) señala distintos elementos que van a permitir o favorecer el mantenimiento de la acción colectiva: el liderazgo compartido, la configuración de la identidad colectiva, tener una actividad o rol específico dentro de la organización, la consecución de fines y objetivos, “rituales” como patrones de conducta que se repiten en el tiempo para reforzar las creencias principales del movimiento, y los vínculos de amistad que refuerzan y mantienen el compromiso individual al poner las creencias individuales y la conducta bajo un mayor control y escrutinio social.

### 3.3.4 La afectividad destructiva, conservadora y creadora

En este apartado, retomamos la clasificación que Jasper (1998) y Fernández (1994a) realizan respecto a afectos comunes que intervienen en las acciones colectivas. Ambos autores mencionan cómo los afectos pueden permitir y mantener una acción, así como también, pueden posibilitar la creación de alternativas para la realidad y los problemas sociales. Siguiendo la perspectiva de Fernández sobre la *afectividad colectiva*, él realiza algunas distinciones de la afectividad, las cuales, no pretenden ser una clasificación acabada en donde se establezca que en determinada situación, deben aparecer ciertos afectos. Así, consideramos, que dichas distinciones pueden servir para identificar algunos afectos que comúnmente surgen y forman parte de situaciones específicas dentro de una sociedad y de las acciones que llevan a cabo sus miembros para mantener el orden de las cosas o transformarlo.

Fernández (1999) hace una primera distinción entre *pasiones* y *sentimientos*.<sup>131</sup> Las *pasiones*, son los afectos que rozan los límites internos o externos de una situación, son los afectos absolutos; ya que más allá del límite de cualquier situación, no hay vida. Jasper (1998) llama a estos afectos *emociones reactivas*, que representan dos extremos con un continuo gris en medio, por tanto, todos los demás afectos que se encuentran en este continuo constituyen los sentimientos y los estados de ánimo.

Por otra parte, los sentimientos son afectos relativos que pueden coexistir con otros equivalentes; constituyen el resto de la afectividad en donde no aparece el extremo de las pasiones. Los estados de ánimo filtran las intenciones y acciones cambiando el tono de las situaciones, ya que éstos determinan qué tan propensos estamos o no para sentir o exhibir emociones. Si las emociones dan dirección a nuestras acciones, los estados de ánimo afectan su ritmo. Ejemplos de estados de ánimo son: la tristeza, la euforia, la nostalgia, la desesperación. Jasper (1998) sostiene que el pesimismo o el

---

<sup>131</sup> Las pasiones enfrentan cara a cara a la colectividad; éstas devastan mientras que los sentimientos sólo desbordan, por tanto Fernández (1999) va a decir que la *afectividad* es colectiva y los *sentimientos*, *sociales*.

optimismo son estados de ánimo que influyen fuertemente en nuestra capacidad de actuar para el cambio social.

### ***La afectividad destructiva***

El miedo, la ansiedad, la angustia, la desesperación, la melancolía y la depresión, son muestra de que se ha llegado al límite externo de una situación, a la destrucción de una sociedad y de sí mismo: la pérdida del lazo social. Dentro de estos sentimientos se encuentra el *poder*, el cual, Fernández (1994a) considera que puede ser analizado desde el punto de vista de la afectividad. El *poder* es una fuerza con dirección inexplicable que sólo puede conocerse a través de sus resultados, es la fuerza o movimiento que se usa para construir los límites de una situación y por esto, es el primer sentimiento de una sociedad.

(...) la razón por la cual el poder es una instancia afectiva es porque, con sus desplantes notorios y descriptibles, perfectamente controlables, ejerce efectos desconocidos sobre lo incontrolable; toca y revuelve lo innumerable y, obviamente, no se puede decir qué es lo que hizo al ejercerse. No es la intención del acto lo que es el poder y el afecto, sino la cantidad de inintencionalidad que se ejecuta en lo desconocido. (Fernández, 1999, p. 53)

Paradójicamente, el poder es un proceso de creación e institución, pero igualmente de destrucción de la colectividad, ya que, a la vez que crea, debe cuidar y vigilar dicha creación. Así, el poder es positivo y se afirma a través del control, del dominio y de la prohibición. En un exceso de las funciones anteriores, la unidad en una sociedad puede romperse. Así, algunos afectos que corresponden a los sentimientos destructivos son el odio, la envidia, los celos, la agresión. Mientras que la melancolía, la frustración, la depresión y la tristeza, aparecen como sentimientos destructivos cuando no se ha podido hacer frente al poder. De lo anterior, es que estos sentimientos van a contribuir a la declinación en las acciones colectivas, pero también, pueden contribuir a la formación de otras nuevas.

## *La afectividad conservadora*

Contrario al poder, en la afectividad conservadora se encuentra el *contrapoder*, que tiene una función de contención impidiendo la ruptura de los límites de la colectividad. El contrapoder no enfrenta al poder, lo resiste. “El contrapoder contesta la agresión con simpatía, la coerción con libertad, el deber con ocio, el orden con armonía y así, de alguna manera, rememora y conmemora las condiciones originarias de la fundación de la colectividad (...)” (Fernández, 1999, p. 58). De esta manera, el contrapoder es negativo, consiste en no hacer, en no hablar. Los sentimientos que lo conforman son aparentemente pasivos o inofensivos: la paciencia, la resignación, el humor, la abnegación.<sup>132</sup>

También, la mayor parte de estos sentimientos cumplen la labor de resguardo evitando anomalías o disgregaciones. En la acción colectiva, estos afectos son indispensables para la conformación de la identidad colectiva y para el mantenimiento de la acción; Jasper los llama *emociones recíprocas*. Moore (1989) menciona que un mínimo de apoyo social es suficiente para destruir la ilusión de la opresión y del fraude, permitiendo que salga a la superficie una respuesta crítica. Algunos ejemplos de estos sentimientos son: la simpatía, la ternura, la solicitud, la lealtad, la amistad, la fraternidad, la solidaridad, el tacto, la civilidad, la tolerancia, la pluralidad.

Estas emociones conforman experiencias placenteras en la protesta: el placer de estar con gente que uno quiere, la alegría de realizar actividades colectivas, la euforia de la muchedumbre, el sentimiento de estar moviendo la historia con proyectos propios, entre otras. Otra experiencia placentera es el hecho de que la acción colectiva permite decir algo acerca de uno mismo y de la propia moral, lo cual produce orgullo y alegría (Jasper, 2006). De lo anterior, es que estos afectos son indispensables en las fases

---

<sup>132</sup> Fernández (1999) retoma la idea de Simmel, de que el contrapoder pertenece a la cultura femenina, la cual no está habitada por todas las mujeres ni nada más por ellas. Así, la cultura femenina representa la negación de la palabra en la ciencia, la literatura o la política, pero representa la intuición, el sexto sentido, la ternura, la belleza, el amor y la pasión, contruidos en una historia silenciosa. De lo anterior, el poder va a pertenecer a lo masculino y, de igual forma, no se refiere a que lo ejerzan todos los hombres ni nada más ellos.

menos activas - o de latencia- dentro de las acciones, haciendo la labor de cohesión dentro del movimiento.

También dentro de esta afectividad caben sentimientos como el rencor, la ira, la furia, la vergüenza, el orgullo, la indignación, la rabia, la envidia, los celos, la desconfianza, las dudas; cuya función es detectar problemas, alertar el riesgo del quiebre social y hacer valer pactos (Fernández, 1994a). Estos sentimientos son denominados por Jasper (2006) como *sentimientos morales*; emociones complejas que requieren considerablemente procesos cognitivos. Muchos de estos sentimientos surgen de las reacciones y creencias acerca del sistema social en el que vivimos, especialmente la indignación y otros sentimientos relacionados con el sentido de justicia. Jasper (2006) también menciona que los sentimientos morales son el centro de la retórica política, ya que cuando suceden situaciones amenazantes, o los llamados *choques morales*, éstos activan la participación.

### ***La afectividad creadora***

Fernández (s.f.a) plantea que cuando una sociedad desaparece o es destruida, aparece la melancolía, que significa la pérdida del significado en dicha sociedad; la pérdida de sus símbolos, lenguajes, creencias, valores y memorias. Pero, es ahí donde paradójicamente residen la esperanza y la creatividad. La melancolía va a ser la materia prima de donde surgen nuevas ideas, valores, verdades y conocimientos, ya que, como en el inicio de los tiempos, es del sentimiento de desamparo de donde precede toda sociedad.

Estos afectos son los que provienen del límite interior de una sociedad, es decir, de su centro. Constituyen la fundación de lo colectivo y son siempre actos nuevos o inéditos. Por eso existen las conmemoraciones, los aniversarios, las fiestas y los rituales que tienen como objetivo principal repetir el primer día de una sociedad. A esta afectividad le corresponden sentimientos del tipo de la creación, el descubrimiento, el conocimiento, la invención y el asombro.

Dentro de la acción colectiva, estos afectos conforman una inventiva moral, que según Moore (1989), es la capacidad de conformar a partir de las tradiciones culturales existentes, nuevos patrones históricos para condenar la injusticia. Como los artistas, los activistas crean nuevas posibilidades morales al romper el sentimiento de inevitabilidad y ofrecer visiones de que el mundo puede ser distinto. También, al respecto de la creatividad, los movimientos sociales representan un vínculo y un espacio donde los problemas privados forman parte del resto de los problemas sociales, esto permite relacionar las experiencias de vida con momentos importantes de la sociedad, lo cual, motiva fuertemente a los actores colectivos al sentir que forman parte de un proceso histórico mundial.

Por último, Fernández (1994a) menciona que es necesario persuadir a otros de que este paso de lo privado a lo público es interesante y menciona que muchos grupos sociales lo hacen a través del asombro.

(...) una visión inédita es siempre bella, pero no bella por su parecido con la idea de belleza, sino bella por su novedad; la política de la persuasión no se rige por la estética del parecido, de los estilos establecidos, sino por la *estética de la sorpresa*, frente a la cual se opacan, se obsoletizan todas las demás bellezas ya sabidas, y las realidades anteriores a la nueva realidad se hacen insípidas, aburridas y viejas. (Fernández, 1991, p. 81)

### **3.4 Metodología: la interpretación como una forma estética de estudiar la realidad**

Cuando hablamos de *motivaciones afectivas* en esta investigación, referimos a los elementos de tipo afectivo que permiten a las personas iniciar o mantener una acción colectiva (Jasper, 2006). Lo anterior, implica ineludiblemente la interrogación acerca del *sentido* que dichos elementos representan para aquellos que deciden movilizarse, por lo tanto, la forma de aproximación al fenómeno de las motivaciones afectivas, debe permitirnos desentrañar este sentido, en donde las personas expresan una visión propia del mundo, la cual se encuentra siempre acompañada por componentes emocionales.

De esta manera, utilizamos una metodología de tipo cualitativa, ya que ésta considera que los fenómenos sociales dependen de la creación de significados

construidos culturalmente en las relaciones con los otros (Tarrés, 2001). Así, la metodología cualitativa parte del estudio de la realidad en su totalidad, abordando a los fenómenos en su estructura completa y compleja.

Este posicionamiento destaca el papel de los seres humanos que son sujetos de estudio, como seres en constante interacción, expresivos, que no responden de manera lineal, construyen respuestas, expresan necesidades, satisfacciones, construyen significados y mantienen sus lazos afectivos y emocionales, todo ello en una acción recursiva. (Márquez, 2007, p. 54)

De lo anterior, Iñiguez (2004) menciona que el empleo de esta metodología, ha correspondido a un cambio de sensibilidad en la investigación, el cual, se articula en cuatro dimensiones: *histórica, cultural, política y contextual*. La *sensibilidad histórica*, señala que los procesos sociales están enmarcados históricamente y a su vez, son portadores de la historia que los constituye. La *sensibilidad cultural*, atiende al sistema de normas, reglas, convenciones y acuerdos que un grupo social construye a lo largo de su historia. La *sensibilidad política*, refiere a que toda práctica social está enmarcada en un contexto político, en donde las prácticas sociales pueden ser inhibitoras o facilitadoras del cambio social. Por último, la *sensibilidad contextual*, considera la necesidad de atender al contexto social y físico de los hechos sociales. Así, consideramos que estas dimensiones, son necesarias e imprescindibles de tomar en cuenta en el estudio de la afectividad y la acción colectiva.

Por otra parte, la recuperación que hace esta metodología del aspecto relacional de los fenómenos sociales, nos permite estudiar a los afectos en su dimensión colectiva y no de una manera individual. Ya que, como lo señala Fernández (2006a), la afectividad de la sociedad no le pertenece a nadie ni es sentida por nadie en particular. Entonces, nuestro interés, no fue conocer las emociones que vivieron los estudiantes individualmente, sino poder comprender la afectividad común traducida en creencias, acciones, vínculos, identidades, que posibilitó el surgimiento y desarrollo de esta acción colectiva. Por lo tanto, la intención fue poder conocer la experiencia organizativa de los estudiantes, describirla y encontrar elementos que nos permitieran comprender fenómenos del orden de lo colectivo en una situación y contexto particulares.

Tampoco fue nuestro objetivo realizar un análisis de las emociones presentes en la movilización y hacer una clasificación, o categorización de éstas, estableciendo

relaciones causales o lineales al respecto; en donde la presencia de un sentimiento tipo “A” tendría que generar forzosamente una respuesta tipo “B.” Debido a que la realidad está compuesta por símbolos ambiguos, así también los afectos tienen significados múltiples, los cuales, no deberían ser estudiados con métodos como el científico, ya que éste considera a los fenómenos de la realidad como si sólo tuvieran un significado posible (Fernández, 1994c).

De lo anterior, el método para aproximarse a la afectividad colectiva y para recuperar los múltiples significados que ésta contiene, debe lograr la *autenticidad* de una situación, enfocando la mirada en todos los elementos que forman parte del fenómeno (Álvarez-Gayou, 2003). Por lo tanto, el método y las técnicas en el estudio de los afectos, tendrían que asegurar la descripción de situaciones en las que las personas puedan expresar su sentir. Siguiendo a Fernández (1994c), utilizamos para esta investigación un *método interpretativo*, ya que éste puede dar cuenta del sentido que los afectos dan a la vida de las personas. De esta manera, coincidimos con este autor, que al estudio de la afectividad colectiva, le corresponde un método de este tipo.

Interpretar es (...) proponer convincentemente una versión entre otras de un acontecimiento particular dado basándose en razonamientos más generales. Una interpretación no es comprobable, sino aceptable en virtud de su coherencia, verosimilitud, persuasividad, argumentación. La interpretación intenta comprender, y comprender es “ver”, y después de haber visto, no intenta explicar, que sería transmitir lo visto, sino hacer comprender, “hacer ver”, de manera que lo visto y la forma de ver no se separan (...) (Fernández, 1994c, p. 118)

Sobre este método, consideramos necesario retomar las aportaciones teóricas de Gadamer (1975), respecto a la hermenéutica como el *movimiento de sentido del comprender e interpretar*. Este autor señala que la interpretación inicia cuando algo llama nuestra atención y nos interpela. O como diría Fernández (1999), esta relación estética entre percepto y perceptor, que inicia con el asombro o la atracción entre ambos, en donde el observador es atraído por una forma y es absorbido por ella. De lo anterior, cabe mencionar la recuperación que Fernández (2006a) hace de la cuestión estética del conocimiento, donde éste no sólo es científico, ni atiende meramente a criterios de verdad o falsedad, sino que también atiende a cuestiones de forma. El autor, va a decir que un conocimiento es válido o inválido si cumple su voluntad de forma, en donde la teoría y generación de conocimiento, pueden sentirse y no sólo racionalizarse.

Además del pensamiento científico que separa y distingue, existe un pensamiento estético que conserva la unidad de las formas y su contenido.

Retomando el método hermenéutico, después del primer momento de la interpelación o atracción, el movimiento de la comprensión - o *círculo hermenéutico*- va a consistir en ir de conocimientos previos hacia otros más adecuados, realizando un proceso constante de ir y venir del todo a las partes. Esta interpretación del todo desde lo individual, y lo individual desde el todo, constituye la regla principal de la hermenéutica.

El movimiento de la comprensión discurre así del todo a la parte y de nuevo al todo. La tarea es ampliar en círculos concéntricos la unidad de sentido comprendido. La confluencia de todos los detalles en el todo es el criterio para la rectitud de la comprensión. La falta de tal confluencia significa el fracaso de la comprensión. (Gadamer, 1986, p. 63)

De esta manera, un análisis hermenéutico de la afectividad posibilita que los afectos sean estudiados como *formas*, conservando su unidad, en donde el intérprete y lo interpretado no son concebidos como dimensiones aparte, sino como constituyentes del mismo fenómeno (Fernández: 1999). El que siente, no es independiente de ese sentimiento, ni los sentimientos pueden comprenderse fuera de quien está afectado por éstos, así, la afectividad sólo puede ser comprendida en la situación en que ésta ocurre. Según, Gadamer (1975), la comprensión es siempre una apropiación de lo dicho, tal que se convierta en cosa propia.

Por lo tanto, consideramos que esta relación estética en la interpretación, está contenida en el concepto de *tradición*<sup>133</sup> utilizado por Gadamer (1975). La *tradición* son los elementos transmitidos que unen al investigador con el objeto que va a estudiar, refiere a contenidos recordados pero también al proceso constata de su transmisión.<sup>134</sup> Entonces, es a partir de la tradición desde donde se realiza la interpretación. De lo

---

<sup>133</sup> El romanticismo recuperó la determinación que la *tradición* tiene sobre las instituciones y el comportamiento, haciendo frente a la determinación de la razón que fue impuesta por la Ilustración (Gadamer, 1975).

<sup>134</sup> Gadamer (1975) menciona que aún en tiempos revolucionarios, en donde la vida sufre grandes transformaciones, se conserva mucho del legado antiguo, es decir, de la tradición. Este proceso que parecería mera conservación, no lo es así del todo, ya que a la tradición se le integra lo nuevo en una forma distinta de validez. Por tanto, este autor considera a la conservación como una conducta tan libre como la transformación y la innovación.

anterior, todos pertenecemos a una historia en donde la tradición nos determina mudamente, así: “Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos” (Gadamer, 1975, p. 344). La tradición como una determinación muda, puede incluir esta historia del pensamiento de la sociedad en donde la afectividad también se encuentra presente; como este pensamiento detrás del pensamiento, como una imagen que no se puede mencionar pero que sostiene una historia de significados (Fernández, 2006a); ya sea en la familia, en la sociedad o en el estado.

Así, Gadamer (1975) menciona que una situación hermenéutica implica obtener un *horizonte* correcto para lo que se plantea frente a la tradición, es decir frente a lo que se va a interpretar. El término de *horizonte* refiere al ámbito de visión que abarca todo lo que puede ser visible desde un punto determinado. De esta manera, interpretar otros horizontes no implica trasladarse a mundos extraños que nada tienen que ver con el nuestro, sino que todos ellos juntos forman un gran horizonte que se mueve por sí mismo y que forma parte de lo colectivo.<sup>135</sup> El desplazamiento de horizontes no significa empatía, ni tiene que ver con la sumisión de los patrones propios bajo los de otros, sino que se refiere al ascenso de una generalidad superior, en donde es rebasada la particularidad propia y la del otro.

En realidad es un único horizonte el que rodea cuanto contiene en sí misma la conciencia histórica. El pasado propio y extraño al que se vuelve la conciencia histórica forma parte del horizonte móvil desde el que vive la vida humana y que determina a ésta como su origen y como su tradición. (Gadamer, 1975, p. 375)

En suma, la tarea de la hermenéutica consiste en elucidar el milagro de la comprensión que comprende la participación de un sentido común, en donde todo entendimiento es un acuerdo en la cosa; la hermenéutica tiene siempre la misión de crear un acuerdo que no existía o era incorrecto. Como lo señala Fernández (1994c), el método hermenéutico es un ensayo de confección de sentido entre los múltiples significados de la cultura, en donde la garantía de conocimiento está dada por el acuerdo

---

<sup>135</sup> El horizonte está en continuo movimiento, se desplaza al paso de quien se mueve. Incluso el horizonte del pasado que se encuentra bajo la forma de la tradición, se encuentra en un perpetuo movimiento (Gadamer, 1975).

de aquellos que participan en dicho conocimiento. La forma en que ha de llevarse este acuerdo es por medio del lenguaje, en donde el sentido se mantiene en un mundo lingüístico que es siempre nuevo debido al proceso de interpretación.

Para Gadamer (1975), la interpretación es una *conversación hermenéutica* que tiene que elaborar un lenguaje común, igual al que se da en una conversación real. “Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Gadamer, 1975, p. 467). Para dejar hablar a los afectos, hay que utilizar un lenguaje correcto, que permita la aproximación a la afectividad. Fernández (1999) menciona que este lenguaje es el *lenguaje cotidiano*, el cual, permite que la situación afectiva sea más auténtica, en contraste con el *lenguaje científico* que pretende analizar a los afectos despojándolos de su contenido y sentido subjetivo. Por lo tanto, un método hermenéutico debe permitirnos lograr la *alteridad del texto* que se va a interpretar, o la *autenticidad* de la situación en donde se estudie la afectividad.

De la interpretación que puede lograrse sobre la afectividad, una vez que el observador se encuentre en la *alteridad del texto*, es decir después de que se haya encontrado dentro de la situación afectiva, el observador debe poder decir algo al respecto. De acuerdo con Fernández (1999, p. 95), el observador debe salir de la situación duplicando la forma de ésta a través de la memoria.

(...) un recuerdo de la memoria es una forma análoga a la originaria o recordada; el hecho de ser análoga significa no que sea idéntica, sino que su estructura, armonía, es la misma, de modo que afectiva y estéticamente sean comparables (...) La memoria no es la reproducción de datos o de información, sino la duplicación de un afecto.

Después de la duplicación del afecto, quien interpreta debe realizar la copia de la situación afectiva en pensamiento, de la forma en lenguaje. Una buena interpretación debe contener la misma estructura que el objeto imitado para poder respetar su forma. Así, lo que va a presentar por escrito el intérprete será un objeto estético en el cual de igual forma podrá coincidir, adentrarse y sentir lo que siente su teoría. En suma, la interpretación de las situaciones afectivas debe constituir una duplicación del objeto afectivo en material lingüístico.

Por último, es necesario reconocer la *implicación* que el intérprete tiene con el texto o situación que va a interpretar. Ya que como lo señala Devereux (1977), el investigador, o el intérprete, nunca escapa a las “deformaciones” que la subjetividad puede hacer respecto al tema de investigación; por más consciente que uno pueda estar de ello. Así, el intérprete debe estar advertido de estos riesgos y reducir lo más que pueda estas posibles deformaciones, cuidando de no perder la *forma* de la situación que estudia. De esta manera, para el estudio de este caso, es imprescindible señalar mi participación en esta movilización, en donde pude seguir de cerca las acciones que se llevaron a cabo en su interior. Por lo tanto, reconozco y advierto acerca de mi propia implicación en el evento, sosteniendo que la interpretación que puedo hacer de éste, es una entre muchas y que ante todo, se guió por la búsqueda de la autenticidad de las experiencias que vivieron los estudiantes.

### **3.4.1 Descripción de técnicas**

Para comprender esta movilización estudiantil, analizamos diferentes textos como periódicos y documentos institucionales, con el fin de conocer la voz de otros actores en el conflicto; principalmente a las autoridades universitarias que fueron las que tuvieron acceso a estos medios para pronunciar su postura y difundir su opinión. Sin embargo, el interés principal de la investigación fueron los estudiantes que se movilizaron. De lo anterior, para recuperar su experiencia, utilizamos la técnica de la entrevista, la cual permite “(...) obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (Martínez, 2006).

La técnica de la entrevista posibilita a los entrevistados expresar pensamientos, afectos y deseos, en donde distintos tiempos se enlazan, ya que el entrevistado recuerda eventos del pasado en un presente que permite revalorar sus hechos. Asimismo, permite este desplazamiento de horizontes en donde el intérprete de la entrevista busca crear un horizonte general donde se funden el horizonte del entrevistado y el propio.

El tipo de entrevista que utilizamos fue *semiestructurada*, al tener una guía de preguntas (Ver Anexo 2) buscamos el enfoque en un tema particular, pero que a la vez

proporcionara libertad y espacio suficiente al entrevistado para poder definir el contenido de su experiencia. Así, desde el método hermenéutico descrito por Gadamer (1975), consideramos que la pregunta debe cumplir su esencia de abrir y mantener abiertas posibilidades.

De esta manera, es necesario describir los diferentes documentos y técnicas que utilizamos para recabar la información acerca de esta movilización estudiantil.

***a) Revisión de documentos institucionales***

Para conocer el contexto de la Universidad Autónoma de Querétaro, en términos económicos, de la matrícula estudiantil, de la participación estudiantil, de las reformas académicas y administrativas que ocurrieron del 2006 al 2007, retomamos los siguientes documentos institucionales que corresponden al primer período de Rectoría del Mtro. Raúl Iturralde Olvera, de los años 2006 a 2007.

- Propuesta de trabajo. Rectoría 2006-2009 (2005).
- Discurso de toma de posesión de Rectoría del Mtro. Raúl Iturralde Olvera (2006).
- Primer informe de Rectoría (2007).
- Segundo informe de Rectoría (2008).
- El Plan Institucional de Desarrollo 2000-2012 (2001).
- El Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Querétaro (2007).
- Estatutos de la Federación de Estudiantes Universitarios de Querétaro (s.f.)

Para comprender las implicaciones de la implementación de las Credenciales Inteligentes, fue necesario revisar el convenio que la UAQ realizó con el banco Santander en 2007.

- Convenio específico de colaboración entre el banco Santander y la Universidad Autónoma de Querétaro (2007).

Asimismo, consultamos las actas de Consejo Universitario de las sesiones del 2006 y 2007, para poder retomar las participaciones de los Consejeros Universitarios Alumnos. Así, pudimos observar el nivel de participación de los estudiantes y el contenido de sus intervenciones al interior del Consejo. Lo anterior con el objetivo de contrastar el malestar que algunos estudiantes que se movilaron, expresaron respecto a los Consejeros Universitarios Alumnos.

Por último, revisamos un documento que conforma el estatuto orgánico de una agrupación que se formó al interior de la movilización estudiantil, el cual, nos permite comprender cuáles eran los ideales y propósitos de trascendencia de estos estudiantes.

- Estatuto Orgánico del Frente Interdisciplinario Estudiantil (FIE) (2008).

#### ***b) Revisión hemerográfica***

Se consultaron los siguientes periódicos de divulgación estatal: *Diario de Querétaro*, *Noticias* y *AM*, a partir del mes de enero a los primeros días de marzo del 2008. Elegimos los dos primeros diarios porque son los más importantes en el estado debido a su penetración en todos los sectores de la población y por ser los de mayor divulgación en la entidad.<sup>136</sup> Asimismo, consultamos el periódico *AM*, -a pesar de ser un medio más reciente- por el seguimiento que dio al conflicto de los estudiantes con Rectoría, en donde reflejó claramente su tendencia a favor de las autoridades universitarias y en contra de las acciones de los estudiantes. Cabe señalar que, en general, la postura de los tres medios, fue la de apoyar las decisiones de Rectoría, deslegitimar a los estudiantes y atribuir a “otras fuerzas” las motivaciones para que los jóvenes se movilaran. Además, ninguno de los medios publicó una declaración directa de los estudiantes.

Asimismo, consideramos necesaria esta revisión hemerográfica, ya que los estudiantes refieren en las entrevistas a la reacción que tuvieron los medios impresos

---

<sup>136</sup> Esta importancia también se debe al tiempo que llevan circulando en la entidad. Según López (2009), *El Diario de Querétaro* se fundó a principios de la década de los sesenta y el periódico *Noticias* a inicios de los setenta. También, cabe mencionar que el periódico *AM* se fundó en el año del 2000.

hacia su movilización y cómo a partir de esto, ellos se ven obligados a redefinir las estrategias para informar a otros sectores de la sociedad acerca de sus demandas.

***c) Entrevistas a estudiantes que participaron en el movimiento Voz Crítica (1973-1976) y en el movimiento del Consejo Estudiantil Democrático Universitario de Querétaro CEDUQ (1976- 1982)***

Para conocer los movimientos estudiantiles que ocurrieron en los setenta en la UAQ, realizamos las siguientes entrevistas a algunos de los participantes, ya que casi no existe material editado al respecto. Así, pudimos recuperar estas experiencias para comprender la tradición de participación estudiantil que ha existido en la UAQ.

- Entrevista al Ingeniero Salvador Cervantes, participante del movimiento Voz Crítica en la Facultad de Ingeniería. Realizada el 12 noviembre 2009.
- Entrevista al Maestro Ángel Balderas Puga, participante del movimiento CEDUQ en la Facultad de Ingeniería. Realizada el 6 de noviembre 2009.
- Entrevista a la Maestra Rosalba Pichardo Santoyo, participante del movimiento CEDUQ en la Facultad de Psicología. Realizada el 26 octubre 2007 con la colaboración de Valeria Becerril López y Adriana Hernández Pilar.
- Entrevista al Doctor José López Salgado, participante del movimiento CEDUQ en la Facultad de Psicología. Realizada el 26 octubre 2007 con la colaboración de Adriana Hernández Pilar y Valeria Becerril López.

***d) Entrevistas a estudiantes que participaron en la movilización en contra del alza de cuotas de inscripción y trámites administrativos y el proceso de recredencialización en la UAQ en el 2008.***

La muestra que elegimos para realizar las entrevistas fue de seis estudiantes que participaron en la movilización. Los estudiantes que destacaron por su participación y asistencia constante a las reuniones y actividades, constituyeron un núcleo de aproximadamente doce. Por lo anterior, consideramos que entrevistar a seis de ellos pudo constituir una muestra representativa de las ideas y formas de participación de la organización. Debido a que algunos de los entrevistados continúan siendo estudiantes regulares, utilizamos seudónimos para proteger su identidad.

Asimismo, elegimos estudiantes de las Facultades que más participaron a lo largo del proceso de la movilización: Filosofía, Psicología, Ciencias Políticas y Bellas Artes. Otro criterio que utilizamos para elegir la muestra, fue la postura que presentaban algunos de estos estudiantes respecto a las formas de participar: por medio de la vía institucional o fuera de ésta. De igual manera, consideramos necesario retomar la participación de la Facultad de Bellas Artes, ya que ésta, al final de la movilización, decidió separarse de la organización al no coincidir con las formas de acción.

- Entrevista a Ernesto, estudiante de la Facultad de Filosofía y participante de la movilización del 2008 en la UAQ. Realizada el 25 marzo de 2010.
- Entrevista a Eduardo, estudiante de la Facultad de Filosofía y participante de la movilización del 2008 en la UAQ. Realizada el 26 de marzo de 2010.
- Entrevista a Ricardo, estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y participante de la movilización del 2008 en la UAQ. Realizada el 27 de marzo 2010.
- Entrevista a Pedro, estudiante de la Facultad de Filosofía y participante de la movilización del 2008 en la UAQ. Realizada el 31 de marzo 2010
- Entrevista a Tania, estudiante de la Facultad de Bellas Artes y participante de la movilización del 2008 en la UAQ. Realizada el 16 de abril 2010.
- Entrevista a Susana, estudiante de la Facultad de Psicología y participante de la movilización del 2008 en la UAQ Realizada el 23 de abril 2010.

Para concluir, en este apartado sostenemos teóricamente la pertinencia y la necesidad de tomar en cuenta otros elementos para estudiar la acción colectiva, como es el caso de la afectividad. Así, podemos dar cuenta de que sin la formación de un sentimiento de agravio o injusticia, es muy difícil que una acción colectiva pueda desarrollarse. De igual manera, las aportaciones teóricas al respecto señalan la importancia de retomar los afectos debido al sentido y orientación que éstos imprimen, tanto en los momentos de latencia como de visibilidad, en la acción colectiva. Por último, sostenemos que los afectos, al formar parte de la realidad estética de la vida cotidiana de las personas, requieren de una aproximación, también estética para poder

decir algo sobre ellos; de esta manera, consideramos que un método hermenéutico puede realizar este abordaje.

## 4. Crónica sentimental de la movilización estudiantil

*Sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo. Es la cualidad más linda de un revolucionario.*

- Ernesto Che Guevara

*No sé cómo definirlo, no sé cómo se llama, pero creo que esa es la emoción que se siente cuando estás haciendo algo, cuando crees algo, cuando estás diciendo: "ah sí, entonces todo lo que tenía acá en la cabeza lo estoy bajando, y lo estoy bajando con gente que tiene también eso, ¿no? Entonces no pensamos igual, pero sentimos lo mismo." Y se siente en ese momento y es algo como básicamente indescriptible, ¿no? Sí, no sé cómo se llame. Porque se puede definir: "amistad, bla, bla," pero no se puede definir esa emoción que se siente al estar trabajando como personas que están sintiendo lo mismo en ese momento y que éramos así todos como un corazonsote sintiendo eso por lo que queríamos hacer.*

- Minerva

En este último capítulo, realizamos un análisis interpretativo de las entrevistas realizadas a los participantes de la movilización estudiantil que surgió a raíz del alza de cuotas de inscripción y trámites administrativos y el proceso de recredencialización en la Universidad Autónoma de Querétaro a inicios del 2008. Los estudiantes, no tuvieron conocimiento de estas modificaciones hasta que llegaron a realizar sus pagos correspondientes o hasta que otros compañeros les informaron que debían pasar a cambiar sus credenciales. Ante estos hechos, jóvenes de diferentes Facultades decidieron organizarse para pedir explicaciones y soluciones a la Rectoría, de algo que ellos percibieron como un agravio.

Así, llevaron a cabo diversas actividades como: asambleas para discutir sobre el conflicto y las acciones a seguir, brigadas informativas para invitar a otros estudiantes a que se organizaran y una protesta el día del II Informe de Rectoría del Mtro. Raúl Iturralde Olvera. Este último acto fue el hecho más visible de la movilización y el que hizo que ésta cobrara relevancia ante otros sectores fuera del espacio universitario.

Lo anterior, resume a grandes rasgos los momentos importantes en el surgimiento y desarrollo de esta movilización, sin embargo, hay cuestiones menos evidentes que se fueron tejiendo a lo largo de esta acción colectiva y que la acompañaron en todo su proceso; nos referimos a la afectividad colectiva. Siguiendo la perspectiva de Pablo Fernández sobre la *afectividad colectiva*, buscamos recuperar los afectos que dieron cuenta de elementos *conservadores, destructivos o creadores* en esta

movilización. Asimismo, retomamos las nociones de *latencia* y *visibilidad* de la acción colectiva, desarrolladas por Alberto Melucci, para resaltar que en distintos momentos de la acción, también es distinta la afectividad que la acompaña. De lo anterior, fue nuestra intención señalar la propia temporalidad y espacialidad que conllevan los afectos y el sentido que le imprimen a las acciones colectivas.

#### ***4.1 No tomar lo personal, este es un asunto colectivo.***

Jasper (1997) sostiene que los *recursos*, las *estrategias*, la *biografía* y la *cultura* son las dimensiones que conforman la acción colectiva. Retomando la dimensión de la *biografía*, ubicamos que algunos de los participantes de esta movilización compartían elementos biográficos comunes, como: la transmisión de experiencias organizativas por parte de algún familiar, la vivencia de condiciones económicas adversas, la participación en algún otro proceso de organización, entre otros. También, encontramos ideas y creencias compartidas acerca de “que las cosas no están bien”, el deseo de cambio, la preocupación por los otros y la necesidad e importancia del trabajo colectivo para lograr los ideales.

Asimismo, dentro de la *biografía*, Jasper (1997) refiere a la personalidad individual que se crea a raíz de todas estas experiencias. En este caso, algunos de los entrevistados remitieron a que los estudiantes que participaron, tenían un “carácter fuerte” o que muchos de ellos eran “enojones” o “muy tripa,” incluso una entrevistada mencionó a la personalidad como motivo determinante para participar:

(...) engloba mucho una personalidad yo creo que sí la grilla, o sea la actitud de grilla. A la vez como de compromiso, a la vez como de gusto por la política (...) todos yo creo que teníamos también como protagonismo, como necesidad de hablar, amor por escuchar tu voz, yo creo que teníamos todos, ¿no? (Tania, 2010)

No obstante, todos estos elementos refieren a la vida personal de cada uno de los participantes y pueden ser útiles para reconocer lo que pudo llevar a un individuo a participar o no. Sin embargo, ésta no es nuestra intención, ya que el interés está puesto en los procesos colectivos y en lo que se creó del intercambio de todas estas vivencias y experiencias particulares. Asimismo, la personalidad de un individuo aislado no es suficiente para determinar si participará o no, si formará parte de una acción colectiva o

no. Además, en el caso que existiera un tipo determinado de personalidad de “grilla”, si esa persona no se encontrara con otros que tuvieran objetivos, fines y actividades en común, no habría una acción colectiva.

Así, consideramos que remitir únicamente al aspecto individual puede servir a aquellas críticas que comúnmente se hacen desde las autoridades o los medios de comunicación para deslegitimar una acción colectiva. Lo anterior, crea una *psicologización* de los movimientos, en donde los motivos para actuar se deberían únicamente a cuestiones de personalidad; de una personalidad: “rebelde,” “grilla”, “desmadrosa” y “agitadora.” De esta manera, se deslegitima el descontento y sentir común que surge ante una arbitrariedad o ante la injusticia, adjudicando la acción a una cuestión personal y de comportamiento - por demás desviado- de unos cuantos individuos.

Por lo tanto, resulta necesario recuperar lo que sucede en el ámbito colectivo, ya que permite dar cuenta de aspectos dentro de la acción colectiva que, si bien tienen que ver con lo afectivo, no significan irracionalidad. El énfasis en lo colectivo retoma los sentimientos y pensamientos respecto a temas en común, como también, destaca las acciones que llevamos a cabo en conjunto, que eminentemente remiten a la cultura. Igualmente, esta visión nos permite comprender las motivaciones que llevan a actuar a las personas, más allá de las intenciones y objetivos individuales; en donde, las acciones colectivas que buscan un bien común, adquieren sentido y relevancia.

## ***4.2 La afectividad conservadora***

### **4.2.1 El sacón de onda**

A inicios del 2008, cuando comenzó el nuevo ciclo escolar en la UAQ, los estudiantes universitarios se enteraron de los aumentos y el proceso de recredencialización, en el momento en que fueron a pagar sus exámenes extraordinarios, solicitaron algún documento en Servicios Escolares o escucharon que los alumnos de nuevo ingreso debían pagar \$1,800 en vez del costo original de las inscripciones, que

era de \$1,000. La reacción de varios estudiantes fue de extrañamiento y comenzaron a cuestionar el por qué de estas acciones.

Y pues en ese momento fue un **sacón de onda** para toda la banda, ¿no?, porque pues de por sí todos estudian así, como no queriendo en situaciones de repente muy precarias (...) dijimos: “oigan cabrones pues qué vamos a hacer con eso, ¿no?, o sea. Pues vamos a convocar o a ver qué hacemos, ¿no? Y tan siquiera saber si los demás están enterados o a ver qué.” (Eduardo, 2010) (Las negritas son nuestras)

La aparición inesperada de un malestar provoca lo que Jasper (1998) denomina *choque moral* (*moral shock*), si remitimos a las palabras que utilizaron los estudiantes para describir esta situación, sería el *sacón de onda*. “Los choques morales (...) suceden cuando un evento inesperado o una información despierta un sentido de injusticia en una persona y hace que se sienta inclinada hacia la acción política (...)” (Jasper, 1998, p. 409). Estos choques morales dependen de patrones afectivos preexistentes que encauzan la interpretación de los nuevos acontecimientos y obligan a reinterpretar las experiencias de las personas.

Así, los estudiantes comenzaron a movilizarse, primero, hablando con otros al respecto y organizándose para obtener información. Aún sin conocer las causas y posibles consecuencias de este evento inesperado, los estudiantes reaccionaron con enojo ante los hechos: “(...) y sin la experiencia, sin la experiencia de saber qué proceso estábamos abriendo, qué estábamos haciendo (...) Simplemente fue el encabronamiento de esa injusticia” (Eduardo, 2010). También, cabe mencionar que este evento se sumó a la molestia que ya existía en otras Facultades por problemas que había al interior de éstas; por lo tanto, el aumento y la recredencialización representaron una injusticia más. “Estaba muy encabronada por eso. Entonces dije: “¿nos subieron la cuota? ¡Putá madre!” (Tania, 2010)

De acuerdo con Fernández (1994a), los afectos como el enojo, la rabia, la ira o el encabronamiento ante eventos que son considerados como injustos, cumplen una función de conservación; es decir, detectan problemas y alertan sobre el riesgo de un quiebre en la sociedad. Estos sentimientos que nombramos, son llamados por Jasper (2006): *sentimientos morales*, los cuales, constituyen emociones complejas que requieren considerablemente de procesos cognitivos. Estos sentimientos surgen de las reacciones y creencias sobre el sistema social en el que vivimos y permiten determinar

cuándo una situación es justa o injusta; cuándo es considerada como un *agravio moral* (Moore, 1989).

El enojo y malestar de los estudiantes ante este agravio, remitió principalmente a dos aspectos: que los estudiantes no fueran tomados en cuenta en estas acciones que la Rectoría implementó y las consecuencias que estas acciones tendrían. Sobre lo primero, el no tomar en cuenta a la población estudiantil, contrasta con lo fundamentado en la legislación universitaria y en las instancias de toma de decisión que, en teoría, permiten y posibilitan la participación de los estudiantes.<sup>137</sup> En este caso, la firma del Convenio con el banco Santander<sup>138</sup> no fue informada en ninguna sesión del Consejo Universitario, como tampoco el aumento en las cuotas y los trámites administrativos. Uno de los entrevistados explica cómo el enojo fue “(...) quizá no tanto en ese momento por el aumento sino por la forma en que se dio el aumento (...) premeditado. Premeditadamente se había hecho el aumento, sin aviso, en vacaciones; para que no pudiéramos decir nada, ¿no?” (Ricardo, 2010)

Sobre las consecuencias de estas acciones, los estudiantes denunciaban que los jóvenes que no tuvieran dinero, no iban a poder acceder a la Universidad. Y por otra parte, también fueron consideradas las implicaciones que el aumento y la recredencialización significaban para la universidad pública. En suma, la indignación generada por las medidas que implementó Rectoría, fue necesaria para producir la acción colectiva; aunque, reconocemos junto con Moore (1989), que la aparición de este sentimiento de agravio moral no es suficiente para que se dé una movilización, ya que también, otros elementos intervienen en el curso de ésta.

---

<sup>137</sup> Según lo establecido en el artículo 69 del Estatuto Orgánico de la UAQ, los estudiantes tienen derecho a participar en las comisiones donde se toman decisiones en cuanto a asuntos jurídicos, presupuestos, asuntos académicos y administrativos y planeación institucional de la Universidad.

<sup>138</sup> Cabe recordar que en las cláusulas primera y séptima del Convenio Específico de Colaboración, firmado por la UAQ y el Banco Santander, se establece que la Universidad tiene la obligación de explicar en su página web y en sus medios internos toda la información referente a la Credencial Inteligente. Sin embargo, lo anterior no sucedió y los estudiantes se enteraron del cambio de credenciales hasta el momento en que fueron a inscribirse o a renovarlas (“Convenio específico,” 2007).

#### 4.2.2 Los otros: el futuro que duele hoy

Es necesario mencionar que de estas acciones llevadas a cabo por la Rectoría, lo que más molestó e indignó a los estudiantes fue el alza de cuotas de inscripción, más que el alza en los costos de trámites y la implementación de las Credenciales Inteligentes. En las entrevistas, se señaló que el tema que se discutía con mayor frecuencia en las asambleas, fue el aumento en las inscripciones.<sup>139</sup> Así, llama la atención que la mayoría de los estudiantes que se movilizaron, no eran de primer ingreso y por lo tanto, no se veían afectados por esta medida. De hecho, este argumento fue utilizado por los medios y las autoridades universitarias para decir, que si estos estudiantes no eran de primer ingreso, no tenía sentido que ellos protestaran al respecto. De lo anterior, los medios declararon que seguramente alguien estaba manipulando a los estudiantes para desprestigiar al Rector (“Asteriscos,” 2008; “Los trajes,” 2008).

Declaraciones como las anteriores, se identifican con las posturas que señalan que la solidaridad que los estudiantes suelen demostrar hacia otros sectores de la población, es motivada por “sentimientos propios de la juventud” o un “misticismo popular” (Feuer, 1969; Gómez, 2007). Por lo tanto, actuar en nombre de otros, aparece como irracional y sin sentido. Sin embargo, Aranda (2000) menciona que los agravios cometidos en contra de los estudiantes, puede contribuir a que éstos se identifiquen con otros que también sufren condiciones de agravio. De esta manera, los estudiantes comentaron que la movilización en contra del aumento fue necesaria porque *pensaban en los otros*.

¡Porque pensábamos en los demás! No era una cuestión de yo, yo, o sea, así (...)  
Pensábamos en los demás, decía: “qué tal si al rato no sé, algún compa de la colonia va a ir a la Universidad o qué tal que no tiene dinero, si de por sí, ¿no?, se sufre un montón.” Pensábamos eso: “los demás, los demás no van a tener dinero para entrar a la Universidad.” (Ernesto, 2010)

La movilización significó una fuerte crítica en contra del individualismo en general: del individualismo como expresión de valores culturales predominantes en la llamada posmodernidad (Lipovetsky, 1999) y del individualismo como una forma de competencia provocada por la insuficiencia de la cobertura de los derechos sociales, que el Estado antes podía asegurar. Con lo anterior, nos referimos al caso de las

---

<sup>139</sup> Asimismo, cabe referir que por parte de las autoridades de Rectoría y los medios de comunicación, el tema que más se trató, fue también el aumento de las cuotas de inscripción.

universidades públicas, en donde cada vez se asigna menos presupuesto al área de educación, lo que ocasiona que éstas tengan menos posibilidades de ampliar la cobertura (Cruz, 2002). Así, muchos jóvenes quedan excluidos de las instituciones educativas debido a los filtros que representan los procesos de selección y las cuotas de ingreso que tienen que pagar.

Lo anterior, ha generado esta situación de competencia en donde cada aspirante se convierte en un peligro para el otro, ya que la posibilidad de que otros entren, disminuye las posibilidades del propio ingreso. Asimismo, las dificultades que implican acceder a la institución, favorecen la indiferencia ante los otros: poco importa quién no pueda ingresar. Uno de los entrevistados criticaba esta actitud:

Yo creo que fue esa actitud, ¿no?, de: “bueno pues a mí no me chinguen.” Bueno, eso nos querían así hacer pensar. “Güey que no me chinguen a mí, pero que chinguen al otro,” ha sido a veces así una actitud un poco jodida. (Pedro, 2010)

Además de la inscripción, se refiere al hecho de que ser estudiante no es nada más el pago de esa cuota, sino todos los gastos que implica la escuela. Tomando el ejemplo de un estudiante que vive solo:

No, no, no, tienes que gastar en tu desayuno diario, en tu comida diaria, en tus pasajes (...) en ese entonces todavía no lo subían, pero pues digo, ¿cinco pesos?, ya es algo. Tienes que gastar en las copias de los libros, que puta, ahí te gastas, ¿no?, un dinerito. Si te tienes que ir a hacer algún trabajo en equipo, tienes que gastar para los pasajes y hay que hacer esos trabajos en equipo. Tienes que gastar en internet, tienes que gastar en lo que imprimas para las tareas, ¿no? Porque ahora los maestros ya quieren que todo les imprimas, ¿no? Está (...) tienes que tener una computadora en casa, porque los cibers los cierran a las diez de la noche, a las once, y tú las tareas las terminas a las tres, cuatro de la mañana (...) si bien te va (...) (Eduardo, 2010)

Por lo tanto, subir las cuotas sí representó el riesgo de que otros jóvenes pudieran acceder a la Universidad, y estos estudiantes lo reconocieron. De esta manera, los planteamientos que ellos formularon, – la solicitud de una explicación respecto a las medidas implementadas, la demanda por la participación en la toma de decisiones, la petición de regresar las inscripciones y trámites a su costo original- representaron

demandas de tipo gremial y político<sup>140</sup> (Aranda, 2000), las cuales, manifiestan ante todo, una posición ética importante: la *preocupación por los otros*. Una preocupación, sí por los estudiantes, por su economía, por su derecho a participar y tomar decisiones, pero también por otros jóvenes que aún no son estudiantes. Así, en un inicio, sin mencionar estadísticas sobre el número de aspirantes rechazados, el simple hecho de pensar que un hermano, un compañero de la colonia o que los jóvenes en general, no tendrían la oportunidad de ingresar a la Universidad por falta de dinero, los indignó y los animó a movilizarse.

Esta preocupación por el otro y la intención de actuar para asegurar que pueda tener las mismas condiciones que uno tuvo, – o incluso mejores condiciones- significan una función de conservación dentro de la sociedad; el poder pensarse aún con otros y cuestionarse qué es lo que se va a dejar a los que vienen. Ésto remite inminentemente a una percepción peculiar de la temporalidad, ya que existe una preocupación por el futuro, en donde la posibilidad que otros vayan a sufrir, duele en el momento presente que se está pensando.

De lo anterior, Fernández (1999, p. 34) menciona que los afectos tienen una temporalidad propia que es el presente, en donde el antes y el después se indistinguen entre sí: “(...) la escena antigua que duele, duele en ese momento al recordarla, y la ilusión del porvenir que alegra, también lo hace ahora.” Cabe resaltar que este *presente* cargado afectivamente de pasado y de futuro, contrasta con el *presentismo* cargado de *presente* del que se habla en la llamada posmodernidad (Lipovetsky, 1999); del *aquí y del ahora* que se encuentra vaciado de historia y de posibilidades.

### **4.2.3 La Universidad: una casa para todos y que todos construimos**

El carácter público de la Universidad remite principalmente a dos implicaciones: la posibilidad de que “todos” puedan tener acceso a ella<sup>141</sup> y también tiene que ver con que el Estado es quien debe subsidiarla a través de los fondos públicos. De lo anterior,

---

<sup>140</sup> Constituyen planteamientos *gremiales* porque tienen que ver con su condición de estudiantes y *políticos*, porque cuestionan la participación que los estudiantes tienen en la toma de decisiones de la Universidad.

<sup>141</sup> Debido a que ésta debiera ser gratuita y por tanto, lo económico no tendría que ser un impedimento para que los jóvenes pudieran estudiar.

es necesario comprender la visión que los estudiantes tenían sobre la Universidad, ya que ellos se colocaron en una posición contraria a la privatización; la cual, ponía en riesgo el carácter público de la institución. “Entonces, (...) también había como ese discurso, ¿no? Así como de que: “¡No! Se está privatizando la educación pública en Querétaro, no lo podemos permitir” (Ricardo, 2010).

Sobre la primera implicación del carácter público de la Universidad, al interior de la movilización se comenzó a discutir que el alza de cuotas atendía a procesos de privatización de la educación pública, en donde los estudiantes tendrían que cubrir la falta de recursos de la Universidad. “Porque las razones que dieron [para el aumento] fueron así como bien ambiguas (...) de que necesitaban así como más recursos, de que el estudiantado tenía también que apoyar y todo eso” (Susana, 2010).

Sobre el caso particular del alza en las cuotas de inscripción, el Secretario de Finanzas de la UAQ, - José Antonio Inclán Montes - mencionó las causas del aumento: hacer frente a los problemas económicos de la Universidad, además que hacía 12 años no se modificaban los costos. Otra de las razones del aumento fue, que el 60% de los estudiantes universitarios viene de instituciones privadas, lo que supone que ellos tienen más recursos para pagar una inscripción de \$1, 800. Al respecto, el Secretario de Finanzas hizo la siguiente declaración al periódico *Noticias*: “(...) el 60 por ciento de los estudiantes universitarios provienen de instituciones privadas (...) son estudiantes que en el kínder y en la preparatoria pagaban más de lo que están pagando actualmente en la Universidad, donde están pagando alrededor de 1 mil 500 pesos semestrales” (Jaramillo, 2008a, p. 4).

De lo anterior, los estudiantes criticaron la postura de las autoridades universitarias de justificar el aumento en base a los costos de las instituciones privadas: “(...) cuando algunas personas decían: “ay es que es bien poquito el semestre que no sé qué.” Pues sí poquito, con qué lo comparas, ¿no?” (Susana, 2010). Klandermans (1997) señala que la vivencia de una situación como injusta, depende en parte de la comparación entre grupos o situaciones; para este caso, la comparación con instituciones de educación privada, ni siquiera venía al caso como una justificación, ya que la UAQ es una institución pública. Sin embargo, comparar los costos de la UAQ

con otras instituciones públicas en las que el costo de inscripción era menor o hasta simbólico, permitió establecer esta relación de injusticia.

De esta manera, las medidas implementadas por las autoridades universitarias, así como las razones que dieron como justificación, reflejaron una desconexión entre lo público y lo privado, como lo explica Fernández (1984). La percepción de *lo privado* en la privatización, representa la responsabilidad que el estudiante tiene que asumir en el costo de su educación, en donde ésta se convierte en un problema personal, cuando en realidad es una problemática más amplia y de interés y responsabilidad común. Al respecto, Carrizales (2001) menciona que no se mira igual desde *lo privado* que desde *lo público*.

Quando miramos desde lo público vemos necesidades, problemas, intereses y posibilidades amplias, diversificadas, mayoritarias; pensamos en el ingreso y permanencia de los que menos tienen, pensemos en el sentido que lo público puede aportar a actividades y funciones académicas, pensamos en la obligación de los gobiernos de proporcionar los recursos públicos a las universidades sin imponer modelos elitistas ni mercantilizados ni globalizados. (Carrizales: 2001, p. 62)

Esta mirada pública, cada vez es más marginal en el ámbito universitario, ya que en algunas ocasiones -como esta movilización- aparece como anhelo y en otras, como culpa. A su vez, la mirada *privada*, se expresa en la lógica del mercado, en una despolitización de la universidad que requiere que “(...) los estudiantes se dediquen a estudiar, los maestros a enseñar, los investigadores a investigar y los administradores a administrar (...)” (Carrizales, 2001, p. 64) Desde esta óptica, si todos realizan sus únicas funciones, en total orden y armonía, la Universidad debiera funcionar mejor.

Por otra parte, debido a cuestiones de la imagen, más que de un discurso sobre la privatización, los estudiantes de Bellas Artes expresaron su malestar respecto a la implementación de las Credenciales Inteligentes de la siguiente forma:

Y luego pues por supuesto un logotipo decíamos: “cómo puede en mi credencial de estudiante estar el logotipo de una empresa, de una empresa que yo no contraté, que yo no acepté, que (...) yo no recibo ningún beneficio.” O sea, no es una tarjeta de crédito, es una identificación personal. Creo que simbólicamente nos estorbaba, porque también, el sólo hecho de un logotipo era agresivo, era violentar tu integridad como estudiante (...). A parte de que visualmente era muy fea. Y esté, que te lo impusieran, ¿no? Sí, sí, nos pareció muy agresivo, digo, como por ese sentido. (Tania, 2010)

Tradicionalmente, la estética ha sido relegada al arte, como si ésta estuviese separada de la vida cotidiana. Por lo tanto, es significativo que los estudiantes de esta carrera expresaran la problemática de la privatización en estos términos, ya que permite comprender que, además de una cuestión lógica y de razones, esta arbitrariedad se vio mal, ya que: “Estéticamente, la realidad puede ser bonita, bella, fea u horrible” (Fernández, 1999, p. 97). Siguiendo a este autor, “lo feo” es algo que no va, que no encaja y que no pertenece, es una interrupción de algo y causa molestia. En este caso, aquello que no encajaba era que la identificación personal de los estudiantes como universitarios, tuviera el logotipo de un banco. Lo que aparece como “feo”, atenta directamente contra la *integridad*, es decir, contra la forma completa del estudiante que es su identidad.

El que todos los estudiantes tuvieran el logotipo del banco en sus credenciales, significaba que a su vez, el banco tuviera todos los datos de ellos. La injerencia de una empresa privada en una universidad pública, daba cuenta de estos procesos de privatización y también de una amenaza en contra de la autonomía universitaria.

(...) eso del Convenio de Santander, pues era como perder la autonomía, porque, o sea, güey no mames, esos tenían todas las credenciales de todo mundo. O sea, y con los datos de todos, o sea era obvio que alguien tenía que pasarle la base de datos (...)  
(Pedro, 2010)

Al respecto, una de las obligaciones a las que la UAQ se comprometió al firmar el Convenio con Santander, fue la de proporcionar al banco toda la información necesaria para emitir las credenciales; “(...) la información que permita la clara identificación de la comunidad en su totalidad (...),” (“Convenio específico,” 2007, p. 3) así como fotografías digitalizadas de los universitarios. De lo anterior, los estudiantes sintieron que habían sido “entregados”, “(...) una institución pública, ¿sí?, no puede así entregar las cabezas de sus estudiantes a una institución privada como es un banco, ¿no?” (Eduardo, 2010). Por lo tanto, la firma de este Convenio y la implementación de las Credenciales Inteligentes, significó que la UAQ “entregara” a sus estudiantes al banco. De esta manera, la Universidad inminentemente aparece disminuida en su autonomía; sus estudiantes ya no le pertenecen y por ende, alguien más puede decidir sobre ellos.

Por otra parte, conocer el apego que los estudiantes sienten por la Universidad y por su historia, nos permite comprender la defensa de aquello que se quiere. Como lo menciona Jasper (1998), la indignación y descontento permiten la movilización cuando los objetos de afecto de las personas, son amenazados de alguna manera; en este caso, la Universidad y sus atributos: como institución pública y autónoma. Este sentimiento puede expresarse en el significado que tienen el tiempo, el trabajo y la experiencia dentro del espacio universitario.

Yo he visto amanecer en la Facultad yo creo que muchísimas veces, me duermo aquí, como aquí, llego a las ocho de la mañana y me voy a las doce de la noche. Todos somos iguales, todos lloramos, sangramos aquí, tenemos mucho amor, un amor insano por la Universidad. Es una cosa muy rara, debe ser venir de la academia o algo, pero tenemos un amor raro por la Universidad. Es un compromiso extraño, que te trata de la chingada y te mastica y te escupe, pero te digo es una filia extraña, de que, realmente te da muchas cosas (...) (Tania, 2010)

La academia, comporta utilidad y eficiencia en términos de lo que se requiere para el aprendizaje, pero también, conlleva toda una serie de elementos afectivos que acompañan la vida cotidiana de los estudiantes, que expresados en esta cita, hablan de *amor* – raro e insano- y de *compromiso* con la Universidad. De esta manera, podemos decir que la Universidad conforma el espacio como de una casa, en donde:

(...) sus habitantes están dentro de la forma a la que se pertenece y que se comporta como un ambiente, una atmósfera o un mundo, y que se cumple o se lleva a cabo por su ocupación, por los recorridos que se le hacen, las actividades que se realizan. (Fernández, 1999, p. 80)

Asimismo, el cuidado por este espacio tuvo que ver con la apropiación que los estudiantes hicieron de su historia y de lo que otros han hecho por ella.

Por mi parte, cuando yo descubrí en sí, qué era la Universidad y todo, empecé esas cosas históricas, me di cuenta que pues había muchas personas que se habían sacrificado para tener en este momento el lugar en el que estoy, ¿no?, y que me dieron la oportunidad de estudiar en esta Universidad autónoma y pública. Entonces (...) me sentí muy bien cuando me di cuenta de eso. Entonces yo trataba de comunicar eso, pero esté, era también para que los demás sintieran la alegría que yo sentí también, la felicidad y (...) para que se dieran cuenta de eso, ¿no?, que eran privilegiados los compañeros que estaban, de todas las áreas, en esté, la oportunidad de estudiar en una Universidad. (Ernesto, 2010)

Por último, el sentimiento de apego por el espacio universitario, el reconocimiento de la contribución que otros han hecho para mantenerlo, la alegría de

ser parte de la Universidad y la necesidad de que los demás sintieran lo mismo, habla de un sentido de pertenencia: la Universidad como una casa común que otros han construido, un lugar que se vive y un espacio en donde se sigue construyendo para que otros puedan habitarlo.

#### **4.2.4 Nosotros y los otros**

##### ***Ser universitario***

Según Melucci (1999) la *identidad colectiva* es un proceso en el que los actores construyen una visión compartida del campo de oportunidades y constricciones para una acción colectiva. “Que un actor elabore expectativas y evalúe posibilidades y límites de su acción implica una capacidad para definirse a sí mismo y a su ambiente. A este proceso de “construcción” de un sistema de acción lo llamo *identidad colectiva*” (Melucci, 1999, p. 66). Estas definiciones que los actores hacen de sí mismos y de su ambiente provienen de interacciones negociadas y de influencia, pero también, del reconocimiento emocional. Al respecto, los estudiantes realizaron una evaluación acerca de la situación que estaban viviendo, la cual abarcó distintos aspectos como: el deber de la Universidad y los universitarios, la visión que tienen el resto de los universitarios acerca de los estudiantes que se movilizan y la identificación de los culpables de los aumentos y la recredencialización.

Así, la evaluación que los estudiantes realizaron sobre el clima de indiferencia que impera en la comunidad universitaria en general, los colocó en una posición distinta, señalando que sus acciones se encontraban dirigidas en un sentido contrario al que la mayoría de los estudiantes y maestros llevan.

(...) yo no me siento parte, ni quiero sentirme parte de una comunidad universitaria que me parece desentendida de su medio, de su contexto (...) Yo veía en la Universidad como un poco de desinterés en el proceso social, en un lugar donde la gente se degenera, se pervierte, se separa del pueblo, de los intereses de todos para ver por los suyos (...) (Ricardo, 2010)

Esta indiferencia, también fue expresada en términos de la “objetividad” que se exige en la academia. Aquí, cabe recordar el cuestionamiento que muchos de los movimientos estudiantiles han hecho respecto a la supuesta objetividad y neutralidad científica del saber, lo cual, ha revelado a su vez el poder que sustenta la producción del conocimiento (Déniz, 1999).

Lo mismo que (...) te meten en todo tu proceso universitario y el pedo de la objetividad, ¿no? Yo no puedo ser objetivo ante la pobreza, ni ante el hambre, ni ante la injusticia. Sí, son cosas que existen y a lo mejor van a seguir existiendo, pero no puedes ser objetivo ante todo ese tipo de cosas. (Eduardo, 2010)

Se entiende que si no se quiere “ser objetivo” ante estas problemáticas, se quiere ser otra cosa. “No ser objetivo”, implica *poder sentir* la pobreza, el hambre y la injusticia, no querer eso para uno y los otros, requiere de acciones para cambiar las cosas. Por lo tanto, si la “objetividad” invita a la inmovilidad, por lo inevitable de una situación, el “no ser objetivo” implica lo contrario: el movimiento. De lo anterior, Moore (1989) señala que es necesario e indispensable para la movilización, que las personas puedan vencer el sentimiento de inevitabilidad y que consideren que el mundo puede ser de otra forma.

Asimismo, la visión que existía respecto al estudiantado en general era la de indiferencia en cuanto a las problemáticas de la UAQ, la inmovilidad, el desinterés por las problemáticas nacionales y estatales, la apatía y el egoísmo. Uno de los entrevistados comentó que cuando fue a informar sobre el aumento de cuotas y la recredencialización a otras Facultades, sucedió lo siguiente:

(...) fuimos a Ingeniería y un compañero fue así como la representación de todos, de todo el alumnado de la Universidad. Entonces decía él, dice: “la neta, ni me importa eso,” dice, “eso no le importa a muchos,” dijo, “a mí me vale madre,” así explícitamente lo dijo, “eh, yo na’ más vengo a estudiar y si me chingan aquí, al rato yo me los voy a chin, me voy a chingar a más gente cuando salga de aquí.” Así explícitamente, entonces eso así como que nos sacó de onda, ¿no? (Ernesto, 2010)

El sentir común de los estudiantes que se movilizaron, era no querer ser como ellos, por lo tanto, ante el agravio que significaron los aumentos y la implementación de credenciales, ellos sintieron la necesidad de hacer algo al respecto y de hacerle frente a la indiferencia. De esta manera, la identidad colectiva se fue construyendo alrededor de la pertenencia a un grupo de estudiantes que comenzó a movilizarse y que se

diferenciaba de aquellos que no lo hicieron. A través de la organización y las acciones, se fueron tejiendo redes al interior de la movilización que posibilitaron el sentimiento de “nosotros” y la solidaridad.<sup>142</sup>

### ***Las caras y los nombres***

Moore (1989) menciona que ubicar al culpable de una injusticia permite sobreponerse a la autoridad moral que sostiene las causas del sufrimiento y también, posibilita que la identidad colectiva se configure, ya que, señalar a un responsable del agravio hace que las personas replanteen las acciones alrededor de esta información. A su vez, esta identificación de un culpable, resulta indispensable para vencer el sentimiento de inevitabilidad al que referimos anteriormente. “Entonces dijimos: “de quién es la culpa, ¿no?” Por eso pedíamos el informe, no queríamos decir: “es esta persona.” Sólo queríamos saber: quién, para qué y qué se iba a hacer con esos recursos” (Ernesto, 2010).

De igual manera, saber que hay una explicación para el conflicto da un sentido al choque moral, ya que la incertidumbre, el miedo o la ansiedad que no estaban bien definidos en un inicio, se convierten en indignación y enojo en contra de las autoridades (Jasper, 1997). En este caso, la responsabilidad de los agravios fue atribuida por los estudiantes a la Rectoría y, a pesar de que no buscaban centrarse en alguna persona en particular, quien apareció como la figura principal en el conflicto fue el Rector de la Universidad, “(...) o sea para todo Rectoría y el Rector eran básicamente la bruja mala, ¿no? (Tania, 2010)

Por otra parte, consideramos que las acciones de los estudiantes representaron una denuncia, en donde éstos señalaron que, si bien el Rector tiene un puesto de mando en la Universidad, eso no lo justificaba para ponerlos en riesgo a ellos o a otros. Por lo tanto, el incumplimiento, en este caso de las promesas de campaña y de compromisos

---

<sup>142</sup> De acuerdo con Déniz (1999), otros aspectos en común que comparten los estudiantes y que pueden contribuir al reforzamiento de la identidad colectiva, son: la relativa homogeneidad generacional, la inclinación hacia novedosas formas estéticas, ideológicas, musicales, la particular relación con el tiempo, entre otros.

hechos por el Rector,<sup>143</sup> significó el rompimiento de un acuerdo social. De acuerdo con Moore (1989), estos acuerdos sociales justifican moralmente los sentimientos de agravio e injusticia cuando una de las partes falla en cumplir adecuadamente su trabajo y se convierte en la culpable del agravio.

A su vez, Jasper (1997) sostiene que la culpa se construye según las percepciones de la amenaza: si son recursos naturales, si es causa de la tecnología o si se le asigna a alguien la responsabilidad de resolver el problema. Algunos estudiantes ubicaron la culpa de estos procesos privatizadores en el modelo neoliberal, sin embargo, era necesario señalar que hay personas responsables de instrumentar dichas medidas. Evaluando la situación de esta manera, las acciones de los estudiantes representaron

(...) contrarrestar así un poco, como que esa mancha voraz de que quiere comer así todo, contrarrestar esas estrategias del neoliberalismo, ¿no? Porque a fin de cuentas es eso, porque quieren privatizar así la escuela, quieren privatizar así todo. Bueno, ya es que como que de repente, como que la empezamos a agarrar así personal, de: “ah, pinche Rector,” y así (...) Pero te das cuenta de que es así como otro güey, como otro engrane, ¿no? Pero de todos modos así, pues ese güey qué pedo, ¿no? Aunque sea parte del engrane que eso no lo va a justificar de todas las pendejadas que hace, ¿no? (Pedro, 2010)

Asimismo, apareció otra figura como responsable de que se permitieran estas medidas en contra de los estudiantes: la Federación de Estudiantes Universitarios de Querétaro (FEUQ), la cual, al ser el órgano máximo de representación estudiantil, se esperaba que desde un inicio cuestionara el alza de cuotas y, subsecuentemente, apoyara a la movilización.<sup>144</sup>

(...) se tuvieron pláticas, pero de Consejero Universitario a FEUQ. FEUQ dijo: “no yo no puedo hacer nada, ¿no?” Tons dijimos: “pues ese no sirve, está bien corrupto, ¿no?” O sea de hecho así, nos dijeron: “no pues es que ellos no dicen nada, a ustedes no los quieren ayudar porque dicen que son unos pinches (...) unos pinches revoltosos,” ¿no?, así el clásico entonces dijeron: “no, no, no los vamos a ayudar así como estudiantes, ¿no?” (Ernesto, 2010)

---

<sup>143</sup> En la toma de protesta, el Mtro. Iturralde se comprometió, entre otras cosas, a mantener las cuotas actuales de los alumnos y a satisfacer el derecho social a la educación y a la cultura (Iturralde, 2006).

<sup>144</sup> Sobre la responsabilidad atribuida a los estudiantes que formaban parte de FEUQ, consideramos que el elemento generacional que suele atribuirse a los estudiantes como causa de los conflictos con las autoridades, - las cuales generalmente pertenecen a una generación mayor - no es un factor determinante en estas acciones colectivas (Feuer, 1969). Ya que, los estudiantes también criticaron las actitudes y posturas de otros estudiantes, que son parte de su misma generación, pero que presentan actitudes similares a las de las autoridades.

Además de los señalamientos acerca de la falta de apoyo de este organismo y de la corrupción respecto a cómo realizan sus actividades, los estudiantes expresaron un sentir de animadversión hacia la FEUQ: “(...) todos odiaban a la FEUQ, todos yo creo que siguen odiando a la FEUQ (...) es el puro agandalle” (Tania, 2010) Así, una vez identificados quiénes eran los protagonistas en el conflicto, los estudiantes configuraron su acción y objetivos alrededor de esta información: “Entonces, creo que esa fue la negativa y dijimos: “pues vamos a hacer otra cosa, vamos a jalar parejo, ¿no?, para hacerle frente a esa institución” (Ernesto, 2010).

De esta manera, la movilización estudiantil representó esta “otra cosa,” la cual, requería de un nombre que los identificara. El momento de nombrarse fue importante para los estudiantes y surgió de la necesidad de saber a nombre de quién se firmarían documentos o se realizarían las convocatorias. Como lo señala Jasper (1998), el nombramiento de una acción colectiva, constituye un momento esencial para la conformación de la identidad colectiva, ya que a partir del nombre, ésta se fortalece y los actores sociales justifican sus acciones. Igualmente, nombrarse, permite reconocerse y ser reconocido como parte de una misma unidad social.

Así, después de analizar varios nombres y propuestas, los estudiantes decidieron llamar a su movilización: Frente Interdisciplinario Estudiantil (FIE).

Entonces esté (...) no me acuerdo que nombres pusieron, y ya este último era Frente Interdisciplinario (...) Entonces se votó por el menos calabaza, ¿no?, dijimos: “ps sí.” Lo hicimos, un montón de Facultades, decíamos: “por eso estamos aquí, es interdisciplinario, una labor interdisciplinaria. (Ernesto, 2010)

En las discusiones del nombre, algo que se debatió de manera particular fue el término “Frente,” se preguntaba a qué se le estaba haciendo frente. Los estudiantes comentaron que era un frente contra FEUQ y las instituciones que tienen sustento en la Universidad que no representan los intereses estudiantiles. “El chiste es que alguien quería Frente porque a qué le estábamos haciendo Frente, ¿no? Y la respuesta para todos era muy sencilla: pues a los atropellos de estos hijos de puta (...)” (Eduardo, 2010)

Aparte de expresar el descontento y de afirmar la identidad, el nombramiento permitió en ese momento la consolidación y la confianza entre los miembros de la movilización. Sin embargo, siguiendo a Fernández (1999), no hay que olvidar que al nombrar, siempre hay algo que se pierde y queda fuera.

(...) la decisión de formar un Frente que fue la aceptación de un compromiso, en ese momento, la aceptación de un compromiso de que los que estábamos, no nos íbamos a rajar. Porque entonces estábamos formando un grupo, una nueva organización, no, no iba a ser (...) ora sí que situacional, ¿no? Era otro momento importante de consolidación de la certidumbre, de la seguridad, de la confianza (...) (Ricardo, 2010)

### ***La proximidad y la solidaridad***

En esta movilización, las asambleas fueron el espacio determinante para que los estudiantes se conocieran. La proximidad física que implicaba estar reunidos en un mismo espacio, fue necesaria para que los estudiantes pudieran escucharse y saber los pensamientos y sentimientos de los otros. Al respecto, Melucci (1999) habla de las áreas de los movimientos en donde se negocia y reconfigura la identidad colectiva, las cuales constituyen espacios donde los vínculos y las orientaciones de la acción colectiva son definidos.

(...) cuando escucho, cuando veo a amigos interesados y cuando escucho a los otros compañeros, entonces dejo de verlos con desconfianza y empiezo a identificarme con ellos, empiezo a sentirme cerca de ellos y entonces me llevan. Entonces no es, te digo “sí, sí me afecta el varo, sí lo que tú quieras,” pero es más que nada la cercanía, la cercanía y el reconocimiento del otro, de ti y del otro. (Ricardo, 2010)

En este espacio de encuentro, se discutía la problemática que se estaba viviendo en la Universidad y los estudiantes expresaban sus puntos de vista al respecto. De lo anterior, Jasper (1997) menciona que las acciones colectivas significan una oportunidad para articular, elaborar o afirmar la sensibilidad y principios morales de una persona, lo cual, califica como un *placer intelectual*. Asimismo, la movilización representó un terreno en donde la identidad colectiva se recompone y unifica, ya que permitió a los actores tener “(...) un punto de referencia para reconstruir identidades divididas entre distintas afiliaciones, distintas funciones y tiempos de la experiencia social” (Melucci, 1999, p. 118).

Pero ahí es donde te pone, donde se pone a prueba (...) no sé si sea, no creo que sea la convicción, sino más bien como ora sí que se pone como, más que a prueba, como que sale a relucir, sales a relucir tú, sales a relucir tú como el que está atrás de todo, de los convencionalismos, ¿no?, la monotonía, lo que está callado en ti (...) (Ricardo, 2010)

Por otra parte, la vivencia en común del agravio, contribuyó a la identificación entre los estudiantes, ya que al haber sido afectados, todos se convirtieron en víctimas de un mismo incidente (Klandermans, 1997). El que los estudiantes pudieran identificarse en esta inconformidad, contribuyó a que no se sintieran solos. Esto se vio reforzado por la participación de estudiantes de Facultades que generalmente no se organizan, ni participan en movilizaciones como ésta – como es el caso de Medicina, Enfermería o Derecho-. De acuerdo con Fernández (s.f.a), la emoción – o locura como él la define- que se siente al iniciar una sociedad, reside en la fundación de una nueva realidad colectiva en donde las personas se reúnen en un solo sentimiento de carne y hueso.

Y ver cómo también compañeros sentían lo mismo y como todos teníamos el mismo problema (...) y que no éramos nada más nosotros. Por ejemplo te digo, que fueran los chavos de Medicina, decías: “bueno esos cabrones son bien nerds, nunca salen, nunca hablan con nadie, nunca se meten y qué estén enojados.” Decías: “güey a huevo, ¿no?, estás haciendo algo por tu Universidad.” Digo no sé qué signifique eso, pero sí te da, si da satisfacción, ¿no? (...) exacto como la empatía, que surgió entre esa banda. (Tania, 2010)

Estas participaciones, dieron apoyo y certidumbre a las acciones que los estudiantes comenzaron a hacer; ya no eran los mismos de siempre, otros se sumaban a la movilización. Cabe mencionar que, aunado a esta situación, en varias de las Facultades se vivían distintas problemáticas como era el caso de Bellas Artes, en donde se cobraba el uso de algunos salones, o también, el caso de las Facultades de Ciencias Naturales e Informática, que habían sido trasladadas al campus Juriquilla de la Universidad, lo cual, representó un problema de transporte para los estudiantes. Así, la movilización en contra de los aumentos y la recredencialización, era una oportunidad de que todas estas problemáticas encontraran un espacio para ser habladas y también, para buscar soluciones.

El hecho de que fueran muchos los que empezaron a reunirse, generó la sensación entre los estudiantes de que este evento era importante, que podía trascender y

de que era algo “grande”. “Y a mí me causaba así como mucha emoción, porque éramos un buen, así éramos un buen (...) “guau, por fin se está haciendo así, como algo” (Susana, 2010. Jasper (1997) sostiene que estas sensaciones no están incluidas en la vida cotidiana de las personas, sino que provienen de la acción colectiva en donde se genera un sentimiento de satisfacción al sentir que los proyectos propios están moviendo la historia o la emoción que da el ser parte de las noticias del mañana.

(...) los compañeros hablaban de tomar este caso de las cuotas como (...) el inicio de algo más grande, ¿no?, así de (...) recordando, ¿no?: “ha pasado esto, ha pasado lo otro, no lo podemos dejar ir como si nada, así como que es el momento, ¿no?” (Ricardo, 2010)

El sentirse identificados, acompañados y el ver la posibilidad de trascender, fortaleció el deseo de lograr los objetivos de la movilización. Si la participación en esta acción colectiva no era una obligación para los estudiantes, identificamos a *las ganas*, como un motor que los animaba a organizarse. Estas *ganas*, representaron un estado de ánimo, el cual, es definido por Jasper (1998) como el tono y el ritmo que acompañan una situación. Así, el pesimismo o el optimismo son estados de ánimo que influyen fuertemente en la capacidad de actuar para el cambio social.

Sí, sí, esas ganas, ¿no?, que teníamos todos, esas ganas que teníamos todos y ese brío que decíamos: “sí, es que sí se puede. Por qué, o sea por qué va a pasar esto. Sí se puede, o sea cambiar las cosas se pueden y se pueden así a lo mejor así pian, pianito, pero vamos a poder.” Así como toda esa energía y toda esa como ilusión que nos causaba creo a todos de decir: “sí, sí se va a poder.” (Susana, 2010)

De este modo, las redes de solidaridad que se tejieron al interior de la movilización posibilitaron la relación entre los estudiantes y su vida cotidiana, creándose vínculos afectivos más fuertes de amistad e incluso, en algunos casos de noviazgo. Ya no era sólo el espacio el que se compartía, sino también el tiempo para realizar las actividades, lo cual, permitió que pudieran conocerse y compartir más experiencias. Así, estos nuevos vínculos refrendaban el compromiso que los estudiantes tenían con la acción colectiva que estaban emprendiendo (Klandermans, 1997).

(...) sentí chido esa como hermandad, esa amistad así como que, más fuerte (...) me acuerdo que de otros momentos así chidos era de que “no mames ya no tengo ni un pinche varo ni así para (...) ni para comer, ¿no?, ni para una torta,” pero aún así seguías dando dinero para las copias, no así de: “aarghh, vamos a sacar más copias para repartir hojas.” Sí también me acuerdo de una vez que íbamos así caminando aquí por el

mercado Hidalgo, así de: “chale no hemos comido (...)” Y así compramos unas gorditas de esas así de chile rojo. “No pues vamos a comer ahora todos de aquí, ¿no?, aunque todos comemos de una misma torta, así de cámara banda (...)” (Pedro, 2010)

En suma, es necesario tomar en cuenta que la formación de una identidad colectiva, no es un proceso acabado ni homogéneo, sino que representa un sistema de relaciones en tensión constante. Como lo señala Melucci (1999), el hecho de compartir la vivencia de un mismo agravio o el identificarse a través de un nombre, no constituyen toda la dimensión de la identidad colectiva, ya que ésta sigue configurándose en un proceso marcado por la constante elección entre distintas opciones y por las consecuencias que ello implica.

#### **4.2.5 Los fuertes y los débiles... *aguas nada más.***

Las formas en que los estudiantes instrumentaron las acciones, no fue una tarea sencilla, sobretodo, tomando en cuenta la posición en que se encontraban en el conflicto: en el lugar del agraviado, del *débil*. Fernández (2006b), ubica a los *fuertes* como aquellos que detentan el poder a través de las leyes, y por tanto, es su deber cuidar que éstas se cumplan, o que se cumplan como ellos dicen. Por lo tanto, son ellos quienes deciden los actos y obligaciones de todos los demás.

Y como la fuerza de las circunstancias, que también es suya, les da la razón, no hay manera ni siquiera de opinar que no, en especial porque la debilidad no tiene con qué levantar la voz: por esto, los débiles desconfían cada vez que alguien habla en nombre del derecho, de las instituciones, o de ellos mismos (...) para lo cual inventaron la voz preventiva "aguas." (Fernández, 2006b, p. 1)

En este caso, un elemento constante dentro de la movilización, fue el sentimiento de desconfianza de los estudiantes hacia las autoridades universitarias. De lo anterior, las medidas implementadas por parte de la Rectoría fueron vistas por los estudiantes como: “(...) bueno, una más que nos hacen” (Eduardo, 2010). También, cabe mencionar que este sentir provenía de experiencias pasadas, vividas por los propios estudiantes o que sucedieron en otro momento socio- histórico.<sup>145</sup> “Teníamos

---

<sup>145</sup> Aquí, cabe resaltar el contexto actual en el que vive la población del país, en donde la desconfianza hacia las autoridades institucionales y políticas se acentúa debido a las distintas crisis de las instancias históricas de mediación entre el Estado y la sociedad, tales como: los partidos políticos, los sindicatos y algunas organizaciones urbano- populares (Oliver, s.f.). También, producto de esa desconfianza, ha sido la emergencia y trayectoria de distintos movimientos que, ante el incumplimiento de sus demandas por

así, como que nos vino ese, esa desesperación y esa desconfianza. Tal vez generada (...) tal vez de experiencias pasadas de algunos compañeros, o de otros movimientos (...)” (Ernesto, 2010)

A pesar de este sentir, las primeras acciones estuvieron encaminadas a pedir explicaciones y soluciones a la Rectoría. Así, se enviaron cartas y se hicieron propuestas de posibles soluciones<sup>146</sup>. De lo anterior, la falta de respuesta a estas peticiones, reafirmó dicha desconfianza: “(...) nos dijeron: “bueno, cuando tengamos así como una solución para eso los volvemos a llamar, pero no pasa de quince días.” Y ya nunca volvieron a llamar” (Pedro, 2010). Asimismo, los estudiantes desconfiaban de la labor que desempeñaban los representantes estudiantiles como Consejeros.

(...) la propia institución te orilla a hacer cosas. Entonces esto de los representantes es sólo un juego, un paliativo para los estudiantes, para decir: “sí los escuchamos.” Cuando no te escuchan, ¿no? No te escuchan, realmente es un engaño de la propia institución (...)” (Eduardo, 2010)

De esta manera, surgió una disyuntiva que acompañó el curso de la movilización: seguir los reglamentos de la institución o crear las propias reglas. “Se hablaban en mil temas, ¿no?, te digo lo que duró mucho tiempo, fue esta cuestión de cómo defendernos ante ese desmadre, ¿no? Si con los propios reglamentos de la institución, o generando nuestras propias reglas” (Ricardo, 2010). Al respecto, Fernández (2006b) señala que si bien los débiles no poseen fuerza, éstos tienen:

(...) ganas, ilusiones, aspiraciones, deseos; pero, ciertamente, no tienen fuerzas, porque esas no las usan y no les sirven para entender el mundo ni para moverse en él, y, así, lo que usan no son las leyes sino algo muy distinto, que son las reglas, como las de los juegos o las de urbanidad o las de la gramática, que se mueven con impulsos más sutiles, como los de la belleza, el reposo, la fluidez, la ética, la sencillez, el cuidado, el estilo, y que tienen como objetivo que todos estén más a gusto, y se echan a perder apenas alguien se friega a otro. (Fernández, 2006b, p. 2)

---

parte del gobierno, han buscado nuevas formas de hacer política, como es el caso del EZLN. Asimismo, como los estudiantes del CGH en la UNAM, algunos de estos estudiantes en la UAQ, conocían o ya habían participado en *colectivos*, que son formas de organización caracterizadas por conformarse a partir de redes de amistad y agregación intergeneracional, en donde las acciones son independientes de los partidos políticos, tanto de derecha como de izquierda (Gaytán, 1999).

<sup>146</sup> Algunas de estas propuestas eran que se regresaran los costos de las inscripciones y trámites administrativos a cuotas como estaban, o que, como los costos habían subido, los servicios deberían de ser mejores: mejores instalaciones, más becas, entre otros (Ricardo, 2010; Tania, 2010).

En el caso de esta movilización, el no ser tomados en cuenta por la vía legal de la institución, pudo haber hecho que los estudiantes se desanimaran; sin embargo, decidieron actuar mediante otro camino para expresar su descontento: una protesta. Es cierto que la protesta en la forma de una manifestación pública no es algo novedoso; no obstante, sigue siendo una forma en que los débiles confrontan las leyes de los fuertes. Tal vez, seguir esperando respuesta de las autoridades, hubiese desmovilizado por completo a los estudiantes.

(...) dejamos de mandar cartas porque todo era así de que nos daban la vuelta: “ah sí, esté, sí pero organícense, sí pero (...)” y siempre imponiendo las condiciones. Y eso era algo que molestaba a la organización del movimiento, era algo que molestaba mucho y que fue determinante para decidir ya no ya no buscar el diálogo con Rectoría, sino ya tomar otras medidas. (Ricardo, 2010)

Después de varias discusiones y desencuentros, – cabe mencionar que la manifestación no se hizo a nombre del FIE, sino a título individual- los estudiantes realizaron una protesta en el II Informe de Rectoría de Raúl Iturralde. Ahí, se encontrarían autoridades universitarias, del gobierno del estado y del municipio, así como los medios de comunicación; era la oportunidad de que más sectores de la sociedad se enteraran del conflicto. Como lo menciona Eyerman (1998), la protesta, o manifestación pública, es un momento importante de la acción colectiva, ya que significa la personificación y objetivación de los ideales de un movimiento, en donde éstos pueden ser vistos y aprehendidos por otras personas.

De lo anterior, las manifestaciones públicas son momentos en las acciones colectivas, en donde el poder es develado y donde se obliga a las autoridades a justificar sus acciones (Melucci, 1999). Al respecto, es necesario recordar, que fue a partir de los movimientos estudiantiles de 1968, donde inició esta demanda por la democratización de la vida cotidiana, en donde el poder dejó de ser entendido solamente desde la perspectiva de la lucha de clases (Gusfield et al., 1994). Así, los estudiantes, con sus acciones y manifestaciones, cuestionaban abiertamente al poder como una forma “omnipresente” de guiar aspectos públicos y privados de la vida social (Déniz, 1999).<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup> Muchos de estos movimientos estudiantiles– como los que señalamos en el Capítulo 2- criticaron el poder ejercido por el Estado y por sus instituciones, en particular el caso de las universidades. Sobre estas últimas, se criticó fuertemente el papel que desempeñan como reproductoras de un sistema de dominación, ya que, a través de los contenidos y enseñanzas impartidas, el saber ha servido para el mantenimiento del estado de cosas que beneficia a unos cuantos y no ha servido como promotor de la

En la actualidad, consideramos que estas acciones colectivas emprendidas por los estudiantes mantienen este carácter de denuncia y cuestionamiento del poder.

De esta manera, a través de las protestas, los temas que habían permanecido en el ámbito de lo privado, se hicieron públicos; se politizaron. Así, las medidas implementadas por Rectoría ya habían sido criticadas y cuestionadas en las asambleas, por lo tanto, era necesario llevar el asunto a otro espacio público (Fernández, 1991). Por otra parte, la manifestación de los estudiantes, fue un momento en que éstos



expresaron su enojo e inconformidad directamente a las personas que identificaron como responsables del agravio - incluyendo al gobernador del estado.- La confrontación ya no fue a través de oficios, cartas o los representantes estudiantiles.

Ya había mucha banda así bien prendida, ¿no?, y ya que hasta le decían así: “puto, puto, puto,” así al, al Garrido. Sí hubo güeyes que se la mentaron así, que se la rayaron así en su cara, ¿no? O sea, ni así a diez centímetros, yo creo. Y me acuerdo que también le empezaron a gritar porque ellos llevaron una banda de esas de viento y esas cosas, y la gente no se iba a dar cuenta de por qué íbamos ahí. Y sí se dieron cuenta, al final de cuentas. (Pedro, 2010)

Según Fernández (1999), este tipo de expresiones son consideradas como *pasiones*, afectos límite en donde las personas se encuentran cara a cara con la colectividad. Cabe resaltar que la colectividad, representa no a una persona, o un gobernador, sino a la colectividad encarnada en una piel, en este caso a la ley o al gobierno. Así, estas expresiones se convierten en una vía de escape para el malestar contenido, en expresiones límite que la mayoría de los manifestantes utilizan como último recurso para hacerse presentes. Sin embargo, para las personas que no conocen los antecedentes, ni el proceso de la organización, sólo queda esta imagen.

Lo anterior, resulta útil para los fuertes, ya que al presentar únicamente estas imágenes y no reconocer las causas de la movilización ni el desarrollo de sus acciones,

---

transformación social, en donde se busquen propuestas y soluciones para las problemáticas económicas, políticas y sociales en que viven las mayorías.

en su discurso se resta legitimidad y fuerza al movimiento. Los estudiantes, son los “débiles” y son “viscerales.” Esta nota del periódico *AM*, señala lo siguiente:

Las críticas a la Universidad que se presentaron recientemente responden más a la visceralidad que a la realidad, sin ser un romántico seguidor de cervantes, creo que el viernes pasado se escucharon los ladridos que dan la señal que la Universidad va avanzando. (Alcaraz, 2008, p. 6)

Sin embargo, en el discurso de los débiles, hay mensajes que se escuchan y se leen distinto a como lo haría el discurso de los fuertes, es decir, no tienen que ver con la fuerza, aunque sí representan un contrapoder. Con lo anterior, nos referimos al humor, “(...) el humor (...) consiste en no percatarse de la presencia del poder, donde hay sentido del humor, el poder no encuentra lugar para instalarse, porque todo lo que cae presa del humor queda desenmascarado” (Fernández, 1999, p. 59). Como un ejemplo de lo anterior, referimos a una de las pancartas usada en la manifestación, ésta tenía varios signos de pesos y decía: “U.A.Q.KALA.” Al respecto, uno de los entrevistados menciona: “(...) hubo como unas protestas demasiado chistosas, ¿no?, como letreros y mantas así de: “Uaqtander,” ¿no?” (Ernesto, 2010)



Expresiones como las anteriores, representan un humor sutil, que Fernández (1991) identifica como la *ironía*. La ironía significa una interrogación disfrazada de ignorancia, “(...) la ironía funda, sobre espacios públicos, lugares en donde está presente lo privado: disuelve las divisiones del espíritu sin atender contra la diferencia y la pluralidad, porque para la ironía sería atender contra sí misma: sería ponerse seria (...)” (Fernández, 1991, p. 86) Así, este tipo de mensajes detienen los efectos del poder y a la vez oponen una resistencia, pero con un lenguaje distinto al suyo. De una manera discreta, el humor no busca imponer, sino exponer algo.

Por otra parte, la protesta pública tuvo efectos, ya que otros sectores se enteraron del conflicto y la autoridad tuvo que enfrentarse forzosamente al descontento. “Eso fue, en el momento álgido, ¿no?, en el momento de exaltación. Como que logramos eso

en la autoridad, ¿no?, que voltearan tantito a ver, eso fue lo que se logró y si, así (...) que se enojara (...)” (Ernesto, 2010) Después de la protesta, el Rector hizo una invitación -en público- a los estudiantes para dialogar, sin embargo, el diálogo requería que fuera una comisión, es decir sólo algunos estudiantes – por lo tanto, la invitación pública era a un diálogo privado-.<sup>148</sup> Esto reanimó las sospechas y desconfianza que los estudiantes sentían hacia la Rectoría.



Y ese día nos mandó llamar el Rector, así, al FIE. Entonces dijimos: “no pues qué onda, si todos somos FIE, ¿no?” Pero el Rector sólo quería dos personas, y dijo bueno, sólo quiero: “dos personas,” dos o tres, no me acuerdo. Dos o tres personas. Y decíamos: “no güey, no van a ir dos, ni tres, ¿no?” (Susana, 2010)

Sobre esta negativa a la invitación del Rector, los medios de comunicación pidieron una “sanción sin titubeos,” en caso de que la movilización fuese una manipulación de los estudiantes por parte de otros actores, “(...) repugnante si hay manipulaciones, si hay intentos ingenuos de desestabilización, la universidad está unida y no permitirá agresiones irracionales, tiene que investigarse, aclararse, sancionarse sin titubeos (...)” (León, 2008, p. 11). Así, desde los medios de difusión de los “fuertes”, el mensaje fue enviado, como lo señala Fernández “(...) cuando los fuertes creen que los débiles están usando alguna fuerza la denominan violencia y aparece la consabida cantaleta de que nadie está por encima de las instituciones, y de que se va a aplicar el peso de la ley, y aguas” (2006b, p. 2).

De esta manera, para los medios no hubo otra razón para las acciones de los estudiantes; éstas eran actos irracionales producto de manipulaciones externas al estudiantado, en donde se llegó a decir que grupos como Antorcha Campesina o grupos con *nexos no claros con organizaciones extremistas*, dirigían la movilización

<sup>148</sup> Cabe mencionar que esta cuestión del diálogo público, ha sido central en varios movimientos estudiantiles, debido a la desconfianza que existe hacia las autoridades. Así, el diálogo público fue una demanda principal en el movimiento del 68 – aunque no formó parte del pliego petitorio- (De la Cruz, 2008). En el movimiento del CEU en la UNAM, el movimiento logró que el diálogo fuese transmitido en el radio (Haidar, 2002).

(“Rescoldo,” 2008).<sup>149</sup> Así, estos cuestionamientos y declaraciones, representaron un menosprecio hacia la inteligibilidad de los estudiantes para mostrar las desigualdades económicas, sociales y culturales que afectan a los sectores jóvenes. Como ejemplo de lo anterior, referimos a esta nota del periódico *AM*:

Nervios. Iturralde ha hecho su chamba (...) pero cuando habló de su intención de reelegirse, **unos profesores se pusieron “nerviosos” y agitaron a los muchachos (...)** para los “grillos” (...) el incremento a la cuota semestral (...) es sólo el pretexto fácil para tratar de golpear políticamente al Rector. Mejor que presenten un buen candidato, y compitan educando “en la Verdad y el Honor”, como es el lema de nuestra UAQ. (“Asteriscos,” 2008, p. 1) (Las negritas son nuestras)

De esta manera, los ataques por parte de la prensa, funcionan como un indicador de que algo se está afectando con la movilización. Entre más fuertes sean los ataques, más se puede sospechar de la amenaza que representan las acciones colectivas; estas consideraciones, son lecturas que del conflicto que se hacen desde la percepción de los que participan. Por otra parte, ante los ataques y la deslegitimación que la prensa hizo sobre la movilización, los estudiantes se indignaron y se enojaron, lo cual, funcionó como un motor más para seguir participando. “(...) a mí me dio más rabia, me dio impotencia, ¿no? Porque yo veía en las noticias y leía en los diarios, y decía yo: “híjole, qué pedo” (Eduardo, 2010).

Asimismo, fue a través de los medios como los estudiantes se enteraron de que, tras la protesta, los aumentos ya habían sido echados atrás y el uso de las Credenciales Inteligentes se había implementado de manera opcional. Aunque no se reconoció abiertamente o en público que, la presión ejercida por esta movilización, influyó en la decisión de revertir el aumento de cuotas y la recredencialización. Haber echado atrás

---

<sup>149</sup> Esta cuestión de la deslegitimación, ha sido una respuesta constante del poder a través de los medios de comunicación, hacia los movimientos estudiantiles. En 1968, se decía que infiltrados extranjeros dirigían y manipulaban al movimiento estudiantil mexicano (Gallegos, 2008); del movimiento Voz Crítica en la UAQ, se dijo que éste pertenecía a la Liga 23 de septiembre (Cervantes: 2009); del movimiento del CGH en la UNAM, se señalaron a grupos del EZLN o del EPR como los que regían al movimiento (Brito et. al., 2009); por mencionar algunos ejemplos. En muy raras ocasiones, los movimientos han contado con el apoyo de los principales medios de comunicación de alguna región. Por mencionar un ejemplo, el movimiento por la autonomía en la UAQ contó con todo el apoyo del diario *El amanecer* (Arreola, 1983; Arreola, 2001; Rincón, 1993). Lo anterior, ha hecho que la mayoría de las veces, los estudiantes busquen sus propios medios de comunicación, como fue el caso de Voz Crítica con el periódico que publicaron a mediados de los setenta.

estas medidas, indicó que la protesta había surtido efecto, que los habían *volteado a ver tantito* y algunos, empezaban a notar que los estaban volteando a ver demasiado.

Hubo alguien, no me acuerdo quién, tenía un amigo que era guardia y le dijo: “sabes que güey, es que los tienen vigilados, aguas, ¿no?, aguas. Porque los tienen cachados dónde se reúnen, ya saben quiénes son y aguas nada más.” (Susana, 2010)

Al respecto, los estudiantes hicieron referencia a distintas acciones que no atentaron contra ellos físicamente, pero que sí atentaban contra su libertad de expresión y convivencia dentro de la Universidad, ya que los siguieron y les sacaron fotografías. Esta intimidación también indignó a algunos, pero los animó a seguir, “(...) suceden estas cosas y te vuelven a prender la mecha, te vuelve a calentar la sangre, más todo lo que ya habíamos hablado y se complementa (...) como ya estás ahí (...)” (Ricardo, 2010)

Además del enojo y el coraje que estas reacciones de la autoridad generaron en los estudiantes, la intimidación permitió que ellos se ubicaran en la participación. Ya que, aunque los estudiantes estuvieran en la posición de los débiles, el desafío que lanzaron causó ruido. Por lo tanto, la respuesta de los medios y la intimidación de las autoridades dimensionaron la importancia que representaba esta movilización para la institución. Y a su vez, los estudiantes reconocieron los riesgos y posibilidades de sus acciones, lo cual, hizo que algunos desistieran en su participación y que otros, refrendaran su compromiso.

Uno es resistencia, uno está resistiendo y si estás resistiendo quiere decir que tú no tienes el control, por lo menos de la mayoría de los factores que intervienen en el problema, entonces eso quiere decir también que siempre estás en desventaja en recursos materiales y en recursos humanos. Entonces ahí empecé a sentir (...) cuando vienen y te lo recuerdan (...) Reconsiderar la forma de considerar la lucha porque si no, si a mí me vale y digo: “ah, me la pelan.” Entonces estaría imaginando que soy invulnerable y no lo eres (...) (Ricardo, 2010)

### ***4.3 La afectividad destructiva***

En la afectividad, como todo en la vida, cada función afectiva tiene su contraparte, es decir, no podemos pensar que la afectividad es siempre conservadora, siempre destructiva o siempre creadora. Tampoco podemos sostener que a un tipo de

afectividad forzosamente le precede otro, ya que sus temporalidades son siempre distintas. En el caso de la afectividad destructiva, es necesario advertir que cuando algo se funda y busca conservarse, siempre existe el riesgo de que se destruya. Tal es el peligro que representa el *poder*, el cual, es considerado por Fernández (1999), como un sentimiento, incluso, el primer sentimiento de una sociedad. El *poder*, representa una fuerza o el movimiento para construir los límites de una sociedad; ya sea una sociedad de dos o de mil personas.

El poder (...) puede ser analizado desde el punto de vista de la afectividad. Puede considerarse al poder como un exceso de racionalidad, es decir, como el desatamiento por medio de los recursos de la instrumentalidad, de fuerzas que quedan fuera del control y la comprensión de la racionalidad que las convoca, y que son inefables, toda vez que de ellas sólo se pueden conocer sus efectos (...). Entre la causa y el efecto está el poder. Así, en tanto fuerza con dirección, sustancialmente inexplicable, sólo cognoscible a partir de sus resultados, el poder pertenece al universo de los afectos. Y ciertamente, puede advertirse la pertenencia del poder a los afectos en la medida en que sus efectos, en sí mismos, son un poder que actúa sobre nosotros, independientemente del raciocinio y de los planes que se tenían. Todo afecto llega por la espalda de los planes. (Fernández, 1994a, p. 107)

Así, el poder como impulso y creación, implica el cuidado de lo recién fundado; el poder implica inminentemente la expansión y el control; de ahí su contradicción al ser un proceso creador y a la vez de destrucción de la colectividad. De lo anterior, es necesario destacar la visión del poder como un acto de vigilancia, de control, de prohibición; en donde todo acontecimiento atravesado por él, tiende a convertirse en una relación de dominio entre las personas. Y cuando las relaciones sentimentales empiezan a convertirse en relaciones de poder, se avecina el rompimiento de dicha relación. De esta manera, el poder "(...) tiene intenciones "negras"; los sentimientos del tipo del odio, la envidia, los celos, la agresión, que son muy positivos en el sentido de que son muy activos, están enriados en la vía vertiginosa del poder" (Fernández, 1999, p. 56). En suma, este autor argumenta que la aparición de la melancolía y demás "afectividades negras" consisten en la derrota de los sentimientos "policromados" por la fuerza del poder.

Hablar acerca del poder desde una visión de los afectos, es importante para referir al efecto que éste tiene sobre las cosas, en donde nuestro interés es resaltar el riesgo de que en cada proceso que algo se inicia, hay actos que pueden terminar con éste. Esta reflexión resulta útil para trazar posibles explicaciones a interrogantes como:

*qué fue lo que pasó* respecto a algún proceso colectivo; en este caso, la movilización estudiantil.

#### **4.3.1 Cartas o manifestación.**

Como lo mencionamos anteriormente, la identidad colectiva no es un proceso acabado ni homogéneo, ya que se encuentra en tensión y en constantes negociaciones (Melucci, 1999). De esta manera, en la movilización estudiantil, hubo elementos que permitieron la construcción de una identidad colectiva, como también, existieron otros que la debilitaron, retirando poco a poco esas *ganas* y ese *impulso* que en un inicio referían los estudiantes.

Cuando los vínculos tejidos por los sentimientos de colores se debiliten o se exceden, el panorama se ensombrece, se oscurece, se ennegrece y surge el miedo y la angustia, que son el vislumbramiento de la ruptura de una sociedad, y en sí mismos un tipo de afectos que pueden ir ganando fuerza, acelerando, desencadenándose, tornándose irrefrenables, irrevocables, hasta que alcanzan *momentum* y efectivamente rompen los marcos de lo contenible y lo habitable, resolviéndose en melancolía, depresión, duelo, afectos negros (...) (Fernández, 1994a, p. 105)

En esta movilización estudiantil, ubicamos dos momentos importantes que pueden ayudar a comprender este debilitamiento de los vínculos. El primero, fue cuando la movilización se nombró. Es cierto que un nombre identifica y significa pertenencia, pero a la vez, deja fuera del nombre muchos elementos. El riesgo de no advertir esta posibilidad, es que también puede dejarse de lado el sentir original de un grupo. Ya que, si hay un exceso en el cuidado de aquello que acaba de constituirse, tiende a caerse en sectarismos o dogmatismos que terminan por romper la colectividad.

Otro aspecto importante del nombre es que al denominarse como “frente”, los estudiantes asumieron una posición de freno, resistencia y contención; “frente” remite inmediatamente a una palabra de confrontación. De lo anterior, puede parecer que en un primer momento, esta denominación pone en segundo plano, o relega a un plano no tan evidente, la idea de la construcción de algo más. Es cierto que los estudiantes hicieron frente a los aumentos y al proceso de recredencialización, pero había otros sentires dentro de la movilización que aludían a algo más, ya que enfrentar estas medidas sólo era el inicio de otras cosas, de un trabajo más largo y más amplio.

Por otra parte, cabe mencionar que después de la manifestación, algunos estudiantes que continuaron reuniéndose, comenzaron a redactar los Estatutos del FIE, ya que buscaban que éste pudiera trascender. Los Estatutos se redactaron el 2 de marzo y mencionan que el origen del FIE fueron el aumento y la recredencialización en la Universidad, pero que, a raíz de estos eventos, pudieron conocerse otras problemáticas en la institución, las cuales, motivaron a que la organización se mantuviera activa.

De lo anterior, consideramos que el nombrarse o establecer reglas propias, no es un problema en sí, sin embargo, es necesario atender a las posibilidades y riesgos que esto conlleva, cuidando que el sentir original de aquello que se quiere nombrar y normar no se pierda: las *ganas* y el *impulso*. Esto, puede significar quitar nombres, cambiar nombres, inventar nombres; pero siempre tendría que considerarse lo que los actores colectivos están diciendo y sintiendo. Así, es necesario atender a lo que circula en las movilizaciones, ya que de la visión que los distintos participantes tengan respecto a los conflictos, dependerá el curso que la acción colectiva vaya a tomar. En esta movilización tal vez lo que muchos querían era sólo echar atrás las medidas tomadas por Rectoría, pero entonces, ¿qué hacer con la visión de aquellos que tenían una visión distinta?

Por otra parte, se ubica un segundo momento que resulta significativo para comprender el debilitamiento de los vínculos: la preparación y realización de la manifestación pública en el II Informe de Rectoría. Este momento acentuó la existencia de dos posturas al interior de la movilización; la primera la definimos como “los prácticos y las cartas”, y la segunda como “los muy intensos y la manifestación.” Ambas posiciones representaban formas de pensar y de actuar distintas acerca del conflicto universitario. Cabe señalar que desde el inicio de la movilización, estas diferencias existían; sin embargo, comenzaron a aparecer como un punto de tensión importante, después de dicha manifestación.

(...) había siempre dos posturas a la vez. Eso lo definimos desde el principio, ¿no? Y dentro del mismo Frente, creo que nos dividíamos entre los que decíamos: “hay que hacer oficios” y los que decíamos: “vamos a manifestarnos.” Muchos querían hacer oficios y manifestarse pero (...) sí eran como las dos corrientes, ¿no? (Tania, 2010)

Los estudiantes refirieron a la primera postura como: los que hacían caso al reglamento universitario y “jugaban” con sus reglas, los que aún confiaban en los representantes, los que eran más prácticos y más tranquilos, los que seguían confiando en hacer cartas, los “institucionales” y que se preocupaban porque no les pusieran el estigma de “revoltosos.” La otra postura representaba a los que no querían nada de Rectoría, los que veían esta movilización como el inicio de algo más, los “intensos,” los que hablaban de seguir haciendo cosas para recuperar la autonomía y gratuidad de la educación pública, los “muy extremos”, los que reaccionaban por coraje o por lo “caliente” de la situación, los que más apoyaron a que se hiciera la manifestación.

(...) ya en la discusión se generaba un poco de tensión a veces (...) se generaba desconfianza también a veces, entre las partes que te digo, ¿no? Entre los compañeros que hablaban de tomar este caso de las cuotas como el inicio de algo más grande, ¿no? Y otros preocupados así como de que: “no ps aguanten pues esté, sí, sí está bien hay que hacer algo, pero ps no hay que alocarnos, no hay que precipitarnos”, decían (...) (Ricardo, 2010)

Consideramos que el problema, no fue que existieran discrepancias o posiciones encontradas, sino que no se supo cómo instrumentar respuestas ante estas dos posturas, ni qué hacer con ellas. Estas dos posiciones debatían fuertemente respecto a la relación con las normas de la institución y respecto a las manifestaciones públicas y las formas de hacerlas. Sobre lo primero,

(...) aunque nos caga, aunque nos choque, toda institución tiene un proceso y tiene reglas y tiene ciertos lineamientos que hay que seguir, porque somos parte de la institución. Y que a lo mejor no quieres seguir porque estamos luchando contra algo de la institución, sin embargo, creo que la diplomacia puede ser buena en un primer momento, ¿no? (Susana, 2010, p. 13)

Deteniéndose un poco en la cuestión de las normas, consideramos que el aspecto central no se jugaba en el terreno de la ilegalidad, debido a que una manifestación en la Universidad no está fuera de las normas. Como lo señala el artículo 278 del Estatuto Orgánico, respecto a los derechos y obligaciones de los estudiantes en su fracción VII, los estudiantes pueden: “Expresarse y organizarse libremente sin perturbar las labores universitarias.” Qué acciones son consideradas como “perturbadoras” a las labores universitarias, seguramente será definido por las mismas autoridades universitarias.

Más parece que lo que brincaba entre ambas posturas, era una cuestión de formas y de tiempos: se seguían los canales instituidos para la participación y se seguía esperando de acuerdo a los tiempos de las autoridades universitarias, o se realizaban otras formas de participación, que, repetimos, no son ilegales. Así, se decidió la manifestación pública, pero de nueva cuenta, las formas de hacerla fueron causa de desencuentros:

No, es que si vamos y nos manifestamos no van a apoyarnos, vamos a dejarlos mal y vamos a dejar que se vea mal la UAQ. Y si hacemos que se vea mal la UAQ, a los que nos van a chingar van a ser a nosotros, o sea no van a chingar al Rector, nos van a chingar a los estudiantes, ¿no?” “No es que a mí no me da miedo.” Fue entonces, bueno yo lo vi como un capricho, porque no estaban organizados (...) estábamos viendo cómo hacer una frase, un algo, una manera de identificarnos, me acuerdo que también era como un desmadre, ¿no?” (Tania, 2010)

Como lo menciona esta estudiante, se buscó una manera de identificarse para hacer la manifestación, pero no se logró. De entrada, porque algunos no querían hacerla. Por lo tanto, haber hecho la manifestación representó un momento de quiebre, ya que los que no se manifestaron quedaron fuera del sentir de una acción que era considerada como importante. La fuerza y ánimo que existía en el momento originario de la organización, se fue perdiendo y debilitando cuando los intereses entre las partes comenzaban a dibujarse distintos. Así como lo menciona Fernández (s.f.a), esa emoción y “enamoramiento” que se vive entre los miembros de una sociedad cuando se juntan las primeras veces, empezó a desaparecer.

Es importante señalar que en estos momentos de la movilización, los estudiantes de Bellas Artes decidieron ya no seguir participando, de hecho, ellos no estuvieron de acuerdo con la manifestación. “Entonces hubo así como que varias fracturas y los de Bellas Artes dejaron de ir y nosotros dejamos de acercarnos a ellos, porque fue la verdad, ¿no? (Susana, 2010) La separación de esta Facultad, fue vista con recelo y los mismos estudiantes mencionan el sentir que los otros expresaron sobre ellos: “que los de Bellas Artes eran putos, que no querían entrarle.”... (Tania, 2010)

Retomando el tema de la manifestación, resulta significativo que el acuerdo al que se llegó para realizarla, fue que se haría a título individual, quedando perdido todo sustento que la movilización pudiese tener; incluido el nombre. En las asambleas podía

escucharse “(...) ah, la chingada lo que hayan dicho aquí, ¿no?”, así de: “bueno sí, sí eso es lo que dice el Frente, pues muy su bronca con ellos, yo sí le voy a mentar su madre al Rector” (Pedro, 2010). La siguiente cita, revela cómo no existía este sentir común de los participantes como miembros del FIE y al parecer, no todos se asumían como parte de él. Además, representa un cuestionamiento al asunto de que hacer actividades a nombre de un grupo, implica la exclusión de los que no forman parte de éste.

O sea digamos el FIE somos once personas, pero el FIE está luchando por todo lo que las personas están pidiendo, ¿no? Entonces tampoco vas a decir: “ah, sí ellos estudiantes, yo FIE, yo FIE pido descuentos, estudiantes piden descuentos.” “No mamen, somos lo mismo, ¿no?” (Susana, 2010)

Una vez que pasó la manifestación, la pérdida de los vínculos se hizo más evidente cuando las Facultades empezaron a resolver las problemáticas por su cuenta, “(...) que cada quien iba a preguntar por su Facultad, entonces a cada quien le resolvían sus problemas. Como que cada quien resolvía sus cosas, y siento que también eso bajó un poco los ánimos (...)” (Tania, 2010)

Por otra parte, es importante recuperar lo que Melucci (1999) menciona acerca del mantenimiento en las acciones colectivas, en donde éstas necesitan mantener un alto grado de diversidad al interior de la acción, permitiendo que las redes sociales no se encierren en sí mismas. Sobre el paso de los momentos de latencia a los de movilización, señala:

En la historia de los movimientos, después de la fase de la identidad (...) definida por la negación, siempre existe el reconocimiento de la pluralidad. Si esto no sucede, el movimiento se convierte en secta. El actor colectivo es capaz de conflicto, puede enfrentarse con el adversario y convertirse en agente de cambio sólo si logra reconocer la complejidad que lo constituye y la complejidad que lo circunda. (Melucci, 1999, pp. 135-136)

De lo anterior, consideramos que en esta movilización, las diferentes formas de participar no lograron reconocerse y representaron una causa importante para debilitar los lazos al interior de la organización, quitando la forma que ésta tenía; la de una *unidad*. Como lo señala Fernández (2006a, p. 124), esta unidad de las formas, es percibida a través de lo sensible, de la “(...) captación que se hace por todas las modalidades y desde el interior de un objeto (...)” Por lo tanto, esta falta de forma o de

unidad, no la ubicamos solamente en la evidente separación de sus integrantes o en la deserción de la participación, sino también, en los vínculos que se fueron deshaciendo y en las *ganas* que se fueron perdiendo; en lo que dejó de sentirse.

#### 4.3.2 Las formas de hacerse visible

Retomando la cuestión de la *forma*, es importante reflexionar respecto al momento de visibilidad de las acciones colectivas (Melucci, 1999) y a la forma en que éstas se realizan. Si bien los momentos de latencia o conformación de un movimiento son elementales, el momento en que las demandas, los objetivos y los fines son expresados, es también de vital importancia para reforzar la identidad y el compromiso entre los participantes y para que otros se sumen a las acciones.

Al respecto de la protesta estudiantil, los días antes de la acción los estudiantes no lograron ponerse de acuerdo en varias cuestiones como las consignas, los mensajes y a quiénes iban a ir dirigidos éstos. Cabe mencionar una de las consignas que se dijeron ese día: “Pues gritábamos pendejadas, ¿no?, así como, estas consignas setenteras ya pasadas de moda como de: “educación primero al hijo del obrero, educación después al hijo del burgués,” ¿no? (Eduardo, 2010)

De lo anterior, es necesario referir al término de *repertorios de acción*, que son las distintas formas de manifestarse públicamente que han tenido los actores colectivos a lo largo de la historia (Tarrow, 1994). Este tipo de consignas, forman parte de un repertorio de acciones y mensajes utilizados en manifestaciones estudiantiles, desde antes del movimiento de 1968;<sup>150</sup> en donde toda una ideología y visión política generalizada los sostenía: la lucha de clases. Resulta evidente que hoy en día la lucha de clases no representa una posición, ni un sentir común entre la mayoría del estudiantado. Aunque lo anterior, no quiere decir que a pesar de que no haya toda una ideología y visión política compartida, -como la había en aquellos años- el sentir que encierra esa

---

<sup>150</sup> Cabe mencionar que el movimiento estudiantil mexicano de 1968, es un referente que la mayoría de los estudiantes entrevistados mencionaron, un referente que representa una memoria para la acción. Ya fuera para hablar de las marchas estudiantiles que año con año se hacían en la UAQ con motivo del 2 de octubre, para referir a la traición y represión por parte del gobierno hacia los estudiantes del 68 o para referir a que la movilización por los aumentos y la recredencialización fue como un juego en donde “(...) también había los que querían jugar al 68 (...)” (Tania, 2010)

frase no sea vigente. Asimismo, es importante tomar en cuenta el contexto actual de la UAQ, en donde el 60% de la población estudiantil proviene de escuelas privadas, por consiguiente, es probable que pocos hijos de obreros estudien en esta universidad.

De esta manera, surgen interrogantes acerca del mensaje que los estudiantes lanzaron: qué es lo que se quiso comunicar, a quiénes y para qué. De lo anterior, Fernández et al. (1998) señalan que los actores colectivos deben elaborar sus discursos de manera que incidan en el sentido común del resto de las personas, ya que esto permite el reforzamiento de los planteamientos de los participantes y también, que la audiencia pueda identificarse con los ideales de la movilización.

En este caso, consignas como la anterior tal vez no tuvieron mucha resonancia en quienes las escucharon, pero sí en quienes las dijeron. Esto, hace pensar que las manifestaciones públicas se quedan muchas veces en la expresión del descontento, en la confrontación, pero en la incapacidad de transmitir propuestas a otros. Es cierto también, que la manipulación y tergiversación que hacen los medios, no ayuda a que los mensajes de los actores colectivos adquieran un sentido para los demás estudiantes y el resto de la población. Pero si de entrada, no existe un objetivo claro en lo que se quiere transmitir, la expresión de las ideas del movimiento se pierde.

Respecto a esta movilización, al haber llegado a título individual a la manifestación y sin representar ya un sentido común, poco pudo hacerse respecto a la transmisión del mensaje y la forma. Como lo mencionamos anteriormente, tal vez las pancartas que utilizaron el humor, representaron una forma distinta de expresión. Hoy en día, cuando los repertorios tradicionales de acción colectiva han perdido significación y sentido, es necesario buscar otras formas de publicación, si es que la intención es que otros las atiendan y se interroguen sobre la información que contienen. Acerca del humor y la ironía,

Contrariamente al dogmatismo, que es la forma moralista de la publicidad, la ironía no impone: sólo pone, sin vigilar ni cuidar sus creaciones, y por lo tanto, no termina nada, no resuelve nada, no finiquita con certezas a las dudas, *no cierra la comunicación, sino nada más la abre*, la inaugura con dudas. (Fernández, 1991, p. 87)

Así, también es necesario referir a otro hecho acerca de la visibilidad de la movilización, previo a la protesta, cuando los estudiantes pasaban a los salones a informar e invitar al resto del estudiantado.

Porque incluso, yo me entero de que están queriendo hacer algo, pasan a mi salón unos compañeros de mi Facultad, este (...) y me sacan mucho de onda porque llegan regañando a los compañeros: “cómo es posible que permitan que vendan la Universidad a un banco que no sé qué,” pero regañando. Entonces eso me sacó mucho de onda, yo digo: “y por qué ustedes, porque los universitarios siempre han hablado como si tuvieran la verdad, como si tuvieran que dirigir, como si los demás fueran pendejos. Tú no puedes llegar a pedirle a la gente, no le puedes llegar a pedir ayuda así güey, les estás pidiendo su colaboración, su apoyo, no puedes llegar a cagar a la gente.” (Ricardo, 2010)

Estas formas de hablar a los demás, más que convencer, atraer o animar a la participación, pareciera que la imposibilitan. Esta cita, destaca la crítica de que en las movilizaciones estudiantiles, los estudiantes tienden en ocasiones a asumir una posición de “vanguardia iluminada”<sup>151</sup> (Braun, 2008), en donde los que no participan, están como *dormidos*, son unos *vendidos*, *apáticos*, o les *falta consciencia*. En el caso de esta movilización, uno de los entrevistados se refiere así al hablar del resto del estudiantado: “Entonces creo que también (...) están un poco despolitizados, ¿no?, los compañeros. Aunque todo el tiempo estás haciendo política, pero creo que ellos hacen como una política muy de... Estado, ¿no?, muy ramplona, muy acrítica, ¿no?” (Eduardo, 2010)

En suma, tal vez la mayoría de los estudiantes se encuentran apáticos y desinteresados en participar, y es válido hacer una crítica al respecto. Sin embargo, si se quiere hacer algo distinto y cambiar esas formas de pensar y de actuar, regañar a la gente por ser así, seguramente no será la mejor estrategia para que otros se adhieran a las acciones. De ahí, la necesidad de creatividad e ingenio para hacerse visibles, si la intención es sumar a otros. De aquí la importancia de retomar el pensamiento estético donde los mensajes cumplan con una función de atractividad y donde las propuestas se presenten a los demás como algo interesante (Fernández, 1999).

---

<sup>151</sup> Un ejemplo del movimiento estudiantil del 68 (Braun, 2008, p. 178), es la siguiente consigna: “UNETE, PUEBLO: UNETE; PUEBLO, NO NOS ABANDONES; PUEBLO ABRE YA LOS OJOS; UNETE PUEBLO AGACHÓN.” Al respecto Braun (2008) realiza una crítica de que esta actitud paternalista con las personas por parte del movimiento, no favoreció a que “el pueblo” se uniera.

### 4.3.3 No tenía ni pies ni cabeza: entre el desorden y la desconfianza

Una constante que existió al interior de la movilización fue la sensación de desorden, de no saber qué hacer. Si bien, se hablaba de que querían una organización horizontal, en repetidas ocasiones, los estudiantes refirieron a la necesidad de tener una “cabeza.”

En ese entonces también lo que nos falló fue que lo hicimos (...) todo horizontal y no había representación. Cada quien hacía lo que quisiera, era así como bien anarquista, ¿no? No había una organización sólida y cada quien hacía lo que podía. Entonces también en eso fallamos porque no teníamos, por lo menos un vocero, ¿no?, o una cabeza que pudiera dar la cara. (Ernesto, 2010)

De esta manera, afectos como el apego, las ganas, la indignación ante los agravios, permitían el vínculo, pero, la angustia de no saber qué hacer, representaba una amenaza para la movilización, ya que sentimientos de este tipo, mantienen presente el riesgo de que la colectividad se disgregue (Fernández: 1994a). De ahí, encontramos otras referencias a sentimientos de confusión, de ambigüedad, o como este entrevistado lo denominó: de “novatez.”

(...) era así como ese sentimiento así como que todo era ambiguo, porque era así como algo de ir sobre la marcha y cosas de ese estilo. Era como la percepción de todos, ¿no?, de que “va sobre la marcha,” en el sentido de que todos iban a participar. Pero el problema es de que es así como ambiguo, de que: pero quién va a (...) o sea donde va a estar así como el eje, con el cual construir o cosas de ese estilo (....) Sí, principalmente era, sí como sentimiento de novatez. (Pedro, 2010)

Además de una cabeza o eje de la organización, se mencionó la falta de alguien “con cabeza,” lo cual refuerza la incertidumbre que existía respecto a qué hacer. Aquí, se señala explícitamente la necesidad de que alguien “con cabeza”, que supiera y que pensara, pusiese orden sobre las propuestas de todos.

(...) también alguien con cabeza, creo que sí cada quien, cada personalidad juntó su grupo e hizo las cosas que tenía que hacer, a su estilo. Pero sí faltó que entre ellos, que alguien dijera: “a ver, vamos a escribir, vamos a pensar, vamos a hacer, a construir algo.” Si lo hubiéramos hecho, pff, otra cosa hubiera sido. (Tania, 2010)

Así, las expresiones anteriores que mencionan los estudiantes, son reflejo de un tema importante en la acción colectiva y en los movimientos que buscan ser *democráticos, horizontales* y no *verticales*. Los movimientos estudiantiles, por lo menos

los que ocurrieron a partir de 1968, se han caracterizado por tener un espíritu democrático y por llevar formas de organización que buscan ser distintas a la política tradicional.<sup>152</sup> Como ejemplo de lo anterior, destaca el hecho de que la *asamblea* sea su máximo órgano de toma de decisiones (Déniz, 1999), ya que la asamblea permite la integración y representación de las distintas escuelas o facultades que forman parte de un movimiento, siguiendo dicho espíritu democrático.

Asimismo, estos movimientos refieren a la *horizontalidad*, en donde no existan líderes o “cabezas” que manejen al movimiento, o que puedan venderlo (Aranda, 2000). Lo anterior, también representa una necesidad de preservar las particularidades de las personas, los pensamientos, las posturas, las escuelas o las facultades. En el caso de esta movilización, “(...) sí se trataba de llegar a algo que fuera concreto, ¿no? Pero que tuviera la participación de todos” (Ernesto, 2010).

Cabe mencionar, que esta movilización en sí, representó uno de los ejercicios democráticos novedosos dentro de la institución,<sup>153</sup> ya que los estudiantes consideraron que las instancias como los Consejos Académicos y el Consejo Universitario, no estaban funcionando para atender sus problemáticas. Por lo tanto, cabe señalar que estas formas nuevas, por lo general no tienen un camino andado, son ejercicios que se fundan con la acción colectiva y que para llevarlos a cabo muchas veces falta tiempo y un eje, una guía o una “cabeza”. Así, en este caso se originaron conflictos en la forma de entender la *democracia*, la *horizontalidad* y la *verticalidad*.

(...) cuando ya las juntas eran muy largas, este, ya lo que se quería era terminar. Entonces, pues ya se terminaba diciendo: “sí, ya, ya esté a ver quién vota, sí”, era el recurso ¿no?, así para salir del paso, ¿no?, al obstáculo. Entonces a veces nada más había una idea, no terminada que se tomaba como propuesta y ps como no había otra. O

---

<sup>152</sup> Como ocurrió en el 68, en donde Zermeño (2008) ubicó por lo menos cuatro formas de entender a la democracia: la *libertaria*, la *reformista*, la *revolucionaria* y la *social*. Por lo tanto, el tema de la democracia atraviesa estas movilizaciones, en donde cada acción representa una forma distinta de comprenderla y llevarla a cabo. Asimismo, resalta el hecho de que la mayoría de los movimientos estudiantiles se han proclamado como horizontales y no jerárquicos, sin embargo, también estas formas han sido distintas, ya que siempre hay jóvenes que son considerados como líderes de los movimientos, que por lo general son los voceros. Sin embargo, para poder conocer la organización y funcionamiento de cada movilización es preciso estudiarlos con mayor detalle y comprender los procesos que surgen al interior de éstos.

<sup>153</sup> Como lo referimos en los antecedentes, también el movimiento de Voz Crítica y del CEDUQ constituyeron ejercicios democráticos en su época dentro de la UAQ. El CEDUQ, al separarse de la FEUQ, buscó formar una organización estudiantil: *de forma horizontal y menos jerárquica*.

sea la idea no estaba terminada, no se analizaba bien la cuestión, se tomaba como propuesta. Y pues era una decisión unilateral, no había otra propuesta, no había más propuesta entonces así como que se empezó a percibir eso, como que había quien tomaba la dirección, quizás, o sea de las cosas, ¿no? Como que había quien se empeñaba ya en que las cosas, las decisiones tomaran un cierto tono, ¿no? (Ricardo, 2010)

Se hablaba de la participación de todos, pero también, que esto resultaba poco operativo para realizar acciones o tomar acuerdos. Se hablaba de la necesidad de una “cabeza” para ordenar lo anterior, pero si la cabeza era una sola persona, entonces se tomaba como *protagonismo* y un *verticalismo* que no querían. Así, dentro de la movilización circulaba esta idea de la horizontalidad, y aunque existiera la necesidad de una “cabeza”, no se hizo explícito; por lo tanto, hubo acciones emprendidas de manera particular que fueron interpretadas como protagonismos, o como acciones que no representaban a la organización.

Y después así algo que creo que nos desanimó así a varios fue actitudes dentro del FIE, así actitudes como de: “pues yo voy a hacer lo que yo quiera, entonces esté (...) ésto.” No lo decían así, ¿no?, pero (...) “y se hace ésto y se hace ésto.” Entonces fue así de: “ay ya,” era hasta castroso ir, la verdad. (Susana, 2010)

Tal vez un reconocimiento explícito de la necesidad de una cabeza, hubiese dado la autoridad y legitimidad a una cabeza, o a varias, para llevar a cabo iniciativas sin entenderse como algo vertical, autoritario o impositivo. Consideramos que estas reflexiones son importantes debido a que las tareas y funciones dentro de las acciones colectivas son siempre distintas. Así, esta “cabeza” que faltó, constituye lo que Aranda (2000) menciona como el *núcleo organizador* de un movimiento, el cual, suele realizar tareas como: conservar y actualizar la memoria del movimiento, dar información, animar la participación, mantener el material ideológico del movimiento, formular discursos y plantear demandas. Estas actividades son llevadas a cabo de manera permanente y contribuyen al mantenimiento y continuidad de la acción colectiva. Por lo tanto, es necesario que exista un núcleo que pueda hacerse cargo de estas tareas y posibilitar una mejor instrumentación de las acciones. La forma en que vayan a realizarse dichas actividades, será siempre objeto de discusión: si a través de un comité, un núcleo, un representante, varios representantes, cargos rotativos, entre otros.

Así, el desorden que se sentía, la imposibilidad de ponerse de acuerdo, y las distintas nociones de los términos antes referidos, hicieron que las asambleas resultaran

desgastantes. Muchos estudiantes comenzaron a decir: “(...) ay, está de hueva, no se ponen de acuerdo no sé qué, tengo muchas cosas que hacer (...)” (Ricardo, 2010)

Por otra parte, es necesario mencionar que la poca operatividad de estos ejercicios democráticos en la acción colectiva, también se debe a que los conflictos que son puestos en juego en estas acciones, señalan y afectan áreas de interés importantes para las autoridades – ya sean universitarias, del gobierno o de otras instancias- y por lo general, en la correlación de fuerzas, los estudiantes se han encontrado la más de las veces, en desventaja. Así, estas acciones colectivas de tipo contencioso – como las llamaría Tarrow (1994)- que han llevado a cabo los estudiantes, constituyen un riesgo y una amenaza para las autoridades.

De esta manera, aparecen muchos elementos en contra de los actores colectivos que deciden participar: el tiempo, los recursos, la fuerza, los medios, entre otros. Esto ocasiona que los movimientos actúen con lo que pueden, que en ocasiones no es poca cosa, sin embargo, su accionar está marcado por la temporalidad de quienes tienen más fuerza. Así, en el caso de esta movilización, vemos cómo en un momento los estudiantes siguieron el camino instituido para pedir explicaciones: las cartas, y se adecuaron al tiempo de las autoridades: la espera de la respuesta. En un segundo momento, los estudiantes “aceleraron” el proceso decidiendo manifestarse, lo cual, aunque sea práctica poco común en la institución, es algo permitido por ésta. Al parecer, los estudiantes ganaron un poco de fuerza con el pronunciamiento del Rector para dialogar con ellos después de esta manifestación.

Respecto al diálogo, los estudiantes acordaron no asistir a la invitación que les hizo el Rector justo después del Informe. Sobre la discusión que tuvieron en ese momento de decisión:

Y ya después me acuerdo que llegó un baboso y dijo: “no sí, si el Rector nos da esta gran oportunidad no hay que despreciarla y eso.” Yo así de: “cómo güey, o sea, si supieras todo...todo este tiempo que hemos así como (...) gestionado una charla con él de manera directa...y llega de repente esta invitación pues es porque hay algo así como raro y tú dices que hay que aceptarla.” Y había banda que decía: “sí, sí hay que aceptar, no, no hay que aceptar.” El chiste es que finalmente llegamos a que nadie iba a llegar a esa reunión. (Pedro, 2010)

También es importante mencionar que los estudiantes no sabían a quién le había hecho directamente la invitación el Rector, ya que, la persona que estableció el contacto con él durante la manifestación, era una joven que nadie había visto.

Y me acuerdo que en la noche fuimos a la casa de un chavo y vimos el video. Yo nunca supe a quién le hizo la invitación el Rector, pero ya en ese video ya vi. Fue en el momento que ya había bajado, que ya casi subía a su Suburban o su camioneta esa, y que después se regresó como para dar la finta a los medios. Pero ahí en el video claramente se ve que hay un cerco por parte de, pues todos los güeyes así de traje, ¿no? (...) había un cerco y nadie podía pasar ese cerco y de repente de la nada, una chava atraviesa ese cerco, pero hasta así, se ve como diálogo así que están ensayando, un diálogo de una obra de teatro, ¿no? De: “ah, sí, que quién sabe qué,” “no, pues los espero en mi oficina,” “ah sí.” Luego “sí, pues lleven una comisión de, no sé, diez personas,” “ah sí, a qué hora nos vemos.” No sé a las doce y media, por poner una hora. “Bueno entonces quedamos a esa hora.” Y en ese video ya se ve de: “no mamen, quién esa chava,” así de: “no pues nadie la había visto nunca en las juntas.” Y fue así de: “ah,”

así como de: “qué ingenuos fuimos.”  
(Pedro, 2010)



Lo anterior, creó aún más desconfianza de los estudiantes hacia la Rectoría, por tanto aquí cabe pensar qué diálogo podría

sostenerse para solucionar un conflicto cuando no hay confianza de por medio. Pues, si el diálogo representa actualmente una vía pacífica para la resolución de conflictos dentro de un proyecto democrático (Rodríguez, 2005), es importante cuestionarse qué sucede cuando no existe confianza para dialogar ya que ésta ha sido traicionada por una de las partes. Asimismo, cabe la pregunta sobre qué acciones tendrían que seguir los estudiantes ante este panorama, la interrogante de hacer o no caso a las autoridades, de cómo actuar teniendo en cuenta que se sigue siendo parte de la institución.<sup>154</sup>

<sup>154</sup> Lo anterior, son cuestionamientos que también cabrían para las acciones colectivas fuera de la Universidad, ya que, muchos movimientos han sido “traicionados” por el gobierno y son cuestiones que la mayoría de los jóvenes han visto a lo largo de toda su vida. Por lo tanto, cuando las autoridades llaman a la legalidad, a seguir la vía institucional, al diálogo, al cuidado de la democracia, muchos actores colectivos ya no creen.

Siguiendo con el curso de la movilización, el final del conflicto se dio con la repentina decisión de regresar las cuotas de inscripción y trámites a su costo original, devolver el dinero a los estudiantes que ya habían pagado su inscripción y establecer de manera opcional las Credenciales Inteligentes. Todo lo anterior; fueron decisiones tomadas por Rectoría y sin ningún participante de la movilización estudiantil. Cabe mencionar la siguiente nota publicada en el *Diario de Querétaro*, respecto a la actuación del Rector:

La fiesta universitaria concluyó con un diálogo del Rector Raúl Iturralde Olvera con un grupo de estudiantes universitarios que le exigieron revisión y reducción de cuotas, a los que atendió con la cordialidad de siempre. Hay conciencia entre los universitarios en que tienen uno de los mejores dirigentes de su historia y a quien DIARIO DE QUERÉTARO declaró recientemente el Personaje del Año y que sin duda es un Rector de diez. (Serenó, 2008a, p. 3)

Asimismo, en otros medios se declaró que la inicial desconfianza de los estudiantes para dialogar se debía a que no querían llegar a un acuerdo sino sólo desprestigiar al Rector, de igual manera, se señaló que la solución de Rectoría a través del supuesto diálogo con los estudiantes, sentaba las bases de confianza y unidad en la Universidad (“Los trajes,” 2008; “Soluciones,” 2008). De esta manera, sin la participación de los estudiantes que se movilizaron, las acciones y el discurso manejado por Rectoría, determinaron prácticamente el fin de esta acción colectiva. El tiempo y las formas, de nuevo estuvieron del lado de las autoridades.

(...) el movimiento no alcanzó a dejar ir toda su fuerza, todo su impulso, toda su idea, toda su propuesta, ¿no? Quizá también porque se centró mucho esté, el discurso también hablaba mucho de que “oye pues si te afecta, o sea, te afecta, no te quedas de brazos cruzados.” Entonces eso lo centraba mucho en la parte económica nada más. Entonces ellos [Rectoría] lo notaron, ellos lo notaron y lo que hacen es cancelan el aumento y regresan el dinero. Entonces eso fue totalmente, o sea, aparte de simbólico, con un gran peso, pues fue, o sea te digo fue estratégico, o sea lo vieron, ¿no? Entonces: “ah, es por eso, entonces ahí está su dinero pero nosotros seguimos mandando, ustedes siguen, sin tener esté voz, o voto. Ustedes, sólo a su Consejo, ¿no?” (Ricardo, 2010)

Otro ejemplo claro de lo anterior, fue cuando los estudiantes, indignados por las declaraciones de los medios, decidieron reunirse y tomar acuerdos, convocando a una rueda de prensa para desmentir las acusaciones. “No me acuerdo quién, creo que fue una junta exprés que se tuvo en la casa de un compañero, se tomaron acuerdos, sin previo aviso de toda la organización” (Ernesto, 2010). Así, los tiempos parecían seguir

determinados por las autoridades, haciendo que la organización tomara decisiones aceleradas y sin el consenso de los demás.

Es cierto que muchas acciones colectivas surgen marcadas por un tiempo externo, el tiempo de las contingencias, de la aparición de los choques morales. Sin embargo, tal vez los actores colectivos pueden ir desmarcándose de este tiempo buscando el propio. Si bien, los culpables de un conflicto pueden marcar el rumbo de las acciones, los movimientos pueden determinar el ritmo. Claro, no sin complicaciones.

Para concluir, pareciera que nunca se alcanza a ver qué resulta de estos ejercicios democráticos debido a que, la “solución” de un conflicto, la cooptación, la violencia o la represión, ponen un final aparente a los movimientos y a lo que se ha creado a partir de éstos. Aunque, hay que recordar que las acciones colectivas también trascurren por momentos de latencia, que, si seguimos atrás en la historia de las luchas sociales, podemos encontrar nexos- sobre todo a través de la memoria colectiva- que permiten dar cuenta de una continuidad.

#### **4.3.4 El agüite**

Ante el debilitamiento de los vínculos, la dificultad para instrumentar respuestas y la intimidación por parte de Rectoría, el sentido de la movilización se fue perdiendo, así, pudimos verlo en distintos eventos. Respecto a los problemas personales que existen al interior de todos los movimientos y en todos los momentos de una acción colectiva, éstos comenzaron a pesar y a ser importantes para los estudiantes.

O sea sí cambió radicalmente la postura en la que nos veíamos unos y otros, ¿no? Y hubo pues habladurías personales que no venían al caso pero hubo, ¿no? Hubo problemas personales entre algunos y fue así como el cortón. (Susana, 2010)

De esta manera, ya no existía una intención de seguir juntos, sino que ante esos problemas, la única solución era el “cortón.” Igualmente, la intimidación que los estudiantes ya venían viviendo, generó miedo y en algunos, la decisión de dejar la organización.

(...) sí, nos amenazaron con que nos iban a reprobar este por faltar, que nos iban... a sancionar administrativamente porque usábamos los salones para algún fin distinto del que era, más con nuestros problemas (...) Y era una grilla espantosa, porque tenía, bueno yo tenía maestros que me decían: “güey mandaron a hablar y que controlaran a nuestras bestias.” (Tania, 2010)

La movilización ya no estaba fuerte y no podía ofrecer seguridad o confianza en aquellos que sintieron miedo ante la intimidación, ya que, de lo contrario, tal vez esta seguridad hubiera favorecido la permanencia. “Hubo miedo y muchos se abrieron, porque decían que nos estaban cuidando (...)” (Eduardo, 2010) Como lo mencionamos en el apartado anterior, la intimidación generó indignación en algunos e hizo que continuaran, pero también generó inmovilidad en otros, ya que el miedo paraliza. Al respecto, Fernández (1999, p. 100) menciona que el miedo es una pasión que representa lo *horrible*, lo que ya no tiene forma, “(...) lo horrible es la inminencia de la nada, de la extinción sin recuerdo, después de lo cual no queda algo en qué reconocerse, con qué identificarse, a qué pertenecer.”

También el hecho de la disminución en las asistencias fue causa de desánimo entre los que permanecían participando. Si bien, los estudiantes referían que no importaba que fueran *unos cuantos*, la ausencia de los otros sí los afectó.

Empezamos así como a bajarle a varias cuestiones y en ese entonces empezamos a decir: “bueno, sí ya somos un grupo, que somos FIE, y somos, puta, once personas, ¿no? Así once personas, eso no tiene así como mayor relevancia.” A menos nosotros así lo pensábamos, ¿no? (Susana, 2010)

Por otra parte, la cuestión de las prácticas y otras ocupaciones se convirtieron en razones determinantes para ya no reunirse. Lo que resulta extraño es que de repente, todos se hubieran ocupado casi al mismo tiempo; más bien lo que aparecía como simultáneo, fue el desánimo y el desgaste.

Entonces ya de ahí no siguió nada, más bien ya no salían cosas, no sé, yo no entiendo muchas veces yo trataba así de ir, de moverlos pero decían que tenían prácticas, no podían, que estaban ocupados. Entonces ya no seguí, ya no seguimos (...) y ya cada quien decidimos, fue como un acuerdo tácito de que, era como muy desgastante también vernos y también tratar de organizarnos. (Ernesto, 2010)

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001), la palabra *desgastar*, significa “quitar o consumir poco a poco por el uso o el roce, parte de algo.”

Así, las ganas y el sentido de estar con los otros y de participar, fue desapareciendo. Otra acepción de la palabra *desgastar* es “pervertir o viciar.” Esta definición resulta significativa ya que los estudiantes mencionaron que cuando ya quedaban muy pocos en la organización, la sede de las reuniones cambió, ya no era en la Universidad. Y de igual forma, cambió el interés para reunirse.

Después, nos reuníamos ya, y eso fue creo lo que no me gustó mucho, nos reuníamos ya no en un espacio universitario, nos reuníamos en una casa. Entonces ya hablamos de pura barrabaz, ya imagínate todos pedos así, y fue así como se fue fragmentando, se fue perdiendo, y todo este rollo. (Susana, 2010)

Fernández (s.f.a) sostiene que cuando se rompe una sociedad, a las personas se les rompe todo, ya que pierden el derecho a tener los ideales, el recuerdo y los puntos de vista de la sociedad que los expatrió. Así, esta pérdida de sentido y pertenencia causó tristeza, o el “agüite,” entre los estudiantes. “O sea sí (...) había compañeros que se empezaban a agüitar y ya no querían ir (...)” (Tania, 2010) Este “agüite”, es como la melancolía que menciona Fernández, la cual “(...) es ante todo un accidente cultural que sobreviene cuando las sociedades pierden significado” (s.f.a, p. 11). No obstante, este mismo autor menciona que la melancolía representa sólo una cara de la historia de la pérdida de un sentido o de la ruptura de una sociedad, ya que en la otra cara siempre se encuentra la posibilidad de la creación, de algo nuevo.

Se entiende por qué la creatividad es melancólica (...) Quien está indignado, iracundo, rabioso, fúrico, es por lo común un ejemplar deshacedor de entuertos, corrector de anomalías. Pero para necesitar haber lo que no tiene caso, por ejemplo sacar cosas de la nada, inventar creencias, construir valores, descubrir ilusiones, pintar fantasías, fundar formas de pensar y de sentir y de hablar para poder comunicarse y tener vínculos que produzcan otra vez el milagro civilizatorio de hacer aparecer una sociedad donde ya no hay nada (...) se requiere de verdad el desamparo del desencanto melancólico. Para crear hay que carecer. (Fernández, s.f.a, p. 15)

## **4.4 La afectividad creadora**

### **4.4.1 La creación de nuevas redes**

Fernández (1994a) menciona que hasta en la peor destrucción de una sociedad, existe la máxima posibilidad de una nueva vida; siguiendo la lógica de los afectos, aquello que se ha ido se coloca en una cercanía distinta, ya que, justo al lado de las

calamidades se encuentra la esperanza. La posibilidad de la creación y la fundación de algo nuevo, surge de este *trance melancólico*: “Para hacer nuevas amistades o grupos informales, para pactar nuevos estilos de civilidad, y renovar las instituciones políticas, hay que saber qué es lo que se siente no tener una sociedad en la cual estar vivo” (Fernández, s.f.a, p. 6).

Los estudiantes, señalan que aquello que quedó de la movilización fue una cercanía; a pesar de que físicamente se separaron, de que algunos dejaron de verse e incluso se pelearon; la sensación de la creación y articulación de algo nuevo surgió. Los estudiantes se sabían ahí para realizar nuevos proyectos. De esta manera, podemos hablar de la formación de redes sociales que no existían antes de la movilización.

(...) sí, sí, la cosa no es tan simple como que ganamos o perdimos, o blanco o negro, o falso o verdadero (...) entonces esté sí, sí hubo algunos logros, pero que no se alcanzan a percibir en el espacio. En este caso, es algo que es un poquito más a mediano, largo plazo que se está dejando ver ahorita en la organización que se está dando. Me atrevo a decir que se está ensayando, avanzando en las Facultades que te digo que participaron, ¿no? Ese logro que fue posterior (...)el logro consiste en el acercamiento, en la articulación, en la búsqueda de eso. Entonces queda un antecedente, nos recordamos nos ubicamos, nos buscamos, tratamos de relacionarnos, de hacer cosas. (Ricardo, 2010)

Además de estas nuevas redes sociales, se crearon o fortalecieron diferentes colectivos y grupos con proyectos propios, en donde los estudiantes trabajan aspectos de género, realizan eventos culturales, hacen proyectos con jóvenes y niños. Cabe mencionar que la mayoría de estas actividades no están enfocadas al espacio universitario. Sin embargo, uno de estos proyectos sí se ubica al interior de la Universidad y propone la recuperación de espacios universitarios para realizar eventos académicos y culturales desde los estudiantes. De lo anterior, podemos decir que algunos de los que formaron parte de esta movilización, continúan participando.

Sobre otros procesos que han sucedido en la Universidad, posteriores al caso de los aumentos y la recredencialización, algunos de estos estudiantes también participaron, sin embargo, ya no como un grupo o la organización que habían formado. Por otra parte, llama la atención que a pesar de las discusiones sobre seguir o no las normas de la institución, después de la movilización, algunos estudiantes decidieron formar parte del Consejo Universitario, el fin era “llevarlo a planes esté (...) más

institucionales, ¿no? Entonces dijimos: “vamos a jugar con sus reglas” (Ernesto, 2010)<sup>155</sup>

Lo anterior nos lleva a pensar que dentro de las posibilidades de acción al interior de la institución y a pesar de la desconfianza que existe hacia las autoridades, “jugar con sus reglas”, puede ser una opción para la acción. Pero “jugar” no sólo como una metáfora para decir que se siguen las reglas, sino también, buscar que esto pueda hacerse de una forma divertida, atrayente, ya que aquello que pertenece a la cultura, si no se juega, se vuelve burocracia (Fernández, 1991). Aunque, vale mencionar que “jugar con sus reglas” también puede significar simplemente no tomarlas en serio, o perderles el miedo y atreverse a jugar en su propia cancha, reconfigurando la sensación de encontrarse frente a un abismo y considerando la posibilidad de construcción de puentes que permitan pasar a otra cosa; al otro lado del abismo.

Además de la creación manifiesta de estas redes sociales, colectivos y nuevas participaciones, perduró la sensación de que también quedaba algo latente respecto a la movilización, que permanecía algo del sentir común que se generó al interior de ella. “Y no que no nos reunamos quiere decir que haya muerto, creo que está dormido, creo que está en coma, ya lleva mucho rato, pero en cualquier momento yo siento que va a volver a emerger” (Susana, 2010). Las redes y el trato cotidiano pueden hacer sentir esta cercanía, pero también, el sentir común que alguna vez los unió como organización, permanece circulando.

#### **4.4.2 Los descubrimientos y un mensaje bello: algo falta.**

El conocimiento también puede ser considerado un afecto, en el sentido de que es una aparición de algo que no estaba. “El conocimiento siempre es afectivo, sea lingüístico o de otra índole, porque consiste en la aparición de lo inusitado, en la visión de lo nunca visto (...)” (Fernández, 1994a, p. 109) Así, los estudiantes mencionan lo que esta vivencia significó como experiencia y los conocimientos que aprendieron en

---

<sup>155</sup> Al respecto, cabe mencionar la experiencia de Voz Crítica y el CEDUQ en la UAQ. En un inicio ambas agrupaciones intentaron también participar en los órganos instituidos de representación estudiantil para realizar cambios “desde adentro,” sin embargo, la mala experiencia que tuvieron los llevó a separarse de la FEUQ y posteriormente – con CEDUQ- formar los Consejos Estudiantiles (Balderas, 2009; Cervantes, 2009).

ella, los cuales, significaron algo nuevo, elementos desconocidos que les permitieron tener visiones distintas respecto a ciertos temas. De esta manera, la participación en acciones colectivas como ésta, han representado vivencias de cambio para algunos.

(...) toda esa vida me ha hecho cambiar mucho, ¿no?, en mis formas de hablar, en mis formas de dirigirme, en mis formas de pensar, de actuar, de vivir mi vida personal incluso, ¿no? Ahorita hay muchas cosas que me cuestiono que antes pensé que nunca me cuestionaría, ¿no? (Eduardo, 2010)

Para otros, la experiencia marcó su participación en nuevos procesos de organización, sirviendo como un referente para acciones que realizaron posteriormente. “Yo creo también, gran parte por lo que cambió nuestra visión o por lo que nos hicimos así los que nos movimos aquí, sí fue gracias al Frente, sí fue gracias como al espíritu del Frente (...)” (Tania, 2010)

Retomando la noción del “espíritu del Frente” de esta cita, Fernández (2006a) señala que el *espíritu* es un término que se ha utilizado en las ciencias sociales para referir a los pensamientos y sentimientos de una sociedad; y retomando su raíz etimológica, el término *espíritu* significa “aire” o “aliento.” Asimismo, el espíritu no se encuentra en el interior de ningún individuo, sino al revés, son los individuos los que se encuentran en éste. Acerca de la movilización, que uno de los participantes refiera a la idea de “espíritu del Frente”, da cuenta de producciones de significado colectivas que no pertenecen a ningún sujeto en particular y que pudieron desprenderse y trascender a las personas concretas. De lo anterior, podemos decir que aquello que se produjo en esta experiencia, ha servido como un aliento que flota entre los estudiantes que se movilizaron y que los ha animado a participar en otras acciones.

Asimismo, la relación con los otros a través de esta acción colectiva permitió que los estudiantes pudieran conocerse, pudieran también conocer de qué son capaces, lo cual, llevó a algunos a cambiar su percepción respecto a los demás. De igual manera, el haber sentido que tuvieron logros, da cuenta de la afectividad contenida en el asombro; cuando alguien se percata de algo que no se esperaba, pero que le vino bien.

Entonces esté, sentí ese aval de haberlo logrado, no pensé, ni si quiera lo quería, no lo deseaba, ¿no?, entonces fue así. Por eso digo que fue un logro así muy, muy, muy especial para mí. Y en cuanto a que (...) como universitario, porque pues estoy ahí y

con los otros compañeros, esté, pues significó así que me equivoqué, que estaba equivocado y me dio gusto. (Ricardo, 2010)

Por otra parte, la movilización estudiantil en sí,- además de haber sido un desafío- quedó como una advertencia hacia las autoridades universitarias, de que los estudiantes pueden organizarse. Así, los mismos estudiantes percibieron miedo en la autoridad hacia ellos, por lo tanto, consideraron que si en un futuro se quieren hacer cambios o tomar medidas como las que se tomaron en este caso en la Universidad, deberán hacerse con más cuidado.

Entonces lo que quedó, por lo menos lo que se supo que quedó fue el miedo de la autoridad hacia los estudiantes todavía, eso quedó sí, que sí se puede mover y que si se pueden hacer movilizaciones (...) La autoridad nada más hace una burrada y se viene, ¿no?(...) Se dieron cuenta que ya había como esas, pequeñas cosas, ¿no? (...) es el miedo todavía al estudiantado si se organiza. Eso quedó, en esta administración no sé en las demás, si lo tenga en cuenta o lo tome en cuenta. (Ernesto, 2010)

Como lo menciona este estudiante, tal vez esta administración lo tenga presente, tal vez no, pero es cierto que toda experiencia de acción colectiva queda como un precedente y como un referente de la capacidad de la gente para organizarse; en este caso, los estudiantes. Además, las acciones colectivas también son latencia; pueden volver a suceder (Melucci, 1999). Por lo menos, así lo expresan los estudiantes que participaron, en donde reconocen que sus acciones pueden tener permanencia y efecto en la autoridad. “El hecho de que (...) haya quien, en un momento pueda (...) eso lo inmediato del movimiento, siento que da la sensación o hace al Rector o a la institución, irse con más tiento” (Tania, 2010)

De lo anterior es necesario recordar respecto a la latencia en las acciones colectivas, que la temporalidad limitada de la condición de estudiantes, puede ser una limitante para la continuidad de las acciones. Sin embargo, el simple hecho de que sigan existiendo estudiantes, es una posibilidad siempre abierta de que surjan acciones colectivas, ya que el estudiantado que siempre está presente puede constituir las redes y grupos en los cuales se gestan las movilizaciones estudiantiles. Asimismo, estas redes pueden constituir el espacio en donde surja la necesidad de continuar movilizándose y organizando.

Por otra parte, los estudiantes expresaron que las acciones que realizaron, representaron un mensaje para las autoridades, sin embargo, consideramos que también fue un mensaje más amplio: para ellos y para estudiantes de futuras generaciones, de que a través de la organización se pueden lograr cosas.

Pero siempre te queda ora sí como que la certidumbre de que sí se puede hacer, ¿no?, sí se puede hacer algo. Sí se puede hacer algo y que no es poco, que nos gusten las respuestas fáciles y rápidas, es otra cosa, ¿no? Y que cuando no la tenemos desistimos, nos frustramos, renunciamos, es otro cuento. (Ricardo, 2010)

Expresiones como éstas, reflejan que las acciones colectivas no son sólo desafíos o resistencia, sino que también significan construcción, aunque sean procesos lentos y difíciles.

Entonces era decir: “no, no hay que dejarlas, ¿no?, hay que seguir.” Lo que me dejó, no sé esa espinita como muy (...) de no agüitarnos, ¿no? De estar ahí, muchas personas lo están llevando a cabo y lo han logrado, podemos todos hacer algo, para que sea otro mundo, otras personas, aunque sean poquitas. Eso fue lo que me dejó. (Ernesto, 2010)

De lo anterior los estudiantes reconocen logros, pero también cuestiones que fallaron, o que faltaron en la movilización. Pero esto que falta, no es señalado por los estudiantes como motivo para desanimarse, sino al contrario, estas faltas significan desafíos y motivaciones para continuar. De igual manera, refieren a una visión distinta del tiempo, en donde es necesario no desesperarse. “A la primera no sale, a la segunda puede ser, a la tercera, menos a la cuarta (...) no hasta darle, dale y dale, no estar jode y jode, aunque sea de poquito” (Ernesto, 2010).

Algunos ubicaron que le faltó tiempo al movimiento para realizar más cosas, que quedó como algo inconcluso debido a la respuesta de Rectoría, “(...) fue inconcluso, no alcanzó a dejar ir toda su fuerza, todo su impulso (...) se da la “solución” y ¡pum!, se le quita el motivo de alguna manera” (Ricardo, 2010). Lo anterior significó que el movimiento no logró mostrarse, y si ha quedado como inconcluso, permanece la posibilidad de seguir haciendo algo. Asimismo, se menciona que los estatutos que hicieron sobre el FIE, quedaron literalmente inconclusos también.

Y es muy curioso porque se quedó en un párrafo así como a la mitad de un renglón (...) a la mitad se quedó en uno de los estatutos. Se quedó y no seguimos. Entonces creo que eso también está muy padre, ¿no?, porque no es un punto final, ¿no? Bueno creo que

eso es así como, a mí se me hace que eso va a dar pie a seguir chambeándole. (Susana, 2010)

Por último, cabría mencionar que las siguientes formas pertenecen a la afectividad creadora: el futuro, las ilusiones, los proyectos, la ternura, el enamoramiento, la creación, el asombro, el descubrimiento, el conocimiento, la solidaridad, la dignidad, el humor; y según Fernández (1999), todos éstos se encuentran en sintonía con *lo bello*. Lo bello es lo inalcanzable, “(...) la forma de lo bello tiene todos los atributos de lo bonito menos uno (...): algo le falta, un mínimo rasgo desconocido que no permite que esté terminado, y por lo tanto no podemos irnos de ahí” (Fernández, 1999, p. 98).

De esta manera, podemos considerar a la acción colectiva desde un punto de vista estético, donde participar y organizarse sea visto como algo *bello*, como lo que falta, como aquella utopía que Eduardo Galeano explica como inalcanzable, pero que su función reside en hacer caminar a las personas. Ya que, “a lo mejor no sabemos a dónde queremos caminar, pero sí queremos que esto cambie, ¿no? (Eduardo, 2010)

## Conclusiones

### *La importancia de la participación estudiantil en la Universidad Pública*

En la actualidad, resulta evidente el avance de las prácticas y reformas privatizadoras en las universidades públicas de nuestro país; los efectos e implicaciones producidos por estas medidas, son cuestiones ineludibles para reflexionar y cuestionar. Al respecto, Carrizales (2001) menciona que la universidad es la máxima instancia educativa que el hombre ha creado y que a lo largo de la historia, distintas han sido las actividades que se consideran como privilegiadas dentro de su espacio. De lo anterior, hoy en día se ha vuelto necesario interrogarse por la función principal que juegan las universidades públicas.

Máxima, por ser el mejor lugar: según Kant, para filosofar; según Humboldt, para investigar; según Nietzsche, para subvertir; según Durkheim, para solidarizarse; según Vasconcelos, para la formación cultural; según Weber, para una racional formación profesional; en fin, máxima casa de estudios lo ha sido para la inteligencia, para el pensamiento, para las humanidades, para las ciencias y las artes. Actualmente, es pertinente preguntarnos: para quiénes y para qué sigue siendo la máxima casa de estudios. (Carrizales, 2001, pp. 61-62)

Como lo señala este mismo autor, las universidades públicas se convierten cada vez más en la máxima institución de formación de los profesionales que el mercado requiere. De esta manera la universidad ha ido perdiendo la legitimidad y responsabilidad para con los grupos que menos tienen en el país. En estas prácticas privatizadoras, vemos cómo esta institución ha dejado de asegurar el ingreso y permanencia de muchos jóvenes, y cómo los gobiernos han hecho a un lado su responsabilidad de procurar fondos públicos a éstas, sin imponer modelos elitistas ni excluyentes.

Así, advertimos que el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, no es la excepción al rumbo que están siguiendo las universidades públicas del resto del país. Como lo señalamos a lo largo del Capítulo 1, distintas reformas de tipo económico, académico y administrativo que se han implementado en la institución, obedecen a la mayoría de las políticas en materia educativa que el modelo neoliberal requiere. Tal fue

el caso del aumento en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como el proceso de implementación de las Credenciales Inteligentes.

En esta misma lógica, el alza en las cuotas de inscripción, el pago de propedéuticos y exámenes y las evaluaciones que realizan los estudiantes, funcionan como un filtro que revela el perfil de estudiantes que la institución solicita: en primer lugar, que sean estudiantes con recursos y que no tengan que trabajar, ya que los anteriores, pueden ser obstáculos para que continúen o terminen con sus estudios. Hay que recordar que la eficiencia terminal es uno de los indicadores para la asignación de recursos (Del Castillo, 2005). En segundo lugar y, en menor importancia que la primera condición, la Universidad busca estudiantes con un buen nivel académico, así, quienes vienen de escuela particulares, la más de las veces están mejor preparados que quienes vienen de las públicas. Por lo tanto, no es novedoso que en el año del 2008, el 60% de los estudiantes universitarios proviniera de escuelas privadas.

De lo anterior, esta privatización de la universidad pública como amenaza para muchos jóvenes de acceder a la educación superior por cuestiones económicas, significa un problema ético. Como lo señalan los participantes de esta movilización, la lucha por la “viabilidad financiera” que enfrentan las autoridades universitarias actualmente, está siendo librada a costa de un buen número de jóvenes, donde es necesario reconocer a las historias y las personas detrás de las cifras, para entender, que dentro de la educación pública ningún joven debe quedar fuera de ésta por falta de dinero. Así, la lucha constante de todos los universitarios debe ser por preservar este carácter público de la educación y por exigir más recursos para cubrir la demanda educativa de la población. De lo contrario, si los universitarios siguen viendo bajo la mirada de lo privado, el mundo como interacción, los otros y las cualidades solidarias seguirán desvaneciéndose Fernández (2006a).

En este contexto, reconocemos la importancia y la necesidad de la participación estudiantil en la toma de decisiones y acciones, en relación a la defensa de la universidad pública y su autonomía. Ya que, si el resto de la comunidad universitaria, no está haciendo nada, o lo suficiente al respecto, las movilizaciones estudiantiles resultan imprescindibles. Sin embargo, lo anterior no exime a las autoridades

universitarias, a los administrativos y a los académicos de asumir su responsabilidad en el rumbo que la Universidad vaya a tomar.

En el caso de esta movilización, los estudiantes cuestionaron las medidas que las autoridades universitarias implementaron. De esta manera, el conflicto directo se dio entre los estudiantes y Rectoría, quedando los primeros en una posición de desventaja – de fuerzas y medios- en su propia institución. Esta posición y la falta de apoyo por parte del resto del estudiantado y comunidad universitaria, marcaron el desarrollo de las acciones llevadas a cabo por los estudiantes.

Además, cabe resaltar la deslegitimación y desprestigio constante de las acciones que emprendieron los estudiantes. Lo anterior, fue expresado reiteradamente en el discurso publicado en los medios impresos de comunicación, como una forma de justificar las acciones llevadas a cabo por Rectoría; en donde las prácticas de privatización, fueron defendidas y sustentadas en las distintas notas que aparecieron en los diarios. En éstas, se cuestionó el hecho de que los estudiantes se hubieran movilizado por cuenta propia y en respuesta a una condición que señalaron como injusta. Así, para las autoridades puede resultar más sencillo culpar a las personas por la “aparición” de un conflicto, que reconocer su responsabilidad en éste. Ya que al señalar a los estudiantes como “grillos”, “revoltosos,” y “manipulables”, éstos se convierten en los responsables de originar disturbios y acciones que alteran el “orden social.” Actos que aparecerían como algo irracional y fuera de sentido.

Al respecto, vemos cómo este discurso en el que se *psicologiza* a las acciones colectivas, justifica todo tipo de medidas represivas por parte de la autoridad hacia los actores sociales, sostiene el orden imperante y borra la posibilidad de expresión de una inconformidad legítima por parte de las personas. Así, vemos que perspectivas de estudio como el enfoque de la *psicología de las masas*, siguen siendo vigentes hoy en día y utilizadas deliberadamente para sustentar estas cuestiones.

A pesar de este descrédito por parte de las autoridades, las acciones colectivas emprendidas por los estudiantes son, y han sido importantes en los procesos de transformación social, cultural y política en diferentes países. Igualmente, la

participación que se ha centrado más al interior de las instituciones educativas, ha sido esencial para el destino de éstas. Por lo tanto, consideramos que la aportación fundamental de estos movimientos ha sido la demanda y la búsqueda de procesos de democratización, ya sea en el sistema o las formas de gobierno de una sociedad, o en la vida cotidiana. Asimismo, esta demanda ha sido una constante de los estudiantes en sus propias universidades.

Por consiguiente, la movilización en contra de los aumentos y la recredencialización, constituyó un ejercicio más de democratización por parte de los estudiantes al interior de la Universidad. Cabe señalar que este tipo de acciones, son necesarias e imprescindibles al interior de las instituciones y son ejercicios que requieren de continuidad. Retomando los movimientos estudiantiles en la UAQ, encontramos que actualmente los logros que éstos realizaron, no son respetados ni funcionan de la manera en que se pensaron en su época. Ejemplo de lo anterior, son las reformas implementadas en la Universidad que atentan en contra de la autonomía y la falta de representación y legitimidad de los Consejeros Alumnos que forman parte del Consejo Universitario y los Consejos y Sociedades Estudiantiles.

En su tiempo, la autonomía se pensó como una garantía para que la Universidad pudiera autogobernarse; sin embargo, hoy en día, organismos externos condicionan en gran medida la regulación de la institución debido a la entrega del financiamiento condicionado. Por otra parte, los logros que los movimientos de Voz Crítica y CEDUQ alcanzaron en los setenta, -como la paridad de estudiantes y maestros en el Consejo Universitario, y la creación de los Consejos Estudiantiles- parecen carecer de importancia para la mayoría de los estudiantes en la actualidad. Ya que, si los estudiantes que son Consejeros, en cualquiera de estas dos instancias, no participan ni representan las inquietudes de todo el estudiantado, de poco sirven sus cargos. De lo anterior, es necesario que los estudiantes conozcan la historia de la Universidad y de estos procesos, de esta manera, tal vez puedan entender la fuerza, responsabilidad y capacidad que conlleva asumir esos cargos.

Aunque, también surge otra reflexión que hace pensar que los Consejeros Alumnos en la actualidad, sí representan el sentir general del estudiantado: la apatía y la

indiferencia. Consideraciones como ésta, nos llevan a interrogarnos por el tema de las minorías y las mayorías, ya que éste puede ser un sentir generalizado, pero, qué sucede con aquellos que disienten; aunque sean unos cuantos. Tal vez, éstos buscarán tomar estos cargos de representación y llenarlos de sentido, o tal vez, buscarán otros espacios de participación. Lo que es cierto, es que la democratización, en el nivel que sea, debe ser una tarea constante, ya que, si se cree haberla alcanzado por completo, se vuelve obsoleta, burocrática y “políticamente correcta.” Por lo tanto, muchas veces la democracia se ha convertido en una estructura bonita, indiscutible y monótona (Fernández, 1999).

Así, consideramos que actualmente la tendencia en los estudiantes universitarios -y la comunidad universitaria en general- es la de no involucrarse en los procesos de toma de decisión y participación, no obstante, el caso de esta movilización nos demuestra que aún hay capacidad de asombro, reflexión y actuación, al interior de la Universidad. Esta acción colectiva, también significó un ejemplo de la capacidad de crítica en la institución, la cual ha sido posible, en parte, por el atributo de la autonomía.

En suma, defender estas características de la Universidad, significan poder preservar y realizar sus funciones sustantivas – docencia, investigación y extensión- , en donde éstas se encuentren encaminadas a buscar respuestas y soluciones a las distintas problemáticas de opresión, exclusión y dominación, en las cuales se encuentra la mayoría de la sociedad. Sólo así, la Universidad seguirá siendo un espacio donde puedan construirse alternativas de la realidad y no sólo un espacio que reproduce y mantiene un estado de cosas que solamente beneficia a unos cuantos. “La máxima institución educativa que la humanidad ha creado requiere, en esta tecnologizada, globalizada y mercantilizada época, crearle lugar al gusto en su formación universitaria. Crearle lugar como dispositivo para la creación de lo raro, lo auténtico, lo inédito” (Carrizales, 2001, p. 26).

## ***Una conciencia eminentemente afectiva como referente para la acción colectiva***

De acuerdo con Touraine (1995), la sociedad humana se caracteriza por aspectos reproductivos y adaptativos pero también de producción, en donde la sociedad se produce a sí misma modificando o superando su propio funcionamiento. Así, cuando existen condiciones de vida que no son tolerables para una sociedad, se anuncia la necesidad de un cambio o transformación. Al respecto, Melucci (1999) menciona que las acciones colectivas son consideradas como factores privilegiados para el cambio ya que éstas lo preceden, pueden ser efecto de éste o también, pueden producir transformaciones posteriores.

Por consiguiente, resulta ineludible cuestionarse sobre las formas de acción colectiva en el contexto económico, cultural y político que se vive actualmente. Cada vez más, el modelo económico neoliberal muestra su ineficiencia para resolver las necesidades más básicas de la mayoría de la población del mundo. Como expresión cultural de este modelo, la llamada *posmodernidad* y sus valores, promueven el individualismo y la autorrealización personal a través de la capacidad de consumo. Asimismo, “Las grandes estructuras socializadoras pierden su autoridad, las grandes ideologías dejan de ser vehículos, los proyectos históricos ya no movilizan, el campo social ya no es más que la prolongación de la esfera privada (...)” (Charles y Lipovetsky, 2006, pp. 23- 24)

En el caso particular mexicano, Oliver (s.f.) menciona que a partir de la década de los noventa se ha acentuado la crisis de las instancias históricas de mediación entre la sociedad política y el Estado, lo que a su vez conlleva a la crisis de las instancias de mediación entre la sociedad civil y el Estado. Este mismo autor señala que lo anterior dio como resultado una *desestatización* de la sociedad, en donde ésta se encuentra en situaciones de incertidumbre, recomposición y sobretodo, desencanto. Así, situaciones como las siguientes, han alimentado dichos sentires en la población: el autoritarismo, la verticalidad en la toma de decisiones, la falta de transparencia en todo proceso político y económico, la exclusión y pauperización de las condiciones de vida (Rodríguez, 2005). Sin embargo, estas condiciones también han dado lugar a nuevas formas de acción

colectiva, como ha sido el surgimiento de distintas formas de organización social desde la sociedad civil, como también, movimientos armados,<sup>156</sup> que demandan una nueva forma de hacer política. Como lo señala Zibechi (2003), estas nuevas formas no están referenciadas en las instituciones estatales, sociales y políticas.<sup>157</sup>

Por lo tanto, este es el contexto en el que actualmente surgen distintas acciones colectivas, lo cual, no quiere decir que todas éstas se alineen en la falta de referencialidad hacia el Estado, como lo hacen los movimientos antes descritos. Aunque lo anterior, son cuestiones que las nuevas acciones colectivas han puesto como tema a considerar y discutir. De esta manera, podemos observar que en la actualidad, las distintas formas de acción son resultado, en gran medida, de la desconfianza que existe hacia las autoridades, ya que, la mayoría de los movimientos han terminado debido a la represión o cooptación por parte de éstas. En el caso específico de los movimientos estudiantiles, la historia no ha sido distinta.

De lo anterior, es significativo cómo el movimiento estudiantil mexicano del 68 ha perdurado en el imaginario de cientos de jóvenes estudiantes, pero más que el movimiento en sí, la fecha del 2 de octubre; la matanza en Tlatelolco. La consigna de todos los años es “2 de octubre, no se olvida.” Asimismo, otra consigna recurrente es “ni olvido, ni perdón.” Para Fernández (s.f.a), el perdón significa el olvido, el abandono, la falta de memoria y dar por terminada una situación o una sociedad. Cabe destacar que, según este mismo autor, los afectos cumplen esta función de conservación, destrucción y creación y así es distinto pensar la necesidad de no perdonar ni olvidar, como una función conservadora dentro de una colectividad, y no pensarla sólo como juicios de valor, como algo que es bueno o malo. Por otra parte, esta constante de desconfianza que permanece en la memoria, parece ser de los únicos referentes que quedan en pie para todos estos movimientos, no sólo para identificarse con ciertos ideales de aquella movilización; sino también, para orientar la acción colectiva.

---

<sup>156</sup> Como es el caso del EZLN.

<sup>157</sup> Algunos rasgos en común que comparten estos movimientos son: el arraigo en espacios físicos recuperados, la búsqueda de la autonomía de los estados y partidos políticos, el trabajo por la revalorización de la cultura y afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales, la capacidad de formar a sus propios intelectuales, el nuevo papel de las mujeres en la participación, el cuidado por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza y nuevas formas de protesta como tomar las ciudades para hacerse visibles y llenar los espacios “ajenos” de nuevos contenidos Zibechi (2003).

De esta manera, resulta revelador lo que un estudiante que participó en la huelga de la UNAM en 1999, declaró sobre la generación a la que pertenecía:

(...) es una generación con descomposiciones; ha vivido toda su vida en descomposiciones económicas, sociales, en mentiras, promesas y que ya no sólo es el gobierno el responsable, sino también parte de la izquierda. Pero también es una generación de mucha desconfianza que rompe mucho con los modelos ideológicos consagrados. Ya no cree en el comunismo tan fácilmente; ya no cree en las doctrinas ideológicas y las cuestiona mucho (...) Eso le otorga peculiaridad. Eso hace que, cuando empieza el movimiento, los estudiantes cuentan con pocos recursos teóricos. Me acuerdo todavía del movimiento del 92, y de otros más, cuando todavía oíamos citas de Lenin, Satlin, Trotsky. En todos los CGH, no recuerdo que alguien haya citado un concepto en particular. En el momento de discutir en el CGH, se ventilaban miles de **propuestas, más que teóricas, prácticas e incluso sentimental y estomacalmente.** (Rajchenberg citado en Rodríguez, 2005) (Las negritas son nuestras)

Cuando no aparecen elementos teóricos o referentes ideológicos que unifiquen y justifiquen las acciones de las nuevas acciones colectivas, otros elementos pueden servir para comprender su surgimiento. Con esto, no queremos decir que la teoría o los referentes ideológicos no sean importantes para guiar una acción, tampoco decimos que no existe actualmente ningún referente. Al respecto, reconocemos que al haber quedado el capitalismo como único sistema posible para la humanidad, quedó un vacío referencial para la acción que antes era ocupado por el socialismo. Así, como lo mencionamos anteriormente, las nuevas formas de hacer política que han emprendido los movimientos que no se encuentran referenciados en el Estado, llevan pocos años de experiencia. Por lo tanto, a la par que van surgiendo nuevos referentes, y que logran consolidarse y convertirse en opciones para la población, es necesario retomar otros elementos para poder comprender las acciones colectivas.

Retomando la cita, se menciona que las propuestas al interior del movimiento del CGH, más que teóricas eran incluso “sentimentales o estomacales.” De lo anterior, recuperamos lo que Rodríguez (2010) sostiene al decir que existe una *conciencia* que surge de enfrentar un agravio.<sup>158</sup> Esta conciencia se diferencia de aquella que es

---

<sup>158</sup> Los señalamientos que hace al respecto, están basados en las respuestas que algunos ciudadanos agraviados han mostrado hacia el Estado y sus instituciones en México, como son los casos de los padres de los niños que murieron quemados en una guardería en Sonora en 2009 o las madres de los hijos jóvenes asesinados en una fiesta en Ciudad Juárez, Chihuahua en el presente año. Estas personas han adquirido una conciencia a través del agravio sufrido, enfrentando al poder sin ninguna mediación y sin temor, en donde frases como éstas, dirigidas directamente -por una madre de uno de los jóvenes asesinados- al presidente de la nación, reflejan su sentir: “Usted no es bienvenido. Usted es un asesino.”

producto de las contradicciones económicas, de la conciencia reivindicativa o de la conciencia que surge de la preparación intelectual. Lo característico de esta conciencia, es que nace de vivir un agravio y de enfrentar la injusticia, entendida como algo que *se siente en la piel*, como algo que me sucedió o le sucedió a alguien cercano, que se expresa en la pérdida del miedo al poder y sus instituciones. El mismo autor plantea que esta conciencia es la evidencia de un estado de ánimo, de una molestia que nace del estómago y que se identifica por haber dejado de creer en el Estado.

Esa conciencia tiene la característica específica de ser mucho más explosiva, porque no depende de nadie en particular, ni de un partido, ni de un sindicato, ni de un intelectual. Le pertenece completamente al agraviado, a la agraviada. Es mucho más fácil de extenderse, en tanto que nace de las entrañas mismas del pueblo. Nadie la exporta ni la introduce; la indignación se transmite por medio de la voz (...) de las redes sociales. (Rodríguez, 2010, p. 12)

De esta manera, es importante tomar en cuenta este tipo de conciencia, que es eminentemente afectiva. Poner atención a esta conciencia, no significa que antes no existiera o que no surgieran respuestas ante los agravios; pero, teórica y prácticamente, poco se ha tomado en cuenta respecto a los componentes afectivos que la conforman, al centrarse predominantemente en las lógicas instrumentales. Además, ante la evidente situación de violencia, excesos y arbitrariedades que se viven actualmente en el país, seguro crecerá esta conciencia con sus respectivas formas de participación.

Por lo tanto, atendiendo al contexto político, económico y cultural que vivimos hoy en día, retomar el tema de la afectividad en el estudio y en la práctica de las acciones colectivas es imprescindible, toda vez que se siga reconociendo que la realidad se encuentra también formada por afectos y sentimientos que le dan un sentido a la vida. Ya que, como lo menciona Fernández (1994a), los afectos comprenden la parte sustancial de los motivos, valores, significados, aspiraciones y desilusiones de las colectividades. Por lo tanto, consideramos que desde la psicología colectiva pueden realizarse aproximaciones sobre este tema que ayuden a una mejor comprensión sobre la acción colectiva; sólo como una perspectiva más que pueda dar luz a la construcción de propuestas y soluciones para las problemáticas sociales.

Igualmente, es imperioso recordar el objetivo que la psicología colectiva debe sostener. Al respecto, Fernández (2006a) plantea que la psicología colectiva – además de hacer teoría- debe producir opiniones públicas, las cuales, se realizan en dos momentos: primero, opinando sobre cualquier tema de la cultura y la sociedad, y después, entrando al gremio de los “políticos,” para realizar propuestas de cómo hacer que el mundo vuelva a aparecer como interesante y necesario. Sobre esta tarea, los aportes que puede hacer la psicología colectiva consisten en:

(...) saltarse los preliminares correspondientes y hacer directamente propuestas y proyectos de mejoras para la sociedad: proponer maneras de embellecer la vida de la sociedad, ya sea moviendo piezas, quitando estorbos, agregando rasgos y otras actos que presumiblemente configuren mejor la forma de las situaciones diversas de la sociedad. (Fernández, 2006a, pp. 177-178)

### ***La importancia de reconocer a los afectos en la acción colectiva***

En la práctica de la acción colectiva, la más de las veces, cuando se reconoce la presencia de los afectos, éstos son vistos como una amenaza para el buen desempeño del trabajo. Se habla de los afectos como algo negativo cuando sólo se toma nota de ellos en las acciones destructivas que son producto de estados emocionales “alterados.” O también, los afectos son considerados peligrosos cuando son vistos como algo individual, como un asunto personal que debe controlarse para no afectar las actividades. Así, se habla de no mezclar lo personal con asuntos públicos. Sin embargo, estas concepciones de la afectividad son muy reducidas e impiden dar cuenta de que los afectos son eminentemente colectivos y que pueden tener distintas funciones dentro de los grupos y las sociedades.

Asimismo, en los enfoques de estudio de la acción colectiva los afectos han sido considerados sólo como función destructiva o no se han tomado en cuenta debido a la dificultad de ser abordados en un análisis sistemático (Jasper, 1998). No obstante, Melucci (1999) sostiene que estos elementos amplían la perspectiva de estudio de la acción colectiva dentro de los fenómenos colectivos, los actores construyen significados y son capaces de sentir, percibir, evaluar y decidir lo que tienen en común.

De esta manera, el reconocimiento de la afectividad como un fenómeno colectivo y que acompaña las acciones colectivas cumpliendo diferentes funciones, ayuda a una mejor comprensión de los motivos y sentido de dichas acciones. De igual manera, tener en cuenta la presencia afectiva advierte los riesgos que ésta puede representar para la acción, así como también, permite dimensionar a la acción en sus posibilidades.

En el caso de esta movilización, los estudiantes mostraron que conservan capacidad de crítica y asombro ante las circunstancias que suceden al interior de la Universidad y también, éstos reconocieron como una injusticia o un agravio, la arbitrariedad y el hecho de que las medidas implementadas, perjudicarían a otros jóvenes. De lo anterior, estas acciones significaron volver necesaria e interesante la participación estudiantil al interior de la UAQ, donde los estudiantes y la movilización se volvieron importantes: para continuar con los ejercicios de democratización de la institución, para advertir a la autoridad de que los estudiantes aún pueden organizarse y para ser solidarios con otros que aspiran a entrar a la Universidad.

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes que participaron, pertenecían a carreras del área de Humanidades, en donde los contenidos que se estudian suelen ser de tipo crítico y reflexivo. Asimismo, algunos de éstos conocían experiencias de organización a través de la participación de amigos o familiares. Sin embargo, además de estas particularidades, consideramos que la *conciencia* causada por el agravio fue determinante para que ellos se movilaran, en donde fue necesario no sólo reconocer lo injusto de una situación, sino poder sentirlo; y aún más determinante fue poder sentir esa injusticia con otros.

Otra cuestión significativa de la movilización estudiantil, fueron los vínculos que se crearon, ya que fueron lazos formados a partir de un sentir común y de acciones guiadas por éste. Así, destacamos lo que una de las estudiantes señaló al describir lo que sintió respecto a su participación. Ante la imposibilidad del lenguaje para expresar los afectos, ella refiere a una emoción que no puede nombrar y que surge cuando se está realizando algo respecto a un ideal que se tiene; y que además, es algo compartido: “(...) éramos así todos como un corazonsote sintiendo eso por lo que queríamos hacer.”

De esta manera, consideramos que estos vínculos son especiales y distintos a los que pueden formarse a partir de la pertenencia a un lugar o a las afinidades en términos de gustos personales, ya que las relaciones que se tejen a partir de acciones como éstas, se vuelven lazos eminentemente colectivos, al referenciar todo el tiempo a un sentimiento que hace actuar por y para los otros. Asimismo, este tipo de vínculos resultan indispensables para futuras acciones colectivas y para preservar ese sentir común de los estudiantes que se movilizaron. De lo anterior, destaca el hecho de que varios estudiantes se involucraron posteriormente en otras experiencias de organización.

Asimismo, a la luz de una perspectiva centrada en la afectividad, esta movilización plantea varias interrogantes acerca de las formas de participación en la acción colectiva, concretamente sobre la acción frente al poder y la capacidad de que otros se sumen a las iniciativas. Al respecto, la mayoría de las veces los actores colectivos se encuentran en desventaja respecto a los medios, los recursos y las fuerzas. De igual manera, la vía privilegiada para la resolución de conflictos en una forma pacífica: el diálogo, parece no ser una salida viable debido a la desconfianza legítima que se han ganado los interlocutores que se encuentran en las condiciones más ventajosas, o de poder. Entonces, ¿por dónde la acción?

Un camino posible, podemos encontrarlo en lo que Fernández (1999) plantea acerca del *contrapoder* como afectividad que conserva la colectividad y que impide que el poder rompa sus límites. El contrapoder no es un trabajo de contraataque, ya que equivaldría funcionar de la misma forma que el poder; el contrapoder es resistencia.

El contrapoder es negativo: consiste sobre todo en no hacer; la efectividad de un límite consiste en no moverse ni un milímetro: no desesperarse, sino esperar; conservar su posición, la dirección de su mirada, frente a viento y marea, lluvia, trueno o relampaguee, conservar de una pieza lo que tiende a desunirse (...) A veces, el contrapoder parece conservador, y a veces demasiado radical, pero en todo caso, no se nota, porque lo que resiste no se gasta en escándalos. Y tampoco se nota porque tampoco se expresa, ya que el contrapoder no se institucionaliza en el lenguaje, ni contratos, reglamentaciones, instrucciones, órdenes (...) (Fernández, 1999, p. 59)

Este mismo autor plantea que los sentimientos que se alinean en esta trayectoria son aparentemente pasivos, o por lo menos inofensivos: la paciencia, la resignación, el humor. La paciencia contribuye a que las acciones puedan adquirir su ritmo y temporalidad propia, la resignación significa aceptar la renuncia al poder y el humor

funciona como un mecanismo que desactiva al poder, porque burla su presencia. “Si se les azuza un poco, podrá descubrirse que la paciencia, la resignación y el humor son la tenacidad, la indignación y la ironía, tres virtudes inexorables” (Fernández, 1999, p. 59).

Hablar del contrapoder y la resistencia en la acción colectiva, significan formas diferentes de estar, y una forma también diferente de posicionarse frente al poder. Al no ser un contraataque, al no poder instalarse el poder en estos gestos, éste se desactiva. Mientras, el contrapoder puede plantearse la formación y creación de redes que contengan a la colectividad, lo cual, es también un momento indispensable en la acción. De lo anterior, es necesario recordar que la afectividad es conservadora, es destructiva y es creadora, y que su temporalidad no es lineal; la manifestación de una conlleva la posibilidad de las otras. Por lo tanto, al mismo tiempo que se enfrenta al poder, se puede resistir y se puede crear.

Con lo anterior, no referimos a que la acción colectiva no tome en cuenta el cuestionamiento o el desafío al poder; significa eso, pero también la posibilidad de empezar a vivir y actuar de acuerdo al sentido y a los ideales que guían la acción. Por lo tanto, consideramos la necesidad de que la acción colectiva sea vista como una *forma* en donde guarde su característica de *unidad*. Si se está en contra de las arbitrariedades, las injusticias y los agravios; debe buscarse que la acción tenga una forma distinta a lo anterior, en donde pueda apreciarse la congruencia en formas de ser y de trabajar que no sean arbitrarias, ni injustas, ni que cometan agravios. De esta manera, la forma revela su capacidad de atracción, que consiste en esta congruencia y continuidad, en la pertinencia y necesidad, en donde la acción colectiva puede recuperar su dimensión estética (Fernández, 2006a).

Lo anterior, es necesario para que otros se sumen a las acciones y para que los actores colectivos puedan mantener el sentido. Como alguna vez lo mencionara un sabio escritor, se trataría de que la acción colectiva aparezca como un trabajo *bello, digno y divertido*. *Bello*, en el sentido de que la participación y la construcción de condiciones más justas es una tarea que nunca termina, que jamás estará completa y que obliga a siempre caminar hacia ella (Fernández, 1999). *Digno*, al reconocer que los esfuerzos por lograr condiciones más justas, son valiosos y necesarios, a pesar de que para la mayoría,

parezcan esfuerzos inútiles o causas perdidas. Cabe recordar que la dignidad como una imagen de alto contenido estético, permite a la gente andar con la frente en alto. Y la acción como algo *divertido*, sería la consecuencia de disfrutar algo que se ha elegido hacer.

Para todo esto, es evidente que se necesita una fuerte dosis de creatividad y de ingenio para llevar a cabo las acciones. Como los artistas, los actores colectivos crean nuevas posibilidades morales al romper el sentimiento de inevitabilidad y ofrecer visiones de que el mundo puede ser distinto (Moore, 1989). Estas nuevas formas para cumplir la función de atractividad, deben funcionar a través del asombro, de una *estética de la sorpresa*, “(...) frente a la cual se opacan, se obsoletizan todas las demás bellezas ya sabidas, y las realidades anteriores a la nueva realidad se hacen insípidas, aburridas y viejas” (Fernández, 1991, p. 81).

Por otra parte, consideramos pertinente mencionar la recuperación que hace Fernández (2006a) acerca de los planteamientos sobre los deseos y las creencias en Gabriel Tarde. La meta de los deseos, es producir creencias, entonces, una creencia sería como la imitación de un deseo, que ha sido integrada al hábito y que es ejecutado ya sin fe, ni emoción. Así, las creencias se vuelven más estables, más duraderas y más seguras. De esta manera, cuando los grupos o sociedades, se encuentran en sus primeras etapas de desarrollo, están cargados casi exclusivamente de deseo, de ganas y de ímpetu, lo cual, permite sostener el trabajo de su desarrollo. Por el contrario, cuando los grupos o sociedades se encuentran firmemente establecidos, disminuye la cantidad de deseo y aumentan las creencias.

Por lo tanto, es necesario que la sociedad se recree constantemente a través de acciones que puedan volver a llenar de deseo las creencias ya sabidas. Así, este mismo autor resalta la capacidad que aún conservan las sociedades de “enamorarse” en la actualidad.

Las sociedades mayores también se enamoran a veces, y también hacen esas tonterías que los tecnócratas desprecian, pero gracias a las cuales la vida personal y colectiva vale la pena, porque, ciertamente, las gentes y las sociedades que pierden su capacidad de enamoramiento entran en decadencia, no porque no puedan progresar y desarrollarse, sino porque ya no quieren, porque les falta esa dosis de barbarie llamada gusto por la

vida, ganas de vivir: ese quantum de primitivismo denominado afectividad (...) (Fernández, s.f.a, p. 4)

Para el caso de acciones colectivas, como esta movilización estudiantil, es indispensable tener en cuenta la presencia de la afectividad y del sentido que ésta imprime a las actividades. Pensar la acción colectiva desde la afectividad, posibilita la reflexión respecto a qué hacer con afectos que ponen en riesgo a la colectividad, al considerar, que éstos son un asunto de todos. Y principalmente, esta mirada desde lo afectivo permite poner especial atención en la necesidad y la importancia de cuidar el *deseo* y las *ganas* de hacer las cosas, lo cual, resulta igual, o más necesario, que cuidar la preparación teórica, ideológica o práctica dentro de una acción colectiva. Ya que se tiene que sentir y querer que el mundo sea otra cosa para poder construir otro camino y atreverse a caminar por él.

De esta manera, todos estos actos que son motivados y son pensados por y para los otros, guardan una dimensión ética en donde las personas que actúan demuestran que la condición humana aún vale la pena. Y así, para concluir hacemos referencia a un breve relato narrado en las montañas del sureste del país, titulado *Los de después sí entendimos*. El texto trata de un hombre que sembraba árboles para el futuro, los cuales jamás vería crecer, ni disfrutaría de sus frutos. Este hombre se había asumido como el protector de esas semillas, de la posibilidad de que otros pudieran disfrutar de esos frutos y sobretodo, se había asumido como protector de la libertad de que ellos pudieran decidir cómo comerlos o qué hacer con éstos.

El principio ético del relato: la creación y las posibilidades surgen en la libertad, no en la coerción y, siguiendo con los planteamientos de los neozapatistas cabe recordar que *la libertad es como la mañana, hay quienes esperan dormidos a que llegue, pero hay quienes desvelan y caminan la noche para alcanzarla*. Y así también, cabe recordar que la esperanza no es lo que muere al último, sino los que nace cuando todo lo demás ya se murió; que incluso, llega después de las conclusiones (Fernández, 1999).

## Referencias

- Aboites, H. (1997). *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Plaza y Valdés/ Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Aboites, H. (1998). Globalización de las economías y su impacto en la educación superior. Proyecto social y concepción general de la Universidad a la que aspiramos. *I Foro Universitario "Universidad Pública del siglo XXI: Calidad Académica, Autonomía y Democracia."* México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Aguirre, C. A. (2008). Prefacio. Planeta tierra: los movimientos antisistémicos hoy. En I. Wallerstein, *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos* (pp. 5-59). México: Contrahistorias.
- Álvarez, R. y Guevara G. (2008). *Pensar el 68*. México: De Bolsillo/ Ediciones Cal y Arena.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Análisis del convenio BUAP- Santander. (2008, abril 8). Recuperado el 4 de junio de 2010, de <http://nopagaremos.blogspot.com/>.
- Anaya, J.R., Obregón, A., Rincón, G. (1993). *Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tomo I*. México: Universidad Autónoma de Querétaro
- Aranda, J. (2000). El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales. *Convergencia, enero- abril. Año 7* (21), 225-250. Recuperado el 18 de septiembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/105/10502108.pdf>.
- Archila, M. (1997, mayo). Protesta social y Estado en el Frente Nacional. *Controversia* (170). Recuperado el 28 de noviembre de 2009, de [http://repository.forcedmigration.org/show\\_metadata.jsp?pid=fmo:2477](http://repository.forcedmigration.org/show_metadata.jsp?pid=fmo:2477).
- Arreola, A. (1983). El del 58, Movimiento Eminentemente estudiantil: Lic. Álvaro Arreola V. En *25 años de autonomía universitaria* (pp.41-46). México: Universidad Autónoma de Querétaro. Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la UAQ.
- Arreola, A. (2001). Una generación creativa. En C. Dorantes (Coord.). *Testimonio de cinco décadas* (pp. 37-80). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Arreola, A. (2008). En Acta de la Sesión Extraordinaria del H. Consejo Universitario del 18 de enero del 2008. Entrega de la Presea "Octavio S. Mondragón Guerra" al Comité de Huelga Pro- Autonomía Universitaria de 1958. Recuperado el 18 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/uaq.html](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/uaq.html).
- Barrón, D., Bautista, A., Botello, A., Durini, D., Hernández, T., Jacinto, L., Méndez, S., Núñez, M., Rodríguez, D., Valderrama, A., Velencia, C. (1999). Carpeta del Movimiento Estudiantil UNAM 1999. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de [http://www.geocities.com/el\\_acceso/1cme.htm](http://www.geocities.com/el_acceso/1cme.htm).
- Batres, M. (2005, noviembre 3). A 16 años del CEU. *La Jornada*. Recuperado el 17 de marzo 2009, de <http://www.jornada.unam.mx/2005/11/03/026a1pol.php>.

- Blanco, R., Castro, G., Lasso, C., Rodríguez, I. (s.f.). 1968: el contexto internacional. *Historias de la historia*. Recuperado el 12 de febrero de 2009, de [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act\\_permanentes/historia/html/historia.htm](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/historia/html/historia.htm).
- Bouzas, A. (1998). Sin Título. *I Foro Universitario "Universidad Pública del siglo XXI: Calidad Académica, Autonomía y Democracia."* México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Bowman, E. y Stone B. (1998). 1968 como un precedente de la revuelta contra la globalización. Una interpretación sartreana del alzamiento global. *BowmanStone*. Recuperado el 19 de junio de 2010, de [http://home.igc.org/~ebowman/1968\\_precedente.html#\\_edn1](http://home.igc.org/~ebowman/1968_precedente.html#_edn1).
- Braun, H. (2008). Díaz Ordaz y Marcuse. En R. Álvarez y G. Guevara, *Pensar el 68* (pp. 69-72). México: De Bolsillo/ Ediciones Cal y Arena.
- Brito, P., De la Rosa, J., Gutiérrez, A., Laguna, H., Montalvo, C., Pineda, A., Ramírez, M., Romero, I., Vázquez, M., Waldo, Y., Xelhuantzi, T. (2009). *Yo soy huelguista y soy de la UNAM*. México: RedeZ.
- Bustelo, P. (2003, abril). Desarrollo económico: del Consenso al Post-Consenso de Washington y más allá. Recuperado el 17 de mayo de 2010, de <http://www.ucm.es/info/eid/pb/BusteloPCW03.htm>.
- Cañón, O., Noreña, M., Peláez, M. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas*, 1 (002), 238-245. Recuperado el 18 de marzo de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67910212#>.
- Carrizales C. (2001). *Paisajes universitarios*. México: Ed. Praxis.
- Charles, S. y Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. España: Editorial Anagrama.
- Cruz, L. (2002). Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos. *Contaduría y administración*, (205), 13-26. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39520503>.
- Dávila, J. (2005). La penetración bancaria de la Universidad. El neo-colonialismo del Grupo Santander. *Revista Venezolana de Gerencia*, (32), 695-708. Recuperado el 7 de enero de 2010, de <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvg/v10n32/art09.pdf>.
- Déniz, F. (1999). *La protesta estudiantil. Estudio sociológico e histórico de su evolución en Canarias*. Madrid: Talasa ediciones S.L.
- De la Cruz, F. (2008). Unidad ante la represión. *Gaceta UNAM*, (4), 2- 7.
- Del Castillo, G. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*. México: ANUIES.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Diccionario de la Real Academia Española*. (22a ed.) (2001). Recuperado el 27 de septiembre de 2010, de [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=DESGASTE](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=DESGASTE).

- Duarte, M. y Resendiz, M. (2006). *El movimiento estudiantil de la Escuela Normal del estado de Querétaro de 1980*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Escudero, R. (2008). ¿Victoria o derrota? En R. Álvarez y G. Guevara, *Pensar el 68* (pp. 181-183). México: De Bolsillo/ Ediciones Cal y Arena.
- Eyerman, R. (1998). La praxis cultural de los movimientos sociales. En P. Ibarra y B. Tejerina (Eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp.139-163). España: Editorial Trotta.
- Fernández, C., Grossi, J., Sabucedo, J. (1998). Los movimientos sociales y la creación de un sentido común alternativo. En P. Ibarra y B. Tejerina (Eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp.165-180). España: Editorial Trotta.
- Fernández, P. (1984). Psicología Social, Intersubjetividad y Psicología Colectiva. En M. Montero (Coord.), *Construcción crítica de la psicología social* (pp. 49-107) Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (1991). *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana*. México: Universidad de Guadalajara.
- Fernández, P. (1994a). La afectividad colectiva y su geometría política. *Comportamiento*, 3(2), 99-111. Recuperado el 6 de octubre de 2009, de [http://www.comportamiento.dsm.usb.ve/revista/vol3\\_n2\\_94.pdf](http://www.comportamiento.dsm.usb.ve/revista/vol3_n2_94.pdf).
- Fernández, P. (1994b). Teorías de las emociones y teoría de la afectividad colectiva. *Revista Iztapalapa* (35), 89-112. Recuperado el 16 de noviembre de 2009, de <http://148.206.53.230/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?rev=iztapalapa&id=114&article=107&mode=pdf>.
- Fernández, P. (1994c). *La psicología colectiva un siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (1999). *La afectividad colectiva*. México: Alfaguara.
- Fernández, P. (2006a). *El concepto de psicología colectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, P. (2006b). Los débiles ante las leyes de los fuertes. *El Financiero*. Recuperado el 6 de octubre de 2009, de <http://www.box.net/shared/yv16ld4f86>.
- Fernández, P. (s.f.a). La crónica sentimental de la sociedad. Recuperado el 6 de octubre de 2009, de <http://sites.google.com/site/psicologiasocialcritik/>.
- Fernández, P. (s.f.b). 1890; 1940; 1990: Metodología de la Afectividad Colectiva. Recuperado el 6 de octubre de 2009, de <http://www.box.net/shared/7eqk75nfml>.
- Feuer, L. (1969). *Los movimientos estudiantiles. Las revoluciones nacionales y sociales en Europa y el Tercer Mundo*. Buenos Aires: Paidós
- Flores, M. y López, S. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (001). Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15508106.pdf>.
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método*. (7a ed.). (vol. I). Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Gadamer, H. (1986). *Verdad y método*. (4a ed.) (vol. II). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallegos, J. (2008). Tomar la calle: desafío y reivindicación, *Gaceta UNAM*, (6), 2-7.
- Gaytán, P. (1999). *La Rebelión de los Invisibles. Ensayo sobre el extraño movimiento estudiantil submetropolitano*. México: Ediciones InterNeta.
- Gilabert, C. (1993). *El Hábito de la utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*. México: Instituto Mora/ Porrúa.
- Glockner, F. (2007). *Memoria roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*. México: Ediciones B.
- González, A. (2006, noviembre 8). UV- Santander: Experiencia latinoamericana no grata. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://www.alcalorpolitico.com/lospoliticos/historial/lectura.php?fecha=20061108.htm>.
- González, J. (1999, septiembre 2). Artículo 3°. Constitucional. Gratuidad de la Educación Superior. Un enfoque Jurídico. Recuperado el 19 de mayo de 2010, de <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SIA-DPI-02-1999.pdf>.
- González Loyola, R. (2008). *Sobre la emocionalidad en el campo de estudio de la acción colectiva y los movimientos sociales*. Manuscrito no publicado, Colegio de México, México, DF.
- Gómez, A. (2007). El movimiento estudiantil y la violencia institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (35), 1179-1208. Recuperado el 18 de septiembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003504.pdf>.
- Gorráez, J. (1983). Cordura y buen tino tuvo el Comité de la Huelga: Lic. Juan C. Gorráez. En *25 años de autonomía universitaria* (pp.128-132). México: Universidad Autónoma de Querétaro. Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la UAQ.
- Guevara, G. (1983) *Las luchas estudiantiles en México. Tomo I*. México: Editorial Línea/ Universidad Autónoma de Zacatecas/ Universidad Autónoma de Guerrero.
- Gusfield, J., Johnston, H. y Laraña, E. (1994). Identidades, ideologías y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En E. Laraña y J. Gusfield (Eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp.3- 42). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Haidar, J. (2002). *El movimiento estudiantil del CEU: Análisis de las estrategias discursivas y de los mecanismos de implicación*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF.
- Hernández, R. (2009). El año rojo. Política, sociedad y cultura en 1968. *Revista de Estudios Sociales*, 33, pp. 44-54. Recuperado el 3 de junio de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81511781004>.
- Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. España: Editorial Trotta.
- IMJUVE (Instituto Mexicano de la Juventud). (2005). Encuesta Nacional de la Juventud 2005: Educación. *Centro de documentación del Instituto Mexicano de la Juventud*. Recuperado el 6 de octubre de 2010, de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>.

- Iñiguez, L. (2004, junio). El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. Recuperado el 15 de febrero de 2010, de <http://antalya.uab.es/liniguez/Junio 2004>.
- Jasper, J. (1997). *The art of moral protest. Culture, biography, and creativity in social movements*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jasper, J. (1998). The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social. *Sociological Forum*, 13, (3), 397-424. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de <http://links.jstor.org/sici?sici=0884971%28199809%2913%3A3%3C397%3ATEOPAA%3E2.0.CO%3B2-U>.
- Jasper, J. (2006). Motivation and emotion. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de <http://www.jamesmjasper.org/files/final.pdf>.
- Javaloy, F. (2001). *Comportamiento colectivo y movimientos sociales*. España: Prentice Hall.
- Jiménez, L. (2008). Días de combate y esperanza. Expresiones de solidaridad al movimiento estudiantil, *Gaceta UNAM*, (10), 2-7.
- Klandermans, B. (1997). *The social psychology of protest*. Great Britain: Blackwell Publishers.
- La credencial inteligente. (s.f.). *Página web de Santander Universidades*. Recuperado el 16 de diciembre de 2009, de [http://www.santanderuniversidades.com.mx/tu\\_credencial\\_universitaria\\_inteligente.php](http://www.santanderuniversidades.com.mx/tu_credencial_universitaria_inteligente.php)
- La guerra fría. (2007). *Instituto de Estudios Superiores Fray Pedro de Urbina*. Recuperado el 8 de junio de 2009, de <http://www.iesfraypedro.com/files/sociales/guerra-fria-1b.pdf>.
- Landaluce, E. y Rojas, A. (2008). Los movimientos estudiantiles que cambian la historia. *El mundo*, Recuperado el 19 de septiembre de 2009, de <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2008/507/1201647603.html>.
- Lara, J. (1990). 4°. *Foro de Sociología. Movimientos sociales en Querétaro. Movimiento magisterial. Movimiento religioso. Movimiento urbano popular*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Laraña, E. (1994). Continuidad y unidad en las nuevas formas de acción colectiva. Un análisis comparado de movimientos estudiantiles. En E. Laraña y J. Gusfield (Eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 253-285). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Liga Estudiantil Democrática. (2008, febrero 28). Respecto a la credencialización en la UAP con Banco Santander- Serfín. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://www.foromexicanodelacultura.org/node/765>.
- Lipovetsky, G. (1999). *La era del vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- López, R. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de los movimientos estudiantiles en Venezuela. *Espacio Abierto*, octubre-diciembre. vol. 14. (4), 589-607. Recuperado el 25 de septiembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12214405>.
- López, F. (2006, junio 6). América Latina y el Caribe: globalización y educación superior. Recuperado el 8 de enero de 2009, de [www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0037.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0037.pdf).

- López, V. (2009, noviembre 3). El periodismo queretano al servicio de los políticos. Recuperado el 19 de marzo de 2009, de <http://victorlopezjaramillo.com/2009/11/03/el-periodismo-queretano-al-servicio-de-los-politicos/>.
- Magaña, H. y Pérez, J. (2001, febrero) Los movimientos estudiantiles en México. *Revista Cuestiones de América*, (2). Recuperado el 28 de marzo de 2009, de <http://www.cuestiones.ws/revista/n2/feb01-jp-hm1.htm>.
- Márquez, M. (2007). Metodología cualitativa o la puerta de entrada de la emoción en la investigación científica. *Scientific Electronic Library Online*. Recuperado el 19 de febrero de 2010, de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a06v13n13.pdf>.
- Marsiske, R. (1996). Organización estudiantil y movimiento de autonomía universitaria - México 1929. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 7 (2). Recuperado el 20 de diciembre de 2008, de [http://www.tau.ac.il/eial/VII\\_2/marsiske.htm](http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/marsiske.htm).
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Melucci, A. (1998). La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria. En P. Ibarra y B. Tejerina, *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 361- 381). España: Editorial Trotta.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Montes, R. (2006). La descolonización de Asia y África: los problemas del Tercer Mundo. Recuperado el 9 de junio de 2009, de <http://www.rafaelmontes.factoryplus.es/ftp/22042010132501.pdf>.
- Moore, B. (1989). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Obregón, A. (1993). La fundación de la Universidad: 1950-1951. En J. Anaya, A. Obregón y G. Rincón, *Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tomo I* (pp. 161-251). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Oliver, L. (s.f.). Crisis de la universidad pública en México: la dinámica del movimiento estudiantil de la UNAM, 1999/2000. Recuperado el 4 de noviembre de 2009, de [anuario.ajusco.upn.mx/.../Crisis\\_de\\_la\\_universidad\\_publica\\_en\\_Mexico.doc](http://anuario.ajusco.upn.mx/.../Crisis_de_la_universidad_publica_en_Mexico.doc).
- Onofre, E. (2006, octubre 25). Estudiantes de la UV podrán elegir entre credencial inteligente o la tradicional. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://www.uv.mx/boletines/banner/vertical/octubre06/251006/credenci.htm>.
- Ornelas, M. (2008). A cuarenta años del movimiento estudiantil de 1968. *Gaceta UNAM*, (1), 2-6.
- Ornelas, M. y Peña, S. (2008). 1968: ¿Sólo ciento cuarenta y seis días de lucha estudiantil?, *Gaceta UNAM*, (11), 2-11.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa. Psicología del comportamiento colectivo*. España: Ediciones Nobel.

- ¿Qué es Universia? (2009, agosto 5). Recuperado el 8 de enero de 2010, de <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2009/08/05/14208/que-es-universia.html>.
- Ramírez, M. (2009). El Consejo General de Huelga de la UNAM y sus aliados. Un movimiento estudiantil- popular contra el neoliberalismo. En P. Brito et al., *Yo soy huelguista y soy de la UNAM* (pp.79-100). México: RedeZ.
- Rincón, G. (1993). La autonomía universitaria. En J. Anaya, G. Rincón, J. Trejo, *Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tomo II.* (pp.13-70). México: UAQ.
- Robles, M. (1983). En 58, era el momento para quitarnos las cadenas: C.P. Manuel Robles. En *25 años de autonomía universitaria* (pp. 112-117.). México: Universidad Autónoma de Querétaro. Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la UAQ.
- Rodiles, S. (2004). El estudiantado universitario como actor político las huelgas estudiantiles de la UNAM 1929, 1968, 1987 y 1999. Recuperado el 18 de enero de 2010, de [http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros\\_anteriores/numero\\_anterior7/Templates/sofia\\_rodiles\\_hernandez7.dwt](http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior7/Templates/sofia_rodiles_hernandez7.dwt).
- Rodríguez, E. (2005). *Vuelta al laberinto de la Modernidad*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Rodríguez, S. (2010). Lo nuevo, lo verdaderamente nuevo. *Rebeldía*, (72), 6- 19.
- Romero, I. (2009). EZLN y CGH: crónica entre matices y preguntas. En P. Brito et al., *Yo soy huelguista y soy de la UNAM* (pp. 101-130). México: RedeZ.
- Rubio, A. (2004, enero). Perspectivas teóricas en el estudio de los movimientos sociales. *Circunstancia. Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, (3). Recuperado el 20 de septiembre de 2009, de <http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero3/art4.htm>.
- Se realiza el 1er Taller de Trabajo Santander Universidades. (2007, abril 19). Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2007/04/19/realiza-1er-taller-trabajo-santander-universidades.html>.
- Septién, P. (1983). Gorráez Estaba en su Derecho, Actuaba apegado a la Ley: Lic. Pedro Septién. En *25 años de autonomía universitaria* (pp.47-54). México: Universidad Autónoma de Querétaro. Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la UAQ.
- Smelser, J. (1963). *Teoría del comportamiento colectivo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, M. (1983). El movimiento comenzó afectivamente, después obtuvo su institucionalización. En *25 años de autonomía universitaria* (pp.86-90). México: Universidad Autónoma de Querétaro. Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la UAQ.
- Taracena, A. (2008). Las lecciones del 68. *Bajo el Volcán*, 7, (13), 73-78. Recuperado el 8 de junio de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28611804006>.
- Tarres, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa/ El Colegio de México.

- Tarrow, S. (1994). *El Poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Terán, H. (1983). Sin duda alguna, fue un movimiento de puro corazón; el pueblo presionó. En *25 años de autonomía universitaria* (pp.55-58). México: Universidad Autónoma de Querétaro. Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la UAQ.
- Touraine, A. (1992). *Crítica de la modernidad*. Uruguay: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/ Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto Francés de América Latina/ Embajada de Francia.
- Trejo, R. (2008). Del campus a la nación. En R. Álvarez y G. Guevara, *Pensar el 68* (pp. 159-161). México: De Bolsillo/ Ediciones Cal y Arena.
- Urbiola, E. (1983). La sociedad dejó de criticarnos y nos dio su apoyo: Elisa Urbiola. En *25 años de autonomía universitaria* (pp.91-94). México: Universidad Autónoma de Querétaro. Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la UAQ.
- Villaseñor, G. (1998). Políticas públicas en la educación media superior y superior. *I Foro Universitario "Universidad Pública del siglo XXI: Calidad Académica, Autonomía y Democracia."* Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Yamasaky, A. (2007). Globalización del comercio regional. La experiencia en Querétaro, 1960-2000. En A. Serna y R. del Llano (Coord.), *Globalización y Región. Querétaro y el debate actual* (pp. 19-52). México: Universidad Autónoma de Querétaro/ Plaza y Valdés Editores.
- Wallerstein, I. (2008). *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. México: Contrahistorias.
- Wences, R. (1984). *La universidad en la historia de México*. México: Editorial Línea.
- Zermeño, S. (2008). *Resistencia y cambio en la UNAM. Las batallas por la autonomía, el 68 y la gratuidad*. México: Océano.
- Zibechi, R. (2003, enero). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (9), 185-188. Recuperado el 22 de octubre de 2009, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>.

## **DOCUMENTOS INSTITUCIONALES**

- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 13 de enero de 2006) Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta130106.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta130106.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 26 de enero 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta-260106.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta-260106.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 23 de febrero de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta230206so.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta230206so.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 16 de marzo de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta160306se.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta160306se.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 20 de marzo de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta300306so.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta300306so.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 7 de abril de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta070406se.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta070406se.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 25 de mayo de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta250506\\_so.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta250506_so.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 15 de junio de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta150606\\_se.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta150606_se.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 29 de junio de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta-so-290606.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta-so-290606.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 10 de agosto de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta-se-100806.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta-se-100806.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 17 de agosto de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta-se-170806.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta-se-170806.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 31 de agosto de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta-so-310806.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta-so-310806.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 28 de septiembre de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta-so-280906.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta-so-280906.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 25 de octubre de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/acta-so-25102006.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/acta-so-25102006.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 30 de noviembre de 2006). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/30112006SO.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/30112006SO.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 19 de enero de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/19012007SE.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/19012007SE.pdf).

Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 25 de enero de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/25012007SO.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/25012007SO.pdf).

- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 23 de febrero de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/23022007SE.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/23022007SE.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 27 de febrero de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/27022007SO.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/27022007SO.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 29 de marzo de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/29032007SOAP31052007.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/29032007SOAP31052007.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 31 de mayo de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/31052007SOAP28062007.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/31052007SOAP28062007.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 28 de junio de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/28062007SOAP30082007.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/28062007SOAP30082007.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 30 de agosto de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/so-300807.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/so-300807.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 27 de septiembre de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/27092007SOAP25102007.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/27092007SOAP25102007.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 18 de octubre de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/18102007SEAP29112007.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/18102007SEAP29112007.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 25 de octubre de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/25102007SOAP29112007.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/25102007SOAP29112007.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión extraordinaria del 27 de noviembre de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/27112007SEAP31012008.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/27112007SEAP31012008.pdf).
- Consejo Universitario de la UAQ. (Sesión ordinaria del 29 de noviembre de 2007). Recuperado el 8 de octubre de 2009, de [http://www.uaq.mx/Consejo\\_Universitario/actas/so-291107.pdf](http://www.uaq.mx/Consejo_Universitario/actas/so-291107.pdf).
- Convenio específico de colaboración entre el banco Santander y la Universidad Autónoma de Querétaro. (2007, agosto 30). Recuperado el 8 de mayo de 2010, de [http://www.uaq.mx/novedades/Convenio\\_de\\_santander.pdf](http://www.uaq.mx/novedades/Convenio_de_santander.pdf).
- Estatutos de la Federación de Estudiantes Universitarios de Querétaro (FEUQ). (s.f.). Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://issuu.com/unidos.uaq/docs/estatutosfeuq>.
- Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Querétaro. (2007). Recuperado el 19 de marzo de 2010, de <http://www.uaq.mx/leyes/documentos/EstatutoOrganicoUAQ.pdf>.
- Estatuto Orgánico del Frente Interdisciplinario Estudiantil (FIE). (2008, marzo 2). Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

- Iturralde, R. (2005). Propuesta de trabajo. Rectoría 2006-2009. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de [http://www.uaq.mx/rectoria/documentos/P\\_Trabajo2006-2009.pdf](http://www.uaq.mx/rectoria/documentos/P_Trabajo2006-2009.pdf).
- Iturralde, R. (2006, enero 13). Discurso de toma de posesión. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de [http://www.uaq.mx/rectoria/toma\\_protesta.html](http://www.uaq.mx/rectoria/toma_protesta.html).
- Iturralde, R. (2007, febrero 23). Primer informe de Rectoría. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de [http://www.uaq.mx/primer\\_informe/](http://www.uaq.mx/primer_informe/).
- Iturralde, R. (2008, febrero 8). Segundo informe de Rectoría. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de [http://www.uaq.mx/2do\\_informe/](http://www.uaq.mx/2do_informe/).
- Plan Institucional de Desarrollo 2000-2012. Universidad Autónoma de Querétaro. (2001). Recuperado el 16 de mayo de 2010, de <http://www.uaq.mx/planeacion/pide/pide2000-2010/diagnostico.html>.

## **REVISIÓN HEMEROGRÁFICA**

- Alcaraz, C. (2008, febrero 11). UAQ: Universidad de todos...*A.M.*, p. 6.
- Asteriscos. (2008, Febrero 12). *A.M.*, p. 1.
- Del Toro, L. (2008, febrero 21). Nadie debe quedar fuera por falta de recursos: GCL. *Noticias*, p. 7.
- Jaramillo, L. (2008a, febrero 13). Las cuotas de la UAQ de las más bajas en las universidades públicas. *Noticias*, p. 4.
- Jaramillo, L. (2008b, febrero 15). Decremento en cuotas a la UAQ por 5mdp. *Noticias*, p. 5.
- León, M. (2008, febrero 16). El II Informe de Raúl Iturralde. *Noticias*, p. 11.
- Los trajes del emperador. Méritos. Acuerdos. Claque. (2008, febrero 14). *Noticias*, p. 6.
- Osejo, L. (2008 a, febrero 13). Corazoncito tricolor. Actores y escenarios. *A.M.*, p. 4.
- Osejo, L. (2008 b, febrero 14). Plataforma. Actores y escenarios. *A.M.*, p. 4.
- Rescoldo. (2008, febrero 21). *Noticias*, p. 4.
- Sereno, J. (2008a, febrero 11). Los incalumniados. *Diario de Querétaro*, p.3.
- Sereno, J. (2008b, febrero 18). Los incalumniados. La caminera. *Diario de Querétaro*, p. 5.
- Soluciones. (2008, febrero 14). *Noticias*, p. 10.

## **ENTREVISTAS**

- Balderas, A. (2009, noviembre 6). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios al Maestro Ángel Balderas Puga, participante del movimiento CEDUQ en la Facultad de Ingeniería de la UAQ]. Grabación en audio.

- Cervantes, S. (2009, noviembre 12). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios al Ingeniero Salvador Cervantes, participante del movimiento Voz Crítica en la Facultad de Ingeniería de la UAQ]. Grabación en audio.
- Eduardo. (2010, marzo 26). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios a Eduardo, estudiante de la Facultad de Filosofía y participante de la movilización en contra de los aumentos en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de la Credencial Inteligente en la UAQ en 2008]. Grabación en audio.
- Ernesto. (2010, marzo 25). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios a Ernesto, estudiante de la Facultad de Filosofía y participante de la movilización en contra de los aumentos en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de la Credencial Inteligente en la UAQ en 2008]. Grabación en audio.
- López, J. (2007, octubre 26). [Entrevista realizada por Valeria Becerril López, Adriana Hernández Pilar y Patricia Westendarp Palacios al Doctor José López, participante del movimiento CEDUQ en la Facultad de Psicología de la UAQ]. Grabación en audio.
- Pedro. (2010, marzo 31). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios a Pedro, estudiante de la Facultad de Filosofía y participante de la movilización en contra de los aumentos en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de la Credencial Inteligente en la UAQ en 2008]. Grabación en audio.
- Pichardo, R. (2007, octubre 26). [Entrevista realizada por Valeria Becerril López, Adriana Hernández Pilar y Patricia Westendarp Palacios a la Maestra Rosalba Pichardo, participante del movimiento CEDUQ en la Facultad de Psicología de la UAQ]. Grabación en audio.
- Ricardo. (2010, marzo 27). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios a Ricardo, estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y participante de la movilización en contra de los aumentos en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de la Credencial Inteligente en la UAQ en 2008]. Grabación en audio.
- Susana. (2010, abril 23). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios a Susana, estudiante de la Facultad de Psicología y participante de la movilización en contra de los aumentos en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de la Credencial Inteligente en la UAQ en 2008]. Grabación en audio.
- Tania. (2010, abril 16). [Entrevista realizada por Patricia Westendarp Palacios a Tania, estudiante de la Facultad de Bellas Artes y participante de la movilización en contra de los aumentos en las cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de la Credencial Inteligente en la UAQ en 2008]. Grabación en audio.

# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

**Convenio específico de colaboración entre el banco Santander y la Universidad Autónoma de Querétaro.**

CONVENIO ESPECIFICO DE COLABORACION QUE CELEBRAN POR UNA PARTE BANCO SANTANDER, SOCIEDAD ANONIMA, INSTITUCION DE BANCA MULTIPLE, GRUPO FINANCIERO SANTANDER, DENOMINADO EN LO SUCESIVO COMO "EL BANCO", REPRESENTADO EN ESTE ACTO POR EL INGENIERO RAMÓN RIVA MARAÑÓN Y POR OTRA PARTE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO, DENOMINADA EN LO SUCESIVO COMO "LA UNIVERSIDAD" REPRESENTADA EN ESTE ACTO POR M. en A. RAÚL ITURRALDE OLVERA, RECTOR Y CON LA PARTICIPACIÓN DEL DR. GUILLERMO CABRERA LÓPEZ, SECRETARIO ACADÉMICO, AL TENOR DE LAS SIGUIENTES ANTECEDENTES, DECLARACIONES Y CLAUSULAS:

#### ANTECEDENTES:

**PRIMERO.** Que **LA UNIVERSIDAD** y **EL BANCO** han celebrado un Convenio Marco de Colaboración, en el que expresan su voluntad de desarrollar conjuntamente actividades, programas y servicios que se reflejarán en beneficio de la comunidad universitaria, tanto en su ámbito académico, tecnológico-gerencial como financiero, dentro de los cuales se encuentra el desarrollo de un medio de identificación único para dicha comunidad universitaria denominada "Credencial Inteligente", por lo que para detallar las especificaciones en este ámbito de colaboración que se prevé en el Convenio Marco, se suscribe el presente Convenio Específico, mismo que forma parte integral de dicho Convenio Marco, así como todas sus definiciones, conceptos y finalidad que se contengan en el mismo.

**SEGUNDO.** Que para la definición y establecimiento de la "Credencial Inteligente" como medio de identificación dentro del campus de **LA UNIVERSIDAD**, es necesario determinar los esfuerzos que tanto **EL BANCO** como **LA UNIVERSIDAD** deberán conjugar para concluir el proyecto dentro del plazo establecido en el presente Convenio Específico.

**LAS PARTES.** Una vez expuesto lo anterior, **EL BANCO** y **LA UNIVERSIDAD** están conformes en suscribir el presente Convenio Específico con el propósito de determinar las bases generales conforme a las cuales se implementará el uso de la "Credencial Inteligente" dentro del campus de **LA UNIVERSIDAD**, que se regirán por las siguientes definiciones y cláusulas:



REVISADO POR LA DIRECCIÓN  
DE ASUNTOS JURÍDICOS

*[Firma]*

*[Firma]*

## DEFINICIONES:

Los términos que se utilizan en el presente Convenio Específico, sin necesidad de que se encuentren además entrecomillados, tanto en el capítulo de antecedentes, declaraciones como en el clausulado y que se relacionan a continuación, tendrán los significados siguientes, tanto en singular como en plural:

**CHIP de contacto.-** Significará el microprocesador de forma cuadrangular (1cm x lado), incorporado a la Credencial Inteligente en la parte central izquierda que contiene archivos encriptados que permite el almacenamiento de datos de cualquier tipo pertenecientes al titular con tecnología JAVA de 16 K de capacidad

**CHIP de proximidad.-** Significará el microprocesador de forma rectangular, incorporado en medio del PVC de la Credencial Inteligente el cual contiene archivos encriptados que permite el almacenamiento de datos de cualquier tipo pertenecientes al titular con tecnología MIFARE "A" de 1 K de capacidad.

**Aplicaciones del CHIP de contacto o de proximidad (los chip's).-** Significarán todas aquellas funciones de control que se lleven a cabo por cuenta de **LA UNIVERSIDAD**, integrado a la Credencial Inteligente emitida por **EL BANCO** como son: el control de impresiones, de préstamo bibliotecario, de accesos, etc.

**Comunidad.-** Significará en conjunto el personal docente, administrativo y de servicios y el alumnado universitario.

**Convenio Marco de Colaboración.-** Significará el Convenio Marco de Colaboración de fecha 10 de julio de 2007 firmado por **EL BANCO** y **LA UNIVERSIDAD**.

**Credencial Inteligente.-** Significará la credencial de plástico emitida por **EL BANCO** con la colaboración de **LA UNIVERSIDAD**, misma que constituirá el medio oficial de identificación física y lógica de la comunidad de **LA UNIVERSIDAD** y brindar servicios como es las Aplicaciones en sus chip's y vinculación de cuentas débito en la misma Credencial Inteligente.

**Usuario.-** Significará toda persona que forme parte de la comunidad de **LA UNIVERSIDAD** que utilice el servicio de la Credencial Inteligente.



2



**Emisión de la Credencial Inteligente.-** Significará la impresión completa de ambos lados de la credencial inteligente, según el diseño propuesto por **LA UNIVERSIDAD** y aprobado por **EL BANCO**.

**Personalización de la Credencial Inteligente.-** Significará la grabación de datos personales del titular acordados previamente por **EL BANCO** y **LA UNIVERSIDAD** de la credencial inteligente y en sus CHIP's.

#### CLÁUSULAS:

**PRIMERA.- FUNCIONES DE LA CREDENCIAL INTELIGENTE.-** La "Credencial Inteligente" tendrá tres tipos de funciones principales, separadas claramente cada una de ellas: la primera, como identificación oficial de **LA UNIVERSIDAD** que adicionalmente permite el acceso a servicios universitarios; la segunda, contiene elementos que la hacen susceptible de brindar Aplicaciones universitarias al CHIP implementadas por **LA UNIVERSIDAD** y por su cuenta; la tercera, contiene elementos que la hacen susceptible de brindar servicios financieros, ajenos al CHIP, los cuales se contrataran directamente con **EL BANCO** y por voluntad de los usuarios en condiciones preferenciales para la Universidad.

a Solicitudo de **LA UNIVERSIDAD** y previa conformidad de **EL BANCO**, el uso de la "Credencial Inteligente" podrá extenderse a otros miembros de la comunidad universitaria siendo en un principio para alumnos a nivel superior, pos grado, administrativos y docentes.

De igual forma, **LA UNIVERSIDAD** se compromete a incorporar un encadenamiento a toda la información referente a "La Credencial Inteligente", en su página WEB y en sus medios internos con el fin de difundir tanto éste como algún otro servicio o producto que, de común acuerdo, desarrollen **LA UNIVERSIDAD** y **EL BANCO**.

**SEGUNDA.- EMISIÓN PERSONALIZACIÓN Y SERVICIO DE LA CREDENCIAL INTELIGENTE.- LA UNIVERSIDAD** conviene en proporcionar oportunamente a **EL BANCO** toda aquella información que resulte necesaria para la emisión de cada una de las "Credenciales Inteligentes" esto es, la información que permita la clara identificación de la comunidad en su totalidad,



3



siendo responsabilidad exclusiva de **LA UNIVERSIDAD** la veracidad de tal información, así como la conformidad de cada usuario de proporcionar dicha información.

Adicionalmente **LA UNIVERSIDAD** conviene con **EL BANCO** proporcionar el total de fotografías digitalizadas, necesarias para la emisión de las "Credenciales Inteligentes" según especificaciones acordadas entre los coordinadores del proyecto.

Será responsabilidad de **LA UNIVERSIDAD**: I) el mantener un control de los archivos enviados para la emisión y personalización de Credenciales inteligentes, II) mantener actualizada la base de datos de la comunidad que sea titular de la "Credencial Inteligente", a efecto de que en circunstancia de alta o baja de cualquier usuario, **EL BANCO** esté en posibilidad, según sea el caso, de tomar acciones para la emisión y personalización de nuevas identificaciones o de limitar el uso de las ya emitidas, hacer del conocimiento de **EL BANCO**, los cambios de los que sea objeto la mencionada base de datos, III) En el caso de únicamente reposiciones **LA UNIVERSIDAD** será quien personalice sus credenciales inteligentes proporcionadas por **EL BANCO** y por cuenta de **LA UNIVERSIDAD** previo acuerdo de inventario anual o semestral con misma imagen y chip's sugeridos sin banda magnética bancaria y marca ya sea de MasterCard o VISA.

**LA UNIVERSIDAD** implementara conjuntamente con **EL BANCO** su proceso de altas y bajas de la Credencial Inteligente de tal forma que la comunidad universitaria, pueda tener oportunamente dicha información incorporada en la WEB de **LA UNIVERSIDAD**.

**EL BANCO** conjuntamente con **LA UNIVERSIDAD** participara en la entrega de las Credenciales Inteligentes por lo cual uniendo esfuerzos facilitaran a la comunidad universitaria todo lo relacionado al buen servicio y asesoría a la comunidad, para lo cual se acuerda la instalación de módulos con servicios bancarios sin manejo de efectivo en los principales Campus de **LA UNIVERSIDAD** en la medida que sus necesidades y dimensiones así lo aconsejasen en el mediano y largo plazo proporcionando gratuitamente **LA UNIVERSIDAD** el espacio físico para la instalación de los módulos a que se refiere la presente cláusula, siendo los costos de luz, teléfono y demás relacionados con la instalación y operación, a cargo de **EL BANCO**.

**LA UNIVERSIDAD** hace del conocimiento de **EL BANCO** el número de su Colectivo a la fecha en que se subscribe del presente convenio:

Estudiantes a Nivel Superior: 16,000  
Docentes: 1920  
Administrativos: 890

**TERCERA.- COSTOS DE LA CREDENCIAL INTELIGENTE.-** Las partes acuerdan que el costo de cada una de las Credenciales Inteligentes a la fecha de inicio del presente convenio será de 7.30DlIs (Siete punto treinta Dólares Americanos). Ambas partes están de acuerdo en que el costo de la "Credencial Inteligente" podrá variar conforme a los cambios de tecnología incorporados en el chip, mismos que se harán del conocimiento de "LA UNIVERSIDAD" con una anticipación de al menos 30 días hábiles.

El costo de la emisión y personalización de las "Credenciales Inteligentes" que al amparo del presente convenio se emitan para la comunidad de la Universidad, serán cubiertos como se detalla:

**EL BANCO** cubrirá el 100% de cada credencial emitida por primera vez durante la vigencia del Convenio.

El costo de reposición de cualquier credencial deberá ser asumido por **LA UNIVERSIDAD** en un 100% más el Impuesto al Valor Agregado, en su caso, en el entendido de que **LA UNIVERSIDAD** hará del conocimiento de los titulares tal obligación.

*cl*  
**LA UNIVERSIDAD** acepta cubrir bajo el concepto anterior del costo por reposición, con cargo automático a la cuenta **No.51908071670** en **EL BANCO SANTANDER** por medio de los sistemas electrónicos que ésta posee. **LA UNIVERSIDAD** para tal efecto deberá tener los recursos suficientes para cubrir dicho pago una vez entregadas las credenciales.

**CUARTA.- INSTALACIÓN DE CAJEROS AUTOMÁTICOS.-** Los cajeros automáticos que, en su caso, llegue a instalar **EL BANCO** dentro del campus previo acuerdo y negocio generado con **LA UNIVERSIDAD**, son propiedad exclusiva de **EL BANCO**, los cuales se otorgarán en comodato a **LA UNIVERSIDAD**; su instalación y uso se regirá por las estipulaciones contenidas en el contrato particular que al efecto celebren las partes.

**QUINTA.- PLAZO DE IMPLEMENTACION.-** Las partes acuerdan que el plazo para la implementación de la "Credencial Inteligente" y de sus

*[Handwritten signatures and marks]*

aplicaciones del Chip dentro de los campus universitarios, no deberá exceder de diez semanas a partir de la entrega exitosa de la base de datos, fotografías y autorización del diseño de la Credencial Inteligente por parte de **LA UNIVERSIDAD a EL BANCO.**

**SEXTA.- PROGRAMA DE TRABAJO.-** Para tal efecto **LA UNIVERSIDAD** y **EL BANCO** acuerdan realizar un programa de trabajo para el cumplimiento de las actividades a realizar durante el proceso de generación de "Credenciales Inteligentes" donde cada una de las partes se compromete a realizar las actividades que les correspondan en tiempo programado.

Para tal efecto **LA UNIVERSIDAD** designará un coordinador responsable del proyecto y un responsable de la bases de datos:

Coordinador proyecto Universidad: Dr. Guillermo Cabrera López  
Coordinador proyecto Banco: Héctor Xavier Delgado Garza  
Coordinador Sistemas Universidad: Mtro. Luis Fernando Saavedra Uribe  
Coordinador Sistemas Banco: Pedro German Rivas Herrera

**SÉPTIMA.- DIFUSIÓN.-** Con objeto de promover la difusión de la "Credencial Inteligente" en **LA UNIVERSIDAD** y su utilización por parte de la comunidad, las partes acuerdan adoptar aquellas acciones que, de común acuerdo, se determinen encaminadas a facilitar el conocimiento de los productos y servicios que en la misma se incorporan. Para ello, en alcance a lo pactado en el Convenio Marco, **LA UNIVERSIDAD** está de acuerdo en incorporar en su página WEB la información correspondiente a la "Credencial Inteligente" en un tiempo no mayor a dos meses a partir de la autorización del diseño de la Credencial Inteligente por parte de **LA UNIVERSIDAD.**

**OCTAVA.- RELACIÓN LABORAL.-** Ambas partes manifiestan que cuentan con los recursos suficientes para hacer frente a sus obligaciones como patrones en los términos del artículo 13 de la Ley Federal del Trabajo. En virtud de lo anterior, se comprometen a sacar en paz y a salvo a la otra parte, así como a pagarse recíprocamente los gastos que hubieren erogado debidamente comprobados, por cualquier reclamación o demanda interpuesta en su contra por cualquiera de sus respectivos empleados que sean asignados a las actividades o servicios de colaboración materia del presente convenio.



**LA UNIVERSIDAD** expresamente reconoce que ni ella ni ninguno de sus funcionarios o empleados serán considerados de manera alguna como trabajadores de **EL BANCO** en virtud de no existir relación de trabajo entre ambas partes. Así mismo **EL BANCO** expresamente reconoce que ni el ni ninguno de sus funcionarios o empleados serán considerados de manera alguna como trabajadores de **LA UNIVERSIDAD** en virtud de no existir relación de trabajo entre ambas partes.

**NOVENA.- VIGENCIA.-** Las partes convienen que este acto jurídico en específico tendrá una duración conforme al Convenio Marco, contados a partir de la fecha de su firma y podrá ser prorrogado por otro período igual, previo acuerdo de las partes por escrito siempre y cuando el Convenio Marco se encuentre vigente, surtiendo todos sus efectos y que no exista incumplimiento de las obligaciones pactadas en ninguno de los dos convenios o en los que en lo futuro se llegaren a celebrar y se deriven del Convenio Marco.

De igual manera se reconoce la capacidad de cualquiera de las partes de rescindir el presente convenio mediante un simple aviso por escrito de tres meses de antelación, concluidos los compromisos pactados en ambas partes.

**DECIMA.- DOMICILIOS.-** Para todo lo concerniente a este Convenio Específico, las partes señalan como domicilios convencionales:

- **LA UNIVERSIDAD:** Centro Universitario, Cerro de las Campanas sin número, C.P. 76010 de la Ciudad de Querétaro, Qro.
- **EL BANCO:** Prolongación Paseo de la Reforma número quinientos, Colonia Lomas de Santa Fe, Delegación Alvaro Obregón, México, Distrito Federal.

**DECIMA PRIMERA.- CESION DE DERECHOS.-** Las partes acuerdan que no podrán ceder sus derechos u obligaciones bajo el presente **Convenio Específico**, sin el previo consentimiento otorgado por escrito por la otra parte.

al



**DECIMA SEGUNDA.- LEY Y JURISDICCIÓN APLICABLE.-** La interpretación y cumplimiento del presente Convenio Específico, estará sujeta a la legislación aplicable de los Estados Unidos Mexicanos y a jurisdicción y competencia de los tribunales competentes de la Ciudad de México, Distrito Federal, por lo anterior las partes renuncian expresamente a cualquier otro fuero que pudiere corresponderles en razón de sus domicilios presentes o futuros o por cualquier otra razón.

EL PRESENTE CONVENIO SE SUSCRIBE EN TRES EJEMPLARES ORIGINALES, EN LA CIUDAD DE MÉXICO, DISTRITO FEDERAL A LOS 30 DÍAS DEL MES DE AGOSTO DEL AÑO DOS MIL SIETE.

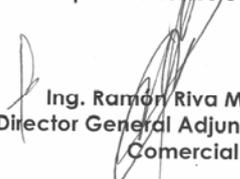
**LA UNIVERSIDAD**  
Universidad Autónoma de Querétaro

  
M. en A. Raúl Iturralde Olvera  
Rector

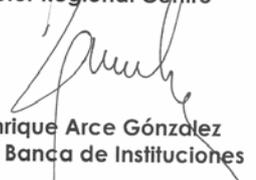
  
Dr. Guillermo Cabrera López  
Secretario Académico

  
M. en A. José Antonio Inclán Montes  
Secretario de Finanzas

**EL BANCO**  
Banco Santander, S.A.  
Institución de Banca Múltiple  
Grupo Financiero Santander

  
Ing. Ramón Riva Marañón  
Director General Adjunto de Banca  
Comercial

  
Lic. Eduardo Carrete García  
Director Regional Centro

  
Lic. Enrique Arce González  
Director Banca de Instituciones

Las firmas que anteceden, corresponden al Convenio Específico de Colaboración, celebrado entre la Universidad Autónoma de Querétaro y Banco Santander, S.A. Institución de Banca Múltiple, Grupo Financiero Santander y que tiene como objeto desarrollar conjuntamente actividades, programas y servicios que se reflejarán en beneficio de la comunidad universitaria, tanto en su ámbito académico, tecnológico-gerencial como financiero, dentro de los cuales se encuentra el desarrollo de un medio de identificación único para dicha comunidad universitaria denominada "Credencial Inteligente"; documento que consta de ocho fojas útiles por una sola de sus caras.

066CCA2007UAQDAJ

# **ANEXO 2**

## **Guía de entrevista**

# **Guía de entrevista para los participantes de la movilización estudiantil en contra del alza de cuotas de inscripción y trámites administrativos, así como de la implementación de las Credenciales Inteligentes en la UAQ 2008.**

## **Datos generales y personales**

- Edad
- Sexo
- Nivel socioeconómico
- Carrera que estudia
- ¿Por qué eligió esa carrera?

## **Contexto**

- ¿Cómo era el contexto que se vivía en la UAQ antes de la protesta? Y en específico, ¿cómo describirías a los estudiantes de la UAQ?
- ¿Ubicas algún esfuerzo organizativo previo a éste?

## **Reconstrucción del movimiento**

- ¿Cómo llamarías tú a esta acción que realizaron?
- ¿El movimiento tuvo algún nombre?
- ¿Puedes hablar de cómo es que surgió este movimiento?
  - o ¿Cuáles eran sus principales objetivos y cuáles sus demandas?
  - o ¿Quién era señalado como el responsable del conflicto y por qué?
  - o ¿Qué facultades participaron? ¿Qué pasaba en las facultades que no participaron?
  - o ¿Cómo se vivió este movimiento en tu Facultad?
  - o ¿Ubicas referentes ideológicos al interior del movimiento?
  - o ¿Ubicas algún elemento en común en los estudiantes que participaron?
  - o ¿Cuál era su postura frente a la Federación de Estudiantes?
  - o ¿Tuvieron vinculación con otros sectores ajenos al estudiantil o con otros grupos que no fuesen universitarios?

## **Sobre la participación**

- ¿Cómo era su forma de organización? (Discusión y toma de decisiones, liderazgos y formas de representación)
- ¿Cómo describirías el ambiente que se vivía en las asambleas?
- ¿Qué tipo de actividades o acciones realizaron? (Para informar, para denunciar) ¿Por qué eligieron esas acciones?
- ¿Qué se pensaba de seguir las vías de representación formal?, es decir de que el movimiento actuara solamente por vía de los consejeros estudiantiles universitarios.

### **Momentos importantes del movimiento**

- ¿Ubicas momentos difíciles dentro del movimiento?
- ¿Ubicas momentos gratos dentro del movimiento?
- Puedes hablar del día del informe del rector. ¿Cómo era el ambiente? ¿Qué pasó? ¿Cómo te sentiste?
- ¿Hubo algún tipo de represión o amenaza por haber participado?
- ¿Cuál fue su reacción cuando en los medios se dijo que el movimiento estaba siendo provocado por un maestro?

### **Logros y alcances**

- ¿Crees que el movimiento logró sus objetivos?
- ¿Cómo es que termina este movimiento?

### **Motivaciones para participar**

- Antes de este movimiento, ¿habías participado en acciones similares?
- ¿Por qué decides participar en este movimiento? ¿Qué es lo que te motivó a formar parte de él?
- Puedes describir de qué manera te involucraste y en qué consistió tu participación.
- ¿Qué circunstancias o experiencias -personales o colectivas- te llevaron a participar en este movimiento?
- ¿Qué te significó haber participado en este movimiento, qué cosas te hizo pensar y/o sentir el movimiento? (En relación al contexto político, social e histórico que se vivía en esos momentos)
- ¿Crees que podemos ubicar componentes afectivos o emocionales en relación a las razones que te motivaron a participar?