

# FORMACIÓN EN MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES: Género y memoria de mujeres activistas de México

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS



Desde una perspectiva que analiza lo educativo como una configuración discursiva cuyo objeto se reconoce en la formación de sujetos dentro del espacio social, en esta obra se reflexiona sobre la constitución subjetiva de mujeres activistas a partir de su participación en movimientos estudiantiles en México. Previamente se identifican y discuten formas narrativas que han integrado el discurso histórico dominante sobre estos movimientos, así como su relación con el sistema sexo-género. A continuación se reflexiona acerca de los traspasos, transformaciones y conflictos discursivos entre lo histórico y memorable hegemónico y las memorias narradas de las mujeres. Asimismo, se identifican aprendizajes y saberes que las activistas desarrollaron durante sus diversas formas de participación y sus entendimientos sobre lo político. Se identifican situaciones de inequidad y discriminación que las entrevistadas vivieron en su trayectoria como agentes de cambio social, en sus relaciones de pareja y se incorporan sus propias consideraciones sobre otras mujeres participantes en las luchas estudiantiles y sociales, incluyendo lo relacionado con el feminismo. La articulación analítica parte de los estudios de género y memoria, del Análisis Político del Discurso y, en cierta medida, de la historia social.

La obra fue distinguida originalmente con el Premio de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación como Mejor Tesis de Doctorado en 2016.

# Formación en movimientos estudiantiles: Género y memoria de mujeres activistas de México

*Mónica García Contreras*

**Formación en movimientos estudiantiles: Género y memoria  
de mujeres activistas de México**

Mónica García Contreras

---

Primera edición, junio de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-407-0

HQ1236.5

M6 García Contreras, Mónica

G3.4 Formación en movimientos estudiantiles: Género y memoria de mujeres activistas de México / Mónica García Contreras.-- Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (425 p.) ; 2.8 Mb ; archivo PDF :

-- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-407-0

1. MUJERES - ACTIVIDAD POLÍTICA - MÉXICO

2. MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES - MÉXICO I.t.

II. Serie

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	9
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	17
El campo problemático y la mirada analítica .....	18
El periodo o tiempo abarcador .....	24
Organización del libro .....	32
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>CONSIDERACIONES TEÓRICO–METODOLÓGICAS</b> .....	35
Formas de hacer historia.....	35
Marco teórico general .....	37
La historiografía de la educación de las mujeres y el estudio de los movimientos estudiantiles (breve estado de la cuestión) .....	46
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>ANÁLISIS DE NARRATIVAS ESCRITAS SOBRE MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO</b> .....	53
Discurso y memoria histórica de los movimientos estudiantiles en México .....	53

Narrativas escritas sobre movimientos estudiantiles en México: análisis crítico desde los estudios de género.....	69
---	----

### CAPÍTULO 3

<b>FORMACIÓN EN MOVIMIENTO.....</b>	<b>123</b>
Presentación .....	123
Investigaciones sobre educación fuera del espacio escolar .....	126
La formación en la memoria de las mujeres activistas .....	132
Memorias de la interpelación, la identificación y el género .....	192
Aprendizajes explícitos: el trayecto formativo .....	198
Ser, vivir y ver el mundo desde el activismo .....	246

### CAPÍTULO 4

<b>SIGNIFICACIONES SOBRE LO POLÍTICO.....</b>	<b>253</b>
Lo político como ontología de lo social y elemento constitutivo de las subjetividades.....	253
Lo político como performativo y la posibilidad de la subversión.....	257
Sentidos de lo político en las narrativas de las mujeres .....	259
Lo político como <i>performance</i> en las narrativas de las mujeres entrevistadas.....	278
La constitución de la subjetividad política .....	283

### CAPÍTULO 5

<b>DESIGUALDAD, PERSPECTIVAS INTRAGENÉRICAS Y FEMINISMO DESDE LAS VOCES ACTIVISTAS .....</b>	<b>291</b>
Presentación .....	291
Las desigualdades de género entre hombres y mujeres en los movimientos .....	295

Las relaciones de pareja .....	309
El machismo.....	327
Los recuerdos sobre otras mujeres activistas .....	331
El feminismo desde las voces activistas .....	340
La participación y valoración de las mujeres en los movimientos sociales-estudiantiles.	
La operación de valores en su conjunto.....	353
Memorias en evolución .....	364
<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>369</b>
Sobre el estudio del pasado.....	369
Los aprendizajes y los saberes de las activistas.....	377
La formación de la subjetividad desde la mirada psicosocial.....	382
Para finalizar.....	385
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>387</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>405</b>



## PRÓLOGO

Este libro constituye una obra sumamente original y relevante desde varios puntos de vista: el educativo, el de género, el político, el de la historia mexicana y el de la investigación.

Mónica García Contreras aborda la formación identitaria como un proceso educativo que, en el caso analizado por ella, ocurre fuera de las instituciones escolares (pero en movimientos estudiantiles, es decir, gestados en tales instituciones). Lo anterior, en el contexto de los estudios sobre educación, es una excepción que se aplaude no solo por lo innovador sino también por la luz que arroja sobre procesos formativos que dejan su huella en individuos, y colectividades (grupos, generaciones, entre otros).

La autora realiza este trabajo desde una perspectiva de género en la cual no solo se destaca un referente empírico compuesto por mujeres, sino además se enfatiza lo que en su formación como activistas concierne específicamente al género femenino y a su condición como mujeres.

La complejidad de este emplazamiento se enriquece al poner de relieve el registro de lo político, ya que esto permite identificar relaciones de inclusión y exclusión, prácticas hegemónicas, fronteras políticas y posiciones de sujeto en los procesos mismos de formación identitaria de las activistas.

La propia formación académica de Mónica García le permite destacar la historicidad de este proceso en el caso mexicano, en un sentido de acontecimiento más que cronológico, especialmente con apoyo en la categoría de “memoria”. Esta combinación de elementos no es común en el ámbito de la investigación educativa, histórica, política, ni de género. Por ello representa un aporte valioso y una experiencia de investigación refrescante y novedosa a la vez que rigurosa y cuidadosa en un sentido epistemológico y ontológico.

Desde el registro del tipo de investigación en el cual se sustenta esta obra, puede observarse un trabajo permanente de ajuste entre las inquietudes de la investigadora, el referente teórico y el referente empírico. En relación con las preguntas que motivan este estudio, la revisión de la literatura pertinente, cuidadosamente referenciada en cada capítulo, permite a la autora la confección de un estado de la cuestión analizado e interpretado, ante el cual toma posición y critica una narrativa en la cual predomina una versión androcéntrica de la historia del activismo (especialmente en el capítulo 2). Este ámbito permite a la autora desplegar sus inquietudes de género que es la pasión que mueve su trabajo, ya no solo desde la fuerza que activa la indagación sino además informada, por lo que ya se ha hecho y lo que no, con lo cual habilita la posibilidad de perfilar sus propias preguntas de investigación que articulan conocimiento, pasión e inquietud genuina, preguntas auténticas (diría Heidegger). Asimismo, se encuentra una amplia explicación de su emplazamiento teórico que articula nociones, posicionamientos y lógicas de diversas disciplinas y perspectivas, teorías de género, filosofía política, historiografía, y se articulan como una caja de herramientas para el análisis e interpretación de la discursividad histórica en la cual se basa para responder sus preguntas de investigación. Lo teórico opera como una clave de lectura que permitirá a los interesados comprender cómo y desde dónde se sustenta esta lectura del objeto (capítulo 1). La acción metodológica de la investigación en que se sostiene este libro involucra relaciones de tensión y ajuste permanentes de los dos registros previamente mencionados

(las preguntas y el registro teórico), con un tercer registro constitutivo del estudio: el referente empírico, compuesto tanto por las condiciones en las que se produce el proceso que interesa a la autora, como por los testimonios y piezas documentales que serán rastreados, elegidos, organizados, analizados e interpretados en la búsqueda de respuesta a las preguntas que Mónica García se plantea. Estos testimonios y piezas documentales incluyen: a) libros y documentos sobre los movimientos estudiantiles, de autores consagrados con los cuales la autora entabla un debate interesante en torno a lo que se encuentra en ellos con respecto a la dimensión de género de los protagonistas (capítulo 2); b) entrevistas a profundidad con mujeres activistas consagradas, quienes narran sus experiencias formativas en uno o varios movimientos estudiantiles. La riqueza de este referente empírico cuidadosamente documentado es de suyo un aporte de fuentes originales que serán de gran valor para investigaciones posteriores. Por lo anterior, este ejercicio de tensión y ajuste permanentes entre los tres componentes del proceso indagatorio: las preguntas de investigación, el referente teórico y el referente empírico, es evidencia de la complejidad, la fluidez y la riqueza de la experiencia metodológica que se plasma en el libro de la doctora García Contreras, así como del grado de explicitación de esta experiencia.

Tomando como punto de partida la concepción de lo educativo como una “configuración discursiva cuyo objeto se reconoce en la formación de sujetos dentro del espacio social”, este libro reflexiona sobre la constitución subjetiva de mujeres activistas a partir de su participación en movimientos estudiantiles en México. Asimismo, desde el punto de vista meramente empírico, la información recabada sobre las mujeres activistas es de por sí original y valiosa, y abre nuevas formas para pensar la historia de las mujeres y del feminismo en México.

Mónica García se propone contribuir a la escritura de una historia de los movimientos estudiantiles en México a partir de “nuevos cruces analíticos con los estudios de memoria y el análisis

político del discurso, con el objetivo de reposicionar la historia de la educación como herramienta fundamental para la discusión de lo social y, por lo tanto, como instrumento para el cambio”. Este objetivo se sostiene de manera consistente a lo largo de los diversos capítulos del libro. Especialmente reveladores son los análisis de las narrativas escritas (androcéntricas) sobre los movimientos estudiantiles y las narrativas orales de las mujeres entrevistadas sobre su participación en ellos, que se abordan desde una perspectiva que combina el género con el estudio de memoria.

Se nutre de bibliografía actualizada tanto nacional como internacional, sobre todo con respecto a los temas de memoria y de género. La relación entre la bibliografía secundaria y el análisis de las entrevistas está muy bien lograda. El marco histórico, aunque breve, es adecuado y está basado en bibliografía reciente comprendida a fondo y bien sintetizada.

Este libro está organizado pensando en facilitar al lector diversas claves de lectura, con aproximaciones sucesivas al tema, de tal manera que la consulta y la comprensión del escrito sean accesibles. La explicitación del contexto de indagación y de las herramientas teóricas que García Contreras articula permite recorrer su camino, reconocer sus referencias y fuentes, para entender cómo la autora logra sus hallazgos y construye sus interpretaciones, un gesto de honestidad intelectual y cuidado científico. Ello a su vez habilita al lector con elementos para estar de acuerdo con ella o no, y formular sus propias interpretaciones del objeto. Todo lo anterior que aparece en los dos primeros capítulos pone las cartas sobre la mesa, por así decirlo, para el juego interpretativo del objeto que la autora plantea: los procesos, los temas, las acciones formativas que sus entrevistadas recuerdan haber vivido durante su participación en movimientos estudiantiles en México. Por ello las categorías discurso y memoria son dos recursos de intelección que merecen explicitación no solamente en su carácter teórico sino también en su uso analítico.

Se entretienen historia y género, el género en la historia, la formación de género en la historia reciente, la formación de género en los

movimientos estudiantiles mexicanos del siglo XX. Estas y otras más son algunas de las aristas, algunas formas de capturar los ángulos de lectura de una copiosa información empírica documentada e interrogada desde las preguntas ya mencionadas anteriormente. Esta multiplicidad abrumadora se va organizando en nudos de interés que no se establecen a priori, sino que se perfilan mediante el análisis de las configuraciones significantes (discursividad) localizadas en diversas fuentes. Una de ellas alude a las narrativas escritas sobre movimientos estudiantiles (capítulo 2). Otra se refiere a los recuerdos sobre las experiencias formativas de las mujeres entrevistadas, los temas, las acciones, los trayectos, los temores, los afectos, las huellas de esa formación en su vida actual (capítulo 3). Otra más alude al análisis de los sentidos de lo político en las narrativas de las entrevistadas (capítulo 4) y su recuerdo de temas de género, como machismo, feminismo, desigualdades, valoraciones, estereotipos, mandatos, solidaridades y avances (capítulo 5).

Como sostiene la autora en sus consideraciones finales, en la memoria de las activistas numerosos componentes de distinto tipo, varias formas de reenvío simbólico y diversos sentidos, a su vez, son resultado de una fusión de significaciones de distinta procedencia (contexto cultural mexicano de la época, familia, escuela, grupos de interés, entre otros). Así se puede sostener que la formación subjetiva y los procesos educativos inherentes son sobredeterminados, móviles, parciales, no fijados de manera necesaria, ni suficiente. Se pudieron identificar componentes de orden político, social, económico, cultural, personal, emocional, ideológico, ético, sensorial e incluso corporal. Esta diversidad nos habla de que lo educativo se encuentra en prácticamente todo el entramado social donde las activistas transitaron y desarrollaron sus acciones. Los llamados para el activismo de las mujeres procedieron y tuvieron lugar desde la niñez y la adolescencia a partir de la incorporación de interpelaciones en sentido tanto positivo como negativo de los contextos familiares de discusión, del intercambio de opiniones, de modelos de ser hombres y mujeres, de sus círculos afectivos y, en

algunos casos, de diversas relaciones personales. También proceden de la interiorización de interpelaciones generalizadas en los contextos escolares de educación básica y secundaria y de las lecturas, que ocupan un lugar privilegiado en la memoria. Mónica García Contreras señala que se configura una especie de pedagogía no escrita de los movimientos estudiantiles, que se revela a través de sus recuerdos hasta ahora, pero que las mujeres han construido desde hace décadas de forma interactiva y oral, con base en el ejemplo de su propio activismo. Se incluyen debates y análisis críticos sociales en cualquier área profesional en que se han desempeñado, estando pendientes del acontecer nacional e internacional, entre otras cosas. Todo ello tiene eco en las frases de algunas de ellas en el sentido en que la participación o el activismo se conceptualiza como lo más importante en la vida, o como parte de lo más relevante. Se destacan las múltiples capacidades que desplegaron varias veces de manera simultánea, a partir del activismo, lo cual abarca planos como lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo ético. Además, adquieren especial relevancia los elementos formativos derivados de las dificultades que supusieron poder reconocer, enfrentar y sobrevivir retos, riesgos, peligros para la integridad física, emocional y familiar, miedo, amenazas, agresiones, cansancio, decepción, dudas, confusiones, incluso hambre y escapar de perseguidores. Entre los aprendizajes significativos que las entrevistadas recuerdan se cuentan hablar y expresarse oralmente de formas diversificadas; aprender a protestar, a desarrollar diversas estrategias de oposición, a movilizarse entre distintos niveles y relaciones de poder, así como a elegir entre diferentes opciones de activismo, racionalizar factores personales, grupales, estudiantiles, gremiales, sociales, culturales y teóricos para el logro de objetivos. También destacaron saber valorar y analizar estrategias, acciones y peligros de diversos tipos de enemigos y aprender a solidarizarse con causas consideradas justas, aprender a subvertir o ampliar las funciones sociales de la escuela o la institución educativa al abrir en ella espacios para la discusión de discursos sociales, políticos, económicos y culturales más amplios.

En este mismo sentido valoraron haber aprendido a fortalecer la “ciudadanía escolar juvenil” mediante la constante actividad informativa, el debate, la coordinación interna, entre otros.

Muchos otros hallazgos derivados de las entrevistas y entramados con las inquietudes que motivaron el trabajo y las elecciones teóricas de la autora pueden encontrarse en estas páginas que seguramente serán de interés tanto para los estudiosos nóveles como para aquellos ya avanzados en estos temas. Por lo anterior, la lectura de este libro es recomendable y constituye un estudio pionero en su género, para estudiantes, investigadores, feministas, historiadores, investigadores sobre la educación y politólogos, tanto por su nivel de explicitación como por la redacción clara sin traicionar la complejidad y profundidad del objeto de estudio construido y sumamente revelador de la vulnerabilidad de estereotipos y valoraciones consagradas por la literatura existente.

*Rosa Nidia Buenfil Burgos*

*Oaxtepec, Morelos*

*En memoria de un 19 de septiembre de 2017 que nos recuerda  
lo que el ser humano es capaz de hacer, tanto en su dimensión  
solidaria, generosa y heroica, como también, lamentablemente,  
en su dimensión rapaz, siniestra y oportunista.*



## INTRODUCCIÓN

Todo comienzo debe ser cuidadoso, sobre todo al abordar temas de diverso orden que, no obstante, se entretejen desde la mirada analítica con el fin de aportar nuevos conocimientos a la historia de la educación de las mujeres, al debate de las problemáticas del poder en la narración histórica, la memoria colectiva de los movimientos estudiantiles mexicanos y el análisis de la formación de subjetividades desde el plano educativo.

Desde una perspectiva que analiza lo educativo como una configuración discursiva cuyo objeto se reconoce en la formación de sujetos dentro del espacio social, este texto reflexiona sobre la constitución subjetiva de mujeres activistas a partir de su participación en movimientos estudiantiles en México. Previamente se identifican y examinan las formas narrativas escritas que han integrado el discurso histórico dominante sobre estos, así como su relación con el sistema sexo-género. Después se reflexiona acerca de los trasposos, las transformaciones y los conflictos discursivos entre lo histórico de las memorias hegemónica escritas y las memorias orales narradas de las mujeres. Asimismo, se identifican aprendizajes y saberes que las activistas desarrollaron durante sus diversas formas de participación, sus entendimientos sobre lo político. Se identifican situaciones de inequidad y discriminación que las entrevistadas

vivieron en su trayectoria como agentes de cambio social, en sus relaciones de pareja y se incorporan sus propias visiones de otras mujeres participantes en las luchas estudiantiles y sociales, incluyendo lo relacionado con el feminismo. La articulación analítica parte de los estudios de género y memoria, el análisis político del discurso y, en cierta medida, de la historia social.

En otras palabras y para quienes prefieren acercarse a este trabajo desde la interrogación, las preguntas que lo guiaron fueron:

1. ¿Qué recuerdan las mujeres de su participación en movimientos sociales y estudiantiles de México?
2. ¿Cuáles fueron las motivaciones de las activistas para participar en ellos?
3. ¿Qué aprendizajes adquirieron las mujeres tras su participación en las movilizaciones sociales estudiantiles y cómo las valoran?
4. ¿De qué modo el activismo político o la participación en movimientos sociales o estudiantiles impactó en las condiciones de vida de las mujeres entrevistadas y en su propia autoconcepción?
5. ¿Cómo se construye la memoria o los recuerdos de la participación social y política de las mujeres?
6. ¿En la memoria de las mujeres se incorporan sentidos hegemónicos androcentristas, del sistema sexo/genero, pasados o actuales, o de los discursos históricos predominantes sobre los movimientos sociales mexicanos?
7. ¿De qué manera se diferencian los hallazgos de esta nueva investigación de otros estudios históricos sobre esos movimientos sociales o políticos?

## **EL CAMPO PROBLEMÁTICO Y LA MIRADA ANALÍTICA**

Con el auge de los estudios de género se ha reiterado la necesidad de revisar la historia y los estudios sobre la(s) memoria(s). También se

han criticado sus deficiencias, insuficiencias o carencias y se ha intentado visibilizar a las mujeres no solo como añadidos, sino también superar el dilema de la diferencia (Schraut y Paletschek, 2008; Scott, 1991).

La historia de las mujeres y los estudios de género señalan y debaten la estructura misma del lenguaje de la historia en general y de los estudios de la memoria, los puntos de comparación no expresos en el seno de las categorías que ciegan su perspectiva e involucran erróneamente una conformidad con el mundo, lo que implica por fuerza manifestarse contra sus definiciones y sus agentes establecidas ya como “verdaderas” o, al menos, como reflexiones precisas de lo que sucedió. Por ende, gran parte de la historia de las mujeres y los estudios de género y memoria se dirigen también hacia preocupaciones contemporáneas de la política feminista (Scott, 1991, pp. 61, 69), tales como desafiar a las autoridades imperantes en dichos campos, en las universidades y cambiar la manera de escribirlas, como una política<sup>1</sup> de la producción de conocimiento.

Si bien los estudios de género son hoy una realidad multifacética y distintas clasificaciones han intentado configurar un cuadro representativo de ella —lo que es muestra de su vitalidad y de su normal desarrollo en el complejo debate académico actual—, en México han seguido un camino desigual dentro del campo de la educación.

En el ámbito de la historia de la educación desde hace ya casi tres décadas se estudia a las mujeres y se toma en cuenta la categoría género (González, 2008, p. 692). Al paso de los años incluso se han considerado dichos trabajos como algo trillado a la luz de la producción derivada de ello. Al respecto, Joan Scott (2010, p. 15) ha expresado su preocupación en cuanto a que el género como término ha llegado a rozar sus límites, se ha relativizado y ha perdido mucho de su filo crítico. La autora incluso aboga por emplearlo cada vez

---

<sup>1</sup> Entendida como la actividad que llevan a cabo autoridades con poder, como las relaciones de poder y las estrategias para mantenerlo o disputarlo y como las prácticas que reproducen o critican lo que a veces se tacha de ideología, al modo como lo plantea Scott (1999, p. 62).

menos y por hablar en su lugar de las diferencias entre los sexos y acerca del sexo como un concepto variable desde el punto de vista histórico, y evitar conformarse con el *status quo*.

No obstante, en el contexto mexicano contados estudios han abordado las formas de conocimiento en el ámbito académico mexicano (Gorbach, 2008, p. 149). Por otra parte, en el círculo de las historiadoras feministas y con perspectiva de estudios de género se ha mostrado cómo, aunque las mujeres estamos a la orden del día y se ha logrado la consolidación de un lugar en la academia, varios programas de formación, y la edición de revistas y libros especializados, quienes se dedican a escribir la historia desde el género aún no han podido trastocar formas más arraigadas de hacer historia y, desafortunadamente, en muchos ámbitos académicos todavía se ve a esas historiadoras como una especie de gueto o, en el mejor de los casos, en el anexo de un libro sin el cual el libro en cuestión no cambiaría nada. Núñez (2013) señala que “no se ha logrado cambiar la mirada histórica general que sigue repitiendo estereotipos y guardando silencios que para nosotras son cruciales”.

Además, en muchos trabajos de investigación histórica de la educación permanecen sedimentados principios, ideas, supuestos, modos y métodos, antiguos y/o tradicionales de hacer historia. Como destaca Lynn Hunt (citada en Gorbach, 2008, p. 146), la historia es uno de esos campos donde incluso los interesados en las nuevas discusiones pueden seguir escribiendo en forma perfectamente tradicional.

Por otro lado, hay que destacar que género y memoria están imbricados. El género es un producto de la memoria cultural, es invocada por la memoria y las prácticas sociales y es constantemente reinscrita en la memoria colectiva. En México el estudio de la memoria tiene, de manera similar a los estudios históricos, un desfase en cuanto a la recepción de enfoques teóricos innovadores generados fuera del ámbito académico mexicano. De los estudios recientes que han abordado la existencia de memorias oficiales, no oficiales o alternativas, en los ámbitos tanto internacional como

nacional, contados trabajos han prestado atención a la memoria histórica de las mujeres (Schraut y Paletschek, 2008).

Los movimientos estudiantiles, por otro lado, han sido objeto de estudios académicos, los cuales se centran sobre todo en la década de los sesenta desde una perspectiva mayoritariamente sociológica y en especial indagan sobre sus formas organizativas y su impacto como fuerza política transformadora. En el caso de México, las publicaciones y narrativas sobre movimientos estudiantiles que dominan el campo pertenecen en su mayoría al ámbito de lo informativo, lo anecdótico y a la descripción cronológica, por lo que se requieren reflexiones, interpretaciones y análisis más profundos, sistemáticos y críticos, así como otros enfoques que amplíen los debates acerca del tema.

Como consecuencia, en el texto presentado aquí se busca no solo aportar una mirada analítica y crítica de la historia y la memoria que se ha escrito sobre los movimientos estudiantiles, sino también, a partir de aportes de los estudios de género, posicionarlos como espacios de participación diversificada y múltiple de las mujeres y como espacios privilegiados para la formación subjetiva de estas, los cuales han sido menospreciados por el recuento histórico.

Asimismo, se busca contribuir a la escritura de una historia de los movimientos estudiantiles en México que cuestiona conceptos sedimentados intentando realizar nuevos cruces analíticos con los estudios de memoria y el análisis político del discurso, con el objetivo de reposicionar la historia de la educación como herramienta fundamental para la discusión de lo social y, por lo tanto, como instrumento para el cambio.

El Análisis Político del Discurso (APD) como marco de intelección general provee de herramientas conceptuales para abordar construcciones de las identidades sociales y las subjetividades desde posicionamientos antiesencialistas con incidencia en los debates actuales de lo político, lo social y también de lo educativo. El pasado siempre se cuenta desde el presente y adquiere su sentido en él. Así, el presente cruza cada parte que se analiza como también lo hace

la idea de que las mujeres y los sujetos en general viven procesos educativos a partir de discursos (entendidos como constelación de significaciones), identificaciones e interpelaciones para la transformación de sus propias vidas.

El APD, al centrarse en el carácter significativo de prácticas y objetos dentro de sistemas o cadenas discursivas amplias sin separarlos de la vida y la configuración social (Buenfil, 1994, pp. 8 y 9), permite distinguir las formas en que los sujetos se constituyen dentro de esos sistemas de significación a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (Padierna, 2008, p. 54). Sobre estas bases el APD aporta elementos para el análisis de lo que se considera formativo de la participación en movimientos sociales/estudiantiles o de índole política, para la interpretación de las narrativas escritas y de las entrevistadas, con el fin de identificar los significados que ellas dan o daban a su activismo en términos educativos, afectivos, vivenciales, de valores, histórico-sociales y de su propia experiencia como mujeres.

Es pertinente también destacar que desde el APD la subjetividad se entiende como procedente una compleja interrelación de identificaciones heterogéneas situadas en una red de diferencias desiguales. En este sentido, se considera el proceso de subjetivación en términos de una trama de posiciones de sujeto, inscritas en relaciones de fuerza en permanente juego de complicidades y resistencias (Bonder, 1998, p. 5). Así, cuando se recurre al concepto de subjetividad se entiende que, de una u otra manera, está en juego lo que López Petit (en Bonder, 1998) llama el residuo del proceso de subjetivación, es decir, la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia de sí mismo. Por consiguiente, para el presente trabajo se retoma la subjetividad como una construcción que tiene lugar en y a través de un conjunto de relaciones con las condiciones materiales y simbólicas que involucran múltiples espacios.

Además, se considera el acto educativo como aquel que incide en la transformación de la subjetividad, ya sea a través de la adquisición

de nuevos saberes, con base en el rechazo a ciertas formas de ser, o bien a partir de las modificaciones de las esferas identitarias de las mujeres. Es decir que se entienden las reconfiguraciones subjetivas como procesos educativos.

En cuanto a las fuentes, es importante aclarar que inicialmente se retoman un conjunto de 28 documentos sobre movimientos estudiantiles en México, que fueron escritos a partir de 1969 hasta 2008 por miembros de la élite de los movimientos<sup>2</sup> y que tuvieron un amplio impacto como referentes sobre el tema.

Posteriormente se recurre a narrativas orales derivadas de entrevistas en profundidad que se realizaron a once mujeres activistas,<sup>3</sup> algunas de las cuales son de reconocida trayectoria en México y otras son tomadas en cuenta por primera vez para el entendimiento y explicación formativa de diversos acontecimientos sucedidos en movimientos estudiantiles. También se entrevistó a un varón como medio de contraste para el análisis de algunos puntos.

Cabe mencionar aquí que las narrativas se consideran como dispositivos semiológicos que dotan a los acontecimientos de continuidad y coherencias diferencial, que median, arbitran y resuelven en gran medida, en el ámbito imaginario, la dispersión del discurso, sus contradicciones, sus paradojas y sus conflictos, de modo que es posible considerarlas como una forma de organizar el tiempo (Saur, 2008, pp. 223 y 224).

Asimismo, se consideran las relaciones entre la oralidad y la escritura, pues ambas se retoman como tecnologías de la palabra que usan mecanismos distintos para expresarla y que han sido y son pilares importantes en las sociedades. Si bien ambas han coexistido en algunos ámbitos como los análisis históricos de los movimientos sociales dominantes, ha primado la escritura sobre la oralidad, y se han establecido jerarquías y, en algunos casos, sometimiento de

---

<sup>2</sup> Dicho término se aclara en el capítulo 1 de esta obra.

<sup>3</sup> La caracterización de dichas activistas se encuentra en un anexo al final de este documento.

esta última. Sin embargo, ambas están implicadas y en el análisis nos permiten identificar aspectos distintos de las formaciones discursivas que interesan en este trabajo, pues recordemos que, como medios comunicativos, tanto la oralidad como la escritura también han organizado las formas de pensamiento y significaciones que se otorgan a los fenómenos socioculturales y desempeñan un papel preponderante en la construcción de las perspectivas desde las cuales se observan.

### **EL PERIODO O TIEMPO ABARCADOR**

El periodo que abarca este trabajo es el de las trayectorias de vida como activistas de las mujeres activistas. Se toman en cuenta la niñez y la adolescencia porque estas son etapas importantes de su formación como agentes de cambio. Sin embargo, el periodo que va de los últimos años de la década de los cincuenta a 1980 recibe mayor atención debido a que en esa etapa ocurre su formación y participación más significativa en los movimientos sociales y estudiantiles, porque entonces hubo un mayor anclaje de las narraciones y era de interés primordial reflexionar y debatir a partir de las memorias de las mujeres, las narrativas dominantes en el campo, las cuales se ubican mayoritariamente en los movimientos de 1968 y 1971.

A principios de los años sesenta se estaba viviendo en México un fuerte proceso de consolidación de la industrialización y del desarrollo económico que impulsaba la diversificación de las actividades generadoras de riqueza, la apertura del mercado laboral, el aumento del sector de la burocracia y las clases medias. Tanto el Estado como la sociedad civil, a través de sus instituciones educativas y medios de comunicación, promovieron nuevas categorías de ciudadano y consumidor a la vez que, de forma a veces contradictoria, se intentaba propiciar una participación más activa de las mujeres en la vida social, económica, política y cultural del país, aunque todavía con una serie de limitantes (Aboites, 2010, pp. 280-282).

La desigualdad era, desde entonces, una característica principal de la realidad nacional. Diez por ciento de la población más rica concentraba casi la mitad de la riqueza nacional (Aboites, 2010, p. 282). Crecían las inconformidades sociales ante la existencia de un poder concentrado en la figura del presidente y respaldado por el partido dominante, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Meyer, 1977, pp. 227, 250; Krauze, 1996, p. 16; Aboites, 2004, pp. 268, 278). Rubenstein (1998, pp. 4-5) destaca que el éxito del Estado mexicano es atribuible también en buena parte a su política cultural y al control de los medios masivos de comunicación. La relación entre el gobierno y estos era, de acuerdo con Niblo (1999, pp. 350, 354 y 355), extremadamente cercana, ya que había un control estatal principalmente sobre la prensa, la radio y la televisión. Estos actores construyeron un arreglo político que, si bien hizo posible una aparente estabilidad duradera, desarrollo económico y un fuerte nacionalismo que apelaba a la justicia social, se fundaba en la existencia de un régimen autoritario que recurrió a la represión y a la corrupción para mantener su dominio.

De acuerdo con Loyo (1979, pp. 14, 15, 21 y 68) y Gómez Nashiki (2003, pp. 188 y 202) desde fines de los años cincuenta y en los sesenta ocurrieron varios movimientos sociales y estudiantiles, algunos de ellos paralelos y vinculados entre sí. En general estos representaban las inconformidades y demandas de sectores del país que veían atacados, disminuidos, desaparecidos o manipulados sus derechos y prerrogativas, por parte de la autoridad. Por ejemplo, durante 1955 y 1956 proliferaron las luchas magisteriales en los estados del interior de la República, sobre todo en Jalisco, Tamaulipas, Yucatán, Sinaloa, México, Oaxaca, Hidalgo y Chihuahua, algunas de las cuales lograron en cierta medida la satisfacción de sus intereses (Loyo, 1979, p. 35). En 1958, año en que asumió el poder Adolfo López Mateos, surgieron nuevos problemas debido a una crisis política y como resultado del agotamiento de una primera etapa en el proceso de industrialización. Los telegrafistas entraron en disputa con el gobierno (Loyo, 1979, pp. 69, 70). En ese mismo

año en varios estados de la República: Baja California, Chihuahua y San Luis Potosí tuvieron lugar movilizaciones político-electorales que mostraban un desgaste de los métodos autoritarios del partido oficial y en general del gobierno federal (Aboites, 2004, p. 283). La burocracia de otros sectores como el ferrocarrilero y el de petróleos también presionaban a sus organizaciones para que obtuvieran aumentos de sueldos; asimismo hay vinculación con movimientos estudiantiles de la época (Loyo, 1979, p. 68). Hubo también en 1958 un movimiento magisterial de grandes dimensiones que pretendía impugnar a sus líderes sindicales, así como obtener aumento de salarios y respuesta a ciertos planteamientos políticos que incluían promoción del progreso, la evolución de las instituciones, la rectificación de los procedimientos y la lucha por la honestidad de la actividad pública. Este movimiento fue al parecer desmembrado entre otras causas como consecuencia de la represión de 1959 contra la huelga ferrocarrilera. A los miembros de este y varios de los otros movimientos se les reprimió con el ejército y se encarceló a varios de sus dirigentes, a quienes se acusaba de obedecer a ideologías e intereses extraños a México (Loyo, 1979, pp. 100-101; Aboites, 2004, p. 283). Este clima de inconformidad fue alimentado por la revolución cubana, ya que esta influyó y nutrió los ideales de los inconformes de toda América Latina, lo que a su vez impulsó ataques contra las fuerzas de izquierda en el país (Aboites, 2004, p. 283).

En los años sesenta, según Gómez Nashiki (2003, pp. 198-201), imperó un clima creciente de confrontación y desacuerdo con la política estatal, cuyo común denominador fue la represión policiaca y militar, a la vez que se consolidó una “explicación oficial que servía de trasfondo para justificar y controlar cualquier brote o manifestación de descontento”. Llegó a su fin la época dorada del “milagro económico” y aparecieron distintos movimientos sociales que cuestionaron severamente al régimen, entre los cuales destacan los movimientos estudiantiles. Como sostienen Loyo (1979, p. 13) y Marsiske (1996, p. 1), la función que han desempeñado los profesores y estudiantes es importante socialmente, ya que han tenido

una participación significativa tanto individual como colectiva en la vida política del país. Aunado a lo anterior es indispensable tomar en cuenta el carácter y la importancia de la educación pública en este periodo, pues las directrices que el Estado debía imprimirle a la educación pasaron a ser puntos privilegiados en la confrontación ideológica: los criterios que a la postre predominaron obedecían a las necesidades del proyecto político del grupo que lograba imponer su hegemonía (Gómez Nashiki, 2003, p. 194).

También es necesario mencionar el hecho de que un movimiento estudiantil, lejos de ser un complejo autónomo manejado por su propia dinámica, es más bien la expresión de un conjunto de fuerzas sociales que alcanzan una manifestación peculiar que representa un poder, en relación con otros grupos sociales (Marsiske, 1996, p. 1). En este sentido, si bien al principio los y las jóvenes estudiantes demandaban mejores condiciones para su actividad escolar, así como ayuda financiera, luego fueron incorporando a sus peticiones problemas que se relacionaban con asuntos de la política nacional (Gómez Nashiki, 2007, p. 1205; Gómez Nashiki, 2003, p. 188). La educación popular, al igual que otras reivindicaciones de las masas, como el compromiso social de luchar para servir al pueblo y a las masas trabajadoras, fueron integradas dentro de los movimientos estudiantiles de mediados de los años cincuenta y finales de los sesenta, sobre todo en 1968 (Gómez Nashiki, 2003, p. 195; Loyo, 1979, p. 79). En este punto los y las estudiantes pretendían constituirse como agentes de cambio, al vincularse con las luchas del proletariado y de diversas organizaciones sociales.

Entre los movimientos estudiantiles más representativos de la época de interés de esta investigación, podemos mencionar el de 1956 en el Instituto Politécnico Nacional, el de 1958 en la UNAM, conocido como “el movimiento de los camiones”; los de 1960 en la Universidad de Morelia, en la de Guerrero y en la de San Luis Potosí, así como en la Nacional de Maestros; el de 1961 en la Universidad de Puebla, y en la capital la llamada “manifestación en

pro de Vietnam”; el de 1962 en la UNAM; los de 1956, 1960, 1963 y 1966 en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; el de 1964 en Puebla, que provocó la caída del gobernador de ese estado; en Chihuahua el de los estudiantes de las normales rurales; los de 1965 en Morelos, Guerrero, y en la UNAM; los de 1966 en Durango, Sinaloa, Morelia y la UNAM; el de 1967 en Sonora; los de 1968 en Hidalgo, en escuelas rurales de todo el país, la UNAM, el Politécnico y las movilizaciones estudiantiles nacionales; en 1969 el movimiento de la Federación de estudiantes campesinos (Gómez Nashiki, 2003, pp. 213-217; Gómez Nashiki, 2007, pp. 1181-1182) y en 1971 el movimiento que desembocó en la manifestación del 10 de junio, conocida como Jueves de Corpus o “El halconazo”.

Ya en la época posterior a la represión del 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, según Meyer (2000, p. 169) había una conciencia muy crítica del sistema que no tardó en transmitirse a las siguientes generaciones, lo cual impidió la persistencia del espíritu triunfalista de los dirigentes políticos y económicos del país. Además, hubo quienes consideraron que la represión no dejaba más alternativa que enfrentar la violencia con violencia. Así, la guerrilla en México fue un fenómeno característico de la década de los setenta, que abarcó algunas de las principales ciudades del país y el campo. Castellanos (2008, pp. 20 y 21) destaca en este rubro que el zapatista Rubén Jaramillo, asesinado en 1962, es el puente para entender qué pasó en el campo y con las instituciones surgidas de la Revolución Mexicana, al crear un movimiento de autodefensa para responder a la imposición electoral del partido oficial y en el cual germinaron diversas guerrillas rurales. Luego ocurrió el emblemático “Asalto al cuartel Madera” el 23 de septiembre de 1965 y a partir del cual un grupo de estudiantes, normalistas y guerrilleros creó el primer foco guerrillero, inspirados en el manual de la guerra de guerrillas de Ernesto Che Guevara. Aparecen en esta época también los maestros Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, cuya actividad armada tuvo una de las respuestas represivas y de desapariciones forzadas de mayores proporciones en la historia

del país. Surgieron además por lo menos una veintena de agrupaciones urbanas que actuaron en la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Chihuahua y Monterrey, de 1970 a 1975. De esta época, también llamada “Guerra sucia” (por la falta de respeto a los derechos fundamentales de los guerrilleros por parte de las autoridades gubernamentales, la carencia de procesos judiciales y las múltiples torturas y asesinatos cometidos), la opinión pública nunca fue informada (Loeza, 2011, p. 236).

Por otro lado, hay que señalar también las importantes transformaciones culturales que sucedieron desde fines de los años cincuenta con el surgimiento de la llamada cultura juvenil, la creciente influencia de Estados Unidos y el debilitamiento del nacionalismo cultural (Monsiváis, 1977, p. 414). Emergen expresiones con contenidos más acordes a las aspiraciones e intereses de las clases medias, influidos por la más intensa norteamericanización que se vivía en el país (Agustín, 1990, p. 149).

Además, los cada vez más frecuentes casos de corrupción y el deterioro del uso de los mitos de la Revolución Mexicana en el campo del arte y la cultura alientan en la población la incredulidad y la indiferencia en los lemas típicos del grupo en el poder (Monsiváis, 1977, p. 416). Monsiváis (1977, p. 415) sostiene que hay un aburrimiento del realismo por parte de la clase media, el cual impulsa el abandono de ciertas costumbres e incluso lleva a este sector a avergonzarse de sus gustos anteriores. En ello se entrelazan una serie de factores, como el fortalecimiento de la clase media a través de su función en la burocracia y el comercio, la consolidación del ideal social de la modernización, el hecho de que el ideal nacionalista revolucionario en la política y en el arte se haya desgastado y haya ido perdiendo vigencia con el transcurso de los años, para convertirse en un asunto meramente superficial, de discurso e institucionalizado y que la influencia de la cultura material estadounidense y el creciente consumismo avanzaba contundentemente en su penetración de la cultura mexicana (Lamadrid, 2007, p. 147; Coral, 2008, p. 4). En el periodo se presenta lo que Vaughan (2001b, pp. 477-478) llama “el proceso

de la criatura del mercado”<sup>4</sup>, el cual permite el ejercicio de escoger el derecho de autosatisfacción y autodesarrollo en el discurso político moderno, lo que constituyó una nueva fuerza para la formación de identidades, nociones de pertenencia, derechos e inclusión.

Llegó también el cambio en el gusto de los jóvenes de clase media con la influencia del rock and roll, que se bailaba con movimientos enérgicos y cargadas similares al *swing*. Entre los artistas que destacan primero encontramos grupos como los Teen Tops, los Locos del Ritmo, los Black Jeans, los Hermanos Carrión, entre otros, que hacían versiones en español de canciones estadounidenses y paulatinamente sus propias melodías. Luego vino la época de los solistas como Enrique Guzmán, Manolo Muñoz, César Costa, Angélica María, Julissa y Alberto Vázquez (Agustín, 1990, pp. 147, 223). Estos ritmos conformaron una importante liberación emocional para los jóvenes de aquella época, quienes compartían con sus similares de otras partes del orbe sentimientos e ideas, al tratar de quitarse de encima el autoritarismo y las restricciones de los sistemas sociales dominantes y fueron constituyendo una base para la contracultura que afloró con mayor fuerza a finales de los años sesenta y profundizó la llamada “brecha generacional” entre los jóvenes y las generaciones anteriores.

En la última mitad de la década de los sesenta llegaron agrupaciones mexicanas de la frontera norte con canciones en inglés, cabello largo y vestimenta “de harapos”. Apareció también la música de protesta con una fuerte carga ideológica proveniente en su mayoría de artistas posrevolucionarios cubanos (Agustín, 1990, pp. 223 y 243). Este tipo de música tuvo importante presencia en las universidades y escuelas de nivel superior a finales de la década, lo que puede considerarse una antesala de la concientización de los jóvenes que participaban en los movimientos sociales.

---

<sup>4</sup> Es decir que la persona se vuelve individualista y ansiosa por adquirir bienes materiales, con la tendencia cultural estadounidense del comercialismo y la influencia de la sociedad de consumo, incluyendo los medios masivos de comunicación y entretenimiento, lo que confunde las categorías de ciudadano y consumidor, ambas formas de pertenencia.

Posteriormente, en los años setenta hay otras transformaciones culturales con ejemplos como los conciertos de Avándaro y el Concierto de Ruedas y Rock, así como los filmes de crítica social de Alfonso Arau, Felipe Cazals, Jorge Fons, Alberto Isaac y Arturo Ripstein (Loeza, 2011, p. 245), entre otros.

Aunado a lo anterior, tuvieron lugar una serie de importantes transformaciones para las mujeres. A partir de 1970 surgieron nuevos grupos de liberación femenina mexicanos, reflejo de varios factores mediante los cuales fueron tomando conciencia colectiva de la opresión de que eran objeto para transformarla en lucha política (Bartra, Fernández y Lau, 2002, p. 14). Entre ellos se encuentran el ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral, sobre todo en las actividades terciarias y en la industria manufacturera (Rendón y Salas, 1987), el desarrollo de métodos anticonceptivos baratos, eficientes y al alcance de la mano (Bartra, Fernández y Lau, 2002, p. 15) con la consecuente liberación sexual femenina y el mayor ingreso de las mujeres a la educación media y superior.

No obstante, hasta 1970 la educación superior en México era todavía un asunto fundamentalmente de varones en términos numéricos, ya que solo 19 de cada 100 personas matriculadas en educación superior eran mujeres (Kent y Ramírez, 1998, p. 303) y de ellas la mayor parte se concentraba en carreras de humanidades (Elu, 1977, p., 73). Además, el grado de deserción de las mujeres era mayor que el de los hombres, y como consecuencia la proporción de mujeres en el rubro de graduados era de solo 15.2%, con el matrimonio como la principal causa de deserción, factor que, de acuerdo con Elu (1977, p. 74) solían aducir aquellos que, aún en 1977, consideraban que la educación superior de las mujeres era un desperdicio porque absorbían parte de la inversión social del país. Se inicia también en 1970 una nueva etapa del feminismo mexicano, el cual se abordará con mayor detenimiento en el capítulo 5 de este trabajo.

El recuento anterior sirva para enmarcar la amplia serie de transformaciones y sucesos del contexto mexicano que cruzan las narrativas por analizar. En mayor o menor medida las narrativas

escritas que se abordan y los recuentos orales de las activistas refieren lo esbozado ahí y desempeñan un papel importante en la construcción de las memorias. No obstante, es importante aclarar que, en el cuerpo del presente texto, se hará referencia específica a determinados hechos históricos, procurando informar mejor sobre ciertos puntos para la profundización de la reflexión.

## **ORGANIZACIÓN DEL LIBRO**

El presente trabajo se divide en cinco capítulos. En el primero, debido a que se está proponiendo una articulación de herramientas analíticas novedosa y procedente de diferentes campos del conocimiento, se presenta una exposición general de posicionamientos, categorías conceptuales, epistemológicas y metodológicas puestas en juego. Se plantean alcances y limitaciones de las estrategias y herramientas analíticas; se ubican las disciplinas desde las cuales se construye el objeto de estudio, así como las discusiones o debates que nutren el análisis. Hay que aclarar, sin embargo, que en cada sección hay señalamientos del orden de los que aquí se refieren, con el fin de guiar y comprender mejor la lectura.

En el segundo se analizan inicialmente formas sedimentadas de entender y significar los movimientos estudiantiles en las narrativas escritas seleccionadas. Se propone repensar y revalorar las narrativas sobre dichos acontecimientos del pasado, a la vez que se sugieren líneas de reflexión en torno a las incidencias de ello en la conformación de subjetividades. Posteriormente se muestra que las formas narrativas sobre los movimientos estudiantiles en México en su mayoría se han articulado con una base ideológica de género, que establece, entre otras cosas, discriminaciones políticas y el reconocimiento de ciertos modos de acción y de ser como los únicos valiosos o memorables para el recuento histórico.

En el tercer capítulo se reflexiona sobre la formación política inicial de las activistas y, sobre la forma como decidieron ser agentes

de cambio. Se abordan los diversos entendimientos de lo educativo-formativo que se identifican a partir de las narrativas de las mujeres que se entrevistaron para este trabajo, los distintos aprendizajes que ellas reconocen como derivados de sus participaciones en movimientos sociales y estudiantiles, y la forma como se convirtieron en agentes pedagógicos para las nuevas generaciones.

En el cuarto capítulo se trata el tema de las significaciones que atribuyen las entrevistadas a lo político y al activismo, un ejercicio con el que se intenta contribuir al trabajo crítico del pensamiento dominante de lo político en la historia de los movimientos estudiantiles en México y dar cuenta de narrativas orales de mujeres antes marginadas de los relatos históricos dominantes, para recordar desde su propia perspectiva una época en que se constituyen como activistas políticas, agentes de cambio que reconocen sus distintos alcances en las relaciones de poder.

Por último, en el capítulo cinco se analizan algunos temas específicos que implican no solo situaciones de inequidad y discriminación que las entrevistadas vivieron en su trayectoria como activistas y en sus relaciones de pareja, sino también sus propias visiones de otras mujeres participantes en las luchas estudiantiles y sociales, así como del feminismo y su perspectiva de los movimientos estudiantiles en general.



## CAPÍTULO I

### CONSIDERACIONES TEÓRICO–METODOLÓGICAS

#### FORMAS DE HACER HISTORIA

En la actualidad asistimos a una época de múltiples transformaciones en las formas de hacer historia e historiografía. Los cambios se corresponden con diversos factores, entre ellos los desplazamientos de interés de los historiadores, la aparición de nuevas corrientes analíticas, la especialización, el derrumbe de antiguos paradigmas, principios y enfoques, la interdisciplinariedad de los trabajos de investigación, las propias necesidades sociales, entre otros.

En este sentido Seydel (2007, pp. 15, 29 y 30) destaca que, entre los hechos notables que pueden observarse en el panorama intelectual de las últimas décadas, no solo se encuentra la multiplicación del oficio del historiador. También la historiografía incorporó nuevos actores sociales con base en el estudio de una gama más amplia de documentos y diversos elementos, como la historia oral y de la memoria colectiva, que contradicen el recuento oficial y la memoria impuesta por la historiografía oficial, el auge de nuevos enfoques en la investigación histórica, así como de formas innovadoras que sirven para recuperar y representar el pasado en la historiografía.

En nuestros días, el panorama discursivo sobre la historia y la historiografía es ciertamente crítico, complejo y multirreferencial.

El quehacer histórico contemporáneo ofrece una gama de posibilidades abierta, rica y plural, con advertencias y consideraciones sobre las ventajas y peligros de la adopción de muy diversas posturas y perspectivas analíticas.

No obstante, es necesario señalar que en muchos trabajos de investigación histórica permanecen sedimentados o al menos arraigados principios, ideas y supuestos teleológicos y progresivos que centran el relato en la evolución del Estado. En opinión de Gorbach (2008, p. 148):

Copiamos, en cada relato particular, el modelo de una historia nacional que se define en función del surgimiento y desarrollo del Estado, según el ritmo determinado por un tiempo lineal y progresivo que apunta hacia una misma finalidad: el progreso de la civilización, fin natural de la historia nacional.

Para el caso de la historia de las mujeres, si bien las historiadoras mexicanas se han preguntado por el feminismo y su historia, por la construcción social de lo masculino y femenino y por las experiencias, prácticas y representaciones de género en la historia mexicana, según la autora muy pocos estudios han conseguido superar la fragmentación del caso para plantearse preguntas relativas a las formas de conocimiento (Gorbach, 2008, p. 149).

Desde mi perspectiva, aunque existen tanto en México como en otras latitudes opiniones distintas en cuanto a las permanencias y cambios en las formas de pensar, construir y escribir la historia y la historiografía, sostengo que no es posible establecer ni la transformación total del quehacer histórico ni el cierre de ninguna de sus formas anteriores ni actuales, en tanto que ningún sistema discursivo es completo, total, ni cerrado enteramente, sino que siempre tienen grietas, fallas, aberturas, aun cuando se presenten a sí mismos como suturados. Lo nuevo, si es que lo hubiere, no nace de la nada, ni lo puede invadir todo. Siempre habrá componentes que estén sujetos a determinadas condiciones de existencia contingentes y específicas, lo que introduce una inestabilidad, una

negatividad, una dimensión de contingencia que evitan la constitución de un fundamento último o esencial.

En otras palabras y siguiendo a Laclau (1993, p. 123), la historia como sistema discursivo no es autocontenido; siempre tendrá un exterior que la distorsiona y le impide constituirse enteramente a sí misma, al estar penetrada por una inestabilidad y precariedad básica que a su vez conforman su posibilidad. En este sentido también coincido con el autor (Laclau, 1993, p. 137) cuando afirma que no hay un en sí de la historia, sino una refracción múltiple de la misma, que depende de las tradiciones desde las cuales la interrogación tiene lugar, y que se puede afirmar un pluralismo de diferencias constitutivas que imposibilitan el cierre del sistema de la historia o de la historiografía.

Elementos y formas de hacer historia iniciadas hace siglos aún perduran. Sus huellas pueden encontrarse en escritos elaborados hace poco, como también se pueden identificar reflexiones, críticas, teorías y metodologías de diferentes épocas y contextos hasta llegar a las más recientes.

Sin embargo, es posible e importante identificar la existencia de formas de hacer historia con mayor poder dentro del campo, discursos históricos que han hegemonizado durante más tiempo, incluso corrientes analíticas impulsadas desde determinados marcos de poder y resistencia que han contado con mayor o menor difusión, aceptación o aplicación, así como la presencia de elementos de orden político involucrados en ello. En ese sentido en los análisis que presentaré más adelante intentaré desarrollar y debatir sobre dichos puntos.

## **MARCO TEÓRICO GENERAL**

Quiero subrayar que en la sección 2 de este libro se analizarán narrativas que se han producido a lo largo de un periodo que comienza desde los años sesenta y llega hasta 2008. Esto implica

que dichos escritos si bien se realizaron en un contexto de época relacionado con los debates historiográficos del siglo XX, ello no quiere decir que los reproduzcan. Tampoco significa que no haya influencia alguna de ellos, sino que son el resultado de una historia particular (la de los movimientos estudiantiles de México), que ha sido escrita por sujetos diversos que en mayor o menor medida pueden o no haber participado en los debates historiográficos antes mencionados y que están unidos en este momento con el objeto de ser fuente primaria de una investigación que se construye según lineamientos historiográficos ciertamente posmodernos en algunos aspectos, problematizando los principios en que se basa la historia de los movimientos estudiantiles, cuestionando sus modelos teleológicos y totalizadores, e insertando un modelo alternativo de análisis por medio de los estudios de género y del análisis político del discurso con énfasis en el condicionamiento histórico y cultural de sus autores.

En las narrativas que analizo coexisten varias formas de escritura de la historia en las que subyacen una cierta política de la memoria y una serie de consideraciones de género. Esto puede identificarse o deconstruirse mediante algunas herramientas del posestructuralismo (Foucault) y del deconstruccionismo (Derrida).

Las teorizaciones a propósito de la memoria en su relación con la historia. En este sentido vale la pena destacar que, como señalan varios autores (Vázquez, 2001, p. 53; Jelin, 2002, p. 63; Baussant, 2006, p. 19; Del Valle, 2006, p. 11; Seydel, 2007, p. 54), dicha relación es una preocupación central en el campo académico de las ciencias sociales e implica varias complejidades y debates.

Uno de los aspectos más recurrentes que aparecen cuando se hace referencia a la relación entre historia y memoria es el relativo a su oposición, la cual ha permitido identificar, entre otras cosas, similitudes, diferencias, así como la fundamentación de los conocimientos que impulsan a cada una de ellas.

Para Halbwachs, un individuo es siempre un miembro de varios grupos sociales y es la combinación de memorias de estos diferentes

colectivos lo que constituye las diferencias en las memorias de las personas. La relación grupal específica con el pasado es también central para la formación de la identidad del individuo (Schraut y Paletschek, 2008, p. 8). En otras palabras, las estructuras sociales existentes inciden en las experiencias cotidianas del individuo; por lo tanto, la memoria individual se construye en virtud de su participación en los procesos comunicativos y a partir de una determinada psicología individual (Seydel, 2007, p. 55).

Sin embargo, Halbwachs partía todavía de un concepto de historia influido por el positivismo; por lo que, como apunta Seydel (2007, p. 53), no la consideraba como complementaria de la memoria colectiva, sino como opuesta. Para él la historia es memoria muerta, una forma de preservar pasados con los cuales ya no tenemos una relación orgánica de experiencias. En este sentido, Halbwachs niega la autoimagen de la historia/historiografía como la actitud más importante o apropiada sobre el pasado, pues la pretensión epistemológica de la historia es devaluada a favor de la significación de las memorias (Olick y Robbins, 1998, p. 110).

Jan Assman, por otra parte, analizó y valoró las reflexiones de Halbwachs, a la vez que, desde el marco de las teorías culturales en sus vertientes apegadas a la semiótica y al posestructuralismo, introdujo el concepto de memoria cultural (Seydel, 2007, p. 56), con énfasis en la interrelación de memoria pública, identidad colectiva y legitimización política.

Por otro lado, un trabajo reciente sobre la memoria cultural apunta al hecho de que la memoria se disputa políticamente. En este sentido Jay Winter subraya la reinterpretación constante de recuerdos en el contexto de los debates sociales también como el hecho de que recordar es un proceso. Entre otras cosas ello ha llevado a la reflexión de la coexistencia de muchas culturas de la memoria, hegemónicas y marginales (Schraut y Paletschek, 2008, p. 9).

Para Schraut y Paletschek las culturas de la memoria, en especial las formadas desde el siglo XIX (históricamente relacionadas con el desarrollo de los estados nacionales), aún tienen efectos y excluyen

a las mujeres, ya que toman el modelo de género burgués con una orientación masculina pretendidamente universal e inclusiva y apuntan:

Género y memoria están, sin embargo, entrelazadas, pues el género es un producto de la memoria cultural, es invocada por la memoria y las prácticas sociales y es constantemente reinscrita en la memoria colectiva. Las memorias son sobre todo generizadas<sup>1</sup> (Schraut y Paletschek, 2008, p. 10).

Otro importante referente en cuanto a los estudios de memoria es Pierre Nora, quien introduce la noción de memoria histórica y los lugares de la memoria. Para el historiador y filósofo francés memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes:

La memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Por esa razón, la memoria siempre es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. La memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos periodos y de bruscos despertares. La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. A partir de esos rastros, controlados, entrecruzados, comparados, el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo (Nora, 2006).

Nora alerta, asimismo, acerca del peligro de ponderar la memoria sobre la historia, situación que según su opinión se ha propiciado durante las últimas décadas:

Respecto a los lugares de la memoria, Nora comenta que el estudio de estos se encuentra en el cruce de dos movimientos, es decir

---

<sup>1</sup> Mi traducción.

un movimiento solo historiográfico (el momento de un retorno reflexivo de la historia sobre ella misma) y un movimiento propiamente histórico, el fin de una tradición de memoria. Los lugares de memoria son, en primer lugar, —dice— restos. La forma extrema donde subsiste una conciencia conmemorativa en una historia que la convoca porque la ignora y la desritualización de nuestro mundo hace aparecer la noción. Lo que secreta, erige y establece, construye, decreta, mantiene por el artificio y por la voluntad una colectividad fundamentalmente compenetrada en su transformación y renovación. Son los rituales de una sociedad sin ritual, una sacralización pasajera en una sociedad que desacraliza, fidelidades particulares en una sociedad que pule los particularismos, diferenciaciones de hecho en una sociedad que nivela por principio; signos de reconocimiento y de pertenencia de grupo (Nora, 1984).

Otros acercamientos recientes dentro de la historiografía también han criticado los entendimientos entre historia y memoria. No obstante, para este trabajo se considera que, si bien la historia y la memoria han sido campos en disputa desde el punto de vista académico y político, están en mayor o menor grado vinculadas como ámbitos de universos simbólicos entretnejidos e interdependientes, en los que no hay una manera única de plantear una relación entre ambas.

Las oposiciones que se han hecho entre historia y memoria, producto de condiciones sociales, culturales y académicas específicas, también han ayudado a profundizar los debates acerca de quién recuerda, qué se recuerda, cómo se recuerda o se olvida. En este sentido, como señala Jelin (2002, p. 75), la memoria funciona como estímulo en la elaboración de la agenda histórica, mientras que la Historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias.

Schraut y Paletschek (2008, p. 9) sostienen que todas las teorías de recuerdo y memoria son complejas y apuntan tanto a la articulación del recuerdo individual, como a la importancia de la política de la memoria para la identidad de una nación arraigada

históricamente (o en nuestro caso de una colectividad). En general las teorías señalan la división entre la cultura de la memoria pública y las memorias privadas, y enfatizan la importante función de la comunicación en los procesos del recuerdo.

En este sentido, el presente trabajo parte del entendimiento de que los escritos sobre movimientos estudiantiles que serán analizados en la segunda sección se han elaborado con base en una postura que se pretende reivindicatoria y contraria a la versión oficial de los hechos (entendida esta como la elaborada por el Estado Mexicano) construidas en su mayoría a partir de la memoria de exlíderes estudiantiles, pero también en virtud de los análisis de intelectuales de izquierda y analistas de los movimientos estudiantiles, supuestamente objetivos, que suponemos han hecho un intento por seguir los criterios científica y académicamente aceptados en los momentos de la elaboración de sus escritos, sin que por ello deje de haber incidencias subjetivas, injerencias de la memoria colectiva, de intenciones legitimadoras, de posicionamientos políticos o reivindicativos.

Mención aparte merece el hecho de que, entre los estudios de memoria que existen y que he podido encontrar, hay muy pocas investigaciones que analicen la memoria colectiva (o social) o individual contemporánea desde una perspectiva de estudios de género.<sup>2</sup> Al respecto considero que no se ha producido la suficiente información para comprender las relaciones desiguales de poder en la producción, uso, control y difusión en la memoria colectiva, ni se ha reconocido lo bastante cómo ha influido el género en la construcción de las memorias. Tampoco se ha identificado qué clase de afectaciones distintas se han dado entre hombres y mujeres ante un mismo hecho. Pienso que es necesario insistir en la indagación acerca de cómo la memoria en tanto elemento clave

---

<sup>2</sup> La mayoría de estos son estudios del contexto europeo relativos a la Edad Media, el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, y a grupos o ámbitos específicos como mujeres judías, árabes o de color.

del flujo pasado, presente y futuro se entreteje con la historia, interviene activamente en la conformación de subjetividades, y en identificar qué mecanismos, prácticas y artefactos han designado espacios marginales para las mujeres o cómo estas se han dejado de representar como actores sociales.

La historia como disciplina académica, como el contenido de un acontecimiento y una forma de conciencia colectiva e identitaria/ subjetiva, siempre tiene algunos rasgos de la memoria, aunque intente protegerse de aquella. Historia y memoria se conjugan en grados variables en toda memoria colectiva (Augé, 1994, p. 21, y Veyne, 1971, p. 29, citados en Candau, 2002, p. 60) y si bien ambas son rutas hacia el pasado que han tenido en momentos distintos de la cultura occidental cierta preponderancia, en el campo académico producen desde sus recaudos teóricos elementos útiles para la indagación del pasado y sus significaciones.

Por otra parte, respecto a las narrativas elaboradas por las mujeres (y hombres) entrevistadas para la presente investigación, y que se analizarán en la tercera, cuarta y quinta sección, podemos ubicarlas como elementos a partir de los cuales se intenta construir parte de la historia de las mujeres en los movimientos estudiantiles de la Ciudad de México (que hasta el momento se ha abordado escasamente) y como memorias recuperadas con la posibilidad de ser tomadas en cuenta o integradas en tiempos posteriores en la memoria colectiva de un sector de la sociedad mexicana más amplio.

Para el presente texto el uso de la memoria se basa en tres niveles<sup>3</sup> entrelazados analíticamente:

- a) Como recurso para la indagación en el proceso de obtener y construir datos sobre el pasado. Esto es: las narrativas de la memoria de las mujeres entrevistadas proporcionarán información sobre los elementos formativos o educativos que

---

<sup>3</sup> Retomando lo señalado por Jelin (2002, p. 63) en el sentido de que, para ella, hay tres maneras de pensar en posibles relaciones entre memoria e historia.

- ellas identifican en su experiencia en los movimientos estudiantiles en que participaron.
- b) Como elemento para debatir memorias. Es decir, la información surgida será de utilidad para debatir entendimientos sedimentados sobre los movimientos estudiantiles en general y la participación de las mujeres en ellos en particular.
  - c) Como objeto de estudio y reflexión. Esto implica identificar algunos elementos del quién, cómo, qué y cuándo se recuerda o se olvida, ciertos patrones de comportamiento, sentimientos y emociones, que serán también objeto de reflexión, y finalmente el papel que tienen en ello las construcciones de subjetividades de género.<sup>4</sup>

En este trabajo se retoma como algo central también al Análisis Político del Discurso (APD), perspectiva analítica dependiente del contexto, iniciada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en Essex, Inglaterra y desarrollada en México por Rosa Nidia Buenfil y colaboradores, que desmitifica lo esencial de la historia, y cuestiona las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental, para avanzar en otras formas de abordar la historicidad de los valores éticos, políticos y epistémicos y ubicarse en un horizonte conceptual que involucra la articulación de avances de distintas disciplinas y tradiciones teóricas, entre las que se encuentran la teoría política, el análisis del discurso, las teorías sociales, la filosofía, el psicoanálisis y la historia, entre otras. Para el APD la historicidad es una condición ontológica, una superficie de inscripción de la significación, una condición para el análisis de cualquier transformación cultural, política, entre otras, y una condición epistémica para el reconocimiento de la temporalidad no anclada exclusivamente en lo cronológico (Buenfil, 2004, p. 11; Buenfil, 1994, pp. 33-37).

---

<sup>4</sup> De manera periférica se podrá abordar también lo relativo a la entrevista como impulsora de la memoria.

Las reflexiones sobre el lenguaje, la significación y el rescate de voces, de las narrativas subalternas con una focalización en la cuestión de la constitución de la subjetividad y la identidad. Estas se retoman, cabe mencionar, al modo de Derrida, esto es, en el límite, en el intervalo, en una especie de doble escritura en la que, como señala Hall (2003, pp. 14-15), se funciona entre inversión y surgimiento, lo cual, además, resulta central para cuestiones de la agencia y la política (de la identidad). También se alude transversalmente al tema de la identificación, la cual se ve como una articulación, una sutura siempre incompleta y en constante construcción, que además está sujeta al juego de la diferencia y la contingencia, lo que entraña un trabajo discursivo, la marcación y la ratificación de límites simbólicos y la producción de efectos de frontera, que necesitan lo que queda afuera, el exterior constitutivo, para consolidar el proceso (Hall, 2003, p. 15).

Se retoman los debates sobre subjetividad y narrativa, en particular lo que tiene que ver con la relación de estas en su dimensión simbólica. Principalmente se alude a las ideas de que la subjetividad se constituye en el discurso y no por fuera de él y que hay una interdiscursividad de las prácticas y estrategias enunciativas. Así, se retoman los trabajos de Arfuch (2005, 2002) sobre el espacio biográfico y los dilemas de la subjetividad; los de la temporalidad y narrativa de Ricoeur (1999a), el dialogismo de Bajtín (2008), y las reflexiones en torno a la política, la diferencia y las posiciones de sujeto de Laclau (1996) y de Butler (1999), entre otros.

Asimismo, se aborda el género como una categoría de análisis histórico y como una perspectiva analítica multirreferencial, la cual fue desarrollada inicialmente por Joan Scott, pero basada en las influyentes propuestas de la antropóloga Gayle Rubin, quien conceptualizó el sistema sexo/género, y por la historiadora Natalie Zemon Davies, quien destacó la necesidad de comprender el alcance de los roles sexuales y del simbolismo sexual en diferentes sociedades y periodos (Cano y Valenzuela, 2001, p. 9).

El género, como una categoría de análisis histórico que indaga sobre la organización social de las relaciones entre los sexos, que

involucra a su vez la forma primaria de las relaciones de poder (Scott, 1986, p. 1067) ha cuestionado y criticado la manera en que las instituciones socioeconómicas, políticas y las organizaciones sociales se han establecido con conceptos normativos que implican el establecimiento de un rango de actividades separadas por sexo, conceptos que han articulado el poder a favor de los varones, sobre todo en el ámbito público. También han proporcionado herramientas para visibilizar a las mujeres como sujetos que han tenido un papel importante en el devenir histórico, y que cuestionan el esencialismo y la falta de historización de sus experiencias. Esta categoría analítica ha permitido también identificar que las identidades genéricas, hombre y mujer, se construyen culturalmente a través de múltiples instrumentos y referentes, incluyendo el discurso histórico.

### **LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES Y EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES (BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN)**

Con el propósito de proveer un breve panorama acerca de los avances en la historiografía de la educación de las mujeres en México, así como de los análisis sobre los movimientos estudiantiles, a continuación recuperaré algunas de las principales líneas de estudio acerca de estos, para posteriormente identificar cuáles de ellas son de utilidad en el presente trabajo y con cuáles se debate.

#### **La historia de la educación y la formación de las mujeres en México**

La visibilización de las mujeres en los estudios históricos de México y su inclusión en el campo de la discusión académica del país ha ido desarrollándose a paso lento. Se ha ido trastocando

paulatinamente el conocimiento, lo que ha transformado el quehacer de diversas disciplinas, ha mostrado nuevas aristas y ha permitido superar la omisión que por años tuvo lugar en los recuentos sobre el pasado.

Dentro de la historiografía de la educación y/o formación de las mujeres en México, desde hace varias décadas ya se cuenta con trabajos y aportaciones importantes, como las investigaciones pioneras realizadas por especialistas en historia de la mujer como Gabriela Cano (1996, 2000) sobre la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras 1910-1929 y sobre género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato, o las de Oresta López (1999) en relación con las maestras rurales.

Se han realizado trabajos desde una perspectiva de historia social más amplia que ha tomado en cuenta situaciones específicas de las mujeres, como las de Mary Kay Vaughan (1996, 2000, 2001a), Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López (2008) y Rosa Ma. González (2008) sobre las maestras en México, Alicia Civera (2006) sobre maestras rurales del periodo 1934-1944 y Belinda Arteaga (2002, 2003, 2006), sobre la historia de la educación sexual en México, la educación de las mujeres en el periodo de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, así como el trabajo compilatorio de Adelina Arredondo (2003).

Sin embargo, hay que recordar que incluso la más simple reconstrucción factual sobre el sector femenino es, según palabras de López (1999, p. 33), un reto para las(los) historiadoras(es), quienes han tenido que imaginar nuevas formas para reconstruir la vida, los pensamientos, así como las expectativas de esta población en el pasado, dado que ha habido una marginación sistemática de las mujeres en la mayor parte de los documentos y discursos oficiales.

Por ello, todavía no es posible tener un panorama equilibrado en cuanto al tema y de ahí la necesidad de profundizar en esta línea de investigación y de tratar de contestar las muchas interrogantes pendientes.

## **El análisis de los movimientos estudiantiles en México**

Existe un consenso en el sentido de que el sector estudiantil ha sido una fuerza política importante en muchos países, no solo a través del activismo sino también porque los estudiantes se convierten en élites políticas después de su graduación.

Un estudio de la política estudiantil es importante tanto porque los estudiantes constituyen una fuerza social, como porque sus acciones han tenido impacto en las instituciones educativas y algunas veces en las políticas nacionales (Altbach, 1989, p. XIII).

Sin embargo, en el ámbito internacional, para finales de la década de los ochenta existía poca investigación sobre los movimientos estudiantiles, de no ser por el interés en los movimientos de los años sesenta. En las naciones llamadas “de tercer mundo” la investigación sobre dichos fenómenos fuera de ese periodo era, según Altbach (1989, p. XIV), casi nula.

Por su parte Marsiske (1999, p. 12) señala que, a pesar de que los movimientos estudiantiles en América Latina son fenómenos que han existido desde la fundación de las universidades en este continente, el tema solo es analizado por los académicos en épocas de mucha agitación universitaria, por lo que hacen falta interpretaciones más “científicas” y menos ideológicas, más regionales y menos universalistas sobre estos fenómenos.

Para el caso de México, Guevara (1983b, pp. 17, 19) destaca que la falta de estudios de los movimientos estudiantiles se debe a que estas luchas se encuentran en el origen histórico de las fuerzas que integran la oposición democrática y socialista.

Coincidentemente, en opinión de Gómez Nashiki (2008, p. 13), en México el análisis de los movimientos estudiantiles de la década de los sesenta en nuestro país aún es incipiente, ya que la mayoría de las producciones existentes se centran en el ocurrido en 1968 y dejan de lado movimientos estudiantiles, anteriores o

paralelos, ocurridos en distintas partes de la República,<sup>5</sup> y por la revisión que también he llevado a cabo de los movimientos posteriores.

Por otro lado, aun cuando el movimiento estudiantil de 1968 ha sido objeto de múltiples publicaciones y artículos periodísticos,<sup>6</sup> existe un marcado sesgo anecdótico y superficial en estos textos, dejando de lado también la investigación histórica y sus instrumentos metodológicos (Guevara, 1983b, p. 21; Saad, 2003, p. 3; Gómez Nashiki, 2008, p. 14).

A partir de lo anterior se puede argumentar que hay necesidad de reflexiones, interpretaciones y análisis más profundos, sistemáticos y críticos, así como de otros enfoques que amplíen los debates acerca del tema.

Por otra parte, quiero destacar que, para el presente trabajo de investigación, los movimientos estudiantiles se abordarán en dos niveles:

1. Como fenómenos socioculturales variados, complejos, contingentes, objeto de múltiples interpretaciones que, sin embargo, han sido motivo de configuraciones narrativas dominantes específicas.

El presente escrito parte del entendido de que los movimientos estudiantiles se conforman y se desarrollan a partir de factores de diversa índole (educativos, culturales, económicos, políticos, sociales, ideológicos, subjetivos), no determinables a priori, sino a partir de sus propias coyunturas.

---

<sup>5</sup> Para un buen recuento de la bibliografía existente referida a los movimientos estudiantiles mexicanos en provincia véase Gómez Nashiki (2008, p. 13).

<sup>6</sup> Una buena referencia para conocer el estado de la cuestión sobre el movimiento estudiantil de 1968 es el trabajo de Saad (2003), quien, cabe mencionar, identifica en el total de trabajos que ella revisó (62 libros y 223 artículos hemerográficos) solo 1% como propiamente de indagación histórica y/o de análisis sistemático.

Esto va de acuerdo con la línea de pensamiento del Análisis Político del Discurso (APD), que reconoce el carácter relacional, diferencial, abierto, precario de toda identidad y configuración significativa constitutiva de lo social (Buenfil, 2004, p. 16); la imposibilidad de fijar el sentido de los elementos en alguna literalidad última (Laclau y Mouffe, 1987, p. 108), la lógica de la negatividad que impide la clausura de cualquier horizonte social (Torfing, 2004, p. 36) y la diseminación de antagonismos, que permite la problematización de diversos campos donde se generan formas de ocupación diversas de los sujetos sociales (Padierna, 2008, p. 114).

2. Como espacios de formación subjetiva y como espacio social privilegiado de adquisición de aprendizajes.

Retomo principalmente los estudios que se preocupan por acercarse a los procesos educativos no escolarizados que resultan de las interacciones de los sujetos en los espacios cotidianos. Una visión amplia y útil de lo educativo/formativo para la investigación que presento es la que ofrece Buenfil (1993, p. 17), quien destaca, entre otras cosas, el concepto de discurso como potencialmente fructífero en el estudio de la educación, ya que permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica social. En este sentido la autora argumenta que lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o de una reafirmación más fundamentada. Con esta mirada también se puede añadir que los sujetos tienen la posibilidad de integrar a su subjetividad ideas, aspiraciones, experiencias, modos de relaciones, comportamientos, en virtud de un sistema de alternativas disponibles en un contexto histórico y coyuntural específico. Ello

sin olvidar la capacidad que tienen los sujetos de articular, crear, desarrollar sus propias combinaciones de elementos.

Como apunta Buenfil (1993, p. 17), suponer lo anterior también implica aceptar que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas escolares, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo) y se concentra en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales. Así, las estrategias analíticas que se abordarán en el presente escrito incluyen la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de prácticas y objetos de diversa índole, cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación, a la formación independientemente de que sea escolar o no.



## CAPÍTULO 2

### ANÁLISIS DE NARRATIVAS ESCRITAS SOBRE MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO

#### DISCURSO Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO

##### **Introducción**

Toda sociedad posee una política de la memoria<sup>1</sup> más o menos explícita, esto es, un marco de poder dentro del cual, o contra el cual, la sociedad elabora sus memorias y olvidos (Lechner y Guell, 2006, pp. 17 y 22). Desde esta mirada, las narrativas sobre los acontecimientos del pasado son elaboradas, reformuladas, ordenadas y usadas a la luz de determinadas posiciones e intereses de los actores sociales.

En el caso de los movimientos estudiantiles de México, las construcciones histórico-narrativas no oficiales se han realizado según una decisión ética de los actores sociales quienes pretenden el

---

<sup>1</sup> Cuando hablo de política de la memoria me refiero también a una lucha, controversia o pugna por el sentido del pasado que reivindica a su vez sentimientos de pertenencia, apunta a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas (Jelin, 2002, pp. 39 y 40).

reconocimiento y la legitimidad política de su versión del pasado, abriendo ciertas posibilidades, pero negando otras alternativas (Laclau, 1993, pp. 50-51). La política de la memoria que subyace en dichas narrativas, como un marco propio de poder, se ocupa y preocupa por mantener visible y activa la atención social y política sobre su emprendimiento e intereses como parte de un grupo especial o de posición privilegiada (el de exlíderes estudiantiles, familiares, sobrevivientes, víctimas, intelectuales de determinado grupo generacional, entre otros), recordando los acontecimientos de manera ejemplar y con ideas de dar la versión “verdadera” de la historia para reclamar justicia en el presente (Jelin, 2002, pp. 43, 49).

Por otra parte, el Análisis Político del Discurso (APD), como una perspectiva analítica dependiente del contexto, que cuestiona las pretensiones absolutistas y esencialistas del pensamiento occidental, para avanzar en otras formas de abordar la historicidad (Buenfil, 2004, p. 12) ha permitido, a través de sus herramientas de análisis,<sup>2</sup> sostener, entre otras cosas, que no hay un en sí de la historia, sino una refracción múltiple de esta, que depende de las tradiciones desde las cuales la interrogación tiene lugar (Laclau, 1993, p. 137); que la historia, como objeto de conocimiento y como narrativa, siempre tiene huellas de quien la enuncia, de las condiciones culturales sociales y políticas en que se produjo, así como del marco enunciativo (para qué lo enuncia, a quién le está comunicando) (Buenfil, 1998, p. 5), y se cuestionan, a su vez, los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad (Torfing, 2004, p. 33).

Con esta lógica analítica proporcionada por el APD, así como en el entendimiento de que hay una política de la memoria en la construcción de narrativas históricas sobre los movimientos

---

<sup>2</sup> Las cuales provienen de diversas disciplinas y posiciones teóricas (teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras) y se organizan en relación con el antiesencialismo y la crítica a la validez de lo universal y de aquello que nos aparece como lo dado. Para una mejor referencia véase Buenfil (2004, ed. orig. 1998).

estudiantiles, en las líneas siguientes presento algunas reflexiones acerca del discurso<sup>3</sup> que se encuentran en escritos relativos a dicho tema. Los documentos fueron elaborados por miembros de la élite de los movimientos,<sup>4</sup> particularmente los ocurridos durante 1968, por destacados intelectuales mexicanos, periodistas y profesores universitarios, entre otros.

### **“Una” historia de los movimientos**

La transmisión de los acontecimientos sobre los movimientos estudiantiles mexicanos del pasado, así como las formas de analizarlos y las interrogantes que se plantean en los escritos que revisamos para este trabajo, permiten advertir modos y estrategias narrativas compartidas entre diversos autores. Estas narrativas en conjunto conforman, según considero, una historia y una memoria de los movimientos lineal, continua, universalista y androcentrista, que exalta solo cierto tipo de actos en atención a una política de la memoria que busca, entre otras cosas, superar lo real de la derrota simbólica de los movimientos. Esta búsqueda cruza, en algunos casos, las propias subjetividades de los autores, quienes comunican las formas de protesta que se considera que fueron más efectivas para la desestabilización del sistema institucional de los años en que ocurrieron los hechos, revitalizan ideologías propias de los movimientos estudiantiles (en especial de los años sesenta) para impulsar cambios presentes en las prácticas políticas y otorgan relevancia histórica trascendental a las acciones estudiantiles para, de

---

<sup>3</sup> Discurso entendido como constelación de significaciones cuyo soporte para este trabajo tiene lugar en los textos analizados (Buenfil, 1994, pp. 5, 8).

<sup>4</sup> Entiendo por miembros de la élite de los movimientos a aquellos que formaron parte de la cúpula organizativa, aquellos que han dominado el discurso público acerca del 68 y aquellos que estuvieron presos y han sido, en términos de Frazier y Cohen (2003, p. 619), canonizados/considerados como parte del liderazgo del movimiento por escritores como Elena Poniatowska y José Revueltas.

este modo, resarcir el silencio por parte de las autoridades gubernamentales e interpelar a los miembros de la sociedad civil mexicana.

### **Persistencia de una lógica unificadora de los movimientos**

En varios de los documentos analizados se ubican los movimientos estudiantiles anteriores a la década de los sesenta como parte de una historia constante, con estrecha vinculación social, amalgamada por características y elementos similares y genéricos identificados no solo desde el contexto mexicano, sino también en el plano internacional. Si bien dichas características son en cierto grado variables, muestran criterios unificadores de los autores que los narran:

En unos y otros territorios, y a pesar de las diferencias, más supuestas que reales, los estudiantes hablan el mismo lenguaje porque sus problemas suelen ser idénticos. En general, sus movimientos están presididos por la siguientes características: la innegable orientación progresista y democrática[...] la unanimidad al condenar la política de atropello por parte de los Estados Unidos[...] su aspiración a ser vanguardia en la denuncia y negación de las estructuras de la sociedad contemporánea[...] las escasas reivindicaciones que como grupo específico tienen[...] la conciencia unánime de que la forma de organización social en el régimen capitalista no permitirá el florecimiento de las posibilidades técnicas y humanas de la sociedad industrial moderna[...] la certeza de que el capitalismo frena el desarrollo de las cualidades creadoras del ser humano[...] ser dueños de una preparación e inquietud política propia y distinta a la de generaciones anteriores (Ramírez, 1998, ed.orig.1969, pp. 15 y 16).

Elementos fundamentales que han caracterizado la acción estudiantil: [...] son movimientos de sectores modernos [...] están dirigidos en contra de la estructura y el papel mismo de la universidad [...] está ligada indisolublemente con un problema generacional [...] son movimientos culturalistas[...] rechazan la sociedad presente (Zermeño, 2003, ed. orig. 1978, pp. 246, 250).

Sin emitir juicios de verdad, desde mi perspectiva, el problema es que estas caracterizaciones establecen una especie de teoría universal de los movimientos estudiantiles, a partir de la cual se generalizan principios fundamentales y se confeccionan modelos que permiten, a su vez, realizar ciertas predicciones sobre hechos que serán observables en determinadas condiciones. En este sentido se plantea también una visión esencialista y totalitarista de los movimientos.<sup>5</sup> Los párrafos anteriores parecen abarcar todo lo que puede suceder en el universo de los movimientos estudiantiles, se reconocen determinados factores como los siempre presentes en la conformación de un movimiento estudiantil, así como lazos indisolubles, direcciones determinadas, aspiraciones limitadas, certezas dadas, unanimidades en cuanto a criterios, entre otros.

En los documentos analizados se advierte también un tono lineal-acumulativo que identifica los movimientos de la primera mitad del siglo XX como preparativos de lo que podríamos llamar “la época dorada de los movimientos estudiantiles” en la década de los sesenta, periodo marcado categóricamente por la mayoría de los autores como la entrada en escena de una generación que desafió de diversas maneras al poder público (Gómez Nashiki, 2007, p. 1180), a la autoridad jurídica, al sistema moral (Monsiváis, 2008b, p. 13) y al régimen económico-social (Schafer, 1971, p. 155) entre otros.

En las narrativas sobre los movimientos del periodo de los sesenta persiste una dinámica totalizadora; sin embargo se enfatiza y divide de manera categórica la importancia y el carácter relevante de ese ciclo:

La insurgencia estudiantil de los años sesenta tuvo una serie de características que la separaron formalmente del movimiento estudiantil anterior y la identifican como un ciclo específico en la historia del movimiento estudiantil

---

<sup>5</sup> Retomo aquí a Laclau y Mouffe (1987, p. 108), quienes critican todo enfoque esencialista de las relaciones sociales, afirmando el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar el sentido de los elementos en ninguna literalidad última.

mexicano, enumerémoslas: el carácter de masas de las luchas, el carácter político independiente de la dirección estudiantil, la ruptura con las organizaciones históricas del estudiantado; la unidad estudiantil, la superación de la vieja escisión de la tradición liberal y popular [...] el carácter político-democrático de las luchas, la vinculación a sectores populares por parte de las luchas locales; la ausencia de organizaciones permanentes (Guevara, 1988, p. 35).

Si bien no se puede negar la existencia y presencia del descontento estudiantil en los varios lapsos temporales descritos por los autores, ni la presencia de elementos comparables entre ellos, la mayoría de las narraciones y relatos sobre los movimientos estudiantiles revisados enfatizan, además de características universales de los movimientos, un crecimiento progresivo y correlacionado de agitación estudiantil que encuentra su desfogue más relevante en los años sesenta. Ello sugiere, según sostengo, una perspectiva analítica unidireccional, a partir de la cual se unifican un conjunto de eventos y actores sociales disímiles en cuanto a condiciones y contexto histórico del cual emergieron, y se abordan desde los mismos parámetros. En este sentido es pertinente preguntarnos sobre las limitantes que dicha estrategia analítica impone: se restringe la posibilidad de observar el carácter diferencial de los movimientos; resulta complicado advertir antagonismos, rupturas e incorporación de otros agentes; se disminuye la relevancia de otro tipo de acciones no incluidas en los relatos; no hay lugar para la especificidad de demandas, ni para la identificación de articulaciones distintas en cada movimiento, etcétera.

No obstante, en términos de una política de la memoria que busca una vinculación de hechos del pasado para luchar por el sentido del presente y la transformación del futuro (Lechner y Guell, 2006, pp. 18-19), hechos distintos se entrelazan para fijar sentidos en su relación recíproca. El modo de narrar los movimientos estudiantiles, de anudar hilos entre ellos por parte de los autores revisados, construye una profundidad histórica y dibuja un consenso sistemático en torno de sucesivas acciones, confrontaciones e ideologías. Se

anclan elementos clave para forjar una interpretación del pasado que aparece como compartida a través de diversos lapsos temporales por todo un grupo social, a la vez que se construyen sentidos de relevancia, rebeldía, resistencia, conciencia social y política, con el objeto de luchar contra otras memorias (Jelin, 2002, p. 6).

### **Una historia parcial y militante**

Por otro lado, en buena parte de los documentos analizados es posible advertir la existencia de un compromiso político de los autores, quienes reproducen, en sus análisis de los movimientos, principios derivados de los mismos, con lo que se produce una parcialización ideológica de los escritos, así como una historia militante<sup>6</sup> (Le Goff, citado por Grez, 2007).

Especialmente los autores de la generación de los sesenta<sup>7</sup> sostienen, en mayor o menor medida, una serie de discursos reivindicativos, idealizaciones e identificaciones que tienden a repetir idearios de la lucha estudiantil de ese periodo. A manera de ejemplificar lo anterior, retomo lo que Ramírez (2008, p. 40) señala en su capítulo IV titulado “Posibilidad de que el proceso democrático sea logrado”:

Los cientos de miles de mexicanos preocupados por el desarrollo del movimiento estudiantil iniciado el 29 de julio (1968) no desconocen el carácter eminentemente popular y democrático del mismo. El pliego petitorio así lo confirma. La defensa de las libertades democráticas establecidas en la Constitución,

---

<sup>6</sup> Tipo de historia que ha sido fuertemente criticada por diversos autores, entre ellos Grez, retomando a Le Goff (2007) y Barros (1999), quien denuncia los pasados excesos de una “historia militante” de los años sesenta y setenta que sacrificó no pocas veces la objetividad histórica al servicio de un partido, ideología o causa, causándoles problemas de credibilidad.

<sup>7</sup> Entre ellos Guevara (1983, 1988), Zermeño (2003), Monsiváis (2003, 2008a, 2008b), Schafer (1971) y Poniatowska (2008).

la defensa de la autonomía universitaria y de la integridad del Instituto Politécnico; la demanda de la libertad de los presos políticos y la supresión de los artículos anticonstitucionales que propician los llamados delitos de disolución social [...] son parte de un programa que no va más allá de los preceptos establecidos en nuestra Carta Magna. Su cumplimiento abriría, sin duda, un proceso democrático en la vida política y social del país. El problema que se nos presenta no es tanto precisar el alcance del movimiento como saber si podría lograrse tal proceso dentro del actual sistema político social Ramírez (2008, p. 40).

El análisis mismo de los acontecimientos está permeado por estas posturas político-militantes, que establecen, por ejemplo, una caracterización cerrada y con una mirada de arriba hacia abajo de la lucha estudiantil con el Estado, que se considera el enemigo común de los movimientos (Ramírez, 1969, pp. 21-22; Schafer, 1971, pp. 157-158; Zermeño, 2003, pp. 41-42, 45). Es constante también la presentación de motivaciones estudiantiles antiautoritarias “justas”, populares e ideológicamente similares, basada en principios democráticos y de justicia social, así como la glorificación de la organización estudiantil (Guevara, 1983a, 1983b y 1988; Monsiváis, 2008b, p. 12; Poniatowska, 2008, p. 6). Además, se denuncian y recuerdan principalmente actos de represión, autoritarismo, violencia, así como momentos de crisis del sistema gubernamental dominante (Gómez Nashiki, 2003, 2007, Ortiz, 1979; Proceso, 1971). Ello sedimenta, según sostengo, determinados criterios con los cuales se leen los diversos movimientos estudiantiles, subordinando la participación y el impacto de otros agentes sociales de influencia, centralizando la posible diversidad de posiciones ideológicas, limitando la presentación de otros posibles entendimientos y legados de esos movimientos y creando, como ya mencioné antes, un escenario de continuidad discursiva que allana el terreno para la conceptualización de lo acontecido en 1968 como un pináculo organizador de sentido, resultado de una acumulación y desarrollo histórico lineal de grandes dimensiones, que a su vez constituye y construye un sentido histórico magno.

El sentido ideológico de la lucha de 1968 recoge y sintetiza la experiencia anterior [...] culmina una etapa del movimiento estudiantil iniciada una década atrás, en la que se vino preparando o gestando un vigoroso movimiento de masas democrático, radical e independiente del Estado (Schafer, 1971, pp. 161-160).

La insurgencia estudiantil de los años sesenta [...] confirió al estudiantado una experiencia política que lo convertía en el único sector social con capacidad de auto-organización y de confrontación con el poder (Guevara, 1983a, p. 160).

En esta perspectiva podemos también sugerir, parafraseando a Torfing (2004, p. 42), que las narrativas analizadas, en especial las pertenecientes a la década de los sesenta, articulan en “el movimiento de 1968” una superficie discursiva que entrelaza una variedad de movimientos disímiles en un nudo de significados, con lo cual proporcionan el punto al cual todos los movimientos deben referirse para reconocerse en su unidad, es decir el movimiento estudiantil de 1968.

### **El carácter magno de 1968 y la construcción del mito**

Cuando se habla en los textos de las movilizaciones estudiantiles de 1968 o de ese periodo en particular, llama la atención el carácter magno, central, heroico y predestinado que se le asigna mediante diversas frases:

“1968 fue un año *axial*” (Paz, 2001, p. 91).

“La manifestación culminante y espectacular de la crisis global del capitalismo mexicano no tendría lugar sino más tarde, en 1968” (Guevara, 1983, p. 147).

Dos de octubre de 1968: la frase, si definitiva, *no es exagerada*. “Lo ocurrido en Tlatelolco divide definitivamente el proceso de la vida mexicana” (Monsiváis, 1982, p. 16).

“El Movimiento Estudiantil es *heroico*, sin declamaciones y proponiéndoselo de modo muy ajeno a la recompensa en bronce para los mártires” (Monsiváis, 2003, p. XVII).

Destaco los adjetivos en las frases (axial, culminante, espectacular, heroico, no exagerada) con el fin de perfilar los significados circulantes en las narrativas respecto al año 1968 y “El movimiento estudiantil”. Desde mi interpretación, si bien hay elementos de autocrítica en los textos, así como análisis complejos y fundados sobre los acontecimientos, subyace en ellos un objetivo político contra el olvido que enfatiza, a la vez, un impacto trascendental de los eventos.

La caracterización de relevancia magna se fortalece también cuando se relacionan los hechos acontecidos en 1968 con distintos espacios temporales de la historia mexicana que van desde la época prehispánica, pasan por la época pre y post contemporánea a la realización de los acontecimientos, persisten en las revisiones de décadas posteriores hasta llegar a las de nuestros días e incluso se visualizan en el futuro. Elementos temporales que se combinan como una forma de producción de historia que se precipita en un espacio-acto preciso.

Por ejemplo, Octavio Paz relaciona lo acontecido el 2 de octubre en Tlatelolco con la existencia de una dualidad interior mexicana ancestral:

Lo que ocurrió el dos de octubre fue simultáneamente la negación de aquello que hemos querido ser desde la Revolución y la afirmación de aquello que somos desde la Conquista (Paz, 2001, pp. 128-129).

Es un hecho histórico y una representación histórica de nuestra historia invisible, pues lo que se desplegó ante nuestros ojos fue un acto ritual: un sacrificio, bajo el arquetipo religioso-político de los antiguos mexicanos: la pirámide, sus implacables jerarquías y, en lo alto, el jerarca y la plataforma del sacrificio (*Ibid.*, pp. 131, 133).

Tlatelolco, como imantada por la historia, es una de las raíces de México, el dos de octubre de Tlatelolco se inserta con aterradora lógica de nuestra historia, la real y la simbólica<sup>8</sup> (*Ibid.*, pp. 144-145).

Las líneas anteriores muestran cómo para Paz la masacre ocurrida tras el mitin del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco representa la repetición de un acto al cual los mexicanos están ligados desde hace siglos (el sacrificio) y se da como consecuencia lógica de una historia real y simbólica marcada desde entonces. En este sentido el hecho mismo adquiere en la narración una dimensión temporal transhistórica, que abarca siglos y también incluye la identidad de todo un pueblo.

También en una lógica que otorga a las movilizaciones de 1968 un carácter expansivo a otro tiempo-espacio-acción, en el que paradójicamente pasado y presente se ordenan de manera lineal para converger en el año de 1968, Guevara argumenta, refiriéndose a los puntos del pliego petitorio del 2 de agosto de 1968:

Este y otros aspectos del discurso del movimiento confirman que, en 1968, el estudiantado se reveló como la “memoria política del pueblo” [entrecomillado original] (Guevara, 1983a, p. 174).

A este respecto es importante aclarar que, en los textos de Guevara (1983a y 1983b, 1988), el de Schafer (1971), los de Monsiváis (1982, 2003, 2008a), el de Ramón Ramírez (2008) y el de Zermeño (2003), es constante la conceptualización del estudiantado como una gran fuerza movilizadora de masas. Sin embargo, en el párrafo descrito en líneas anteriores, las capacidades estudiantiles se amplían a otros niveles: primero se ve al estudiantado como una identidad colectiva que tiene la habilidad de hablar por la gente, se sugiere asimismo el

---

<sup>8</sup> Es importante aclarar aquí que para Octavio Paz lo real y lo simbólico no se refieren a lo real y lo simbólico de la perspectiva del psicoanálisis o del Análisis Político del Discurso que utilizamos en esta investigación, sino que es un uso de lenguaje más coloquial.

derecho que tenían de hacerlo. Parecería, además, que en los estudiantes se condensa y se expresa la agencia de una historia antigua acumulada, que es al mismo tiempo fuente de decisiva importancia en el contexto social del momento en que ocurren los hechos del 68 y fuente de revelación para el recuerdo social.

No obstante, al mismo tiempo que se dan afirmaciones de aptitud estudiantil, se disminuye o subordina la posibilidad agencial de generaciones anteriores, de otros sectores poblacionales o de otros grupos sociales. Se muestra también una visión paternalista en la que los estudiantes del 68 aparecen como un grupo que llega a resolver las limitaciones expresivas y activas del pueblo entero, lo que invisibiliza, considero, la capacidad y multiformidad de acciones de otros agentes sociales, de otros movimientos estudiantiles y/o grupos. Con el tipo de narrativa se limitan, además, las posibilidades de incorporación de otras memorias y experiencias individuales, pues hay una base argumentativa totalitaria en el sentido en que se concibe la existencia de una sola memoria política del pueblo, que identifica a los estudiantes integrantes del movimiento del 68 como los herederos de dicha memoria.

La tendencia a valorar de manera transgeneracional-posterior las aportaciones del movimiento estudiantil de 1968 aparece de manera reiterada en escritos más recientes.<sup>9</sup> Las narraciones contenidas en ellos, si bien reconocen innegables e importantes legados, llegan también a relacionar una gran cantidad de movimientos sociales posteriores a lo sucedido en 1968, como se muestra en el siguiente fragmento de Elena Poniatowska:

El Movimiento Estudiantil de 1968 fue punta de flecha de otras epopeyas que intentaron romper la homogeneidad y la corrupción gubernamental. El impulso de los estudiantes y su heroísmo jugó un papel importante en el triunfo en las elecciones de Cuauhtémoc Cárdenas, candidato de oposición y en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas y en los movimientos de

---

<sup>9</sup> Véase, por ejemplo, Cazés (2008), Martínez Assad (2008), Monsiváis (2008a).

resistencia pacífica que desde el 2006 salen de la plancha del Zócalo a todos los estados del país (Poniatowska, 2008, p. 17).

De este modo se sobrecargan los alcances del movimiento mucho más allá de su propio tiempo-espacio-contexto. Se asignan múltiples capacidades de lucha a los aún llamados integrantes-estudiantes-héroes del 68, y se plantea o se sugiere una fuente única, crucial de resistencia social. También se enaltece, se expande y se desplaza todavía más la carga simbólica sobre “El movimiento estudiantil mexicano de 1968”, y se llega a consolidar un cúmulo de consecuencias derivadas que, por lo que sugieren los autores, aún no terminan.

Si bien hemos reflexionado y analizado de manera crítica en líneas anteriores algunas de las formas de dar cuenta de los movimientos estudiantiles del pasado, es también importante reconocer que dichas formas de hacer historia han sido efectivas para la construcción de un mito, el mito del 68.

En este sentido me gustaría apuntar que entiendo “mito” en la forma en que lo indica Laclau (1993, p. 77), es decir como un espacio de representación que no guarda ninguna relación de continuidad con la “objetividad estructural” dominante y cuyo trabajo consiste en suturar el espacio de dislocación estructural que es su condición “objetiva” de emergencia, a través de un nuevo espacio de representación, que ofrece formas de nombrar la realidad y rasgos identitarios en los cuales reconocerse.

Tras los eventos traumáticos derivados de la desarticulación objetiva de los movimientos estudiantiles representada dramática y principalmente por la masacre de Tlatelolco del 2 de octubre de 1968, los autores que retomamos en este trabajo (exlíderes estudiantiles de la época, familiares de víctimas, sobrevivientes, intelectuales con lazos afectivos al movimiento, exprofesores universitarios de la época, reporteros que atestiguaron los hechos, entre otros) han articulado una serie de prácticas en las formas de hacer historia ancladas en principios universalistas, esencialistas y lineales que establecen una totalidad discursiva y una tradición analítica y

valorativa de los movimientos, atravesada por sus posiciones de sujetos escindidos. Según Lacan la verdad del sujeto no es, exclusivamente, la del discurso consciente racional sino la que emerge como resultado de la realidad del individuo, su fragmentación. El sujeto intenta vencer la censura que ataca desde el inconsciente aprovechándose del deseo como falta para manipular la propia imagen del yo. Por consiguiente, el análisis del sujeto escindido a través de las palabras nos pone en contacto no solo con el orden estructurante social exterior al yo, el orden consciente, sino con un orden inconsciente también estructurante que forma parte de la psique humana. Las palabras, fallas del lenguaje, adquieren el estatuto del único instrumento para la cura de las dolencias anímicas del sujeto escindido, de deseos no satisfechos y enmascarados, pero que permanecen larvados y a los que solo el sujeto puede acceder para develar la verdad de su ser (Lacan retomado por Estrach, s/f, pp. 4 y 7).

Estos sujetos escindidos o fragmentados estructuran un campo de inteligibilidad o entendimiento de los eventos, a través de las narraciones, como una forma consciente o inconsciente de cura de dolencias anímicas, de deseos no satisfechos que permanecen larvados, pero cuya develación constituye a la vez la condición de posibilidad de emergencia de nuevo(s) sujeto(s) y un nuevo horizonte de plenitud.<sup>10</sup>

Desde una política de la memoria militante contra el olvido, los autores elaboran metáforas del contenido literal de las pasadas reivindicaciones estudiantiles, y construyen un nuevo horizonte de plenitud (Laclau, 1993, p. 80) que los lleva a identificar a los estudiantes como héroes predestinados, herederos, portadores, transmisores, guardianes y defensores de una memoria política ancestral del pueblo que no termina tras la masacre, sino que tiene efectos en el presente y muy probablemente en el futuro. Se conforma así

---

<sup>10</sup> En este punto es importante aclarar que no estamos atacando la veracidad de lo que se narra, sino intentando identificar las posibles injerencias de factores subjetivos en la construcción de las narraciones.

una mística o discurso místico en el que emerge un imaginario para llenar el vacío expandido por la penetración de lo real en el orden simbólico, proporcionando un nuevo sistema de significados para restaurar el orden desarticulado (Buenfil, 1994, p. 28).<sup>11</sup> Así surge un nuevo imaginario proporcionado por las narrativas en el que se promueve la admiración por las acciones estudiantiles, y se enaltece su lucha como la heredera legítima de otras luchas anteriores (incluso ancestrales), al representarlas como los depositarios y casi exclusivos transmisores de la memoria política del pueblo, que llevan grandes movilizados de masas, actos heroicos, culminantes y espectaculares, pues se les conceptualiza, además, como dotados de diversas capacidades, tales como la autoorganización, la valentía y la confrontación con el poder, e incluso se les atribuyen legados transhistóricos, a pesar de la represión y derrota, que se ve como “parcial y/o momentánea”.

En este sentido, las elaboraciones narrativas de los autores pueden servir también como nodo central de identificación y de anclaje de subjetividades que, de modo parecido a las historias oficiales, apuntan a mantener la cohesión social y a defender fronteras. Los relatos proporcionan los puntos de referencia para encuadrar las memorias de grupos y sectores, ligadas históricamente (Jelin, 2002, p. 40), a la vez que interpelan a los agentes sociales en lo individual, al proponerles un modelo de identificación (Buenfil, 1994, p. 20).

### **Las batallas por la memoria**

Los textos sobre movimientos estudiantiles en México, particularmente los realizados por miembros de la élite de los movimientos de 1968, abren un vasto campo para el análisis de las batallas por la

---

<sup>11</sup> Según Buenfil (1994, pp. 22, 28), la mística requiere de lo real como negatividad que debilita el orden simbólico y la expansión del vacío que crea la desarticulación de dicho orden. El discurso místico surge al vehicular el nuevo imaginario mediante símbolos e imágenes, rituales y estrategias, y al impregnar la sociedad con ellos.

memoria y en este sentido la intención de este trabajo no es desvalorizar las aportaciones de denuncia y reconstrucción de los hechos sobre esta época, sino identificar las articulaciones argumentativas dominantes que subyacen en sus estructuras.

Considero que hubo un entorno social particular que impulsó las maneras en que se construyeron las narrativas de los movimientos estudiantiles aquí analizadas, esto es, un marco de ocultamiento y silenciamiento gubernamental sobre buena parte de los hechos, la existencia de sentimientos de derrota, división, desarticulación y desesperanza en años posteriores a los sucesos relatados (Álvarez, 1985, p. 28), así como la necesidad de aquellos que habían participado o creído en los ideales estudiantiles de recuperar parte de lo perdido.

También influye la existencia de una política de la memoria que intentó reunir en un cuerpo integrado un núcleo referencial de acciones estudiantiles valioso, significativo, trascendental, para interpelar a los luchadores de causas sociales y estudiantiles aún en pie, para resistir el olvido y para manifestar la esperanza o creencia en un cambio posible de la sociedad mexicana.

Ello, sin embargo, llevó a los autores a realizar relatos de tipo cerrado, totalitario y esencialista, en los que puede advertirse no solo la incidencia de subjetividades escindidas, sino también una serie de coincidencias en las construcciones de sentido, entre las que destacan: la caracterización de los movimientos con base en criterios universalistas, basados en un número limitado de elementos siempre presentes; una continuidad narrativa de eventos que además cumple la función de dar profundidad y relevancia histórica trascendental a hechos que son significados por los autores como expresiones cumbre de un grupo social; la sacralización de un tiempo-espacio específico (1968), como estrategia para superar experiencias traumáticas de miedo, dolor y decepción, y para plantear un nuevo horizonte de plenitud que se ancla en el paradigma de la heroicidad.

Estimo que los relatos heroizantes, lineales, universalistas, constituyen obstáculos para comprender otros mensajes y legados, para identificar de manera diferenciada los factores, actores y contextos que se ven involucrados en un movimiento estudiantil. Al glorificarse y mistificarse un pasado, este se vuelve hasta cierto punto intocable y queda circunscrito al espacio y a los intereses de la generación protagonista de ese pasado, y se pierden oportunidades de incorporación de aprendizajes al hallarse en ese espacio lejano que parece inalcanzable.

Por ello es indispensable, como apuntan Lechner y Guell (2006, p. 68), poner en diálogo a los protagonistas de la historia, revisar los silenciamientos en los relatos para comprender la idealización de la participación, analizar si entran en pactos de silencio para omitir zonas de dolor, o si hay una evitación de la confrontación que implicaría desafiar valores y sentidos ideológicos de los años considerados valiosos, así como revisar los modos y estrategias de hacer política. Es importante también indagar sobre el impacto que estos relatos sobre los movimientos estudiantiles han tenido en la conformación de memorias colectivas e individuales, cómo han contribuido a la conformación de subjetividades a partir de los modelos que proponen e identificar quiénes han quedado fuera de las representaciones consideradas relevantes o significativas, quiénes y qué actos permanecen invisibles.

## NARRATIVAS ESCRITAS SOBRE MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

### **Introducción: La cultura, el imaginario social y su influencia en la construcción histórica**

Es importante destacar la relevancia explicativa que tiene la cultura en su especificidad mexicana para comprender los análisis que se

harán a continuación. La cultura marca a los sexos con el género (entendida aquí como el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres). Según Lamas (2000, pp. 3-4), por esta clasificación cultural se han definido la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder, y se han atribuido características exclusivas a uno y otro sexo. La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Por eso, dice la antropóloga, para desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden simbólico se requiere comprender el esquema cultural de género.<sup>12</sup>

Este cuenta con modelos que estructuran los códigos de valor del sistema de género imperante, influye en las conductas de un colectivo y sus prácticas sociales y se convierte en la escala con la que se miden las características, los defectos y las virtudes de hombres y mujeres. De ahí que resulte de la mayor importancia el análisis de la gestación, la expresión y la transmisión de los códigos de significación compartidos que se han inscrito en la vida social (Tuñón, 2008a, pp. 15-16; De Barbieri y Scott, citadas por Tuñón, 2008b, p. 25).

Fernández (1993, pp. 239-240, 243) sostiene que el universo de las significaciones que instituyen una sociedad es inseparable del problema del poder. En este sentido los dispositivos de poder exigen como condición del funcionamiento y la reproducción no solo sistemas de legitimación, enunciados, normativas, reglas de justificación y sanciones de conductas no deseables, sino también prácticas, soportes mitológicos, emblemas y rituales. Para la autora este

---

<sup>12</sup> Cabe señalar que la cultura se comparte cuando hay palabras y hábitos lingüísticos, tradiciones, comportamientos, ritos, convenciones, gestos, valores creencias, representaciones e imágenes colectivas que tienen significados comunes y se convierten en símbolos; así es como las culturas se vinculan con las llamadas mentalidades y con las ideologías (Tuñón, 2008b, pp. 15-17).

universo de significaciones (imaginario social)<sup>13</sup> resulta una pieza clave en la implantación de la disciplina en una sociedad. Los mecanismos a través de los cuales los mitos sociales logran su eficacia en la disciplina social y en la legitimación y el orden de las instituciones que involucran operan, según la autora (Fernández, 1993, p. 246), por la repetición insistente de sus narrativas. Dicha repetición tiene como característica primordial que se gestiona a través de formas reticulares y difusas y produce discursos que con pequeñas variaciones de enunciación, según los focos, sostienen al infinito una misma trama argumental. Es decir que repetición argumental y múltiples focos en la gestión de sus enunciados crean los caminos de su eficacia simbólica. En segundo lugar, se instituyen como universos de significación de formas totalizadoras o esencialistas que estipulan no solo lo que debe ser hombre o mujer, sino lo que es. Así, esta voluntad totalizadora ejerce violencia simbólica, ya que no da lugar a las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y de posicionamientos subjetivos de los actores sociales; homogeneiza y, por lo tanto, invisibiliza lo diverso, el proceso sociohistórico de las construcciones y aparecen como realidades naturales y ahistóricas.

Por otro lado, Bourdieu (2005) sostiene que todo conocimiento descansa en una operación fundamental de división: la oposición entre lo femenino y lo masculino, y que la manera como las personas aprehenden esa división es mediante la práctica cotidiana. Para Bourdieu, los conceptos cotidianos sobre lo femenino y lo masculino estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social. El orden social masculino está tan profundamente arraigado, dice, que no requiere justificación, se impone a sí mismo como autoevidente y se considera “natural” gracias al acuerdo que obtiene de estructuras sociales y de

---

<sup>13</sup> Noción distinta a la de imaginario en psicoanálisis relativa a la imagen en el espejo o la mirada del otro o a lo imaginario como ficción. Aquí nos referimos a la noción de Castoriadis sobre la capacidad imaginativa como creación incesante social-histórica-psíquica de figuras, formas, imágenes, producción de significaciones colectivas (Fernández, 1993, pp. 242-243).

las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Desde la perspectiva de Bourdieu hemos incorporado, en forma de esquemas inconscientes de percepción y apreciación, las estructuras históricas del orden masculino.

Siguiendo esta idea, Lamas (2000, p. 2) también señala que, a pesar de los cambios de orientación de la investigación antropológica en las últimas décadas, se sostiene la centralidad explicativa de la cultura y se reconoce que lo característico de la cultura es su naturaleza simbólica, que entretexe un conocimiento tácito sin el cual no hay interacción social ordenada y rutinaria, con la que las personas comparten significados no verbalizados, ni explícitos que se toman por verdades dadas. En este entretejido tácito, el género es el elemento básico de la construcción de cultura. La autora también enfatiza la interpretación de Bourdieu sobre el género como *habitus* por ser “una explicación contundente de la complejidad de los procesos histórico-culturales en la construcción de la masculinidad y la feminidad” (Lamas, 2000, pp. 2-3).

A partir de lo anterior quiero subrayar la relevancia y centralidad que tienen la cultura y el imaginario social del sistema sexo-género en las instituciones y construcciones sociales, en las prácticas cotidianas, en el conocimiento y en la construcción narrativa, incluyendo la narrativa histórica.

Quiero destacar, asimismo, la importante dimensión política que tienen los procesos de construcción simbólica en el lenguaje. Lo político como elemento instituyente de la sociedad y como lógica funcional del lenguaje (Marchant, 2009, pp. 72 y 85) puede ser identificado a través de los elementos y relaciones conceptuales de oposición mutua, conflictividad o antagonismo y la utilización estratégica de ellos por los actores sociales e instituciones que, cabe tener presente, están dotados de diversos niveles de poder. Para esta investigación es central advertir desde esta mirada que diversos conceptos o categorías lingüísticas se han fijado y han deslindado diferencias desde una posición masculina y una lógica patriarcal (Cixous citada por Elliot, 1995, p. 278), lo que legitima una

construcción simbólica del sistema sexo-género y de las relaciones sociales. La codificación “genérica” de ciertos términos ha establecido y naturalizado sus significados de tal modo que, como apunta Scott (2008, p. 73), el género es una de las referencias recurrentes a través de las cuales el poder político ha sido concebido, legitimado y criticado. Las oposiciones binarias y el proceso social de las relaciones de género pasan a formar parte del significado del propio poder; el hecho de cuestionar o alterar algún aspecto de dicho poder representa una amenaza para el conjunto del sistema.

No obstante, cabe advertir, que para el análisis de narrativas sobre movimientos estudiantiles que haré adelante parto de la premisa de que todo sistema simbólico o discursivo, si bien opera como organizador de sentido de los actos humanos, estableciendo líneas de demarcación de lo lícito y de lo ilícito, suministra esquemas repetitivos, crea marcos de preceptos y pone en conexión regularidades de los comportamientos (Fernández, 1993, p. 241) es también diferencial, inestable y abierto. En palabras de Buenfil (1996), es diferencial debido a que ni el discurso (como totalidad abierta, incompleta y precaria, susceptible de ser siempre reconstituida), ni sus elementos tienen un carácter inmanente, sino que adquieren sentidos por el lugar que ocupan dentro de cadenas discursivas más amplias. Es inestable en la medida en que el significado no se fija de una vez y para siempre, sino que se establece temporalmente en función del lugar que ocupe dentro del sistema discursivo, y abierto en el sentido en que, al ser diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado.

En este orden de ideas, aunque concibo el género como una forma persistente y recurrente que ha hecho posible, entre otras cosas, la significación de poder en Occidente, en la tradición judeocristiana y en la islámica (Scott, 2008, p. 68), y los lenguajes conceptuales se sirven de la diferenciación para establecer el sentido, y la diferencia sexual es una vía primaria de diferenciación simbólica, es necesario trabajar de forma histórica, analizar y examinar las formas en que se construyen las identidades de género

a través de las condiciones sociales, culturales específicas. Asimismo, es necesario advertir que el género es un campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder, pero no es el único y no puede concebirse como inmanente, siempre estable ni cerrado.

Desde estos referentes planteo que, tanto los autores que elaboraron las narrativas sobre movimientos estudiantiles como las mujeres (y hombres) que entrevistamos para la presente investigación, como sujetos sociales, no pueden quedar fuera de la cultura que las y los constituyen, aunque esto sea de una manera específica. Por ello hay que enfatizar que, en la cultura mexicana, con fuertes influencias provenientes del pensamiento judeocristiano occidental y del pensamiento liberal europeo, hay una asociación común de lo femenino con el cuerpo y lo masculino con la mente. Dicha asociación equivale, según Tuñón (2008, p. 35) a asociar a la Mujer con la naturaleza y al Hombre con la cultura; a la primera con lo pasivo y al segundo con la actividad creadora, lo que potencia la exclusión de ellas. Lo varonil emula el arquetipo del *animus*: las normas, la autoridad, el orden, la historia y la modernidad, y el femenino, el ánima, el sustrato nutricional asociado a la vida y a la naturaleza, que requiere del orden del primero para controlar el caos que significa. Como símbolo, entonces, la Mujer representa el principio pasivo, la materia y la naturaleza; queda devaluada en la sociedad y excluida del campo de la razón. En México dichos modelos muestran una notable influencia especialmente desde el siglo XIX, cuando el mundo industrial europeo y la modernidad acentuaron la división entre lo público y lo privado, y entre los roles masculinos y los femeninos para garantizar la subordinación de las mujeres.

Estos han sido elementos definitorios de la sociedad contemporánea, pues han sido ideas de larga duración (Tuñón, 2008, pp. 41 y 43) y han sido alentados y articulados incluso por el discurso científico que ha ocultado tras una aparente objetividad y neutralidad visiones parciales de la realidad, lo que ha generado las bases

sobre las que se apoyaron varias ideologías de la subordinación sexual de las mujeres y la consideración de los hombres como superiores.<sup>14</sup>

La cultura mexicana tradicional dominante articulada entre otras cosas por un sistema sexo-género de siglos se encuentra durante el periodo de esta investigación (1960-1980) aún presente. Sin embargo, hay también un debilitamiento y un desplazamiento hacia nuevas formas de ser, al menos entre los jóvenes. La llamada “cultura juvenil” aparece a finales de los años cincuenta, transcurrió con fuerza durante la década de los sesenta-setenta y fue provocada, según Reguillo (2003), por la influencia de fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales de orden internacional, entre los que se incluye el surgimiento de un nuevo orden en el periodo de la posguerra, que reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derechos y especialmente en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo. Influyeron también el envejecimiento tardío impulsado por los avances científicos, que reorganizó los procesos de inserción económica de los segmentos más jóvenes de la sociedad, y finalmente la ampliación de los rangos de edad para la instrucción como mecanismo de control social. En este orden de ideas en los filmes mexicanos, por ejemplo, se empiezan a reflejar las nuevas situaciones de la vida cotidiana de los jóvenes. La influencia estadounidense se deja sentir con gran fuerza en diversos órdenes de la sociedad mexicana (Agustín, 1990, pp. 149, 224) como la música, los bailes, los lugares de reunión, la vestimenta, los bienes de consumo, se discuten también las imágenes y los diálogos que representaban a la “moderna juventud”. Asimismo, adolescentes y jóvenes ingresaban de modo creciente a los centros de enseñanza media y superior, a las industrias y a la visibilidad urbana. Esto es importante en la medida en que este grupo social se constituye como

---

<sup>14</sup> Charles Darwin argumentaba que las hembras no evolucionaron igual que los machos, porque la reproducción limitó su desarrollo físico o mental. Por dichas ideas se decretó la inferioridad social de las mujeres, y su superioridad moral debida a su rol materno. Esta vinculación de la reproducción con el cuerpo femenino subsiste hasta la actualidad (Tuñón, 2008, p. 45).

un sector con exigencias, necesidades y poder propios (Agustín, 1990, pp. 150, 226). En esta época se populariza el rock and roll. En México, de acuerdo con Agustín (1990, pp. 146-147), el rock marca a muchos jóvenes por una urgencia de liberación emocional y los síntomas de inconformidad de estos ante el modelo de vida rígido y formal de la sociedad mexicana. La producción cinematográfica mexicana a finales de los sesenta, si bien era pobre, gran parte eran “películas juveniles”. Estas, como consecuencia del éxito y auge de la música de rock and roll entre los jóvenes, se popularizan de forma inusitada. Por otro lado, según Monsiváis (1981, p. 159) jóvenes y adolescentes del país entero usan el cine para imitar las formas de conducta que no tienen en la vida cotidiana, a la vez que estudian lo que no viven y lo que les es prohibido. Ello también es apoyado por programas radiofónicos y discos que perfeccionan el idioma de su generación. A través de estos y otros medios los jóvenes se relacionan con nuevos discursos, nuevos modos de ser y actuar.

A pesar de ello las transformaciones no ocurren de forma abrupta, ni en todos los sectores de la sociedad. Las investigaciones realizadas con la perspectiva de estudios de género,<sup>15</sup> así como diversos trabajos relativos a la historia de las mujeres,<sup>16</sup> han dado muestra del olvido, la invisibilización y/o exclusión del sector femenino de la historia en general y de la historia de México en lo particular.<sup>17</sup> Estos estudios han criticado la falta de historización de la experiencia de las mujeres, la prioridad concedida a la historia masculina (*his-story*) frente a la historia femenina (*her-story*), y han

---

<sup>15</sup> Entendida esta como una categoría de análisis histórico que indaga sobre la organización social de las relaciones entre los sexos, que abarcan a su vez la forma primaria de las relaciones de poder (Scott, 1986, p. 1067).

<sup>16</sup> Que no necesariamente incluyen la perspectiva de género, pero que han tenido como meta transformar el conocimiento androcéntrico y las condiciones androcéntricas de producción del conocimiento, analizando tanto la opresión de las mujeres, las condiciones materiales y reales, como la ideología que las justifican.

<sup>17</sup> Entre ellos los trabajos de Scott (1988, 1996), Molyneux (2000), Fernández, Ramos y Porter (2006), Frazier y Cohen (2003), Carmen Ramos (1992), Tuñón (2002, 2006). En historia de la educación Gabriela Cano (2006), Oresta López (1999), Vaughan (2001a), Arteaga (2006), por mencionar algunos.

expuesto la jerarquía subordinada de esta en muchos relatos históricos. También se ha criticado la pretensión de la historia positivista de contar la totalidad de lo sucedido, como la integridad y obvedad del sujeto de la historia: el Hombre Universal (Scott, 1996, p. 72).

La conexión entre los estudios del discurso (como lenguaje) y el estudio con perspectiva de género ha proporcionado aportes relevantes para la identificación de construcciones generizadas de sentido en categorías fundamentales para la política y la historia. Al respecto quiero destacar, siguiendo la frase de Scott (2008, p. 80), que si nos ocupamos de las formas en que el lenguaje (entendido no solo como las palabras en su uso literal, sino la creación del sentido mediante la diferenciación) construye sentidos, estaremos en una buena posición para encontrar las formas en que se articula, se entiende y se representa la diferencia sexual en el ámbito social, y cómo se conciben dichos aspectos en la historia (en este caso de los movimientos estudiantiles).

Trabajos como el de Natalie Davies y Caroline Walker, retomados por Joan Scott (2008), el de esta misma autora, el de Carole Pateman (1996), Hélène Cixous y Luce Irigaray (citadas por Elliot, 1995), entre otros que no es posible detallar aquí, han mostrado suficientemente y desde hace ya varias décadas que el sistema sexo-género ha sido una forma persistente y recurrente (aunque, claro, no única) que ha hecho posible la significación del poder en Occidente; que los conceptos sobre el género establecidos como un conjunto de referencias naturalizadas estructuran la percepción y la organización simbólica del conjunto de la vida social, que, como apunta Scott (2008, p. 68), “el género queda implicado en la concepción y construcción del poder en sí mismo, en la medida en que tales referencias establecen determinadas distribuciones de poder”, y que los lenguajes conceptuales se sirven de la diferenciación sexual para establecer sentidos de forma primaria. Dichos lenguajes y normativas de género que se tomaron como inmanentes, universales o dados se incrustaron en la cultura occidental, en la historia escrita y en la creación de subjetividades occidentales. Ello, asimismo, ha

marginalizado, subordinado, excluido e invisibilizado aquello que se consideraba femenino.<sup>18</sup>

De acuerdo con estas lógicas reflexivas, a continuación abordaré las construcciones y los sentidos que adquiere el término “estudiante” en las narrativas sobre movimientos estudiantiles, así como algunos otros términos y acciones relacionados con ellos. Reitero que subyacen en el análisis las argumentaciones antes vertidas, así como el principio que esboza Gonzalbo (2002, pp. 121 y 124), en cuanto a que la historia de la educación, como la que pretendemos abonar aquí, es una historia cultural de la sociedad que no puede prescindir de las aportaciones de otras ramas de la historia o del conocimiento por su relación con hábitos y tradiciones, que son expresión de la mentalidad colectiva y que por tanto debe considerar los procesos de larga duración en que pueden apreciarse los cambios o las continuidades.

En este sentido, las siguientes argumentaciones parten del entendido de que hay continuidades en el sistema del pensamiento y cultural mexicano que provienen de una tradición patriarcal y un entendimiento de las relaciones de género fijadas hace siglos a través de diversas esferas como la educativa y la historiográfica, y que si bien no constituyen la totalidad del sistema sí han conformado buena parte de sus elementos simbólicos estructurantes.

### **Los agentes en los movimientos estudiantiles**

En los escritos analizados para este trabajo<sup>19</sup> encontramos que buena parte de las narrativas se centran en las acciones sucesivas llevadas a cabo por los estudiantes como colectivo. Sin embargo, dichas acciones se relacionan en gran medida con determinadas

---

<sup>18</sup> Me adhiero a la argumentación de Laclau y Mouffe (1987, p. 135) en el sentido de que “La sobredeterminación entre las distintas diferencias sexuales produce un efecto sistemático que constituye una diferencia sexual”.

<sup>19</sup> En las referencias aparece la lista de documentos analizados.

representaciones de género y con términos referidos a la diferenciación sexual, ya que se destacan, entre varios aspectos que iremos desglosando, las funciones de los líderes como los actores importantes, quienes, si bien no eran todos varones, en las representaciones que se hacen de ellos sí lo son.

Por principio, a los estudiantes se les caracteriza como poseedores de una capacidad de control de las masas que los obliga a ocupar una posición central de trascendencia ante cualquier diagrama; se les atribuye competencias como el ejercicio de un poder demiúrgico<sup>20</sup> (Schneider, 2003, p. 333) que concede a su vez capacidades de acción decisivas, una elevada autoridad que se opone al Estado considerado represor, un orden de destino transformador que inscribe lo político y capacidades de resistencia que los mantiene fuera del espacio del sometimiento.

El que el estudiantado sea un sector no sometido al control del Estado le da la virtud de ser en estos últimos años un factor catalizador de la sociedad mexicana. Los esfuerzos del Estado por controlarlo han sido frustrados, contrariamente a lo que ocurre en otros sectores, en donde el Estado ejerce un gran control: obreros, campesinos y empleados públicos [...] En lo fundamental quedan sólo dos actores en el escenario político: los estudiantes y el gobierno; los demás a pesar de declaraciones en uno o en otro sentido, permanecen a la expectativa (Bonilla, 1971, pp. 88, 94).

Cabe aquí mencionar la diferencia categórica que se establece entre los estudiantes “no sometidos” frente a otros sectores sociales (obreros, campesinos y empleados públicos, que, si bien pueden ser hombres, lo son de una categoría distinta a los estudiantes en tanto que aparecen como sometidos). Los estudiantes son concebidos como agentes sociales capaces de repeler los embates del enemigo-Estado que a su vez se representa como una figura detentadora del

---

<sup>20</sup> En la filosofía agnóstica es la entidad que, sin ser necesariamente creadora, es impulsora del universo.

poder de controlar a varios otros sectores. La condición inicial de los estudiantes para poder actuar y ser elemento catalizador de toda una sociedad aparece entonces en virtud del no sometimiento.

Este poder de dominación sobre sí mismos, que se describe por contraposición como elemento constitutivo del sector estudiantil, se instaura como un bien simbólico que impone un sentido del honor en la lucha social que se describe y que, en palabras de Bourdieu (2005, p. 66), es el principio indiscutido<sup>21</sup> que debe realizarse para estar en regla, para seguir siendo digno, ante los propios ojos de una cierta idea de Hombre. Esta idea de Hombre se halla en la relación entre un hábito construido de acuerdo con la división fundamental entre lo recto y lo curvo, lo erguido y lo abatido, lo fuerte y lo débil.

Instaurados los binarismos se impulsa y en cierta medida se condiciona al lector a percibir a los estudiantes a través de polos de superioridad (los no dominados–positivo) frente a los polos de inferioridad (los sometidos–negativo).

Ahora ¿quiénes son los sometidos o dominados? En este párrafo los obreros, los campesinos y los empleados públicos son quienes se ubican como pertenecientes a un tipo de sector social inferior o por lo menos no de la misma categoría valiosa que la de los estudiantes por encontrarse sujetos al Estado y según la lógica argumentativa sin poder cumplir otro papel que el de simples espectadores. Este estatus los elimina como agentes potencialmente transformadores del escenario político.

La estrategia narrativa es, en este orden de ideas, de utilidad para centralizar la figura de los estudiantes en virtud de una característica que se considera positiva en el orden simbólico en que se inscribe. Pero cabe preguntar ¿a qué se debe que la figura de no estar sometido resulte tan efectiva? ¿Por qué este referente resulta

---

<sup>21</sup> Indiscutido debido a que se asume como natural en la configuración del mundo androcéntrico y debido a que hay una operación político-discursiva que borra la contingencia.

fundamental para la construcción de una identidad de los estudiantes con mayor poder simbólico?

En primer lugar, la negatividad (los estudiantes no sometidos) es condición para construir fronteras que delimitan el lugar del enemigo (el Estado que somete) y es condición de posibilidad de construir cadenas de equivalencias (práctica articuladora) (el Estado y los estudiantes pueden verse como símiles en tanto son poderes autónomos o no sometidos que se distinguen de los que sí lo son: obreros, campesinos, empleados públicos, etc.), las cuales permiten el surgimiento de toda práctica hegemónica (es decir los estudiantes aparecen como los únicos dotados con el poder de transformación social frente al Estado) (Buenfil, 1994, p. 17).

En segundo lugar, en el sistema ideológico y cultural mexicano que hemos descrito antes, uno de los elementos más arraigados y valorados, herencia del pensamiento occidental, es el poder de dominio sobre cualquier relación social. La construcción del dominio sobre las relaciones sociales se ha basado en la diferenciación entre unos y otros y una de las diferenciaciones primarias ha sido la de hombres y mujeres. Dicha distinción se ha tomado como un elemento fundamental del dominio. Hay que recordar que lo masculino-femenino ha servido para definir cualidades abstractas y características mediante una oposición que se percibe como natural: fuerte-débil, público-privado, racional-expresivo y material-espiritual, ejemplos del código de género en la cultura occidental desde la Ilustración (Scott, 2008, p. 89).

Desde esta perspectiva, según Schneider (2003, pp. 25-26), es común que lo masculino se implante sobre el trabajo de la negación, que no se permitan determinadas conductas y se defina lo que es masculino (no sometido) como lo que no es femenino (lo sometido), la figura del estudiante que se encuentra en los escritos parece seguir los mismos parámetros. En otras palabras, la construcción narrativa de las características de los estudiantes sobre la que reflexionamos aquí define de inmediato un impedimento conceptualizador que constituye a su vez un valor de los estudiantes

por medio de la imposición no tanto de un modelo que propone lo que deben ser los estudiantes, sino de un impedimento esquemático de lo que no deben ser (no ser sometidos o dominados).

Desde esta mirada ubicada en el marco del sistema de pensamiento ideológico y cultural mexicano arraigado, como hemos visto desde hace siglos en el pensamiento judeocristiano y expresado aun en varias de sus formas en la época de escritura del párrafo antes analizado, la dicotomía sometido/no sometido se relaciona por contigüidad con la oposición hombre-mujer, ya que además, como señala Bourdieu (2005, p. 82), la definición de un puesto sobre todo investido de autoridad y dominio, histórica y políticamente, ha incluido toda suerte de capacidades y de aptitudes sexualmente connotadas. En otras palabras, la caracterización de los estudiantes como no sometidos se relaciona con concepciones de diferenciación sexual y con principios pertenecientes al orden simbólico de género tradicional, que implanta lo masculino mediante el trabajo de la negación y debido a que comparten significados análogos o equivalentes en un contexto dado: el de la cultura patriarcal mexicana.

Lo anterior se confirma cuando verificamos la existencia de otros componentes relacionados con la construcción generizada de masculinidad, que se articulan para caracterizar a los estudiantes. Aptitudes como la autonomía ideológica y organizativa, la resistencia a la manipulación, la aspiración a la transformación y la efectividad en la acción, se agregan a la caracterización asignada a los estudiantes y a sus movimientos en los escritos analizados:

Los movimientos estudiantiles ya no son fáciles de manipular [...] hoy tienen una autonomía creciente tanto en su organización como en su aspecto ideológico y han logrado subvertir el orden, poniendo en duda la validez del sistema (Burgueño, 1971, p. 44).

La simple comparación con otros movimientos estudiantiles pone en evidencia la impresionante capacidad organizativa del movimiento mexicano y

hace de este aspecto una de sus particularidades distintivas (Zermeño, 2003, p. 109).

La carga simbólica se refuerza y se da una mayor eficacia al discurso de identidad dominante de los estudiantes al aparecer estos como seres independientes, organizados, resistentes a la manipulación, transformadores y subversores del orden establecido. Se fija también una imagen del grupo de los estudiantes cargado de fortaleza y poder, que adquiere mayores dimensiones al engarzarse con la reiterada voluntad de lucha, combate y conquista democrática que se describe como parte de sus elementos característicos primordiales:

Todos tienen muy presente en mayor o en menor grado que están frente a una lucha de carácter democrático [...] múltiples lemas expresan sus pensamientos: “Respeto a la constitución”, “La juventud se justifica luchando” [...] “Gloria a la unión combativa de todos los estudiantes del pueblo de México” (Ramírez, 2008, p. 62).

Con el solo hecho de la conquista de la calle o con la mera circunstancia de haber logrado cristalizar como un gran movimiento de masas, el movimiento de 1968 contribuyó a derribar el gran mito de la invulnerabilidad del poder y abrió cauces a nuevas formas políticas de oposición (Guevara, 1988, p. 48).

Nos improvisamos como escritores subversivos de frases cortas: “La juventud es el poder”, “La razón y la ley armas universitarias”, “Exigimos libertad”, “Luchamos por los derechos del pueblo mexicano”, “Los campesinos en lucha con los estudiantes por las libertades democráticas”, “No luchamos por la victoria, luchamos por la razón” (Martínez, 2008, p. 38).

Quiero enfatizar palabras usadas en los párrafos anteriores, como lucha, unión combativa, conquista, derribar el mito de la invulnerabilidad, poder, subversión, armas, victoria y libertad, para sustentar que buena parte de los escritos sobre los movimientos estudiantiles de México construye las caracterizaciones de los estudiantes y sus

proclamas con conceptos relativos a la guerra, el quehacer bélico, lo militar y sus aparatos simbólicos.

La lucha y el combate son significantes por excelencia de la hombría (Bourke, 2000, citado por Rayas, 2009, p. 54); son, dentro del imaginario social y el orden simbólico tradicional, espacios de actividad masculinos en tanto implican atributos como el ataque, la acción, la planeación, la estrategia, tácticas tanto en la conducción como en la ejecución (Rayas, 2009, p. 53). Ello se relaciona directamente con la disputa y la rivalidad que son, de acuerdo con Lagarde (1992, p. 14), características de las relaciones entre los hombres dentro de la configuración del mundo patriarcal,<sup>22</sup> con la guerra, que es el último reducto de la definición de masculinidad en donde se conforman y se significan ideas en torno a la construcción de qué es ser hombre en el imaginario social (Rayas, 2009, p 54) y lo militar.

La acción militar y la guerra han sido identificadas como lugares de construcción de masculinidades hegemónicas (Agostino, 1998; Barret, 2001; Connell, 1995),<sup>23</sup> Barrett (2001), Sasson-Levy (2003), Connell (1995) Morgan (1994) y Hale (2007)<sup>24</sup> han identificado que lo militar y sus instituciones son masculinas, no solo porque la mayoría de sus agentes son y han sido hombres, sino porque constituyen una arena crucial para la construcción de la masculinidad en la sociedad en general. A pesar de los vastos cambios políticos, sociales y tecnológicos, los individuos militares, aún en la época actual, mantienen un símbolo de masculinidad y son frecuentemente descritos como su último bastión (Hale, 2011).

Según los documentos analizados, las actividades de lucha y combate son llevadas a cabo por los estudiantes, pero no a través de los medios bélicos acostumbrados o tradicionales, sino por medio de la lucha de la razón, del trabajo intelectual, de la estrategia

---

<sup>22</sup> Una muestra de las concepciones de la guerra como actividad específica de los hombres en la historia se encuentra en Rayas (2009).

<sup>23</sup> Autores citados por Hale (2011, p. 2).

<sup>24</sup> *Ibid.*

innovadora, la organización de actos multitudinarios, inesperados y/o sorprendidos para el oponente “despótico”, quien “se atemoriza” ante tales expresiones.

No obstante las condiciones adversas, el estudiantado dio muestra tangible de una gran resistencia, combatividad y creatividad políticas (Guevara, 1988, p. 53).

Una de las características de la acción del 10 de junio es que fue producto de una acción planeada por la dirección del movimiento estudiantil[...] Pero la simple posibilidad de que una acción política de esta naturaleza tomara fuerza asustó no solo al gobierno sino también, en cierta medida, a los que sostienen la política de actuar con “inteligencia” aprovechando las posibilidades de “apertura democrática” [...] la oposición revolucionaria se lanzó no sólo a hacerse sentir con fuerza, sino a luchar contra el virtual estado de excepción política en la que se ha sumido el despotismo gubernamental (Gómez, 1971, pp. 77-78).

Al analizar lo anterior con mayor detenimiento podemos identificar, además, que el activismo estudiantil y los movimientos en sí se conciben como fenómenos articulados por estudiantes dotados con características de hombría en su construcción occidental tradicional, la cual acentúa el dominio del hombre, la fuerza física, la inexpresividad emocional, la competitividad, la demostración continua, la búsqueda de reconocimiento por medio de la prueba, etcétera (Connell 1987, citado por Don Sabo, s/f, p. 4), aunque matizados por una racionalidad estratégica, un conocimiento de acciones políticas efectivas y saberes específicos para el control de las masas. Se conforman de este modo parámetros y patrones de conducta, imágenes identitarias estudiantiles que representan y valoran solo cierto tipo de actitudes masculinizadas.

En este sentido es importante lo que apuntan Schrock y Schwalbe (2009, p. 278, citados por Vaccaro, 2011, p. 2) en cuanto a que el componente central de colocarse en un acto convincente

de hombría es el resultado de demandar privilegio, evocando deferencia o acatamiento y resistiendo la explotación durante la interacción social. Por su parte Snow y Anderson (1987, citados por Vaccaro, 2011, p. 2) definen los actos de hombría como trabajo de identidad “identity work”, es decir el cómo la gente se presenta a sí misma mediante información dada intencionalmente o expuesta sin intención. En ello es también importante la centralidad del poder y el control en las acciones de otros hombres. Los autores sostienen que los hombres deben hacer trabajo de identidad adicional para enfatizar atributos particulares del varón como sinónimo de hombría.

Retomo lo anterior para advertir cómo los autores de las narrativas que aquí analizamos, de forma similar a lo que apuntamos antes, insisten con su construcción narrativa en representar un tipo de identidad estudiantil que se relaciona con la figura de hombría, ya que les atribuyen reiteradamente características como la racionalidad, la estrategia, la lucha, el combate, el no sometimiento, la conquista, la capacidad de derribar mitos de invulnerabilidad, la gran resistencia y la creatividad políticas, la fuerza, entre otras. De este modo justifican su centralidad, su poder y el control que, dicen, ejercían sobre las masas.

En el sistema ideológico-cultural mexicano la caracterización que se ha dado a las mujeres, a diferencia del tipo de tipificación anterior y salvo contadas excepciones, ha sido histórica y teóricamente de otro orden. La feminidad como distinción cultural históricamente determinada caracteriza a la mujer a partir de su condición genérica y la define de manera contrastada, excluyente y antagónica frente a la masculinidad del hombre. Las características que constituyen la feminidad han sido consideradas en las concepciones dominantes del mundo occidental como atributos naturales, eternos, inherentes al género y a cada mujer en particular y se ha considerado criterio de validez universal y de carácter inmutable que la generación de la feminidad es sexual, que la experiencia y la identidad femeninas pertenecen al orden biológico, a diferencia de

la identidad social que se atribuye a las masculinas (Lagarde, 2005, p. 783). Desde esta perspectiva, aunque pareciera que los escritos hablan de los estudiantes en general (esto es incluyendo hombres y mujeres), las caracterizaciones de que hablamos antes están ligadas discursivamente con el sistema de género, y más específicamente con la masculinidad.

De manera similar a lo que apunta Scott (2008, p. 89), la diferencia sexual en los escritos se convierte en algo invisible, pues los estudiantes son presentados como una categoría universal, aun cuando es una construcción masculina. Es a los varones a quienes se les personifica con estas características “positivas”, ya que, además, como veremos con mayor profundidad más adelante, cuando hablemos de la representación de las mujeres en los escritos, a estas se les ubica casi en la totalidad de los casos como elementos de apoyo en el movimiento y como víctimas de la represión estatal. Como resultado de esto, a los varones se les identifica mayoritariamente como los representantes del sector estudiantil; son ellos quienes aparecen como los definidores de las problemáticas y quienes protagonizan las acciones políticas y subversivas más emblemáticas e importantes. Se supone, además, que las problemáticas de las mujeres estudiantes quedan incluidas en las de los hombres.

No podemos dejar de mencionar, por otra parte, que en los documentos analizados hay una ponderación constante de principios derivados de la Ilustración, así como caracterizaciones de los estudiantes a partir de ellos. Se aboga por la razón como la forma de lucha y establecimiento de un sistema gubernamental ético. Se subraya la conciencia y la cultura democrática de los estudiantes, porque ello se considera la mejor manera de asegurar el fin del régimen que los oprime. Subyace la idea de que el absolutismo del Estado mexicano se basa en la ignorancia del pueblo para dominarlo. A los estudiantes de los movimientos se les considera como el grupo predestinado de la sociedad, cuyo principal propósito es liderar a la sociedad mexicana hacia el progreso, sacándolo de un largo periodo de obscuridad, irracionalidad y tiranía.

Desde esta perspectiva subyace en los escritos una concepción de los participantes como jóvenes plenamente conscientes de los problemas nacionales que unidos confrontaron a un Estado autoritario de manera frontal (un tipo de ataque legítimo entre hombres de honor), organizados bajo convicciones políticas claras y que llegaron a conquistar a las masas y a desestabilizar el sistema institucional.

Las manifestaciones marcan nuevas etapas del proceso unitario estudiantil [...] El sentimiento de unidad se fortifica. Igualmente, su conciencia política. Todos tienen muy presente en mayor o en menor grado que están frente a una lucha de carácter democrático (Ramírez, 2008, p. 62).

En la creación del CNH se definió la estructura organizativa básica del movimiento: la unidad orgánica celular era la escuela y el elemento que homogeneizaba a las fuerzas participantes era, como se ve, una condición de compromiso y combate: la huelga. Estas bases organizativas garantizaron a lo largo del conflicto que el CNH se proyectara como una representación auténtica del movimiento real y conquistara la casi absoluta confianza de las masas (Guevara, 1983a, p. 173).

Los movimientos estudiantiles de 1956 a 1960 logran articularse y presentarse como entes opositores en función de una solidaridad generacional entendida ésta como el sentirse víctimas de un enemigo común: el gobierno representado por la figura del gobernador y por experiencias concretas relevantes y/o de violencia: muerte de estudiantes (1966), enfrentamientos con la policía (1963 y 1966) que provocan en los jóvenes un mecanismo de defensa ante la agresión perpetrada por sus mayores (Gómez, 2007, p. 1184).

Ahora es interesante preguntarse a qué se debe este tipo de caracterización de los jóvenes, más allá de los criterios de verdad. ¿Por qué se les atribuyen y reiteran a la figura de los estudiantes estas aptitudes y no otras? Es decir, el estar unidos, plenamente conscientes de su función democrática y política, con objetivos de compromiso y combate, capaces de articularse y presentarse como entes

opositores ante un gobierno agresor y opresor. Me parece que parte de la respuesta se encuentra en recordar que los varones en el sistema de género tradicional aparecen ubicados como fuera y por encima de la naturaleza, con el poder de modificarla y controlarla (Lagarde, 1992, p. 13) y que la razón ha sido una aptitud o elemento asignado casi exclusivamente a determinado tipo de hombre considerado valioso para el orden social dominante (generalmente el hombre blanco, de buena posición social, letrado), en contraposición a hombres de otras características y a las mujeres que son ubicadas por oposición en el plano de lo emocional, lo frívolo y lo natural. Desde esta mirada las formas de caracterización de los estudiantes en las narrativas que analizo dan continuidad al patrón simbólico antes mencionado.

Como una muestra de ello quiero destacar que a las participantes mujeres se les atribuyen características muy diferentes a las señaladas como propias de “los estudiantes”. Entre estas destacan la constante emotividad ante los acontecimientos, el que iban todas “monas” a las brigadas a entregar propaganda a los obreros, el que daban apoyo a sus compañeros llevándoles comida, recursos económicos o prestándoles sus autos. Las mujeres participantes se describen como las que pese a todo esperaban en los hospitales y buscaban en las morgues a sus hijos, hermanos y compañeros, como las que lloran, las que fueron testigos de torturas, como las que se acuerdan en los momentos de mayor crisis de su peinado, de sus faldas, o de lo guapo que lucían algunos soldados y que por ello no podían creer que fueran asesinos, etcétera (Ramírez, 2008; Guevara, 1988; Guevara y Álvarez, 2008; Poniatowska, 1998).

Las muchachas de filosofía regresaban de las brigadas todas monas, todas sonrientes y nos decían: “compañeros, hoy fuimos a ver a los obreros y fue rete bonito, rete emocionante. Les dimos su volante: toma obrero, toma obrero, toma obrero. Los obreros decían: ¿Y ahora éstas qué se traen? (Salvador Martínez de la Roca, Pino, del Comité de Lucha de la Facultad de Ciencias de la UNAM, en Poniatowska, 1998, p. 29).

A partir de lo expuesto sostengo que la identidad colectiva de los estudiantes que aparece en las narrativas se construye generalmente a partir de elementos simbólicos propios de la masculinidad, pertenecientes al sistema sexo-género tradicional (presentes en el sistema de pensamiento y cultura mexicanos desde hace siglos) y por contraposición no explícita pero sí verificable en las representaciones argumentativas respecto a las mujeres y en la insistencia continua de los autores por representar a “los estudiantes” como dotados de bases racionalistas, posicionamientos políticos específicos, y ligarlos persistentemente a la lucha, al combate y a la conquista a las cuales ya me he referido con anterioridad. A través de los ejemplos mencionados se nutren los bienes simbólicos atribuidos a los estudiantes, y los ubican forzosamente dentro de esas formas y no otras.

Por medio de las virtudes “masculinizadas” se logra amedrentar, según varios autores, el sistema gubernamental, sacudir a la sociedad mexicana, subvertir las dinámicas de protesta tradicionales, transformar las formas de acercamiento a otros grupos sociales, y vulnerar los órdenes de dominación social a partir de un posicionamiento “verdaderamente” revolucionario. Quedan fuera de las narrativas los aspectos emocionales, los traumáticos, las disputas internas, otras formas de participación, protesta y logros de objetivos colectivos, lo relativo a la vivencia de los cuerpos en su materialidad, entre otros.

En las narrativas sobre movimientos estudiantiles que aquí se analizan aparecen enfatizados y algunas veces sublimados otros talentos de los estudiantes, como la entrega generosa y heroica, la nobleza estudiantil, la solidaridad, el comunitarismo, la comunicación efectiva con el pueblo y las formas novedosas democráticas de acción que buscan transformaciones trascendentes. Es importante apuntar que dichas virtudes parecen constituir una fuerza superior que inevitablemente lleva a los estudiantes a realizar actos que a otros les parecerían imposibles o impensables, y que funcionan así como un tipo de esencia social (Bourdieu, 2005, p. 68).

Al analizar la ideología del movimiento estudiantil mexicano habíamos ya destacado su contenido antiautoritario, anarquizante y heroico [...] también al hacer referencia a la práctica brigadista apareció clara la enorme solidaridad y el comunitarismo que recrearon fascinadamente los estudiantes mexicanos. Toda esta inmanencia y este realismo apremiante no están vacías de un contenido trascendente, de una búsqueda de las grandes transformaciones (Zermeño, 2003, pp. 257-258).

Los movimientos estudiantiles han sido [...] oportunidad única de abandonar el aislamiento por la tarea común y la solidaridad. Sobre esto último debemos decir que la experiencia de la solidaridad fue una de las más profundas que vivieron los estudiantes mexicanos en 1968. Solidaridad que se expresó en mil maneras, también por la vinculación de planteles normalmente extraños, alejados y hasta opuestos; y por la comunicación activa, no sólo verbal, de un sector individualista y sin hábitos organizativos. Respuesta solidaria y comunitaria a una agresión injusta y abusiva (Flores, 1980, p 124).

Una mirada retrospectiva nos llevaría sin duda a la conclusión de que, salvo algunos errores, el CNH tiene en su haber un gran saldo positivo [...] tiene el gran mérito de haberse realizado manifestaciones masivas y establecido comunicación con el pueblo mediante formas nuevas de actividad como son las brigadas políticas [...] entre otros muchos méritos pueden contarse también [...] el carácter democrático de sus órganos dirigentes [...] su funcionamiento [...] la dirección colectiva [...] el contacto con la opinión pública [...] los comités de las sociedades de alumnos (Ramírez, 2008, pp. 72-74).

La unidad, la solidaridad y el recuento de las tareas comunes llevadas a cabo aparecen reiteradamente en los escritos sobre movimientos estudiantiles, lo que puede considerarse como la expresión de un sentido de pertenencia y una forma de evocar la extensión del poder de los estudiantes. Se exalta la cohesión estudiantil en virtud de una organización bien delimitada, con jerarquías y tareas específicas, lo que a su vez contribuye a la idealización de cierto tipo de identidades estudiantiles.

Los atributos racionales asignados en las narrativas a los estudiantes paradójicamente coexisten y se hilan con una visión hasta cierto punto romántica de los mismos, ya que se destaca una dimensión centrada en valores como parte integral y central de su desarrollo como colectividad. En los documentos podemos encontrar que se les atribuyen valores absolutos, sublimes y trascendentes, una especie de vocación por la verdad, la justicia, el espíritu de servicio, entre otros, los cuales inspiran a otros miembros de la sociedad. También se identifican prototipos de rebeldía, en los cuales se describe su ruptura con normativas que quebrantan su libertad, así como diversos ejemplos en los que se describe cómo han revolucionado sus campos de acción, como lo describen los siguientes autores:

Otra de las cuestiones a destacar es que entre los ideales atribuidos a los estudiantes aparecen de manera reiterada los posicionamientos políticos de izquierda, cuyo rasgo característico es el concepto/valor positivo de emancipación y la idea de que, por encima de cualquier cosa, está el liberar a sus semejantes de las cadenas que les han sido impuestas por los privilegios de raza, de casta, de clase, etcétera” (Cofrancesco citado por Bobbio, 1995, p. 1).

La manifestación estudiantil-popular salió a las calles a rechazar globalmente la política gubernamental, y con ello a ofrecer una alternativa democrática y revolucionaria: democracia sindical, alto a la represión, democratización de la enseñanza, libertad para todos los presos políticos del país [...] los revolucionarios se definen como tales precisamente porque constituyen una oposición global al sistema en su conjunto. Son luchadores por una nueva sociedad que se construya sobre las ruinas del capitalismo [...] todo conflicto político es de una u otra manera, un conflicto de clases. El movimiento estudiantil no está por encima de esta situación como no lo están las luchas universitarias (Gómez, 1971, pp. 74-75).

## Los líderes estudiantiles y el heroísmo aplastado

Como un elemento más que se agrega a la conceptualización romántica o idealizada de los estudiantes dentro de las narrativas sobre sus movilizaciones, sobre todo las ocurridas en 1968, se encuentran los recuentos de los actos considerados heroicos. Estos se ubican mayoritariamente en el ámbito de la llamada resistencia civil pacífica. Entre los actos más nombrados sobresalen las multitudinarias manifestaciones antiautoritarias realizadas en las calles, la defensa de espacios escolares, la coordinación y unidad estudiantil, las asambleas estudiantiles en las que se escuchaba, según varios autores, a todas las voces, la intención de unión con diversos sectores sociales, los actos informativos realizados por brigadas estudiantiles o las llamadas “guerrillas de la palabra” así como el aprovechamiento de los más mínimos resquicios en el sistema imperante para el logro de objetivos y la creación de nuevas formas democráticas verdaderamente revolucionarias:

Desde los primeros días —8 a 1° de agosto de 1968— el movimiento tuvo un programa y una dirección colectiva, unánimemente respetada, ha materializado las inquietudes sociales de todo un pueblo al plantear la posibilidad de que la democracia no sea un vocablo sin contenido [...] se ha extendido al movimiento obrero, en el que se han creado comités de ayuda y de solidaridad a la acción de los estudiantes (Ramírez, 2008, pp. 23, 24, 26).

El 68 nos enseñó mucho, pero más que la represión y la cárcel queda la gran capacidad de inventiva de las masas, la organización, la iniciativa colectiva, la fuerza. Fue un movimiento de características incomparables con otras épocas. Nunca he visto un movimiento que creara tantas formas de acción desde abajo, desde la base. Era impresionante esa descentralización tan creativa de la propaganda y de la acción política, verdaderamente admirable. También era capacidad para responder en todo momento. Nos pegaban, nos metían un gol y nosotros respondíamos con otra iniciativa (Gómez, 2008, p. 216).

Llama la atención la constante referencia que hacen los autores al tamaño, dimensiones o potencia de las acciones llevadas a cabo por los estudiantes. Guevara (1983a, pp. 147-153) menciona los grandes combates de los estudiantes, Zermeño (2003, p. 178) destaca la gran base radical joven, Gómez Nashiki (2007, pp. 1184; 2003, pp. 207) habla de la poderosa solidaridad generacional en los movimientos de los años sesenta, Álvarez Garín (2008, p. 139), de la gran represión y de las enormes asambleas; Bonilla (1971, p. 89) se refiere a la magnitud de la represión oficial, Monsiváis (2008b, p. 13) a la gran insurrección moral y al impresionante apoyo de la opinión pública, y Schaffer (1971, p. 156) alude a la gran sensibilidad estudiantil ante los movimientos populares y a grandes reivindicaciones, por mencionar algunas.

Dichas narrativas se inscriben, como es evidente, en el campo de lo grandioso, lo superior, lo glorioso, lo majestuoso en clara oposición a lo pequeño, lo inferior, lo común, lo normal o lo insignificante. Más allá de la objetividad de los hechos que se describen, quiero apuntar en este sentido que ello puede obedecer a un interés colectivo de centralizar la figura estudiantil y otorgar relevancia a los actos realizados en términos de una política de la memoria<sup>25</sup> contra la minusvalorización, el olvido o el silenciamiento que la historia oficial quería establecer. Pero también es posible que tales descripciones narrativas estén vinculadas al orden simbólico masculino tradicional, ya que, como señala Lagarde (1992, p. 13), los Hombres se han autodefinido como el paradigma del mundo en el sistema patriarcal y por ende aparecen dotados de un conjunto de características por fuera y por encima de la naturaleza. Se les reconocen aptitudes y características excepcionales, magníficas, positivas, que sirven como modelo para evaluar al resto (entre ello, a las mujeres). Esta visión está presente, según la autora, en sistemas

---

<sup>25</sup> Es decir un marco de poder dentro del cual, o contra el cual, la sociedad elabora sus memorias y olvidos y a partir del cual las narrativas sobre el pasado se elaboran, reformulan, ordenan y usan conforme a determinadas posiciones e intereses de los actores sociales (Lechner y Guell, pp. 17 y 22).

religiosos y racionales, en la mayor parte de las filosofías y de las ciencias, así como en los sistemas de ordenamiento político.

En esta idea me parece interesante y adecuado<sup>26</sup> lo que señala Bourdieu (2005, p. 19) en cuanto a que las diferencias sexuales permanecen inmersas en el conjunto de las oposiciones que organizan el cosmos. Si bien estas no organizan el todo, la cosmología sexualizada hunde sus raíces en una topología sexual del cuerpo socializado, de sus movimientos y de sus desplazamientos inmediatamente afectados por una significación social. El movimiento hacia arriba está asociado, por ejemplo, a lo masculino, por la erección. En el caso de las narrativas sobre movimientos estudiantiles y las referencias que se hacen a lo grandioso, lo potente, lo impresionante e incomparable, existe, desde mi perspectiva, una elevación de los estudiantes que da por resultado una valorización positiva, aceptable, respetable desde el entendimiento de género tradicional. Al parecer subyace la idea de que, si las acciones de los estudiantes no se caracterizaran de ese modo, entonces perderían su calidad simbólica ante la amenaza de lo contrario.

En palabras de Schneider (2003, p. 115), se reanuda la progresión jerárquica, pero sometida a una doble vectorización hacia lo alto (los estudiantes) y hacia lo bajo (el resto de la población, incluidos los obreros, los campesinos, los empleados públicos y las mujeres). Se atribuye a los estudiantes un nivel elevado de potencia movilizadora, de creatividad, de capacidad de respuesta, de invención, de organización, de materialización de inquietudes sociales de todo un pueblo, de respeto, entre otras capacidades que parecen a su vez como inherentes a sus personas, pero también necesarias para el éxito de su travesía. Se constituye con este tipo de caracterización la fuerza simbólica de los estudiantes.

---

<sup>26</sup> Sobre todo en virtud de lo que hemos venido señalando respecto a las caracterizaciones de los estudiantes en formas masculinizadas y a la influencia cultural del paradigma de género tradicional en la subjetividad de los autores.

Aunado a lo anterior, quiero destacar que la imagen de unidad estudiantil que aparece en los documentos analizados se relaciona, según creo, con lo que apunta Schneider (2003, pp. 190-191), quien afirma que la reducción a la unidad simboliza y connota la intensificación de la fuerza, pero no de cualquiera: la fuerza creadora o procreadora que se liga a su vez con la forma fálica reunida por entero al alrededor de un eje único, eje considerado, por otra parte, en su eventual movimiento de verticalización. Desde esta perspectiva se entiende la potencia axial atribuida a los estudiantes, que en su actividad dirigida al control de las masas no es afectada por apéndices laterales, lo que inscribe de este modo sus hazañas en un universo íntegro e inalterable.

Por otra parte, Seydel (2007, pp. 13-14) argumenta que en la cultura occidental existe una larga tradición de elaborar modelos binarios y triádicos, con los cuales se intenta determinar la relación entre una realidad extraliteraria fáctica postulada, por un lado, y el universo lingüístico, simbólico y estético de la creación literaria, por otro. En el caso de México —continúa la autora—, al institucionalizarse de manera tardía la investigación en las áreas de las humanidades y de las ciencias sociales, su deslinde con la imaginación y la subjetividad en los textos literarios se dio como establecido de por sí. Desde mi perspectiva, los documentos sobre movilizaciones estudiantiles tienen claras huellas de imbricación con el universo literario.

Estas narrativas presentan a los estudiantes a la manera de la poesía épica medieval,<sup>27</sup> la cual se centra en la figura de un héroe masculino que posee las virtudes más apreciadas por una comunidad: la solidaridad, la fuerza, la valentía, la voluntad, el ingenio y la astucia, entre otras, y otorga dignidad al género humano, porque muestra lo que es capaz de lograr el hombre: ensanchar los límites

---

<sup>27</sup> Es importante aclarar que no se pretende hacer una caricaturización de los agentes en los movimientos estudiantiles, sino dar cuenta de las similitudes que hay entre las narrativas sobre ellos y este tipo de escritos.

de su experiencia y encarnar el afán de superar la fragilidad humana para alcanzar una vida más plena. En varios escritos sobre movimientos estudiantiles es posible identificar la utilización de este tipo de elementos para destacar y glorificar la figura de la colectividad estudiantil, así como la de algunas individualidades:

En 1968 el Movimiento Estudiantil había venido librando luchas importantes y heroicas, sobre todo en la provincia en un proceso de creciente independización de la influencia de los grupos de poder o francamente gubernamentales (Schafer, 1971, p. 158)

Para muchos estudiantes politécnicos los problemas de solidaridad humana estaban desarrollados incluso compulsivamente. Por ejemplo, en alguna ocasión llegó una comisión y le quitó los relojes a todo el mundo, para después repartir las boletas de empeño, pues había que operar a un compañero [...] también se daba el caso de compañeros detenidos en la cárcel por alguna circunstancia y el grupo entero se encargaba de mantener su situación escolar, llevarle libros, resolverle compromisos de trabajo, todo para asegurar que no perdiera sus estudios (Álvarez Garín, 2008, p. 29).

El liderazgo del CNH se establece sin dificultades [...] los estrategias más evidentes del CNH son hasta donde mi información alcanza, Raúl Álvarez Garín del IPN y Gilberto Guevara Niebla de Ciencias de la UNAM. Álvarez, estudiante de matemáticas del IPN, es activista desde la adolescencia, “todo un cuadro” en la lógica geométrica del PCM, al que ha pertenecido. Formal, responsable infatigable. Álvarez Garín es tímido y hosco, pero su experiencia le da acceso rápido a las perspectivas de conjunto. Guevara de la Facultad de Ciencias, también con pasado comunista, se entrega a la pasión teórica —es uno de los grandes conocedores de la naturaleza del 68— y a sus intervenciones las singulariza la sensatez [] o eso parece porque se entiende lo que dice [...] Álvarez Garín y Guevara, entre otros pero señaladamente, captan lo esencial: el vigor del movimiento le viene de la autoridad moral que le conceden su unidad y su resistencia a la barbarie desde arriba, y le viene también del ímpetu de la modernidad de la crítica actuada a los regímenes del PRI (Monsiváis, 2008b, pp. 110-111).

Como se desprende de líneas anteriores, desde una mirada de la colectividad los estudiantes encarnan un cúmulo de virtudes que en su relación conjunta construyen un discurso laudatorio-idealizado que, si bien no deja de reconocer algunas limitantes y errores de los protagonistas, los visualiza como victoriosos en su empresa por las características esencialmente “positivas” que se dice que los constituyen.<sup>28</sup>

En lo individual el héroe estudiantil es casi exclusivamente varón,<sup>29</sup> líder, joven, de izquierda, revolucionario, generoso, solidario, consciente, racional. Aspira a la transformación de la sociedad mexicana mediante actos antiautoritarios de innovación democrática. Tienen la capacidad de generar grandes movilizaciones de masas con estrategias ubicadas por encima del común de la gente, con identidades públicas reconocidas por todos. Los héroes estudiantiles tienen el valor intrínseco de sus dotes estratégicas, organizativas y combativas, además de aptitudes como la fuerza, la valentía, la seguridad, la capacidad intelectual (la inteligencia, el estar bien informados) aprovechada incluso en momentos críticos como la reclusión en prisión, la habilidad de encontrar formas de libertad en todo contexto (incluso en la cárcel y bajo tortura), la posibilidad de mostrar el repudio abierto ante el sistema que los oprime, la voluntad de combate, entre otros elementos asociados tradicionalmente a la categoría hombre (Rayas, 2009, p. 36; Bourdieu, 2005, pp. 59-67; Schneider, 2003).

El prestigio estudiantil se logra por medio de una lucha entre rivales que intentan conquistar a la sociedad mexicana, muy en el estilo de la novela romántica. Las arenas donde se disputa el dominio son: la calle, las universidades, la escuela, los medios de comunicación, entre otros.

---

<sup>28</sup> Esto no implica un sentido de verdad o falsedad en las narrativas, sino solo una forma de construcción de estas.

<sup>29</sup> Salvo contadísimas excepciones, las cuales sin embargo son valoradas con parámetros diferenciados categóricamente y los cuales abordaremos más adelante.

Frente a la realización de actos heroicos por parte de los estudiantes y sus líderes, nos encontramos la figura antagonica del Estado mexicano, que en las narrativas analizadas victimiza al sector estudiantil y a la mayoría de la población mexicana a través de lo que varios identifican como “una aplastante represión irreflexiva del gobierno”.

Cada vez que los estudiantes salían a las calles a protestar por algo o a manifestar su apoyo a algo, los reprimían a palos. El cuerpo de granaderos fue por muchos años un vehículo eficaz para mantener el estado de cosas, pero en 1968 la coherencia, fuerza y amplitud del movimiento hicieron entrar en crisis esa violencia acostumbrada e institucionalizada. La bancarrota del procedimiento pedía a gritos nuevas formas de actuar, pero la gente en el gobierno no tuvo la lucidez, para reconocer el hecho, ni la elasticidad, ni la inventiva necesarias para proponer o aceptar formas inéditas de conducta política. Los resultados son conocidos y también la herencia. Porque el movimiento del 68 ganó algunas batallas después de levantada su acta de defunción. El movimiento tuvo la lógica del incendio (la metáfora es vieja como el mundo) y a veces es difícil sofocar un fuego, aunque los bomberos destruyan parcialmente la casa que pretendían salvar (Hiriart, 2008, p. 17).

Toda manifestación espontánea de descontento social no conducida dentro de los cauces institucionales que aseguraban la subordinación de los disidentes a la autoridad oficial era condenada como ilegítima y sufría represión [...] La represión del movimiento estudiantil decidida desde esas fechas por el Estado, tuvo un carácter progresivo. La fuerza tan grande del movimiento hizo posible que este resistiera y se sobrepusiera exitosamente a varios niveles de represión masiva que tuvieron lugar el 2 de octubre [...] desde el 28 de agosto miles de agentes de todas las corporaciones policiacas, incluyendo a los policías de tránsito se ocuparon de perseguir, capturar y apalear a cuanto estudiante se descubriera [...] el batallón Olimpia [...] se ocupó de ametrallar los edificios, secuestrar a sus ocupantes [...] El mismo informe presidencial del día primero de septiembre constituyó un auténtico acto de terrorismo verbal [...] las cárceles de la ciudad de México se saturaban con millares de presos, muchos de ellos ajenos al medio estudiantil (Guevara, 1983a, pp. 160, 195-196).

Durante los años en que Arriaga Rivera gobernó el estado, se introdujo como práctica cotidiana una dimensión intolerable en las relaciones sociales: el terror, como una cualidad de la actividad política de esos años que se tradujo en ataques físicos y secuestros a los estudiantes; terrorismo en la universidad y por último, el asesinato de jóvenes, situación que hasta entonces (1963-1966) era difícil de imaginar en una institución universitaria (Gómez Nashiki, 2007, p. 1197).

Como se desprende de lo anterior, en la construcción de los héroes estudiantiles se enfatiza (y dramatiza) la lucha de estos (protagonistas de la historia) al ubicarlos en una zona de pelea contra fuerzas poderosas, en luchas con rivales sin honor en distintas contiendas y calvarios. El Estado (villano) es caracterizado como autoritario, déspota, represor, incapaz de llevar a cabo el diálogo u otros actos “rationales”. En la mayoría de los documentos que revisamos también se le atribuye un poder casi absoluto frente a la población en general, que aparece como constantemente victimizada, y los estudiantes se muestran como los únicos capaces de romper, quebrar y desestabilizar al gobierno.

En las narrativas las batallas entre ambos protagonistas adquieren dimensiones épicas al ligárseles con grandes transformaciones que afectarán a toda la población, que serán el pináculo de sentido de años de luchas anteriores, presentes y futuras y que requerirán de grandes esfuerzos, sacrificios, entrega personal, fidelidad a los ideales, entre otros, para no caer vencidos.

En este sentido aparece la resistencia estudiantil como otro elemento destacable que persiste en la mayoría de los escritos relacionados con los movimientos estudiantiles, especialmente con el de 1968. Resistencia ante la represión a cargo de los cuerpos de granaderos y ejército, ante los ataques verbales e intentos de desprestigio por parte de la prensa, de la autoridad, de grupos conservadores, de gente en la calle en algunas etapas del movimiento, resistencia a las largas asambleas, a las horas de discusión, entre otros.

La derrota, por otro lado, se entiende siempre como parcial, y se explica mayoritariamente a partir de la represión que es

caracterizada, al igual que el Estado, con adjetivos como: brutal, sanguinaria, irracional, terrorista y criminal. Cabe mencionar que el Estado es presentado la mayoría de las veces como un ente homogéneo, centralizado, conservador, autoritario, incapaz de negociar o comprender a sus gobernados y sus peticiones. Desde esta perspectiva podemos ubicar en los documentos analizados una esencialización de la figura del Estado, una constante oposición binaria de atributos identificados en uno y en otro bando (conciencia estudiantil/irreflexión gubernamental; lucha estudiantil/represión; organización/incapacidad de negociación; pluralidad en la toma de decisiones estudiantiles/centralización de las decisiones gubernamentales; entre otros).

Es visible también en varios de los documentos la falta de aceptación de la derrota. Por medio de diversos argumentos, entre los que destacan legados posteriores en la lucha social y democrática mexicana, los aprendizajes adquiridos por quienes participaron en los movimientos, y mediante el recuento de la inserción de varios líderes en la política institucional posterior, la continuidad en la resistencia civil y armada posterior, etcétera, se intenta mostrar un balance positivo de lo acontecido.

Por otra parte, como apuntan Frazier y Cohen (2003, pp. 626, 634) respecto a las memorias de los hombres que estuvieron en prisión por los eventos derivados del movimiento del 68, en general en las narrativas sobre movimientos estudiantiles no se perciben articulaciones de experiencias concebidas como traumáticas, sino que se usan historias de violencia y degradación para demostrar su fortaleza heroica. De hecho, varios de los autores revisados, exparticipantes y exlíderes de los movimientos estudiantiles que narran, se autoproclaman héroes y se sitúan a sí mismos con la habilidad de hablar como superiores de los demás.

Vivir en la cárcel es una de las vivencias más importantes que he tenido [...] cuando llegamos a la cárcel estábamos en una situación muy confusa. Teníamos una gran confianza en la fuerza del movimiento y estábamos seguros

que esa fuerza sería suficiente para liberarnos a nosotros y a todos los presos políticos y resolver el pliego petitorio [...] hay quienes insisten en la polémica de si fue derrota o no el movimiento del 68. Fue una gran derrota militar, pero el movimiento no era militar, sino político. Mucha gente se sigue incorporando a la vida política y democrática, a la lucha por la transformación radical de la sociedad con el 68 en la memoria [...] Ahora bien si se puede hablar de una generación heroica [...] personalmente estoy muy satisfecho de haber participado en el movimiento (Hernández, 2008, pp. 219-221).

En este sentido se identifica la propia sublimación de los exparticipantes como una estrategia para la superación de fragmentaciones y escisiones personales y colectivas interiores. Por medio de una transfiguración narrativa sobre seres superdotados con virtudes de fortaleza, resistencia, de creación, de dominación sobre sí mismos, de movilización de masas, de capacidades transformadoras e intelectuales-rationales, entre otras cosas, es posible minimizar el impacto traumático de una derrota, establecer sentidos adecuados a los propios intereses y determinar un modelo de conducta por seguir para futuras generaciones.

### **Acciones memorables: el recuento de la violencia**

En la descripción de las formas de acción estudiantil y social memorables contenidas en las narrativas de los movimientos, es evidente la primacía que tiene el recuento de los hechos violentos. Aunque esto se vincula en buena parte con el hecho de que, en la materialidad de los sucesos y en el contexto sociocultural en que se insertan los movimientos estudiantiles objeto de las narrativas, había un clima con altos de niveles de secrecía, control, represión, invasión y abusos por parte del Estado mexicano (Aboites, 2004; Niblo, 1999; Rubenstein, 1998; Agustín, 1990; Monsiváis, 1977; Meyer, 1977) y con el hecho de que los autores pretenden describir desde un posicionamiento crítico las acciones gubernamentales,

sostengo que también es posible verificar que, cuando los autores hacen el recuento de lo considerado valioso y/o memorable, hay una importante influencia del sistema de género masculino tradicional.<sup>30</sup>

De acuerdo con Alsina y Borrás (2000, p. 85), uno de los signos asociados a la masculinidad es la violencia, la fuerza el control, el dominio y la agresividad. La violencia y la lógica del dominio es un discurso de poder que constituye al hombre como sujeto y se comporta como la base de la masculinidad desde tiempos inmemoriales. Dicen estas mismas autoras que ser hombre y ser comprendido por los hombres significa ser el más fuerte, el mejor, el que tiene éxito y triunfa.

En los documentos analizados los actos que se destacan primordialmente corresponden a “sangrientos zafarranchos”, los choques de los grupos contendientes, los secuestros, las refriegas con los estudiantes, el maltrato, las acusaciones verbales, el cierre de las escuelas, las amenazas, la descripción de los grupos de choque, el encarcelamiento, las torturas y asesinatos de líderes estudiantiles, la represión “brutal” de las autoridades gubernamentales con golpes, macanazos o balazos. Se señalan también las masacres, los altercados con palos, piedras y otros instrumentos en las calles, el atropellamiento de alumnos, la toma y la quema de camiones, la violación y muerte de mujeres, entre otros (Guevara, 1983a, 1983b y 1988; Monsiváis, 2008b; Ortiz, 1979; Proceso, 1980; Zermeño, 2003).

En las narrativas se percibe en ocasiones un lenguaje plagado de palabras y expresiones de muerte y violencia, no solo en cuanto al recuento de los movimientos estudiantiles, sino extendido a otros movimientos sociales. Asimismo puede identificarse el uso de palabras relacionadas al quehacer bélico, los combates, las luchas encarnizadas, la opresión y las víctimas.

---

<sup>30</sup> Los órdenes o sistemas simbólicos son sistemas de significados que orientan las acciones de los individuos al ordenar y jerarquizar el mundo que los rodea. El género es uno de los ordenadores universales del orden simbólico y es arbitrario en cuanto a sus contenidos (Rayas, 2009, pp. 35-36).

En la primavera de 1942 el Estado mexicano consumó la primera masacre de estudiantes [...] la represión fue brutal: La policía hizo fuego contra la multitud y los bomberos cargaron con hachas y bastones. El balance posterior dio como resultado seis muertos, entre ellos una jovencita victimada bajo los golpes de hacha de los bomberos. Muchos otros estudiantes resultaron heridos (Guevara, 1983a, p. 143).

Unos individuos vestidos de civiles y que traían un distintivo con la faz del Che Guevara, disparaban pistolas sobre los jóvenes manifestantes que corrían. Los atacantes llegaron por San Cosme, en camiones grises y en camiones panel. Por todos lados se oían ráfagas de rifles automáticos y descargas de pistolas. Los gritos de dolor de señores, jóvenes y aun mujeres y niños que se habían sumado al contingente manifestante llenaban las calles aledañas a la Normal. El ulular de las ambulancias tornó más dramática la situación. Los periodistas tuvimos que subirnos a las azoteas, al igual que los fotógrafos, para eludir un poco el peligro (Ortiz, 1979, p. 10).

Estos breves fragmentos enmarcan de manera efectiva un clima adverso, estresante y peligroso, que muestra las situaciones por las que atravesaron varios de los participantes de las movilizaciones. El tipo de descripción funciona junto con otros elementos para caracterizar a los estudiantes en determinadas maneras heroizantes,<sup>31</sup> así como para formar una imagen negativa del Estado y sus instrumentos de control y posiblemente como elemento narrativo que atrae el interés de algunos lectores.

No obstante, según mi perspectiva, también subyace en las descripciones la idea de que estos hechos de violencia son lo más importante y relevante que acontece dentro de los movimientos estudiantiles o lo que simbólicamente tiene una mayor carga de valores.

Baczko (citado por Gómez Nashiki, 2007, p. 1184) indica que los movimientos estudiantiles convierten los enfrentamientos más violentos en símbolos y estandartes con los cuales se identifican las

---

<sup>31</sup> Esto se aborda en otros pasajes del escrito.

generaciones, y que ello es el origen de los espacios míticos y simbólicos de referencia de dichos movimientos. Es importante aquí preguntarnos por la razón de que ello sea así.

Estimo que, debido a que existe, en el orden simbólico masculino tradicional, la obligación de mostrar y afirmar la virilidad entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia, las narrativas sobre movimientos estudiantiles no escapan de dichos entendimientos, sino que quedan atrapados en ellos. Bourdieu (2005, pp. 68-70) afirma que el hombre realmente hombre es el que se siente obligado a estar a la altura de la posibilidad que se le ofrece de incrementar su honor buscando la gloria y la distinción en la esfera pública. Sin embargo, la virilidad —continúa el autor— tiene que ser revalidada por los otros hombres en su verdad como violencia actual o potencial y certificada por reconocimiento de la pertenencia al grupo de los “hombres auténticos”.

En este caso los estudiantes, al enfrentar los hechos de violencia que se relatan, muestran distintas formas de valentía. En otras palabras, al desafiar el peligro, al mostrarse resistentes a las amenazas, al enfrentar la represión, al encarar los retos y los peligrosos ataques, se reafirma la virilidad de los estudiantes, a la vez que se reproducen en las narrativas los entendimientos simbólicos sobre la masculinidad y lo valioso en ellos. Esto puede entenderse aún más si se piensa que estamos hablando del sector varonil joven de una sociedad, época vital en la que el riesgo y las ideas respecto a la muerte pueden ser campos de seducción.

Por otra parte, hay que destacar que no solo el Estado es violento. En algunos documentos analizados también se muestran acciones violentas por parte de los estudiantes, pero dichas acciones se explican con otra clase de parámetros:

La violencia mostrada por los estudiantes opera, en un primer momento, como un agravio común a la conciencia de la masa, una “descarga”, es el instante en el que todos los que pertenecen a ella quedan despojados de sus diferencias y se sienten como iguales (Gómez Nashiki, 2007, p. 1184).

El movimiento estudiantil que se gestó en la Universidad de Michoacán es el signo de una generación de jóvenes que luchó en defensa del proyecto de educación popular. Una lucha ideológica, verbal; llena de esperanzas y no pocas veces encarnizada. La protesta juvenil, traducida en manifestaciones y huelgas, es la expresión vital de la acción colectiva, fragua de identidades, vertedero de pasiones encendidas, desatadas y violentas (Gómez Nashiki, 2007, p. 1180).

Como se desprende de lo anterior, la violencia que llevan a cabo los estudiantes se describe en un marco de convicción ideológica llena de esperanzas, profunda acumulación de desigualdades sociales, como desfogue de agravios comunes y problemáticas compartidas para lograr la unidad y cumplir las causas heroicas. En contraposición a la violencia ejercida por el Estado, cuyas acciones son, según los autores, producto del temor a la desestabilización, de la incapacidad del diálogo, de la falta de métodos democráticos, del gusto por el control absoluto, entre otros.

Por otra parte, en algunos documentos se llega a identificar la violencia como un elemento posibilitador del tránsito democrático: “Al parecer, la historia avanza, en efecto por el lado malo y la barbarie de 1968 creó condiciones de posibilidad para el tránsito democrático” (Pereyra, 2008, p. 23).

Desde esta posición, si bien el autor concibe la violencia como “mala” en un principio, también la relaciona con efectos positivos de gran envergadura como lo es el tránsito democrático.

No se puede negar, sin embargo, la importancia que tienen los hechos violentos en el recuento de los movimientos estudiantiles del pasado por razón de visibilizar a los agraviados, a las víctimas, de dar cuenta de estos hechos ante el silencio gubernamental y de las versiones oficiales de los sucesos. Pero considero también que el sistema simbólico tradicional masculino operante lo requería para la afirmación de la calidad viril y valiente de los participantes.

## Las mujeres en las narrativas sobre movimientos estudiantiles

He mencionado ya que durante los últimos años se ha insistido en la necesidad de conocer y restituir a las mujeres su historia, de integrarlas a esta, de analizarlas como sujetos históricos, a la vez que crear una conciencia de la especificidad histórica femenina tanto entre las propias mujeres, como en los de la historiografía en general (Ramos, 1992, p. 10).

Si bien existe en el ámbito internacional un importante y amplio corpus de escritos en relación con ello, en el caso de México los avances han sido lentos, desiguales, y aún insuficientes. Seydel (2006, pp. 19-20) destaca, por ejemplo, que incluso en las revisiones de la historia mexicana más recientes se ha reflexionado poco sobre la importancia de la categoría género en la historiografía, sobre el lugar que tienen las mujeres de diferentes estratos sociales y orígenes étnicos durante las transformaciones y los procesos históricos que conciernen a las relaciones de género, así como sobre la memoria histórica en lo relativo a estos temas. En muchos trabajos no se cuestiona —dice la autora— el hecho de que las mujeres no aparezcan como sujetos implicados en la constitución de una memoria alternativa que refleje su experiencia histórica.

Cano y Valenzuela (2001, pp. 11-12) en el mismo sentido crítico indican que, en el medio académico mexicano, no se han discutido los aspectos discursivos y simbólicos del género, que la disciplina de la historia se ha mostrado más bien reacia a incorporar a las mujeres como objeto de estudio y el género como perspectiva analítica.

Por su parte Gorbach (2008, p. 147) señala que, si algo ha caracterizado a la historiografía mexicana en términos amplios, es el borramiento de la reflexión teórica, epistemológica y metodológica y del sujeto como lugar de producción del texto histórico y que, si bien ha habido avances recientes como la ampliación de temas, ella no cree que se haya entablado en verdad un diálogo interdisciplinario, ni que se haya movido en México la forma convencional de escribir la historia.

Parte de la problemática se debe a que, al incluir a la mujer como sujeto, la perspectiva de la sociedad como un todo uniforme se modifica, y a que el género no es solo un problema de mujeres, ni solo significa abrir espacios para ellas, sino que supone repensar e incluso sustituir la historia desde el punto de vista de sus jerarquías, pues el género es un modo primario de significar las relaciones de poder y de dominación, y de situarse más allá de los espacios temporales ordinarios de la historia. Además, la creación de la historia de las mujeres como materia académica implica una evolución desde el feminismo, hacia las mujeres, hacia el género, es decir, de la política a la historia especializada, al análisis simbólico (Scott, 1996, p. 60; Tuñón, 2002, p. 379; Seydel, 2006, p. 20), lo que no es aceptado por muchos en el ámbito académico, pues persiste la idea de “objetividad” positivista en el recuento histórico.

Otro problema mayor, como hemos destacado antes, es el del lenguaje. Desde mi perspectiva existe una fuerte resistencia de los historiadores a problematizar el uso de términos considerados hasta ahora como “neutros”, “universales” y “permanentes”. Para buena parte del sector académico mexicano, no queda claro que la misma estructura del lenguaje inserta puntos de comparación no expresos en el seno de las categorías, los cuales ciegan su perspectiva e implican erróneamente una conformidad natural con el mundo (Scott, 1996, p. 72); que es necesario analizar los discursos de la historia en términos de significados históricos y significados contextuales específicos (Scott, 1992, p. 87); que hace falta indagar en las estructuras discursivas que han establecido conceptos androcentristas-excluyentes y pensar cómo esto puede ser útil para formular otras formas de historia, para recuperar de manera más integrada las aportaciones de grupos aún ahora marginales, y para que ello sea un elemento de cambio en nuestras culturas presentes y futuras.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Trabajos como los de Joan Scott han dado muestra de cómo la historia puede ser fuente de inspiración para la reflexión sobre los problemas políticos y sociales actuales.

Retomo lo anterior para apuntar que, tras la revisión de los escritos relativos a los movimientos estudiantiles que he llevado a cabo, encuentro que, en la mayoría de las narrativas sobre movimientos estudiantiles, como sostiene Bourdieu (2005, p. 22), la fuerza del orden masculino se descubre y se observa en el hecho de que prescinde de cualquier justificación. A menudo el sexo masculino aparece como no marcado, neutro en relación con el femenino, que sí está explícitamente caracterizado. Sucede también lo que señalan Duby y Perrot (2005, p. 24), en cuanto a que a las mujeres se las representa antes de describirlas<sup>33</sup> o hablar de ellas y mucho antes de que ellas mismas hablen, como se verá a continuación.

### **Imágenes de “feminidad” en las narrativas sobre movimientos estudiantiles**

De manera general es posible afirmar que, en la gran mayoría de los escritos revisados para el presente trabajo, a las mujeres no se les nombra; resulta incluso complicado identificar su existencia como parte de los movimientos estudiantiles, salvo cuando se habla de ellas de maneras y en papeles específicos.

En el texto de Guevara Niebla (1988), por ejemplo, en la descripción de los acontecimientos de los años 1960 a 1968 las mujeres no aparecen ni en una sola ocasión. No obstante, en medio de una descripción del escenario del mitin de Tlatelolco en 1968 se menciona por primera vez a las “amas de casa” que asistían al acto, seguido de una descripción de la emboscada por parte del ejército, las inmolaciones victimarias, las campañas de desprestigio y finalmente la masacre.

---

<sup>33</sup> Es decir que se les relaciona y encuadra primero con determinados modelos y figuras arquetípicas del ser mujer, y se impone una función adecuada al sistema de género dominante y luego, si es que llega a ocurrir, se les trata, considera o señala en otras condiciones.

El golpe decisivo contra el movimiento estudiantil de 1968 tuvo lugar en un escenario que había sido parcialmente oscurecido por la provocación gubernamental. Un mitin en Tlatelolco al que asistían estudiantes, empleados, obreros y amas de casa y en el que se encontraba buena parte de los miembros del CNH fue objeto de una emboscada sangrienta en la que participó el ejército, los granaderos y miembros de casi todas las corporaciones policiacas mexicanas. Esta inmolación dejó centenares de víctimas (Guevara, 1988, p. 43).

Los sujetos participantes en el mitin que se describen en el párrafo, entre ellas las amas de casa, se oponen a sujetos dotados de poder simbólico y material (ejército, granaderos, miembros de corporaciones policiacas), para representar el papel de víctimas inmoladas y masacradas y para remarcar, a su vez, la brutalidad de la contraparte. En este sentido la aparición de un sector femenino identificable y explícito, el de las amas de casa, tiene dentro de la narrativa la función de ejemplificar no un actor con capacidad de agencia y/o poder dentro del movimiento, sino el papel de asistente, víctima inmolada, objeto de una emboscada. La aparición de las mujeres (aun cuando estén acompañadas de otros sectores sociales considerados vulnerables) en estas representaciones y parámetros es una constante en la mayoría de los escritos revisados y da lugar a la afirmación de que uno de los sectores de mujeres más visibilizados dentro de las narraciones sobre movimientos estudiantiles es el de las amas de casa, pero sus figuras se utilizan principalmente para encarnar figuras emblemáticas de la indefensión y para ejemplificar los objetos de la crueldad gubernamental en los términos que ya mencioné.

Con una perspectiva un tanto distinta a la de Guevara, Monsiváis da cuenta del siguiente testimonio:

Grandes y chicos divisamos el camión al grito de ¡los estudiantes!, ¡los estudiantes! Y en un tris los rodeamos en espera de aquellos discursos improvisados al calor de su lucha [...] Desde la banqueta, sumaba mi protesta a las de las mujeres que a esa hora andaban en el mandado y gritábamos cosas contra

el gobierno de Díaz Ordaz y el resto de mafiosos (Testimonio de Judith Reyes [cantante], citado por Monsiváis, 2008b, p. 51).

Aquí es posible identificar la figura de una mujer hablando del movimiento estudiantil de 1968. Sin embargo, la protesta que ella hace es en formas específicas: a la distancia, con gritos, aprovechando un momento propicio creado por otros, junto con otras mujeres que cumplían su función tradicional de ir al mandado, admirando la figura de los estudiantes. No obstante, hay que reconocer que, al menos en este caso, la figura de esta mujer no representa un papel de víctima indefensa u objeto de brutalidad por parte de las autoridades, como en el ejemplo anterior. Cabe mencionar que este testimonio es el único realizado por una mujer que pude identificar en el texto citado de Monsiváis. De ello se deriva que, si bien hay registros de la participación de mujeres, estas participaciones no corresponden al tipo de actividades que analizamos antes en relación con los varones. De hecho, en el caso del testimonio de esta mujer, no se asumen los propios actos como parte del movimiento, ya que se habla con cierta ajenidad de “su movimiento” con referencia a lo realizado por los estudiantes.

Por otra parte el texto de Zermeño (2003, pp. 248-250), aunque destaca en diversas ocasiones los problemas generacionales ligados a los movimientos, el carácter antiautoritario del sector estudiantil, el que en este tipo de movilizaciones se critican diferentes tipos de jerarquías, los modelos culturales de la sociedad, entre otros, no se nombra a las mujeres durante prácticamente todo el texto, salvo contadísimas excepciones: su agradecimiento a Eugenia Huerta por haber enriquecido la versión final del manuscrito y cuando menciona los movimientos de liberación de la mujer como parte que ejemplifica los problemas y formas de revuelta cultural y luchas sociales que confunden el carácter meramente estudiantil del movimiento del 68.

Su identidad (como movimiento estudiantil) se ve confundida y penetrada por otras formas de revuelta cultural que son planteadas por sectores fuera

de lo estudiantil [...] por problemas propios de la juventud que también desbordan esa identidad ... por luchas sociales urbanas [...] o por muchos tipos de luchas sociales modernas como lo son, por ejemplo, los movimientos de liberación de la mujer (Zermeño, 2003, p. 261).

Hay que destacar también la falta de aplicación de las críticas verdidas en el documento en cuanto a las estructuras dominantes, ya que cuando se trata de las jerarquías del ser hombre o mujer estas no se trastocan, al menos en la forma de describir los sucesos en el marco de la narrativa histórica (lo femenino o relacionado con las mujeres como algo negativo o al menos perturbador). El párrafo retomado líneas arriba sugiere, incluso, que los movimientos por la liberación de la mujer eran luchas planteadas fuera de los sectores estudiantiles, cuando de hecho de los movimientos estudiantiles de los años sesenta surgieron las principales activistas feministas (Lamas, 2006a, p. 904; Monsiváis, 2008a, p. 23).

En el documento de Ramírez (2008) a las mujeres tampoco se les nombra en prácticamente toda la parte analítica. En la parte documental, sin embargo, se recuperan cuatro escritos elaborados por la Unión Nacional de Mujeres Mexicanas. En ellos se advierten distintas argumentaciones que esbozaban sus miembros en contra de las acciones gubernamentales, críticas a los medios de comunicación que no informaban sobre los acontecimientos. Además, se manifiesta el apoyo a los estudiantes y se exhorta a otras mujeres a que hicieran suyas las protestas y requerimientos para la movilización estudiantil. Ello da muestra de la participación política de las mujeres como colectividad; sin embargo, en el nivel de análisis no hay una mínima referencia a ello, solo aparecen los escritos dentro del cúmulo de documentos añadidos en el tomo 2.

También es necesario destacar que, en dichos escritos elaborados por la Unión General de Mujeres Mexicanas, los contenidos se esbozan mayoritariamente con base en argumentos de género sobre la participación de las mujeres, lo que hace evidente la influencia del sistema de género tradicional mexicano, no solo en los

autores que hemos revisado, sino también en la subjetividad de las mujeres que escribieron las siguientes líneas:

Los granaderos, soldados, agentes secretos y policías han llegado, en sus bárbaras acciones, hasta a agredir, detener y molestar a gran número de mujeres y muchachas. Como mexicanas, madres, hermanas, esposas, las integrantes de la Unión Nacional de Mujeres Mexicanas expresan su indignación, su dolor y su protesta ante una situación que en el curso de los últimos días se viene agravando [...] Madres, mujeres mexicanas: llamamos a todas en nuestra patria a hacer suyas las protestas [...] las exhortamos a que enérgica y rápidamente levanten su voz —por medio de cartas, telegramas, manifiestos, etc.—; dirigidos a las autoridades de la República, para condenar la violencia, defender a sus hijos y para que se re-establezca la normalidad ciudadana [...] salir a manifestarse pacíficamente por la vigencia de nuestra constitución y el respeto de los derechos humanos (Ramírez, 2008, p. 33).

Como vemos las mujeres se posicionan desde los papeles tradicionales de madres, esposas, hermanas (y mexicanas, aunque no sabemos bien a qué tipo de mexicanidad de refieren), para denunciar los abusos por parte de las autoridades. La forma en que se invita a la protesta es, por otro lado, acorde a la forma de ser femenina tradicional, es decir de manera pacífica, por medio de telegramas y cartas a las autoridades, con el objeto de condenar la violencia, restablecer la normalidad ciudadana, para beneficio de otros (sus hijos).<sup>34</sup>

Es necesario aclarar que no tengo intención de minimizar la importancia de este tipo de participación por parte de las mujeres, sino que me parece necesario enfatizar que son precisamente este tipo de participaciones las que quedan registradas en las narrativas y no otras. De este modo, en la construcción de los recuentos

---

<sup>34</sup> Lagarde (1992, pp. 9-11) señala que uno de los elementos que estructuran el orden de género son las relaciones de poder., Las mujeres tienen poderes en torno a la maternidad, de donde se desprende su influencia sobre sus dependientes. Así, en el mundo patriarcal el sentido de la vida de la mujer es ser para los otros.

históricos sobre los movimientos estudiantiles del pasado se reproduce y se da prioridad a la visión de los roles considerados propios de las mujeres en la sociedad mexicana.

De este modo también se confirma lo que señala Tuñón (2006, pp. 181-182) respecto a que, cuando la historia mexicana se refiere a los movimientos sociales femeninos, presenta solo a aquellas mujeres que han sobresalido y refuerza las características que al Estado mexicano le interesa conservar: la dedicación a su casa, a la familia, a los hijos, la sumisión y la abnegación.

Sin embargo, queda de manifiesto que hay una participación colectiva organizada de las mujeres, que denuncia, exhorta a la población y exige a las autoridades con base en los argumentos que considera legítimos: un restablecimiento del orden social, la defensa y el respeto de los derechos, incluidos los de ellas.

Algunas mujeres aparecen citadas de manera individual en las narrativas sobre movimientos estudiantiles; la mayoría de estos casos corresponden a testimonios recogidos en los documentos y a las crónicas al respecto. Los papeles que en este rubro desempeñan las mujeres se diversifican un tanto; sin embargo, la mayoría de ellos se inscriben en el campo de lo normalizado o aceptado en el sistema sexo-género tradicional.

La mayoría de las mujeres de clase social media-baja y baja aparecen como madres que apoyaban a sus hijos, como cuidadoras de la alimentación de los estudiantes, como buscadoras de los cuerpos en hospitales y morgues después de los actos de represión, como abuelas, madres, hermanas e hijas dolidas que oran por los estudiantes tras los actos de represión y en los aniversarios luctuosos, también como habitantes de las colonias por las que pasaban los estudiantes a informar sobre los movimientos y como niñas que acompañan a sus padres o hermanos en las marchas. Las mujeres de clase más alta o de mejor posición económica aparecen como anfitrionas de reuniones estudiantiles, como transportistas clandestinas de materiales de difusión del movimiento y de estudiantes a los cuales llevaban en sus autos, como donadoras de dinero y

ocasionalmente como estudiantes que participaban en las marchas y en los movimientos.<sup>35</sup>

Estos papeles pueden verificarse no solo por medio de las narraciones, sino también en las fotografías que aparecen en los documentos revisados. En el documento de Zermeño (2003), por ejemplo, 85 por ciento de los protagonistas de las fotografías son varones. Sin embargo, hay cuatro fotografías en las que aparecen mujeres: unas niñas caminando al lado de su padre en una marcha, otras observando la pinta de murales, otra muy difuminada corriendo por la calle rumbo al Zócalo y en una más del Consejo Universitario en donde tres mujeres, por separado, aparecen con la mirada baja o tapándose el rostro.

En el libro de Poniatowska (1998), si bien aparece un número mayor de imágenes de jóvenes, ancianas, niñas y mujeres adultas participando de maneras diversas en el movimiento de 1968, no por eso las imágenes son ajenas a los tipos de actividad “propias de su sexo”, según el contexto cultural de la época. Como ejemplos tenemos a mujeres donando dinero a la causa, mujeres de condición humilde levantando pancartas en apoyo a sus hijos, buscando a sus muertos en las delegaciones, en la morgue, mirando las calles después de la matanza, figuras de mujeres meramente sugeridas por los zapatos que quedaron en el suelo tras la masacre, mujeres preocupadas en las audiencias ante las autoridades policiacas y otras rezando en la Plaza de las Tres Culturas. Las excepciones a las formas tradicionales de participación de las mujeres en los movimientos las constituyen —según sostengo— una fotografía de “niñas popis” gritando consignas, otra en la que se muestra la cámara de diputados a donde habían acudido 500 mujeres a pedir que saliera el ejército de Tlatelolco y la fotografía de una audiencia en la que aparecen la Nacha y la Tita, exlíderes estudiantiles, de las cuales hablaremos más adelante.

---

<sup>35</sup> Es importante destacar que las figuras de mujeres estudiantes aparecen de forma más visible y en cierto grado diversificadas en el libro de testimonios *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska (1998, ed. orig. 1971). No obstante, prevalecen en él las formas antes descritas.

Cabe mencionar que el movimiento donde aparecen las mujeres en imágenes y en las narrativas es el de 1968; tal pareciera que ellas no existían o que no participaron en ninguno de los otros movimientos estudiantiles que se abordan en los documentos analizados.

Aquí me parece importante retomar una vez más a Scott (1988) para subrayar que las definiciones sobre las que se sustentan gran parte de los trabajos revisados, su organización y sus narrativas tanto escritas como visuales reproducen una postura androcéntrica, en la que los actores principales se construyen con una identidad masculina. En este orden de ideas las mujeres, como grupo, son ubicadas en un plano subordinado, como víctimas inocentes de la represión estatal, en un estatus político dependiente, cuyo papel se limita por lo general a dar apoyo a los hombres, además de que son colocadas más en el campo de la lealtad que en el de la convicción.

La represión fue brutal: la policía hizo fuego contra la multitud y los bomberos cargaron con hachas y bastones. El balance posterior dio como resultado seis muertos, entre ellos una jovencita victimada bajo los golpes de hacha de los bomberos (Guevara, 1983a, p. 143).

La actividad docente se había reducido al mínimo con una pequeña planta que de maestros que realizaba su (heroica) labor en medio de un hostigamiento incesante que incluía un bombardeo sistemático de adjetivos injuriantes y golpizas de las cuales no se salvaban ni las mujeres (Guevara, 1988, p. 84).

No pretendo reducir la importancia de los hechos relatados en párrafos anteriores, ni sugerir que ello no sea de relevancia para la historia de las mujeres en los movimientos estudiantiles, pero sí quiero insistir en que la figura de las mujeres se utiliza en los textos principalmente para ejemplificar la crueldad de las autoridades, para cumplir el papel de objeto indefenso ante las agresiones y no para destacar cualidades agenciales, ni valorar sus participaciones en otros sentidos, lo cual muestra una perspectiva parcial y muy limitada de las mujeres en la mayoría de los escritos objeto de este análisis.

En ellos se identifica también la influencia constante de entendimientos culturales y de género sobre las mujeres en el sentido en que son representadas también como meros cuerpos, como fuera del ámbito de lo racional y político, y dentro del ámbito de lo emocional, lo moral y lo romántico (Lagarde, 1992), tendencias que, como hemos visto, han estado continuamente presentes en México por mucho tiempo. En consecuencia, los actos de las mujeres dentro de los movimientos no son valorados como transformadores, trascendentes ni históricos, sino que la mayoría de las descripciones o narraciones sobre ellas se utilizan como meras escenografías, telones de fondo que subrayan el valor de los actos de los protagonistas varones.

En una función de teatro ... una actriz cruzó desnuda el escenario y se hizo tal escándalo que llegaron los granaderos a imponer orden en el lugar (Hiriart, 2008, p. 20).

Nos esperaba una multitud de mujeres, tal vez maestras, por su aspecto, quienes en cuanto oyeron la porra de ¡el pueblo al poder! Y vieron ondear encima la masa compacta de banderas rojas se pusieron de pie y empezaron a aplaudir sin parar. Todas tenían lágrimas en los ojos y algunas no podían contenerlas pues les llegaban hasta las mejillas. No supe quiénes eran, pero no vi gente más emocionada (Luis González de Alba, DA) (Poniatowska, 1998, p. 49).

### **Las mujeres excepcionales**

Para Scott (1988) las mujeres y sus actividades en el terreno político y social en el discurso histórico casi siempre se consideran excepcionales, pues son circunscritas mayoritariamente a la esfera de lo romántico, lo religioso, lo moral y no de lo racional, lo secular y lo político. En el caso de las narrativas sobre movimientos estudiantiles que analizamos, es aplicable lo sustentado por la autora mencionada en varios sentidos, aunque también con ciertos matices.

Ya señalamos antes que las mujeres aparecen nombradas en muy pocas ocasiones dentro de los textos revisados y que, cuando llega a registrarse su presencia, el registro se hace en ciertas formas específicas ligadas a los entendimientos del sistema sexo-género tradicional. No obstante, en el caso de que se trate de hablar de mujeres que salen de estos entendimientos, como es el caso de algunas líderes estudiantiles, si bien son reconocidas por ciertos valores intrínsecos, dichos valores son de orden distinto (por no decir menor) al de los varones. Monsiváis (2008b) menciona, por ejemplo:

El representante por excelencia de los estudiantes de agronomía de Chapingo, Luis Tomás Cervantes Cabeza de Vaca, es durante el Movimiento la leyenda que un rumor admirativo divulga y consagra. Robusto, verboso, básicamente optimista, Cabeza de Vaca es valiente en grado superlativo y activista de tiempo completo. Lo ciñen las anécdotas: enfrentamientos verbales con porros y policías, intrepidez, abnegación. Y se van conociendo otros representantes en el CNH [...] Y dos mujeres, a las que distinguirá su valor civil y la saña persecutoria en su contra: Tita Avendaño y Nacha Rodríguez (Monsiváis 2008b, p. 112).

A partir del fragmento anterior podemos identificar que la excepcionalidad de estas mujeres mencionadas radica primero en su número limitado (dos) frente a la gran cantidad de líderes y representantes del CGH nombrados en los documentos, luego en las características que según el autor las distinguen: valor civil y la saña persecutoria en su contra. Aquí vale la pena preguntarnos qué se entiende por valor civil y en qué es distinto del valor superlativo del estudiante varón mencionado antes. Suponemos que el valor civil se relaciona con principios de conducta pacífica apegada a los lineamientos establecidos por la ciudadanía, lo cual implica defender las convicciones, pero sin matar ni atropellar a nadie, es decir sin importar una amenaza extrema al orden dominante. Mientras, el valor del estudiante Cabeza de Vaca se refiere al enfrentamiento, la

intrepidez, la robustez, la abnegación, el optimismo y la facilidad de palabra, características que lo instituyen como “leyenda”.

Es importante remarcar, además, que mientras el destino del estudiante varón es convertirse en leyenda, el de las mujeres de quienes se habla es ser objeto de persecución con saña. Es decir que las mujeres registradas en la narración, si bien son vistas con alguna clase de atributo, este es de orden muy distinto al identificado en el varón, pues se ubica en el plano menos agresivo, más apegado al orden establecido y dentro de un cierto campo aceptable para las mujeres según el sistema sexo-género imperante. Tita Avendaño y Nacha Rodríguez quedan ciertamente limitadas en el campo de la acción política, ya que dentro de la narración vuelven a ser objeto al ser perseguidas y al separárseles sutilmente de los actores del CGH, al no tener referencia de procedencia escolar, ni características heroicas como los varones, salvo su valor civil. Tampoco se mencionan sus nombres completos, aunque sí sus apodos.

En el mismo tenor quiero destacar el hecho de que en las narrativas revisadas no pude encontrar ejemplos de mujeres que fueran ubicadas como participantes en el “combate o las batallas estudiantiles”, como llaman los autores a los enfrentamientos estudiantiles. En mi opinión esto se debe a que, como apunta Rayas (2009, pp. 27-28), la exclusión de las mujeres de posiciones de combate dentro de la guerra (en este caso de la “lucha política-revolucionaria estudiantil”) obedece principalmente a la visión que se tiene de su cuerpo, cuya función primordial se considera que es la reproducción, la maternidad y el servicio a los otros como extensión.

A las mujeres se les identifica, dice la autora, con el hecho de dar vida —por ello se les protege— y no con el de quitarla. Las mujeres son vistas en las guerras o en los enfrentamientos de manera prioritaria como sanadoras y cuidadoras. Desde este lugar es inconcebible su participación como combatientes; sin embargo han combatido, la mayoría de las veces, desde un lugar silenciado por la historia.

## **Los juegos de representación de hombres y mujeres en las narrativas**

Es preciso aclarar una vez más que la intención del presente trabajo no es hacer un juicio de los movimientos estudiantiles, ni desvalorizar los escritos que se han elaborado acerca de ellos. Lo que se pretende es reflexionar sobre las formas narrativas que han integrado el discurso histórico sobre los movimientos estudiantiles en México, revisar las unidades del discurso, las síntesis fabricadas, los agrupamientos que se admiten de ordinario antes de todo examen, así como problematizar y sacudir la quietud con la cual se aceptan (Foucault, 2010, pp. 34, 39, 259).

En este sentido intenté desentrañar cómo se articulan elementos en torno a los juegos de representación de hombres y mujeres, identificar las regularidades discursivas que los enmarcan, verificar los elementos recurrentes que los caracterizan, identificar las formas de oposición, así como los criterios de historización.

Aún falta mucho trabajo, pero me parece que queda sustentado que en los documentos analizados las mujeres cuando son registradas lo son generalmente como participantes sociales parciales, limitadas e imperfectas, dotadas excepcionalmente de ciertas virtudes, pero ligadas a ámbitos distintos al racional, con un poder por género y subordinado a otros factores. Los varones, por el contrario, son percibidos y registrados en las narrativas como seres fuertes, valientes, creativos, astutos, transformadores, autónomos, resistentes a la manipulación, luchadores y combatientes incansables, generosos, solidarios, con firmes convicciones políticas, dotados con una elevada autoridad frente a la fuerza del Estado, con poderes de control, organización, movilización y justicia, además de que son considerados victoriosos, a pesar de las derrotas.

El tipo de elementos que conforman las narrativas sobre los movimientos estudiantiles son el reflejo de las tradiciones historiográficas universalistas y androcéntricas que elaboran modelos binarios para determinar los criterios con los cuales se erigen. También

influyen el pretendido universalismo lingüístico, los vínculos entre literatura e historia, la falta de consideración del sector femenino y otros grupos marginales en los recuentos, así como las particularidades contextuales en que se produjeron los documentos, entre muchos otros factores. Por ello me parece que es necesario seguir problematizando este tipo de discursos, continuar preguntándonos cómo es que fueron organizados de estos modos, insistir en la necesidad de recuperar la memoria histórica de las mujeres y en que se deben tomar en cuenta otro tipo de interpretaciones de estos sucesos del pasado.



## CAPÍTULO 3

### FORMACIÓN EN MOVIMIENTO

#### PRESENTACIÓN

La equivalencia entre educación y escuela se instituyó, como sostiene Buenfil (2011), en un momento del proceso de desarrollo de la humanidad (la Ilustración) y ha prevalecido como un mito fundacional de la modernidad. No obstante, su proposición, dice la autora, se sostiene en una equivalencia reduccionista ya que básicamente reconoce ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas, es decir aquellas reticuladas por el sistema escolar. De este modo se excluyen numerosas estrategias y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales es insoslayable.

Cabe subrayar entonces que, antes o después de que las escuelas existieran, los sujetos con muy variados métodos, prácticas o recursos se habían formado, habían aprendido y enseñado. El olvido de ello en la pedagogía y en la investigación educativa, como señala Buenfil (2011), conlleva un peligro en el sentido en que ambas seguirán retrasadas en términos conceptuales, a la vez que se perderán de vista los efectos sociales que pueden tener, y apunta:

Cuando diferentes órdenes discursivos, incluidos los del conocimiento y las ciencias, están siendo desedimentados y sus categorías reactivadas, los relativos

a la educación no pueden quedarse al margen, ya que con ignorar esta erosión generalizada no se conjuran sus efectos en lo educativo y otras prácticas sociales. Si a la investigación educativa no le interesa conocer las posiciones actuales de la educación y esta no es restringida a los marcos estrechos de la escuela, sino es reconocida en su dimensión de formadora de sujetos, entonces el debate que recupera la multiplicidad de formas en que en la actualidad se incide en dicha formación, la precariedad de los proyectos éticos y políticos que las orientan es un debate digno de ser considerado (Buenfil, 1995, p.8).

Yo agregaría, en el marco de la presente investigación que analiza la formación/educación<sup>1</sup> de mujeres desde una perspectiva histórica, que el peligro del olvido de los aprendizajes o formación adquiridos fuera del espacio escolar por ellas y otros sujetos en el pasado invisibiliza aportes y efectos de múltiples medios formativos, los cuales necesariamente tienen en mayor o menor medida una relación de continuidad, transformación o de incidencia en el presente. El olvido puede crear suposiciones muy limitadas sobre los sujetos, sus aprendizajes y sus medios, nos puede incluso cegar acerca de las ventajas que tomaron las mujeres y otros sujetos marginados del espacio escolar, de otros ámbitos formativos o educacionales, o de las estrategias que desarrollaron para tomar o convertir dichas opciones en ámbitos de poder.

En cuanto a la formación de memorias, el peligro que implica no tomar en cuenta medios formativos distintos al escolar es perder la riqueza que esos otros elementos proporcionaron a sus vidas, no comprender las significaciones que dan las mujeres a los movimientos estudiantiles como espacios formativos, ni sus alcances en la vida presente.

---

<sup>1</sup> En esta investigación la educación implica la formación de sujetos (Buenfil, 1993), la adquisición de saberes, aprendizajes, recursos para alcanzar transformaciones subjetivas y una relación de sentido con el mundo dentro y fuera del espacio escolar. Asimismo, la investigación reconoce que los límites de la formación son inestables e imprecisos (Charlot, 2005, p. 93).

Quiero destacar que, a lo largo de la historia y para el caso de las mujeres, la formación fuera del espacio escolar ha sido especialmente relevante. Sabemos, gracias a diversos trabajos de investigación (Gonzalbo, 1985; Galván, 1985; Tuñón, 1995; Miguez y González, 2000; Arredondo, 2003; Lazarín, 2003) que en México<sup>2</sup> y en otras partes del mundo la escuela era para la mayoría de las mujeres un espacio del cual estaban excluidas por siglos y que, cuando tenían acceso a él, generalmente se les instruía en labores consideradas propias para ellas, para elevar el nivel cultural de sus hijos y dignificar el ámbito doméstico. Sin embargo, las mujeres se han formado en otros espacios como el hogar (Staples, 2003), la iglesia (Torres y Magaña, 2002; Torres, 2003), en la prensa (Alvarado, 1999), en espacios de trabajo como empleadas públicas (Porter, 2004), en la ciudad (Spencer, 2003), a través del cine (De los Reyes, 1993; Tuñón 1998, 2003; Monsiváis, 2003), a partir de las representaciones de mujeres presentadas en historietas o comics (Rubenstein, 1998), entre otros. No obstante, estos aprendizajes han sido desvalorizados ante los aprendizajes adquiridos por los varones en las escuelas legitimadas como las depositarias de los conocimientos considerados valiosos en una sociedad; pero las mujeres, a pesar de ello, han sabido aprovechar y desarrollar conocimientos valiosos para sus vidas y las de la colectividad.

Por lo anterior coincido con Buenfil (2004, 1993) en cuanto a que el advenimiento del sistema escolar como institución educativa legitimada no eliminó tales modos educativos. Es conveniente hacerse una pregunta ontológica sobre la educación y sigue siendo necesario reiterar el argumento de que la educación, en sus diversas figuras a lo largo de la historia, ha aludido a formar a los sujetos, las identidades sociales de cada época, y lo ha hecho a partir del despliegue de numerosos recursos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Esto ocurre sin menoscabo alguno de la centralidad que la escuela ha adquirido como agente educativo y como derecho cívico.

---

<sup>2</sup> Sobre todo a partir de la colonización española.

## INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN FUERA DEL ESPACIO ESCOLAR

No es objeto de este trabajo revisar de manera exhaustiva las distintas investigaciones y propuestas que se han hecho sobre la llamada educación no formal, informal o extraescolar,<sup>3</sup> dentro de la cual cabrían los aprendizajes adquiridos en las movilizaciones sociales y estudiantiles. Me parece que trabajos como el de Ruiz, (2009, 2005), Padierna (2008) y Buenfil (2011), hacen una buena revisión de estos trabajos. Por ello baste mencionar que la mayoría de los trabajos de investigación que tratan los movimientos sociales como espacios educativos se ubican dentro de los estudios de la educación para jóvenes y adultos, la educación popular y la educación para la vida.

Los estudios acerca de la educación para jóvenes y adultos se desarrollaron inicialmente a partir del rezago en la alfabetización de amplios sectores de la población como acciones remediales, pero tras las transformaciones políticas, económicas y sociales de los años setenta, las propuestas relacionadas con la educación para adultos se empiezan a multiplicar, a esclarecerse y a utilizarse con otras intenciones, y se establecen como un proyecto encaminado a lograr la transformación de las condiciones de vida de varios sectores poblacionales excluidos del sistema de representación (Padierna, 2008, pp. 28-29).

Los estudios sobre la educación popular, por su parte, han debatido acerca de los diversos campos de acción que incluye esta modalidad. En este sentido la educación popular se ha entendido como la aplicación de determinadas “técnicas” o herramientas didácticas que hacen más ameno y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje; como sinónimo de los procesos educativos “formales”

---

<sup>3</sup> Según Touriñán (1996), retomando a Bhola, las definiciones de los conceptos de educación “no formal” e “informal” los han convertido en categorías residuales que incluyen todo lo que no hace el sistema de educación formal o lo que no puede esperarse de la educación informal.

que se realizan “informalmente”, es decir, fuera del aula; como una modalidad educativa (a distancia o especial), y más recientemente como una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción, desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de América (y más allá). Se adopta una visión considerada integral, comprometida social y políticamente, que se sustenta desde una posición ética humanista y asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, que desarrolla, a su vez, una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes desde y para una opción política que ve el mundo desde el punto de vista de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (Núñez, 2005, pp. 7-8).<sup>4</sup>

Por otro lado, algunos autores como Torroella (2001, p. 74) entienden la llamada educación para la vida como una tendencia de educación humanista que se opone a la concepción de la educación tradicional (cognoscitivista, cuyo objetivo principal es la transmisión y la acumulación de conocimientos y que se caracteriza por ser informativa, memorista y pasivo-reproductiva, autoritaria, dogmática y cerrada o acabada). Esta educación para la vida aboga por el desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del ser humano y por su plenitud como tal. Se caracteriza por una atención centrada en la comprensión del alumno, la vitalización de la escuela en su vinculación con la vida en el doble sentido de llevar la escuela a la vida y traer e introducir la vida a la escuela, ver la escuela como un taller para la vida, la autoactividad generada y dirigida por el propio alumno, la espontaneidad creadora de este para tener iniciativas, saber lidiar con el conflicto, expresarse, y elegir y orientarse hacia la comunidad, para una convivencia cooperativa.

---

<sup>4</sup> Varias de estas características pueden identificarse en las narrativas de las entrevistadas. También pueden correlacionarse algunos ideales socialistas y militantes de estos tipos de educación, alentados en los años sesenta y setenta, cuando ellas participaron más intensamente en las movilizaciones e influyeron en su percepción de lo “verdaderamente formativo o importante en la educación”.

Según Padierna (2008, p. 31), la educación para la vida mantiene muchas coincidencias con la educación incidental, en tanto que trata del proceso educativo no exclusivo de la escuela, de una edad, preparación para enfrentar situaciones cotidianas entre otras y preocuparse principalmente por dotar de elementos a los sujetos para que se desarrollen en las condiciones complejas de las sociedades del conocimiento.

Las investigaciones derivadas de la educación para jóvenes y adultos, la educación popular y la educación para la vida tienen entre sí varias similitudes en tanto que se preocupan por la indagación de los procesos educativos más allá de la escuela y, si bien tratan una diversidad de temas, las tres se interesan por el sujeto en constante constitución y por los diversos factores que contribuyen en su educación. En este sentido los reconozco como trabajos relevantes, coincidentes en varios elementos con el que aquí presento, los cuales se mencionarán más adelante. No obstante, considero necesario cuestionar también, a partir de otros recursos teóricos, los procesos mediante los cuales se constituyen los sujetos, ya que pretendo centrarme analíticamente en los movimientos estudiantiles como espacios formativos de ciertas subjetividades y memorias en las mujeres.

Entre los diversos enfoques que me parecen especialmente importantes, tanto por su tratamiento de los referentes empíricos como por su sustento teórico, son los que se plantean a partir del análisis político del discurso. En estos trabajos se han visibilizado diversos contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás.

Buenfil (1999), por ejemplo, resalta cómo el legado del pensamiento ilustrado ha restringido la educación al espacio escolar. Asimismo destaca que el legado de las utopías de la modernidad ha influido para pensar que solo es educación aquello que concuerda con los grandes relatos del progreso, o con nuestros ideales de plenitud. Sin embargo, la autora establece que:

La educación es un discurso articulado en torno a una intencionalidad (o proyecto o unidad de significación) específica, una serie organizada de componentes específicos que se definen por su relacionalidad; es una configuración en la cual la identificación de sus componentes no agota la posibilidad de encontrar otros nuevos que la “complementen”;<sup>5</sup> es una estructura susceptible de ser transformada en la medida en que su incompletud, sus fisuras, sean puestas en “jaque” por un discurso externo que las expanda. Por ello, es también una estructura precaria en el sentido de que no puede alcanzar una estabilidad final, sino que es susceptible de ser desarticulada por la penetración de elementos —no previstos— en las fisuras del propio discurso educativo. Esto alude a considerar como algo constitutivo de lo educativo a la contingencia, es decir, a la irrupción de elementos exteriores al discurso educativo, imprevistos que modifican el carácter mismo del concepto, el proceso y los sujetos involucrados, modificando así la identidad de lo educativo. De tal forma que la distinción entre lo educativo y lo no educativo no ocurre en términos solo de aquellas significaciones articuladas en torno a un proyecto (y en esta medida, deliberadas) sino también de aquellas que, sin haber estado incluidas dentro del proyecto, lo penetran y transforman. Así la significación de lo educativo no puede pensarse al margen de la relación que guarde con otras identidades al interior de una configuración discursiva más amplia (Buenfil, 1999, p. 7).

Este trabajo comparte la idea de que, si bien la educación ha sido estructurada dentro del ámbito escolar en virtud de determinados discursos, intenciones y relaciones específicas, dado el carácter precario de dicha estructuración no puede establecerse una esencia a priori de lo que es educativo o no. El propio discurso educativo puede ser permeado por discursos externos no previstos, lo que implica una expansión de sus elementos y la imposibilidad de alcanzar una estabilidad final. Aquí reconozco, por tanto, el carácter relacional, múltiple, incompleto y abierto de la educación, y la imposibilidad de establecer un fundamento último, un centro fijo de

---

<sup>5</sup> Esta complementación, desde luego, nunca se alcanza a agotar o a ser exhaustiva en términos de la identidad de lo educativo.

la misma. Esto abre la posibilidad a considerar que lo conceptualizado como “educativo/formativo” dependerá también de las significaciones que como tales les asignen los sujetos y de cómo se articule lo educativo en una práctica política o sociocultural concreta.

En este sentido quiero traer a reflexión lo señalado por Buenfil (1993) en cuanto a que:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, 1993, p. 18).

Esto implica que, como señala Huergo (2003), retomando a Buenfil:

El reconocimiento subjetivo, central para que una interpelación adquiera sentido, no es solo “conocimiento” de la interpelación, no basta con conocerla, sino que el reconocimiento se da en el nivel de la adhesión, de cierta incorporación de elementos de la interpelación o de su matriz de identificación (Huergo, 2003, p. 5).

Es decir que, para que todo el proceso sea educativo, es necesario ir más allá del interjuego de interpelaciones y reconocimientos. El proceso debe llegar al cambio en las prácticas socioculturales cotidianas, esto es, a los modos de hacer y de ser, a las formas de pensar y de posicionarnos.

Ruiz (2005, p. 56) asegura, por su parte, que no es posible seguir pensando el problema de la educación de manera topológica (formal/no formal, escolar/extraescolar) e invita al análisis de lo educativo como un proceso diverso, complejo y múltiple, sin

descuidar la particularidad de los aprendizajes que se producen en situaciones distintas. Este tipo de perspectiva es la que ayuda más al análisis en el presente trabajo, ya que posibilita ver a diferentes niveles las interacciones de la subjetividad, los discursos que circulan en las narrativas (incluyendo los de género), los aprendizajes en su especificidad y la relación de estos con los recuerdos de las mujeres que abordo.

No obstante, es importante tener presente que hay ciertos elementos principales que articulan los discursos de lo educativo. En el caso de mi investigación lo educativo se relaciona en gran medida, como veremos más adelante, con lo político.

Ahora, si bien he argumentado la importancia de la formación y la educación fuera del espacio escolar, quiero subrayar que los aprendizajes adquiridos en la movilización estudiantil, por parte de las mujeres que aquí se retoman, se liga al ámbito escolar en varios sentidos. La escuela es el espacio donde confluyen muchas de las luchas y las reivindicaciones que buscaban; ahí es donde de inicio se organizan y primordialmente se imaginan y planean las estrategias para el cambio. A partir de las relaciones con las compañeras y los compañeros de aula se van abriendo una buena parte de sus relaciones “formativas”, y con base en su posicionamiento como estudiantes desarrollan su lucha. Desde mi perspectiva, estas condiciones apoyan la ruptura de la dicotomía entre lo aprendido en los movimientos y lo aprendido en la escuela. Lo escolar y lo extraescolar son, en este sentido, solo planos analíticos distintos, pero nunca separados pues lo que acontece fuera de la escuela necesariamente influyen en el interior de ella y viceversa. Las fronteras se mueven, se fragilizan. Todas las mujeres de la investigación fueron estudiantes de alguna escuela de nivel medio o superior cuando comenzaron a participar en las movilizaciones sociales y estudiantiles, y esta misma posición de sujeto les permitió involucrarse en determinados grupos de acción, tener cierta legitimidad para hablar al “pueblo” de sus necesidades, ideales y luchas. También desde su posición de estudiantes intentaron influir en su entorno social y político.

## LA FORMACIÓN EN LA MEMORIA DE LAS MUJERES ACTIVISTAS

La formación y aprendizajes que se identifican en las narrativas de las mujeres, a partir de su participación en movilizaciones estudiantiles, son temas con múltiples aristas. Resulta complejo encauzar a partir de una sola vertiente la diversidad de sus formas. En este sentido, en los siguientes apartados he decidido organizar la información por temas cronológicos con el objetivo de destacar las distintas experiencias y los diferentes planos, épocas y espacios en que se desarrollaron sus aprendizajes, comenzando por las etapas tempranas de formación, esto es las relativas a la infancia y adolescencia, ya que, como se verá, fueron fundamentales para su desarrollo activista posterior, así como para la configuración de sus historias de vida. Luego se abordarán los aspectos relativos al tiempo en que decidieron convertirse en activistas, para finalmente tratar lo tocante a los aprendizajes derivados del propio activismo en sus épocas de juventud y como profesionistas.

Es importante destacar que las narraciones que a continuación se analizan, como expresiones de interioridad y afirmaciones del sí mismo, acompañan y trazan un espacio de autorreflexión decisivo para el afianzamiento del yo. Lo vivido y recordado por las mujeres entrevistadas es siempre vivido por ellas mismas, forma parte de su significado y se encuentra en una relación inmediata con el todo, con la totalidad de la vida (Arfuch, 2002, pp. 33, 35).

Así también para el análisis se tiene la idea de un sujeto no esencial, constitutivamente incompleto y abierto a identificaciones múltiples, en tensión hacia lo otro a través de posicionamientos contingentes, un sujeto susceptible de autocreación en el que la dimensión simbólica narrativa aparece a su vez como constituyente, lo cual permite articular (aun temporalmente) una imagen de autorreconocimiento (Arfuch, 2002, p. 65).

Desde esta perspectiva se advierte también que no es posible dar cuenta del sí mismo al margen de la estructura de interpelación, ya que esta establece el carácter de la razón que se da de sí

como tal (Butler, 2005, pp. 55-56). En las entrevistas se da cuenta para alguien, en este caso para quien suscribe este trabajo y, por tanto, si bien son varios los modos en que las mujeres a través del relato intentan dar cuenta de sí mismas, son interpeladas en mayor o menor medida por las preguntas y la narración de esta. A partir de lo anterior se puede decir que las memorias narradas aquí retomadas y su tratamiento son en cierta medida visiones particulares que responden al deseo de dejar el recuerdo de lo que aprendieron y vivieron las mujeres siendo activistas. Se quiere mostrar los modos particulares que adquieren en la narración las memorias de las mujeres y entregarlas al habla social. Se pretende también dar cuenta de las memorias de las mujeres vinculadas a las estrategias de placer vividas en un contexto de agitación y conflicto social, a sus modos particulares de resolver situaciones de conflicto, de peligro, de daño y no solo, como ocurre en la mayor parte de estudios de género y memoria, en lo vinculado con el dolor (Grau, 2001, p. 43).

Aunado a lo anterior, en el análisis se tiene conciencia de que hay en las narrativas una exposición no narrable que establece la singularidad de cada mujer, de que aparecen relaciones primarias irrecuperables que forman impresiones duraderas y recurrentes en las historias de sus vidas, de que hay una opacidad parcial para ellas mismas y algo acerca de lo cual no pueden dar cuenta.

Por otra parte, resulta útil también tener presente la relación que existe entre el deseo de las entrevistadas y el saber o aprender del activismo. Al respecto comparto la premisa de Charlot (2005, pp. 36-37) quien destaca la necesidad de tomar en cuenta la relación que hay entre el objeto del deseo y el objeto del saber, seguida de la inscripción social de estos en relaciones sociales, vinculando lo psicológico con lo social. Para el autor hay una relación primitiva del saber con el goce y es ahí donde se introduce lo que surge en el momento en que aparece el objeto de aquello que hace de significante. Por ello en el análisis que sigue subyace la premisa de que la formación de las mujeres en el activismo fue alentada por un deseo constante de conocer y participar en él y que es ello

mismo lo que da sentido a lo aprendido, a su historia y a lo vivido desde sí mismas.

## **Formación política inicial**

### ***a) La familia como impulsora de la formación política de las mujeres***

Las mujeres entrevistadas recuerdan, narran o se remiten al pasado, como apunta Sarlo (2006, p. 13), a través de diferentes relatos, de personajes, de relaciones entre sus acciones voluntarias e involuntarias, abiertas y secretas, definidas por objetivos o inconscientes, e introducen una tonalidad dominante de las vistas del pasado.

Desde esta perspectiva considero necesario destacar que, en los análisis e interpretaciones que siguen, si bien no es posible aprehender y analizar la totalidad de los factores involucrados, ni representar o interpretar todo lo que la experiencia fue para ellas, dado que como señala Ricoeur (citado por Sarlo, 2006, p. 66), “es errado confiar en que la narración pueda colmar la laguna de la explicación/comprensión”, si pretendo dar cuenta de aquellos elementos que considero son altamente significativos para las memorias sobre la formación de estas mujeres. A la vez intento ser sensible a las estrategias con que el presente vuelve funcional el recuento del pasado, es decir que subyace en mis análisis la idea de que es inevitable la marca del presente sobre el acto de narrar el pasado y que es legítimo ponerlo en evidencia, para reconstruir la textura de la vida y la significación albergada en la rememoración de la experiencia. De este modo también se reivindica la dimensión subjetiva sobre el pasado, la razón del sujeto y se le otorga confianza a la persona que narra su vida (Arfuch, 2002, p. 35).

Para la mayoría de las mujeres de esta investigación es fuertemente valorado el contexto familiar de discusión, de intercambio de opiniones y, en algunos casos, de diversas relaciones personales

que tuvieron de niñas y adolescentes. Estos fueron elementos impulsores de su interés en el activismo, en el acontecer social y económico, en los sucesos de la política y en el desarrollo de un pensamiento crítico de su entorno. De forma casi unánime,<sup>6</sup> este aspecto forma parte primordial de sus memorias.<sup>7</sup>

CB:<sup>8</sup> Antes del 68 yo me acuerdo que mis papás, sobre todo mi papá, se quejaba mucho de la corrupción en el país y compraba una que otra revista que era medio opositora del gobierno. Yo no entendía muy bien todo eso al principio, pero me empieza a gustar mucho ... Eso va pasando al mismo tiempo que va ocurriendo lo del 68 y es una cuestión que me empieza a impactar muchísimo a pesar de que era una niña de primaria en fin pues estaba muy empapada en el movimiento igual que mis otros dos hermanos... y empezó a haber mucha discusión familiar al respecto (Entrevista a C, 24 de octubre de 2010).

AC: Mi papá fue presidente del PRI por algunos años en Campeche y entonces se hablaba mucho de política en la casa, mi mamá contaba que llegaban a la casa candidatos a la presidencia del país ¿no? Nosotros sabíamos quién, estábamos muy informados de lo que pasaba... yo creo que yo tenía como once años, mi casa pues era todo visitas de senadores, de diputados ... En mi casa a nadie le gustó la participación política más que a mí (Entrevista a AC, 17 de enero de 2011).

<sup>6</sup> Con excepción de AM, quien señala: “en mi caso es bastante curioso porque yo tuve un ambiente bastante apacible con abuelos músicos y tíos, y bueno entonces yo les decía antes a mis compañeros que me rebelé contra el gobierno porque me tenía que rebelar contra algo en la adolescencia”.

<sup>7</sup> Según Jelin (2002), debido a “la construcción de identidades de género que producen identidades femeninas ancladas en el trabajo doméstico, la maternidad y su rol en la pareja”, las mujeres suelen ligar sus relatos con el hogar y las relaciones de parentesco. Ello no significa que lo doméstico persista en los relatos sobre el desarrollo formativo.

<sup>8</sup> Es importante aclarar que en los fragmentos de las entrevistas solo se utilizan las iniciales de los nombres de las entrevistadas, con el fin de proteger su identidad en esta versión del trabajo que será para un público más amplio.

La formación recordada del contexto familiar revela vínculos especialmente significativos de admiración y respeto entre las entrevistadas y otras mujeres de su círculo afectivo más cercano, las cuales representan y funcionan como modelos por seguir, como fijadoras de predilección por ciertos temas, como impulsoras del desarrollo de actitudes posteriores, como impulsoras de la defensa de determinados ideales, entre los que destacan el bien colectivo, la lucha por los derechos de los estudiantes, de grupos marginados y grupos de trabajadores, el combate a la pobreza, la búsqueda de independencia personal y económica e incluso los derechos del sector femenino:

MG: Mi mamá, a principios del siglo pasado, era una señora de casa. Nada más que yo considero que mi mamá era una persona muy inteligente, muy interesada y enterada de todo lo que pasaba en el mundo. Cosa extraña porque las señoras a duras penas se interesaban de la puerta de su casa para adentro y ella no. Ella todos los días en la mañana tomando su primer cafecito se leía el periódico ... era una gente que obviamente ha de haber cursado cuando mucho la primaria, pero leía mucho, se interesaba por todo ... yo vine con mi mamá nos vinimos a México, huyendo de la dictadura de Machado, yo estaba en la secundaria y con mi hermano seguíamos a los de prepa y a los de la facultad que nos conocían. “Toma llévate este paquetito, toma llévate esta propaganda” (Entrevista a MG, 14 de abril de 2011).

BP: Mi mamá a la edad de 39 ya había asumido la responsabilidad de los gastos del hogar y empezaba a trabajar y, de venir de un rancho que ni en el mapa aparece y que debía estar muy sometida a la autoridad paterna que luego pasa a someterse a la autoridad del marido, ella se enseña a manejar una camioneta en la que ella empieza a trabajar con la leche y salir adelante y nos sacó a todos adelante. Ella ha sido mi ejemplo, mi inspiración para muchas cosas porque ella no se doblega (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

FC: Mi mamá era activista en apoyo a las brigadas internacionales antes de los cuarenta, en los treinta de la guerra civil española, Siqueiros y todos iban y mi mamá era encargada de todo ello y entonces andaba cargando con su par

de niñas porque como todo era machirrín mi papá, por cierto, se separaron pronto, pues él andaba en las huelgas ferrocarrileras. Preso todo el tiempo, toda la vida. Y pues mi mamá era nuestra guía y nuestro resguardo y todo. Entonces nunca renunció a su gran voluntad política, eso es lo que es muy importante (hace expresión de admiración) y nos agarraba y nos llevaba ... en medio de una reunión y nosotras debajo de la mesa, porque mi mamá no tenía con quién dejarnos, ni tenía dinero para niñera ni nada ... Me acuerdo que discutían asuntos de las mujeres, pero yo estaba muy chiquita, lo que sí me acuerdo es que me mandaba a volantear y eso sí volanteábamos ... yo tenía como diez años y ya era muy consciente porque mi papá estaba preso (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

Desde la perspectiva de las mujeres que narran, las madres son caracterizadas como distintas de otras mujeres de su época. De hecho, al hacer un recuento de las madres de todas las entrevistadas, se identifica que en mayor o menor medida tenían información actualizada de lo que acontecía en el ámbito político, económico y social del país y de Latinoamérica, lo cual es de llamar la atención, sobre todo si tomamos en cuenta, por ejemplo, el grado de analfabetismo en las mujeres de esos años,<sup>9</sup> cuando por décadas persistió el férreo control de los medios de comunicación por parte del gobierno, así como el alto nivel de secrecía en muchas de sus actividades (Aboites, 2010, p. 286; Meyer, 1977, p. 256). Según los relatos, las madres contaban en su mayoría<sup>10</sup> con libertad y buena recepción en el seno familiar para expresar opiniones e ideas acerca de temas sociales y políticos, lo que contradice los discursos acerca de las familias mexicanas tradicionales, los cuales afirmaban que las mujeres debían estar atendiendo los asuntos del hogar solamente.

<sup>9</sup> En 1934 50% de la población en México eran analfabetos; en 1960, 36.39% (SEP, 1976, pp. 240, 269, 314). Según Elu (1977, p. 72), en 1930, 54.2% del total de analfabetos del país eran mujeres, situación que persistió hasta 1970, cuando este porcentaje era de 54.7% eran mujeres.

<sup>10</sup> Con excepción del caso de Blanca, quien por lo que narra tenía una madre callada, que casi no hablaba.

Además, las madres de las activistas, si bien cumplían con los roles y deberes en el seno doméstico, también se involucraron en actividades fuera de ese espacio como maestras (la mamá de AC y TA) y en las áreas de química (la madre de RM y CB), enfermería (la mamá de LU), comercio (la mamá de BP y al parecer de MG), secretariado (madre de GC), traducción (la mamá de FC), economía y el sistema bancario (mamá de MT) y el ámbito musical (AM). Esto impulsó contextos distintos y un tanto distanciados de los concebidos tradicionalmente para las mujeres, a la vez que proporcionó discursos que interpelaron a las futuras activistas, quienes se identifican a partir de modelos de mujeres con ideas más independientes y actividades variadas, más amplias que las de aquellas mujeres que se dedicaban exclusivamente al hogar, lo que creó un ambiente hasta cierto grado propicio para el desarrollo de subjetividades más interesadas en asuntos del ámbito social, político y económico, así como perspectivas de vida más abiertas que para la mayoría de las mujeres.

Esto sugiere, a su vez, una relación generacional entre las expectativas de vida de las madres y las de las hijas, quienes dan cierta continuidad en las ideas de no ser mujeres que se dedican únicamente a la familia, en las inconformidades contra ciertas tradiciones, modos de dominación y autoridades, en su posición independiente, de resistencia y algunos otros asuntos que iremos analizando más adelante.

Por otra parte, en el caso de párrafos anteriores es de llamar la atención que tanto MG como FC inician un activismo mediante la entrega de propaganda política desde pequeñas, lo cual es a su vez muestra de cierto impulso y permisividad de sus progenitoras en cuanto al asunto, de la disposición a llevar a cabo tales tareas por parte de ellas y de manera incipiente revela, creo, una idea de la importancia de estos actos. El activismo infantil no es, sin embargo, algo generalizado entre las entrevistadas.

Lo que sí es algo común son los contextos de discusión y conflicto familiar por la defensa de ciertos posicionamientos políticos,

la disputa intrafamiliar por la razón, al igual que la presencia de una carga emocional elevada en todo ello, lo cual por el nivel de intensidad deja fuertes huellas en la memoria de algunas entrevistadas:

CB: Me acuerdo que mi hermana, RM, discutía mucho con mi tía que la queríamos mucho, pero era en ese entonces muy gobiernista, ya después cambió de posición esa tía, a pesar de que la adorábamos y ella nos adoraba, ¡unos agarrones que nos dábamos! Luego teníamos dos tías abuelas, viejitas, una estaba a favor del movimiento (del 68) y otra estaba completamente en contra y cuando platicaba mi mamá con ellas se agarraban las dos hermanas, porque una quería interrumpir a mi mamá de que los estudiantes eran unos nefastos y todo, dejándose llevar por los medios de comunicación que eran gruesísimos al igual que mi tía que amaba a Jacobo Zabludovsky y entonces mi mamá tomaba partido a favor de los estudiantes, llevaba volantes en su Volkswagen, era de la asociación de padres de familia que apoyaba a los estudiantes del movimiento del 68, de la prepa 6, entonces todo eso a mí me impactó mucho, o sea fue una cosa que a mí me impactó de volada (Entrevista a CB, 24 de octubre de 2010).

Las entrevistas muestran también en varios casos una actitud subversiva ante los padres de familia<sup>11</sup> y otras figuras del entorno familiar. Por ejemplo BP, quien comenta:

BP: Mi papá, como suele acostumbrarse en los ranchos, por cualquier cosa ya le están dando el golpe a la mujer, la violencia intrafamiliar. Nosotros nunca vimos eso en nuestra casa ... pero yo decía ¡cómo te va a golpear y cómo te va a gritar si no hablas, ya serían fregaderas que encima te pusiera garrotazos! ... yo tendría unos seis años cuando me cuentan de que mi padre tiene otra mujer, que tiene otros hijos por aquí y por allá y entonces ¡yo me enojé mucho! Fue tal mi coraje que yo no pude trabajar esa emoción a esa edad y se me quedó

<sup>11</sup> Estos casos se ven sobre todo en Lourdes, cuyo padre tenía otras “familias” y solo los visitaba de vez en cuando, y en los casos de entrevistadas que no tenían a la figura paterna cerca, como Amparo Martínez y en cierta forma Fernanda.

muy marcado y siempre por cualquier motivo, yo le echaba pleito a mi papá ... Yo pienso que de ahí se me forjó mi carácter porque yo fui muy fuerte, me hice muy fuerte. Fui golpeada por mi papá porque yo siempre estaba retándolo y retar la autoridad de nuestros padres en aquellos tiempos era fuerte, y si no era por medio de la voz o de la palabra, era a través de la mirada de ¡cómo te odio y cómo quisiera que te murieras, tú junto con toda esa gente! pero además yo me convertí en la abogada defensora de mi madre sin que ella lo supiera, porque además yo creía que mi madre no estaba enterada y ella siempre callada... seguramente estaba muy enamorada de mi papá (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

Al parecer la figura paterna constituye para BP un catalizador en su proceso de formación en la resistencia, el rechazo, la contradicción, el endurecimiento y la rebelión. La figura paterna se convierte en su primer objetivo de enojo y ataque.

El hecho de que BP descubriera al padre de la manera en que lo hizo es, en otras palabras, un hecho que disloca (una desestructuración, una subversión de lo instituido),<sup>12</sup> pero al mismo tiempo fue también un espacio de oportunidad, a través del cual emerge una nueva relación de poder con él. De hecho, ello le dio a BP un nuevo sentido a sus acciones, así como nuevos deseos, lo que configura un modo de ser distinto al que era.

Este es un ejemplo de cómo un hecho vivido en la infancia involucró una identificación negativa e influye en buena medida sobre la manera de ser posterior de BP. En este caso la figura del padre representó para ella el objetivo contra el que luchó en esa parte de su vida. Lo que su padre hizo significa un tipo de actitud inaceptable para BP, así como algo que no se quiere reproducir. Desde esta perspectiva es también su primer objetivo de penalización, pues con retos, malas maneras y gesticulaciones, intenta castigar al que considera culpable. También implica una primera forma de

---

<sup>12</sup> BP comenta que antes del hecho ella se llevaba muy bien con su papá y que siempre jugaban juntos; señala incluso que ella era su “consentida”.

resistencia al comportarse con fortaleza para soportar los castigos, para proteger a quien se considera indefenso y a partir de ello tal vez buscar vivir algo diferente.

Un caso semejante en cuanto al comienzo de acciones de resistencia desde temprana edad es el de MT. Ella padece una situación de conflicto en el entorno familiar, sobre todo tras el fallecimiento de su padre (cuando ella tenía doce años) que la impulsa a tomar desde pequeña una posición crítica y de constante rebelión:

MT: Mi padre muere en el preciso momento en el que yo iba a salir de la primaria y entrada la secundaria ... Mis hermanas son güeras y de ojos azules. ...Entonces la familia de mi madre, sobre todo las tías, eran bastante racistas en ese sentido y yo empiezo a romper fundamentalmente con la familia de mi madre y empiezo a ser una gente mucho más crítica y a rechazarlos cada vez más en su forma de vida y por ese sentido de la preferencia de la familia a las niñas bonitas ... Cuando yo era una jovencita y me dijeron “Oye, ¿por qué no te hacemos cirugía? mira que te queda chatita.” O sea querían cortarme la nariz, era un sistema de rechazo porque ni tenías los ojos azules ni verdes y tenías una nariz de aquellas. Yo realmente encuentro mi familia en el Politécnico o sea donde yo me siento acogida .... Quien diga que la infancia es una época dorada donde los niños son muy felices, no, no. Un niño puede vivir una verdadera tormenta y mi infancia fue muy tormentosa (Entrevista a Martha Servín, 12 de junio de 2011).

De la narrativa de MT se desprenden importantes elementos entrettejidos de sentido. Primero, encontramos que la enfermedad y muerte de su padre marcan puntos de referencia, de ruptura y dislocación en la forma de su vida familiar y en su propia persona. Este evento la coloca, según se desprende de su narrativa, en una posición de mayor vulnerabilidad ante lo que ella recuerda como el discurso racista de la familia de su madre, quienes la discriminaban por no ser del tipo de niñas rubias, con ojos de color claro y nariz afinada que ellas apreciaban, ante las burlas por su apariencia física e incluso ante veladas amenazas a su integridad física. La ubican también

dentro de lo que ella significa como una niñez tormentosa y solitaria, esto es una niñez con una carencia (de felicidad y compañía). Esto en el nivel de lo simbólico marca el comienzo de sus luchas a través de la crítica, el rechazo y la ruptura con el ámbito familiar. Marca, asimismo, la no identificación con ciertas formas de ser mujer y da inicio a la búsqueda de un nuevo horizonte, de algo que cubra esa falta. Ese algo se encuentra para MT en el Politécnico,<sup>13</sup> en donde ella ubica un espacio de acogimiento y a su “verdadera” familia. En este nuevo espacio MT se encuentra a sí misma, se autoafirma con una representación de sí misma de cierta plenitud.

Desde esta referencia, la función explicativa que da un sentido a la narración de un pasado difícil podría verse como una política de autoafirmación y una necesidad por enfatizar que el contexto del cual proviene la entrevistada, además de dejar una huella fuerte en la memoria, implicó desde muy temprana edad una lucha de poder, que ella canalizó hacia determinados tipos de conducta que tendrán continuidad en etapas posteriores de su vida. Esto es un lazo de admiración, agradecimiento, cercanía (similitud) y cariño perpetuo con el padre ausente, un antagonismo con la familia materna y hasta cierto punto con sus hermanas, una actitud de oposición ante acciones que ella considera discriminatorias, un lazo emocional fuerte con el Instituto Politécnico Nacional, así como firmes ideas de lucha en contra de lo que no se quiere ser. Estos elementos van articulando su subjetividad y su memoria sobre la formación activista.

Se advierte la fuerza productiva de la negatividad en MT, que de forma similar a BP encuentra en figuras familiares interpelaciones a partir de las cuales se generan prácticas no conformistas respecto al orden social establecido en sus contextos, a las relaciones sociales que los sostienen y a los modos de pensar que los rodean. Así se generan cuestionamientos, resistencias y modificaciones en las relaciones de poder, pero también se incorporan nuevos contenidos

---

<sup>13</sup> Al cual ingresa a la edad de quince años.

de carácter valorativo, conceptual y conductual, capaces de incidir en su vida práctica cotidiana.

Es interesante, por otra parte, observar cómo se entretajan en la narrativa de MT distintos niveles temporales. Encontramos en sus referencias las voces conectadas del tiempo cosmológico pasado (en la muerte de su padre, su propia niñez, los actos de sus familiares), el presente (lo que es para ella la vida, lo que se dice sobre los niños, lo que ya no importa) y el futuro (lo que puede vivir un niño). Por otro lado, el tiempo subjetivo y el tiempo vivido (tiempo de la experiencia del sujeto) con sus fragmentaciones y significaciones posibles se acomodan y corresponden con diversos caracteres, lo que configura a su vez la significación de la propia historia de vida.

Asimismo, a través de las narrativas de MT y de BP, concebidas como creaciones individuales —sociales, históricas y autorreflexivas—, se muestra, como diría Castoriadis (1988, pp. 5 y 13), un tiempo imaginario (significativo) propio consustancial a su ser, que cambia en virtud de la experiencia vivida (antes) y las reflexiones posteriores (después). Es esta impresión misma, producida por los conflictos y luchas que preceden al periodo de juventud, la que permanece y la que se concibe como formativa de sus seres posteriores y presentes. Es también la que permanece en sus memorias del cambio. En este sentido el ser para sí mismas se despliega también en tanto ser en el espacio y el tiempo, y crea una unidad, aunque siempre parcial.<sup>14</sup>

### ***b) La formación en las escuelas primarias, secundarias y en el contexto social cercano***

En las narrativas de las entrevistadas hay muestras de que en los contextos escolares en que vivieron de niñas y adolescentes también

<sup>14</sup> Las ideas sobre tiempo y narratividad, ligadas a la configuración del ser y la subjetividad, son aspectos que me gustaría abordar en próximos escritos, retomando la diferenciación entre tiempo consciente y tiempo inconsciente, la idea de que el tiempo está ligado a la emergencia de la alteridad y la diferencia (Castoriadis, 1988, pp. 12 y 24).

permeaban las discusiones políticas, lo cual evidencia a la institución escolar (a pesar de lo cual algunos la identifican como un espacio hasta cierto punto cerrado, que opera con sus propias lógicas muchas veces indiferentes al acontecer social), como influido fuertemente por los sucesos políticos y sociales más amplios que hacían que los estudiantes de primaria, por ejemplo, tomaran partido a favor de los luchadores sociales. Hay recuerdos de mesura e incluso silenciamiento por parte de las profesoras respecto a los hechos en virtud de opiniones contrarias, más fieles a la posición del Estado, hay muestras del pánico que provocaban los sucesos estudiantiles, pero también hay ejemplos de valentía de las maestras al hablar del asunto frente a los alumnos, lo cual deja una importante marca en los recuerdos de las entrevistadas, quienes, cabe mencionar, simpatizan pronto con los luchadores sociales. Estos acontecimientos ocurren sobre todo en el movimiento estudiantil de 1968.

GC: El 68 pasó cuando yo estaba en secundaria y, sin embargo, fue algo que sí me afectó, que sí me movió ... en la secundaria en la que yo estaba se discutía mucho sobre qué pasaba ...estábamos muy chicos sí, pero algunos tenían hermano, otros conocían a alguien. Alguna vez una maestra se decidió a platicar con nosotros. Ella estaba en la universidad estudiando una carrera al mismo tiempo que ya era maestra normalista de secundaria y al principio nadie se atrevía a decir nada, pero un día se decidió y empezó a platicarnos todo lo que sabía ella del movimiento estudiantil. Además, pasaban esas cosas raras de que ¡Va a venir una marcha de estudiantes! y a la directora le daba pánico y nos metía. Éramos una secundaria de puras niñas y a todas hasta el fondo de la escuela y que no fuéramos a hacer ningún ruido, no fuera a ser que los estudiantes malos entraran ... Pero yo simpatizaba mucho con el movimiento, a mí me caían muy bien los estudiantes porque había esa situación de mucha represión. Se sentía esa represión en el ambiente social (Entrevista a GC, 3 de noviembre de 2010).

Los sucesos presenciados y discutidos influyen en la formación de una subjetividad adolescente de GC, atenta a los acontecimientos

sociales externos, a los sucesos colectivos escolares y a las actitudes individuales de las profesoras, quienes representan dos formas distintas de ser, pero que precisamente por ello quedan grabadas como modelos de mujeres con grados diferentes de influencia en ella. Mientras que el recuerdo de la maestra que les habla sobre el movimiento se expresa con elementos de historia personal y enmarcado en un plano de rompimiento con el contexto de temor y silenciamiento, el de la directora se describe en condiciones de pánico, confusión y ligado al hecho de que se trataba de una escuela solo de niñas, lo cual no deja de ser un elemento de género en la narración de GC que, ubicado como está, sugiere cierta idea de debilidad de la mencionada maestra y sus alumnas frente a los estudiantes disidentes. Se añade el sentir propio de la entrevistada, quien manifiesta desde el presente y en una breve recapitulación de la época, la sensación de opresión y represión que, según ella, colmaba el ambiente social.

Lo anterior estructura, desde mi perspectiva, un entramado de elementos formativos o aprendizajes para GC, ya que, de los discursos disponibles en el contexto de su adolescencia, ella incorpora a su memoria preferencial (y por tanto a su subjetividad/identidad)<sup>15</sup> la discusión de la escuela, a los estudiantes, a la maestra que se decide a hablar, así como al oponerse a la opresión y la represión. Además, como se verá más adelante, son esos elementos precisamente los que destaca en sus relatos de activismo posterior.

Por otra parte, el ámbito escolar inicial de varias de las entrevistadas propició en ellas confusión, miedo, interrogantes y, en el caso de AM, la rebeldía contra la autoridad, la investigación más profunda sobre los hechos y la identificación con aquellos que consideraba más cercanos o parecidos.

---

<sup>15</sup> Según Jelin (s/f), la identidad está siempre ligada a la memoria. Implica reconocerse —sea individual o colectivamente— en una continuidad con el pasado y en un proyecto de futuro.

AM: En el 68 yo estaba en secundaria ... me acuerdo que la directora nos reunió a todos y nos dijo que nos iban a dejar salir porque decían que los estudiantes iban hacia la prepa y hacia la secundaria y que estaban sacando a todos de las secundarias y entonces que le habían ordenado de la SEP que cerraran y que nos fuéramos todos a nuestras casas. Entonces creo que es una de las primeras cosas que sabíamos nosotros sobre el movimiento y no entendíamos cuál era el problema de que fueran a llegar los estudiantes a la secundaria ni por qué deberíamos de tener miedo. Entonces la directora preguntó “¿aquí hay alguien que apoye a los estudiantes?” Y yo me acuerdo que me parecía que ¡cómo era posible que nadie levantara la mano! y yo alcé la mano en la secundaria y entonces fue así como el escándalo y yo no entendía. La verdad fue nada más una cosa contra la autoridad del por qué la directora nos hablaba mal de los estudiantes, si ellos se parecían más a nosotros y todo mundo se agachaba; y entonces yo dije que yo los apoyaba, pero realmente no sabía nada. Y como que ese tipo de episodios hacen que te pases a ese bando [se ríe] y ya después me gustó, bueno traté de enterarme más qué pasaba (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

A partir de este fragmento quiero destacar que, a pesar de no conocer a los estudiantes, sus propuestas, su lucha o algo más allá que lo que se decía en la escuela secundaria, AM los toma como figuras convocantes y se concibe a sí misma como un ser similar a estos. Asume una posición de rebeldía, de alejamiento de la autoridad, que ocasionaba entre sus compañeros, según Amparo, cierta mansedumbre y miedo, con lo cual ella no estaba de acuerdo, según afirma. Esto marca en su trayectoria de vida un cambio importante, pues por primera vez y de manera abierta expresa su postura respecto a un hecho social, aunque fuera de manera un tanto “inconsciente o desinformada”.

Ello constituye en su memoria un hito, es decir, un punto que sirve como referencia significativa en su experiencia como activista (Del Valle, 1997, p. 61), un suceso que difícilmente olvidaría y algo de lo que aprendió, ya que, a partir de ese momento, según comenta en otro punto de la entrevista, cambió su forma de ser al volverse

rebelde y estar en contra de la autoridad. Podemos señalar también que fue un aprendizaje de participación y de protesta,<sup>16</sup> pues se da cuenta de que puede manifestar públicamente su opinión, que esta es susceptible de tomarse en cuenta como algo relevante, como un disruptor del orden establecido, que es posible causar impacto entre varias personas con una expresión, que se puede ser distinta al apoyar una causa, entre otras cosas. En este sentido se va construyendo en la subjetividad un mecanismo de poder a partir de la participación.

Otro aspecto relevante en la formación inicial sobre movimientos sociales de las mujeres de esta investigación es que la totalidad de ellas creció en ambientes sociales de importante y elevada efervescencia política y social. Esto no es de extrañar, ya que en los años de su niñez y adolescencia se viven en México épocas de múltiples conflictos sociales.<sup>17</sup>

### *c) Las primeras lecturas*

En el conjunto de elementos que formaron a las niñas y adolescentes entrevistadas, además de los procedentes de las familias, el contexto escolar y el social, destacan algunos otros que tuvieron lugar antes de que estas se convirtieran propiamente en activistas.

Entre los primordiales se encuentran las lecturas. La totalidad de ellas leía mucho y de manera constante desde que eran pequeñas. Coincidentemente con mi anterior investigación,<sup>18</sup> varias leían historietas o cómics y, según sus propias palabras, “aprendían de ellas”. Esto es altamente significativo en términos de género, sobre todo

<sup>16</sup> Lo mismo sucede con FC, quien recuerda especialmente la primera vez que habló en público: “Yo en 1956, de 16 años, me levanto en una asamblea y es mi primer acto político en medio de puros hombres y, claro, un silencio de ‘¿se paró una vieja!’ y arengo a las masas” (Entrevista a FC, p. 6).

<sup>17</sup> El periodo que abarca la época de niñez, adolescencia y juventud de la mayoría de las entrevistadas va de mediados de los años cincuenta y hasta el primer tercio de los sesenta y setenta.

<sup>18</sup> Véase García Contreras (2009, pp. 169 y 171).

si tomamos en cuenta que, de acuerdo con Rubenstein (1998, pp. 46, 56-57), los libros de historietas presentaban con frecuencia a la joven moderna como heroína y ello representó una importante esfera de cambio social, casi desde sus inicios. Los cuentos presentaban también a chicas que buscaban el placer más que el largo sufrimiento. Las historietas mostraron cómo actuaban y lucían las chicas modernas, lo que se esperaba de ellas a la vez que participaban en la creación de una contra-narrativa de la tradición, pues por ejemplo en los cómics las mujeres en ocasiones aparentan obediencia en sus relaciones con varones, pero buscan también, a través de fachadas, lograr sus propios deseos.

LU: Yo leía desenfrenadamente. Primero leía yo los monitos de historias que habían: el Burrón, Don Jilemón, y cantidad de cuentos. Mi mamá me dejaba un peso veinte centavos para que me fuera yo a comer y me los gastaba completitos en el puesto de monitos, en alquilar cuentos y después andaba yo sufriendo de hambre, como que no resistía (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Con esta intensidad de deseo se sedimenta en parte, según sostengo, una subjetividad joven dispuesta al riesgo y a la búsqueda de satisfacción por medios “no convencionales” o distintos a los que se esperaría de una niña, impulsada por aquello que se eligió desear (o amar), en este caso los libros de historietas. La posibilidad de leer los cuentos constituye para ella una compensación a privaciones y castigos, una satisfacción mayor al hecho de comer, un goce, un disfrutar y en sentido inverso el no hacerlo le deja un vacío mayor que el vacío que le dejaría el no comer. Por ello se puede decir que las lecturas son el objeto en torno del cual se organiza el deseo del sujeto infantil de LU.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Como veremos en análisis siguientes, este tipo de patrones de conducta tienen continuidad en acciones posteriores de Lourdes, que incluyen su participación en las guerrillas urbanas y el haber sido torturada en prisión (pasando hambres y muchas otras privaciones).

También ocurrió que, a pesar de la pobreza y los deseos de querer jugar con los amigos, los libros y por supuesto la lectura ocupaban un lugar privilegiado en el mundo infantil de las entrevistadas, no solo por su propio deseo, sino también por el de sus padres, quienes las alentaban a leer, aunque esto significara en algún momento desavenencias o conflictos.

FC: Desde la primaria mi mamá nunca nos regalaba nada porque además era pobre. Pero nos regalaba libros. Yo les digo ¡soy tan ávida lectora hasta el día de hoy porque mi mamá nos metía de la calle, porque en esa época los niños jugábamos en la calle con los amiguitos y a las siete de la noche “¡pa dentro!” “¡No mamá que están los amigos!” “¡No me importa, ya estoy harta!” Y es que ella hacía todo “¡Acuéstense!” “¡Es que no tengo sueño!” “¡Ponte a leer un libro si no tienes sueño!” Entonces yo les digo que yo llevaba una ventaja cultural y educativa desde que estuve en primero de primaria y mi hermana igual (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

Por otro lado, el caso de HB (varón entrevistado) es un tanto distinto al de las mujeres de esta investigación, en cuanto al tipo de lecturas que hacía de niño:

HB: Mis tíos eran religiosos. Y yo leía la Biblia, que de hecho aún conservo. Una Biblia ilustrada. Durante mucho tiempo mi lectura eran los cómics de vidas ilustres y la vida de los santos, iba a la doctrina. Mis tíos solo me hablaban de Cristo y de Dios y mi libro favorito fue el de José que también tenía diez hermanos, es la historia de José el soñador. Entonces esa fue mi infancia y llegan mis hermanos y todo cambia (Entrevista a HB, 29 de abril de 2011).

Las lecturas religiosas interpelan a HB en diversas formas. Según comenta más adelante en la entrevista, estas tienen una significación primaria positiva en su infancia, ya que la vida de José el soñador, por ejemplo, le hace pensar que habría una recompensa tras la soledad, el infortunio y el sufrimiento, problemas que había padecido, según su narrativa, desde pequeño. En este sentido las

lecturas le ofrecen un modelo de identificación, así como un horizonte de plenitud, el ejemplo de una vida similar a la suya que supera las adversidades y logra una recompensa. Sin embargo, más adelante en la entrevista HB narra que, con el paso de los años, con una nueva dinámica familiar y sobre todo con la entrada a la escuela vocacional del IPN en donde lee textos marxistas, toma una postura sumamente crítica respecto a lo religioso y que incluso “el ya no cree en nada católico, con excepción de la virgen de Guadalupe”. Desde esta perspectiva se advierte una importante modificación subjetiva en tanto HB se aleja e incluso rechaza lo inicialmente preferido y se adhiere a nuevas interpelaciones provenientes de otras lecturas. Así se advierte la presencia de un sujeto abierto a identificaciones múltiples, susceptible de modificación a partir de la dimensión simbólica cambiante que lo constituye.

Por otro lado, quiero destacar lo que considero que es un aspecto sumamente relevante en la conformación de subjetividades iniciales de las entrevistadas y que se relaciona con el hecho de que varias de ellas crecieron fuera del ámbito de lo católico.<sup>20</sup> Sus familias no eran tradicionales en ese sentido y, por tanto, no tuvieron influencia ni formación en ello. De hecho, las entrevistadas se consideran muy afortunadas de haber crecido en un ambiente distinto, al menos en sus familias, lo que marca una importante distinción si las comparamos con la mayoría de las mujeres mexicanas.<sup>21</sup> Este asunto tomará mayor relevancia cuando se aborden temas como la sexualidad, los ideales políticos y otros temas que analizaré más adelante.

Las narrativas de las mujeres indican que los diversos materiales que leían de niñas y adolescentes incluían también revistas de

---

<sup>20</sup> Este es el caso de MG, TA, FC, LU, MT, quienes expresamente comentaron ese hecho. El resto de las entrevistadas no hablaron del tema, lo que sugiere que no es para ellas algo relevante.

<sup>21</sup> Hasta 1970 el número de católicos mexicanos se mantuvo por encima del 96%. Sin embargo, a partir de los años setenta comienza una diversificación religiosa (Hernández, 2008). El catolicismo es actualmente la religión más extendida en México, donde alcanza un porcentaje de 86.67% para 2005, según Catholic Hierarchy (<http://www.catholic-hierarchy.org/country/sc4.html>).

oposición, periódicos y volantes. Este tipo de lecturas, además de informarles sobre asuntos que acontecían contemporáneamente, también les aportaba conocimientos acerca de la conformación política de otras partes del mundo, de las luchas sociales de ese y otros periodos, así como acerca de los discursos gubernamentales dominantes. También leían historia y sus primeros libros de ideología izquierdista y comunista.

LU: Me gustaba leer lo que fuera, lo que fuera ... a los 15 años leía el Manifiesto del Partido Comunista y de ahí ya no me pude desprender de las ideas comunistas ... cuando encontré a Marx pensé: ¡Ese hombre escribió lo que yo estoy pensando! [se ríe] (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

A partir lo anterior es posible dilucidar cómo las lecturas que tuvieron las mujeres entrevistadas<sup>22</sup> de adolescentes representaron discursos de interpelación importantes, los cuales, a través de sus contenidos, podían transferirse a la propia vida y pensamientos que ellas tenían. Es decir que había una identificación con esos discursos y autores, que tomaban ideas de ellos, los relacionaban con sus propias vidas y los asimilaban en un ámbito subjetivo.

La lectura del Manifiesto del Partido Comunista funciona como elemento de configuración subjetiva (aunque no de manera exclusiva, claro). Conmueve a LU en lo íntimo, se apodera de ella en una relación de producción de sentido que potencialmente la transforma. Lourdes incorpora ideas del discurso comunista y lo vuelve parte de su vida en adelante, pues como señala “ya no pudo desprenderse de las ideas comunistas”; vive esos ideales intensamente, los difunde, los defiende y sostiene hasta el presente.

Aquí quiero destacar que las lecturas de los primeros escritos de tinte marxista y comunista quedan en los recuerdos de las otras

<sup>22</sup> Párrafos similares al de Lourdes respecto a las lecturas juveniles sobre el comunismo y el pensamiento de izquierda también fueron mencionados por Manuela, Cecilia, Rosa María, Marta, Amparo M., Fernanda y Tania.

entrevistadas como hechos de gran relevancia para su formación ideológica, para el establecimiento de sus objetivos sociales, políticos y culturales, así como elemento articulador de redes sociales perdurables. Me parece además que, como señala Anna Chartier (2004), este tipo de lecturas se instituyen como una práctica sociocultural compleja, plural, realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales sobre el acto de leer y que en dicho acto se dinamizan interacciones entre autores, lectores, textos, contextos, se ponen en juego actividades intelectuales y afectivas, que llegan a la auto-reflexión y a la revisión de la subjetividad e incluso a su transformación.

Sostengo lo anterior apoyada en el hecho de que las lecturas sobre todo de procedencia marxista y comunista, además de ser instrumentos de acceso al conocimiento, caminos para acercarse a este tipo de ideologías, así como a un lenguaje sociopolítico específico, fueron un camino privilegiado para la construcción de las subjetividades activistas de las mujeres entrevistadas.

AC.: En la prepa los que íbamos sobre todo a cuestiones sociales empezábamos a hacer lecturas de los textos clásicos: El Manifiesto del Partido Comunista, empezar a conocer cuáles eran las raíces de los movimientos sociales que existían, que habían cambiado la faz del mundo. La prepa es una etapa de formación general, yo siento. El capital, esa la empieza a leer uno en la facultad ... Teníamos nuestros círculos de lectura, éramos súper lectores ... uno iba con el librero y él decía: llegaron estos dos, tres títulos ... hacíamos círculos de lectura muy interesantes porque todos leíamos los libros y los discutíamos los sábados en la tarde y luego a lo mejor nos íbamos juntos a alguna fiesta, pero una de las partes más importantes para nosotros era la parte cultural y la parte teórica de los textos políticos y en fin, éramos muy buenos para eso (Entrevista a AC, 17 de enero de 2011).

Las lecturas tienen un impacto significativo en AC al proporcionarle un conocimiento importante y valorado acerca de los movimientos

y transformaciones sociales en el mundo. Sin embargo, me quiero centrar en una de las formas que se derivan de ese primer contexto de lectura, los llamados círculos de lectura extraescolares en donde se intensifica y se profundiza en el análisis.

En tanto se discute en condiciones distintas a las escolares, hay, según parece, un placer distinto al abordar los textos con los amigos e incluso una vinculación de ello con otras áreas de la vida, ya que llegan a ser preámbulo de celebración de “alguna fiesta”. Ello hace suponer que este tipo de lectura se consideraba como parte del ser joven de esos años, como algo perfectamente deseable y compatible con las demás dimensiones de la vida de la entrevistada y sus amigos.

Esto sugiere no solo una reflexión y apropiación intersubjetiva de las lecturas, sino también una conexión con determinados comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. En dicho acto, se dinamizaban interacciones con contextos diversos que, si bien ponían en juego actividades intelectuales y de conocimiento, también se ligaban con actividades de gozo y esparcimiento, con sentidos afectivos, todo lo cual confluye en la constitución de formas de subjetividad arraigadas en esos mismos parámetros y que constituye, según considero, un grupo, un sujeto colectivo con rasgos y actitudes específicas (leído, culto, interesado), que se desarrolla bajo un proceso relacional interreflexivo, circunscrito a las lecturas como elemento importante de cohesión entre ciertos jóvenes de aquellos años.

Se articulan actividades en torno de la lectura, se instituyen relaciones sociales nuevas (como las del librero, que les abre y ofrece un amplio panorama de textos, o la de los compañeros que, además de discutir textos, van luego juntos a fiestas) y se convierte en hábito buscar nuevos textos escritos para continuar nutriendo el apetito intelectual, la discusión, el análisis. A la vez se incrementa el interés teórico y el cultural; se apoya a aquellos que no tenían posibilidad de comprar libros al compartirlos entre sí y se aprovechaban recursos procedentes de otras épocas.

En el caso de HB, sucede que por influencia de uno de sus hermanos comienza a leer textos de tinte comunista:<sup>23</sup>

HB: Él fue el que empezó a hablarme de todo este asunto y entonces yo leía *El capital*, *La madre* de Máximo Gorki<sup>24</sup>, Dostoievski y mucha economía, de modo que cuando entro a la vocacional yo ya llevaba mucho carrete andado... mi hermano... siempre me acercaba libros, platicábamos y me daba sus opiniones y cuando veía cosas de religiosos y demás me decía “no te quedes con Adán y Eva, hay otras explicaciones”, y poco a poco se dio la participación. Me invitan a ser parte en el Partido Comunista y le dije: “me voy a inscribir” y me dijo: “te doy la dirección y tú sabes” (Entrevista a HB, 29 de abril de 2011).

Para HB el acercamiento inicial a este tipo de lecturas ocurre antes de ingresar a la vocacional y en constante retroalimentación con su hermano, al parecer ya posicionado dentro del Partido Comunista Mexicano. En este sentido hay también un compartir la lectura, mismo que expande el repertorio de las identificaciones. Se llega a dudar, a abrir el panorama de las posibilidades explicativas, se llega a proyectar, a imaginar y a encontrar un nuevo lugar en el mundo.

Quedan además en su memoria títulos interesantes, como el de la novela *La madre* de Máximo Gorki que, por la historia que narra, se asemejaba a la situación que enfrentaba él con sus padres. Ellos, según comenta en otra parte de la entrevista, no se interesaban para nada en la política y estaban, por su religiosidad, en total desacuerdo con su participación activista. Por ello, interpreto que para él la historia de la novela representaba una esperanza de cambio

---

<sup>23</sup> En México la presencia de este tipo de literatura en las escuelas tiene un antecedente en los años treinta, cuando Lázaro Cárdenas instituyó el socialismo como doctrina educativa. (educación socialista). En esta época (1936) se fundó el Instituto Politécnico Nacional, al que pertenecieron una parte de los entrevistados (MT, FC, HB).

<sup>24</sup> Novela del realismo socialista de 1907, sobre una mujer cuyo hijo es el líder socialista en una fábrica. Ella se involucra cada vez más en las actividades del partido transmitiendo a campesinos y trabajadores la ideología socialista aprendida de su hijo, a la que ella da un tinte religioso.

de sus padres, palabras e imágenes que le permitían encontrar respuestas a sus propias interrogantes sobre los caminos que debía seguir, vías para simbolizar sus nuevas experiencias, para darle un sentido específico a lo que vivía y paulatinamente constituirse en otro sujeto, un sujeto más crítico, que busca distintas explicaciones, un miembro del partido comunista.

RM y CB (hermanas) recuerdan que su lectura de textos “comunistas” comienza al entrar a la facultad y la prepa respectivamente:

RM: En esa época había grandes tiraderos de literantes y después del 68 hubo mucho tiradero de lectura marxista, leninista, maoísta, trotskista, estalinista, ¡tanta los libros rusos eran regalados! De verdad ¿eh? Un peso, dos pesos los de la editorial Progreso. Entonces empezamos a leer, a hacer pequeños círculos de estudio ... a entender ¿por qué queremos cambiar este estado de cosas existente? y así ver hacia dónde. Y pues nosotras (Cecilia y ella) nos definimos poco a poquito como marxistas leninistas y pues no estábamos de acuerdo con algunas cosas de Stalin, tampoco con algunas cosas de Mao y tampoco nos aferrábamos así contra Trotsky ... y leíamos pues el “Qué hacer” de Lenin, leíamos obviamente el Manifiesto Comunista y empezábamos a entender pues que había toda una teoría para avanzar hacia un puerto exitoso, que era para nosotros en ese momento el socialismo, sigue siendo, pero para nosotros el socialismo era el puerto adonde queríamos contribuir desde la Universidad a que la gran masa estudiantil de profesores y trabajadores se pusieran en esa línea ¿no? (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Las entrevistadas en su época estudiantil estaban en la búsqueda de fundamentación teórica que sostuviera la idea de transformar su contexto, así como de caminos que pudieran hacerlas arribar a ello. Esto muestra el interés precedente a la lectura de estos textos basado en una inconformidad con el estado de las cosas que vivían, la cual las impulsa a buscar motivos y argumentos para la lucha como una tarea consciente, con el fin de aprehender y abordar mejor el objeto al que se aspira. Tras sus experiencias de niñas y adolescentes, en cuanto a la lectura de ciertos documentos de oposición

gubernamental, el debate político en la familia, en la escuela, y el haberse comprometido en un activismo inicial originado por la participación de sus hermanos y sus padres en el movimiento del 68, hay un impulso, una dinámica que necesariamente busca tener continuidad a partir de elementos más sofisticados, de estrategias distintas para ellas y adecuadas a las necesidades de los nuevos tiempos que vivían como estudiantes de una preparatoria o la universidad.

Desde este punto me parece pertinente traer a la discusión los sentidos que habían tenido este tipo de lecturas para las mujeres de épocas anteriores. Según Arteaga (2006, p. 49), si bien en la década de los treinta los discursos gubernamentales hacían de las mujeres víctimas frágiles y explotadas, dominadas por los hombres y justificando con ello las funciones de un Estado protector y redentor que carecía de una reflexión explícita sobre lo que significaba educar a las mujeres, se empieza a mostrar un cambio gradual en la concepción de escuelas para mujeres al tomar fuerza los principios de la educación socialista y las ideas de la coeducación (Lazarín, 2003, pp. 271-272). Estas cuestionaban las normas jerárquicas y excluyentes imperantes y defendidas por actores conservadores para impulsar, desde las aulas, experiencias distintas a las tradicionales que generaran en los y las estudiantes actitudes que rompieran con los esquemas y los rasgos histórica y culturalmente atribuidos por las sociedades patriarcales a hombres y mujeres. En este sentido, la coeducación impulsaba entre otras cosas la posibilidad de que tanto hombres como mujeres convivieran en los espacios educativos con actividades comunes y recibieran instrucción similar con el fin de contribuir al bienestar nacional (Arteaga, 2006, p. 48).

Creo que, para las entrevistadas de esta investigación, hay atractivos similares a los descritos anteriormente respecto a las lecturas marxistas, mismas que ellas leyeron en su época estudiantil. Estas les proporcionan la idea y posibilidad de ocupar una posición activa y relevante dentro de los procesos de desarrollo social, una participación política no marginal, sino con buenas posibilidades de

ocupar puestos organizacionales o estratégicos para el logro de objetivos; argumentos y estrategias para transformar antiguas formas culturales, de división de tareas según sexo; la oportunidad de iniciar cambios de orden jerárquico y en general un marco ideológico más equitativo respecto de los varones para el desempeño de actividades dirigidas a mejorar el horizonte social y político del país.

RM y C se identifican con esas lecturas y se definen desde entonces como “marxistas-leninistas”. Hay, además, una distancia crítica en el posicionamiento, ya que si bien conocen la oferta ideológica que ofrecen estas lecturas, ellas optan por la que consideran que será la más efectiva. En este sentido ellas pensaban y aún piensan en contribuir en la organización de la transformación social desde las posiciones que ocupan como sujetos. Es decir, desde su posición como estudiantes en el pasado y como profesoras en el presente, para arribar a su horizonte de plenitud: el socialismo.

Esto no quiere decir que la formación ideológica de RM y CB no tenga una idea prescriptiva de su desarrollo, sino que hay desde su época estudiantil un modelo normativo de su realización, un patrón, un proyecto basado en esta idea central que, si bien es la que articula las acciones posteriores, no es por ello inmutable. Ellas mencionan más adelante la idea de que el pueblo debe organizarse y tomar partido por distintos movimientos sociales. Además, no consumen pasivamente los textos que leyeron, sino que se los apropian, los interpretan, modifican sus sentidos, en tanto deslizan sus propias posiciones de sujeto y los entremezclan con los de los autores (Marx y Lenin). Así, en toda esa actividad de la imaginación, en ese trabajo psíquico, se construye la subjetividad.

Leer es entonces seguir el sentido del texto escrito de acuerdo con los pareceres de quien lo lee. La lectura es así algo que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector, quien mientras lee está en diálogo con el conjunto de las experiencias y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que lee. A la vez, la lectura permite la elaboración de una representación más rica de ellas como sujetos, del mundo, de sus expectativas, al

reconocerse, al sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son y a convertirse en lo que no sabían todavía que eran, es decir una pieza clave para el cambio.

En conjunto, podemos sostener que las lecturas (principalmente las de izquierda: marxistas, comunistas) son importantes fundamentos formativos de la subjetividad activista de las entrevistadas en la medida en que les proporcionaron determinadas significaciones del mundo social y político; novedosas relaciones de interacción social; horizontes de plenitud “alcanzables” a través de la conciencia crítica, la lucha colectiva, modos de ser solidarios (como en los círculos de lectura); la oportunidad de significarse a sí mismas como sujetos necesarios para el cambio, como agentes con poder de transformación, valorando al mismo tiempo los conocimientos y experiencias sobre movimientos sociales en varias partes del mundo a lo largo de la historia que para ellas era reciente. Como miembros de una generación de jóvenes, vinculan lo aprendido con diferentes áreas de su vida, tanto en el ámbito escolar como en las actividades de esparcimiento, en el ámbito de lo afectivo, de lo cotidiano, de lo idealizado, de lo imaginado como posible, como algo de lo más valorado a la distancia. En esta perspectiva y como apunta Torfing (2004, p. 43), la construcción de sus subjetividades se ven ligadas indisolublemente a los procesos de formación del mundo discursivo, esto es a las significaciones proporcionadas por las lecturas y relacionadas con su esfuerzo por reestructurar su medio social.

Las mujeres toman conciencia de sí mismas a través de la mediación que tienen con los textos escritos. No obstante, desde la perspectiva de género el recuerdo narrado por ellas se distingue en algunos aspectos del de Herminio. Me parece que este tiene un sentido más individualista de la lectura, pues si bien comparte los libros con su hermano, varón por cierto, no se da la socialización que tienen por ejemplo AC, RM o CB, quienes recuerdan el sentido comunitario de la lectura a través de los círculos de estudio. Ellas mencionan más el poder colectivo, lo colaborativo, e incluso comenta RM que “no

van a ser ellas las agentes del cambio, sino el pueblo organizado”. En cambio, HB no menciona esto, pero sí señala que, cuando él llegó a la vocacional, “ya llevaba mucho carrete andado”.

En cierta medida y por la forma de la narrativa de CB y RM, ellas esperaban que las lecturas les proporcionaran las razones por las que luchar. Creo que esto se conecta, al menos en parte, con la “educación de lo femenino” y con el esquema general de socialización de las mujeres que impulsa a que estas desde bebés, a lo largo de la niñez y la adolescencia, en el círculo familiar y escolar, tengan una menor presión para desarrollar la individualidad y, en cambio, sean alentadas a desarrollar las cualidades de obediencia y dependencia, en lugar de la búsqueda propia o el logro autónomo. Además, la vigilancia que se ejerce sobre ellas es mayor y por ello tienen menos posibilidades de desarrollar de jóvenes y adultas un espíritu de independencia, ya que por lo general reciben ayuda más rápidamente y con mayor frecuencia que los varones (Safilios, 1987, p. 49). Esto es relevante en tanto muestra un aspecto del papel que tienen las relaciones de las mujeres con el texto escrito. En cambio, a los varones, por lo general, se les alienta a que sean independientes, a arriesgarse y a asumir responsabilidades personales; no se les vigila de la misma manera, ni con la misma frecuencia y aprenden por ello a tener más confianza en sí mismos (Safilios, p. 50). Herminio recuerda que, si bien su hermano le acercaba los libros y le comentó del Partido Comunista, él dijo “te doy la dirección y tú sabes”.

Menciono estas cuestiones, pero no en un sentido definitivo, sino para vislumbrar huellas de género en los discursos de las entrevistadas y el entrevistado, las cuales son objeto de discusión y análisis en otro capítulo.

#### ***d) De niñas y adolescentes a futuras activistas***

A partir de lo expuesto anteriormente se puede sostener que los procesos de formación de las mujeres activistas comienzan, en la mayoría de los casos, desde el seno familiar; se extienden a lo vivido

en sus contextos escolares primarios y secundarios y en el social más amplio. La formación se potencia con experiencias de una participación inicial más o menos consciente desde niñas y adolescentes, con un continuo debate e intercambio de opiniones de índole política entre los miembros de sus familias, con lecturas con contenidos históricos, políticos y de cambio social, con la elección de un bando de la lucha social (el de los estudiantes) impulsada por coyunturas escolares de tensión, temor, inestabilidad, actitudes de los profesores y autoridades o finalmente con la elección de formas de ser “rebeldes”, especialmente contra la autoridad.

Las madres de las activistas<sup>25</sup> —la mayoría mujeres con actividades fuera del espacio doméstico, informadas sobre el acontecer político, social y en lo económico, con opiniones sobre esos ámbitos, libertad de expresión al menos dentro del espacio familiar— les significan figuras de suma importancia que las interpelan, les ofrecen elementos de aprendizaje, las preparan e informan en los terrenos de lo político y lo social, las invitan, aunque no sabemos si conscientemente, a preocuparse por esos asuntos, incluso las preparan para enfrentar la divergencia a través de la defensa de la propia postura frente a opiniones contrarias.

Las futuras activistas incorporan todo esto a su subjetividad y se transforman en seres preocupados por asuntos de conflicto social específicos como la problemática estudiantil, la represión gubernamental, el silenciamiento de algunos sectores. Estos asuntos, cabe mencionar, guardan relación con discursos y problemáticas sociales y colectivas de México más amplias. Ello las impulsa a cuestionar, a tener modos de pensar acordes a principios de solidaridad con los estudiantes y en contra de determinados órdenes establecidos, así como a generar prácticas activistas iniciales de rebeldía.

Con lo anterior no quiero sobrevalorar la formación que estas mujeres tuvieron de niñas y adolescentes. Intento más bien dar

---

<sup>25</sup> Y a veces los padres también, como en los casos de Martha, Amparo, Cecilia y Rosa María.

cuenta de los elementos de base y articuladores de subjetividades dispuestas o abiertas para el activismo, para la lucha política y para el desarrollo de proyectos colectivos e individuales posteriores de mayor envergadura. Los elementos descritos anteriormente proporcionan una dimensión simbólica a su subjetividad. Las mujeres se insertan así en los ámbitos político–sociales de resistencia y sobre estas bases y experiencias se construyen sus memorias y sus subjetividades también. Ellas se vuelven sujetos del discurso activista, habitan ese discurso y se van reconociendo como tales,<sup>26</sup> al menos en un nivel básico. Creo que hay, asimismo, una política de la identificación en cuanto a que hay una decisión en cada una de ellas de no ser lo que eran la mayoría y al mismo tiempo, ser en cierta forma parecidas a los estudiantes y en buena medida a sus madres y algunas maestras.

Desde esta mirada y ligado al ámbito de la memoria, lo recordado denota una identificación de género importante con las figuras maternas y con las de mujeres que eran “distintas” al sector femenino general. La alusión a figuras masculinas en esta etapa es en términos distintos y con otras significaciones.<sup>27</sup>

Finalmente es de relevancia el cruce e involucramiento de lo emocional en la construcción narrativa de las memorias. En los recuerdos de las mujeres activistas de este primer análisis hay fuertes cargas emotivas de admiración, respeto, decepción, desacuerdo, enojo e indignación, las cuales impulsan identificaciones y falta de identificaciones, y por tanto configuran y moldean también sus subjetividades en determinados sentidos. Desde este punto llama la atención que, si bien aparece el temor como algo atribuido a varios

<sup>26</sup> Adapto aquí las ideas de Lacan retomadas por Stavrakakis (2007, pp. 333-334). “Sometiéndose a las leyes del lenguaje, el niño se convierte en el lenguaje, habita el lenguaje [...] lo simbólico proporciona una forma en la cual el sujeto es insertado en el nivel de su existencia”.

<sup>27</sup> Con base en lo analizado, las figuras masculinas paternas se presentan principalmente en términos antagónicos (BP, LU) (MT en cuanto a sus tíos), como figuras lejanas o perdidas (AM, MG, GC, TA), como figuras idealizadas (MT) y como figuras admiradas, pero desemejantes (FC, RM y CB). HB no habla de su padre.

sectores, las entrevistadas no hablan de ese sentimiento como algo propio. Se van perfilando también ciertas actitudes de su proceder activista posterior: el diálogo, el debate como fundamentales, la solidaridad con grupos vilipendiados por las autoridades gubernamentales y los medios de comunicación masivos, el cuestionamiento constante a lo establecido, la percepción de lo que ocurre en ámbitos amplios y particulares, entre otros aspectos.

### **Decisiones. ¿Cómo me volví activista?**

Siguiendo la línea del tiempo vivido por las mujeres de esta investigación, quiero ahora abordar el aspecto de cómo se volvieron activistas. Esto implica una etapa de descubrimientos sobre sí mismas y elecciones que denotan rasgos particulares en cada una de ellas, pero que también se relacionan con dimensiones compartidas del género, del lenguaje, de la cultura, el tránsito por algunos hechos sociales que sirvieron para preguntarse sobre su propia posición el mundo, para cuestionar diversas dinámicas sociales y políticas, y para apropiarse de discursos específicos que circulaban en diferentes medios.

Desde esta perspectiva, las reflexiones e interpretaciones que a continuación presento intentarán relacionar los aspectos mencionados ahondando y analizando su injerencia en la formación de la subjetividad activista de las entrevistadas, a la vez que se identificarán los entendimientos que impulsaron en cada una de ellas la importante decisión de convertirse en una agente de transformación social.

Comenzaremos con el caso de AM, quien recuerda:

AM: En algún momento me di cuenta de que yo no iba a ser ni lobo ni cordero y he tratado de llevar mi vida más o menos así, pues tienes diferentes posibilidades. En la preparatoria era una cosa bastante instintiva de ver lo que pasaba, de saber lo que había pasado en el movimiento. Entonces conocí a algunos presos del 68, porque al entrar a la prepa teníamos que ir a visitar a nuestro

preso político, al que nos tocaba, y entonces ahí los conocí y era algo muy interesante. Era un poco el romper con los esquemas familiares (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

Para AM el momento de involucramiento en el activismo se liga con el percatarse en primer lugar de los posibles extremos opuestos de elección (el del sujeto que domina y el del sujeto que obedece), los cuales no le ofrecen atractivo alguno. En otras palabras, aparece una disconformidad específica contra esos modos de actuar, un rechazo a esas maneras consideradas por ella como limitadas y comienza entonces la búsqueda de otras distintas. De este modo construye un panorama de posibilidades de acción que AM considera diferente y mejor, ya que desde entonces y hasta el momento en que se lleva a cabo la entrevista ha intentado tener otras posibilidades en su vida, que comenzaron por alentar la observación más aguda del entorno, de la historia que precede a este y así, tal vez con ese objetivo, ir apartándose de las formas familiares.

De la narrativa se desprende que el entrar en la preparatoria significaba a la vez y casi necesariamente conocer presos políticos. Las posibilidades de aprendizaje que ello le abre a Amparo son, desde mi interpretación, variadas: la posibilidad de entablar diálogos intergeneracionales, conocer las demandas de los movimientos estudiantiles y sociales precedentes, así como las condiciones intelectuales y materiales que tenían los presos, apoyar a quienes habían sostenido la lucha, conectarse con los estudiantes de otras prepas que hacían las visitas al igual que ella, entre otras. Hay, no obstante, cierta ambigüedad en cuanto a quién decidía que fuera a visitar a los presos, pues AM menciona las palabras “teníamos que ir” y surge aquí la interrogante de si había alguien que obligara, si se tenía que ir por alguna dinámica escolar en ese sentido, o si ella iba porque tenía la voluntad propia de hacerlo y la vivía en forma de imperativo categórico. En todo caso, es interesante observar cómo la entrada al ámbito de educación media superior (y superior, por lo que narran las otras entrevistadas), en el periodo posterior al movimiento

estudiantil de 1968, originaba que las generaciones de reciente ingreso se involucraran y tuvieran contacto con los presos políticos del movimiento, lo que genera, como se identifica en las narrativas, nuevas hordas de simpatizantes y de estudiantes dispuestos a dar continuidad a las luchas o al menos provoca nuevas inquietudes ante el conocimiento de su versión de la historia y la intención de que esta no se perdiera. Esto es apreciado por las nuevas luchadoras estudiantiles también en el sentido en que podían aprender de los errores cometidos antes.

Es posible también que, por impulso de la narración de los presos del movimiento de 1968, se moldeara la subjetividad activista de la entrevistada en ciertos sentidos de la lucha social. Así, los propios presos y los participantes del movimiento que habían escapado y que continuaban las acciones de lucha llevan a cabo un tipo de política de la memoria<sup>28</sup> que pretende, como lo hacen varios de los documentos analizados en el primer capítulo de esta investigación, el reconocimiento y la legitimidad política de determinada versión del pasado, que abren ciertas posibilidades, pero niegan otras opciones, se ocupan de mantener la atención social y política sobre su emprendimiento, a la vez que evitan el olvido de las personas que estaban presas.

Por otra parte, es importante apuntar, como ya lo hicimos en otro apartado,<sup>29</sup> que AM enfatiza en varios momentos de la entrevista la “decisión instintiva contra la autoridad” frente a un entorno escolar en el que “todo mundo se agachaba”. Según sus palabras, esto hizo que ella se identificara con los estudiantes del 68 y que “se pasara a su bando”. En el párrafo que aquí retomamos líneas antes, ella habla también de un conocer “bastante instintivo” que se relaciona con el movimiento estudiantil del 68. En esta perspectiva quiero mencionar brevemente aquí el asunto del instinto como algo que puede

---

<sup>28</sup> Que de alguna forma complementa las que hemos analizado en el primer capítulo.

<sup>29</sup> En el apartado relativo a la formación en las escuelas primarias, secundarias y en el contexto social cercano del capítulo 3.

leerse, entre otras cosas, como parte de la construcción de género de la subjetividad narrativa de las activistas. En el relato de varias de ellas aparece de manera implícita en el discurso, como algo “natural”, el conocer y el involucrarse en el activismo dados los acontecimientos de ingreso a alguna escuela de nivel medio y/o superior en años posteriores al movimiento del 68, el medio de rebelión todavía latente que las circundaba en reuniones juveniles y el estar en contacto con los agentes, muchos de ellos entonces presos, de esos movimientos.

La influencia del discurso del instinto como una característica atribuida a las mujeres<sup>30</sup> en el devenir histórico se reproduce así, al igual que la falta de autorreconocimiento inicial y fundamental de otro tipo de decisión, como podrían ser la alentada por las lecturas hechas previamente, por las discusiones escolares y familiares en torno al tema, por el razonamiento crítico ante las circunstancias y por la propia decisión de involucramiento. La base explicativa de la participación activista pasa entonces primero por esta parte “instintiva”, natural y por lo tanto alineada al discurso tradicional del ser mujer, el cual se ancla en la base biologicista de la acción, más que en la racional atribuida a los varones.

No obstante, habría que recordar que, en la época que narra la entrevistada, aún resultaba complicado transgredir algunos elementos del universo de significaciones dominantes sobre el ser mujer y hombre de los años sesenta, sobre todo aquellos elementos que sostenían la llamada “esencialidad femenina”. En este sentido resulta interesante el que Amparo ligue su activismo inicial con otro motivo primordial: el rompimiento de esquemas familiares. En este mismo sentido LU comenta:

LU: En realidad mi involucramiento fue muy medido porque yo era ama de casa, tenía dos hijos cuando estaba el movimiento estudiantil del 68 y yo intenté ahí empezar a vivir una doble vida, una vida a escondidas ... siempre un poco

---

<sup>30</sup> Lo cual se relaciona con el discurso de lo biológico ponderado en las mujeres, frente a la pretendida racionalidad masculina.

guardando las apariencias en mi casa... como que me radicalizaba más el hecho de que mi marido no me dejaba y me preguntaba “¿dónde andas y qué haces?” y no sé qué y en esa etapa no soy una mujer maravilla, sólo una maravilla de mujer (se ríe)... me sentía yo con mucha energía y empecé a estudiar francés, fui bailarina en el ballet folklórico de la universidad y además trabajaba, casi todo a escondidas de mi marido y como que todo me interesaba menos mi casa (se ríe). Después las cosas se fueron agravando y claro que estos intereses míos de tanta cosa se fueron canalizando hacia el movimiento estudiantil. En ese entonces yo no conocía a nadie y me sentí un poco rara, pero a pesar de eso estuve en las manifestaciones y antes de que terminaran pues me regresaba corriendo a mi casa porque mi marido podía llegar (se ríe) ... Me identificaba primero con la rebeldía, después la falta de caminos, las arbitrariedades, la cerrazón. Yo era trabajadora social, la pobreza que veía yo todos los días ¿no? la situación de la gente que visitaba el que como a veces dice una monja y ahora también ¿qué es lo que se puede hacer? Pareciera que no hay nada que hacer ¿no? por dónde ir y no, no había por dónde ir (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

De modo similar a AM, LU toma la vía del activismo debido en parte a lo que identifica como falta de caminos de otro tipo, al deseo de construirlos, abrirlos y ver qué era posible hacer. Ambas coinciden en la rebeldía y en posicionarse contra las autoridades consideradas arbitrarias y cerradas, así como en la oposición a su dinámica familiar. Estos recuerdos son comunes a la mayoría de las entrevistadas, lo que coincide también con los argumentos expresados en gran parte de los documentos sobre movimientos estudiantiles que hemos analizado en el primer capítulo de este trabajo. Es posible así verificar la misma significación de lo que se identifica como los hechos impulsores del movimiento de 1968 y el discurso motivacional del activismo de las entrevistadas, incluso de aquellas que no participaron directamente en dicho movimiento por ser de una generación diferente.

En este sentido quiero destacar la convergencia y la coincidencia de estos aspectos en la memoria escrita (colectiva) y la narrada (individual), lo que muestra la transmisión o comunicación de

sentidos de la construcción de la memoria social, la historia de ese periodo del pasado y la memoria de las mujeres. Se establece un entretrejimiento de esos ámbitos como rutas significativas. La huella en las memorias de esos sentidos de rebeldía, falta de caminos, deseo de cambio, lucha contra el autoritarismo gubernamental y la cerrada dinámica familiar, junto con los hechos suscitados en la época, fueron tan fuertes, que alcanzaron a impulsar nuevas acciones de rebeldía y agitación estudiantil en las generaciones de jóvenes subsecuentes, como a las que pertenecen varias de las entrevistadas. Constituyen en su subjetividad las motivaciones iniciales del activismo y legitiman, a su vez, la acción estudiantil como algo coherente, necesario y hasta cierto punto como una respuesta obvia ante lo considerado insoportable.

Ello me parece interesante porque, si bien los hechos tienen un peso importante en la construcción del recuerdo y en la conformación de la subjetividad, estimo que también hay una influencia del discurso construido en los escritos elaborados por los líderes y miembros de la élite de dicho movimiento, lo que provoca un reforzamiento de la justificación de la movilización, es decir, aquel que sostiene que “no había otro camino”.

Sin embargo, para LU fueron muy importantes también la pobreza que ella atestiguaba constantemente como trabajadora social y el deseo de contribuir en algo a mejorar la situación de esas personas.<sup>31</sup> Requiere además atención especial el hecho de que ella fuera esposa y madre al momento de involucrarse en el activismo. En la narrativa se sugieren las estrategias distintas que LU tuvo que desplegar para poder participar en los movimientos sociales: primero le fue necesario “medir” sus propios movimientos armando una estrategia que le permitiera, por un lado, estar enterada de lo que

---

<sup>31</sup> La profesión de trabajadora social ha sido desempeñada tradicionalmente por mujeres, pues las sociedades androcentristas la asocian con el estereotipo del ser mujer. En 1968 la UNAM propuso convertir Trabajo Social en licenciatura, proceso en el que participó LU. (<http://www.trabajosocial.unam.mx/Historia.htm>) (consultado el 14 de marzo de 2012).

ocurría, asistir a las manifestaciones, cuidando que su esposo no se percatara de ello, lo que implicaba a su vez llegar a tiempo antes que él y no descuidar a los hijos o la casa. Por si esto no fuera suficiente, LU desempeñaba varias otras funciones: la de trabajadora social, estudiante de francés y baile, del cual a veces también tenía presentaciones. En este sentido no podemos menos que preguntarnos ¿cómo lograba hacer y articular todas estas actividades? Ella misma, al hablar de la multiplicidad de acciones, se llama a sí misma “una maravilla de mujer” y atribuye los hechos a su energía. De hecho ella es la única de las entrevistadas que se identifica a sí misma con esta categoría superior, por llamarla de alguna manera, lo cual no deja de ser interesante, ya que, de acuerdo con Heilbrun (ed. orig. 1988, p. 109), el tema de los logros rara vez aparece en las narrativas de las mujeres. Por el contrario, en general ellas se olvidan de poner énfasis en su propia importancia hasta un grado asombroso. De ello se desprende que LU desde el presente tenga una muy buena valoración de sí misma en esa época inicial del activismo, una clara retrospectiva de vida valiosa como mujer emprendedora, que describe el propio esfuerzo, las problemáticas y la búsqueda de estrategias para superarlas o esquivarlas y desde esta mirada se visibiliza a sí misma como triunfadora en su situación específica.

Desde estos parámetros vale la pena preguntarse también por lo que significó vivir lo que ella llama “una doble vida” y qué consecuencias le trajo en términos emocionales, familiares, escolares, laborales, entre otros aspectos que abordaremos con más cuidado más adelante cuando hablemos de su involucramiento en la Guerrilla Urbana con el Movimiento Espartaquista y de sus reflexiones sobre la vida en el activismo político.

Me parece relevante también lo que apunta LU acerca de que, si bien ella tuvo un interés por los movimientos sociales desde la adolescencia, este interés se acrecentó en un primer momento al escuchar noticias de forma no pasiva.<sup>32</sup> Es decir que se va posicionando

---

<sup>32</sup> Referentes a las luchas de los ferrocarrileros y otros movimientos anteriores al 68.

como agente de cambio al enterarse de los hechos, identificarse con ellos y actuar de alguna manera al respecto. Luego aparece la figura antagonica de su esposo, quien, al parecer, le prohibía participar, a la vez que la acosaba con preguntas insistentes acerca de las cosas que hacía y los lugares que frecuentaba, hecho que, según explica, la radicalizó, es decir la alentó con más fuerza a participar y buscar experiencias diferentes.

Desde esta perspectiva se sostiene que el tener como pareja emocional una figura autoritaria, cerrada y persecutoria, dentro del hogar funcionó como elemento catalizador primordial del activismo de LU. De hecho y como se deduce del relato, el no querer estar en una posición observada y de obediencia hace que ella desee aventurarse en la búsqueda de diversas ocupaciones, las cuales en un momento coyuntural se vinculan, al menos en el recuerdo narrado, con la movilización estudiantil de 1968. En esta dirección podemos apuntar que su propio activismo y dicho movimiento es aprehendido en la memoria de LU en conjunto con valoraciones y lazos de tipo afectivo que abarcan los ámbitos laborales, los de la relación de pareja, con los hijos, con lo no deseado y también con los gustos, con lo antiguo (como lo acontecido en el movimiento de los ferrocarrileros) con el presente (la pobreza, la opresión, la falta de caminos) y con el futuro (lo deseado, lo diferente).

Si bien LU opta inicialmente por la mentira y por no enfrentar al marido, de la narrativa se desprende la presencia del miedo a que él se diera cuenta de lo que ella hacía (lo cual la orillaba a hacer las actividades “a escondidas”) y también del miedo, en alguna medida, a enfrentarse a un contexto de agitación estudiantil en el cual ella “no conocía a nadie” y que la hacía “sentir un poco rara”. Sin embargo, superando dichas condiciones o escapando de esa realidad que vivía, según distintas lecturas que podamos hacer de los hechos, Lourdes se informa, decide participar, se desarrolla en múltiples ámbitos y crea un mundo alternativo para ella, el cual la hace sentir más feliz y complacida consigo misma.

Es destacable en términos de género el disimulo o la presentación de sí misma como una esposa y madre (hija también), y simultáneamente como trabajadora, bailarina, estudiante y activista. Al decidir arriesgarse a participar en la lucha estudiantil y al desempeñar varias actividades simultáneas, está construyendo una forma de ser mujer que contradice los esquemas predominantes. De este modo persigue sus deseos, escapa de lo que no la complace y se involucra en lo que considera necesario. Además, ella guarda la estrategia en la memoria como un símbolo de orgullo, de alegría y como algo sobresaliente (también por las insistentes risas que aparecen al momento de relatar). En este sentido se rompe con las formas más tradicionales del comportamiento considerado “normal” para las mujeres.

Otro caso interesante es el de RM, quien narra:

RM: A finales del 70 y principios del 71, entro a la Facultad de Ciencias que, como parte del 68, queda organizada con unas asambleas grandísimas, con brigadas. Me incorporo al Comité de Lucha y conozco a un muchacho que su hermano había sido perseguido político en el 68, incluso tuvo que huir a España, a él también lo habían secuestrado para que dijera dónde estaba su hermano y ya lo habían soltado. Entonces empiezo a conocer lo que es, lo que fue el movimiento del 68 y cómo repercutió ..., o sea a pesar de la represión dejó organización en todas las escuelas ¿no? Los comités de lucha tienen un papel preponderante en las escuelas, y en particular el Comité de Lucha de la Facultad de Ciencias llegaba con el director y el director tenía que recibirlos antes que a cualquier funcionario porque sabía que tenían un gran ascendente en los estudiantes de la Facultad de Ciencias ... Me apantallo de saber, porque uno piensa “pues ya los reprimieron y se acabó el 68” y no. Veo que en la universidad hay autogobiernos, cogobiernos, la asamblea de la Facultad de Ciencias era la que mandaba en la facultad de ciencias y entonces empezamos a entender muchas cosas y las asambleas hacen que nos vayamos reuniendo y coincidiendo (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2011).

Para RM las razones impulsoras del activismo cruzan, como el de LU y AC, por varios aspectos. Le impresiona que, después de la

represión estudiantil de 1968, persistiera en la Facultad de Ciencias la organización, el ánimo de lucha, la resistencia y el deseo multitudinario de participación. También le impresionan el poder de los llamados comités de lucha y la instauración de mecanismos de presión a las autoridades universitarias por parte de estos, los cuales, cabe destacar, son recordados en términos de un alto nivel organizativo, de importancia, de conciencia y de poder. Desde esta mirada hay una marca en la memoria del atractivo que le representaba a RM el formar parte de todo ello, poder contarse como integrante de ese grupo consciente, organizado, importante y poderoso que “hasta el director de la facultad se veía obligado a escuchar” y tomar en cuenta. Decide entonces incorporarse al comité de lucha.

El recuerdo de RM nos informa sobre el estado de las cosas en la Facultad de Ciencias en los tiempos posteriores a la represión del 68, lo cual encuentro distinto a las versiones contenidas en los escritos analizados en el capítulo 1 de este trabajo. Contrario a lo que sostienen estas versiones el ánimo de contienda, según la entrevistada, persistió en los estudiantes por mucho más tiempo de lo que estos reconocen y la organización de lucha se vinculó no solo con los estudiantes, sino también con los trabajadores universitarios quienes, por cierto, iniciaron un movimiento sindical, el del STEUNAM.<sup>33</sup> El ímpetu de lucha en la facultad ha perdurado, según las entrevistas, hasta nuestros días.

En la decisión de participación activista de RM influyó también el haber conocido a su amigo Javier, quien al transmitirle su experiencia familiar le hace conocer otro lado del movimiento estudiantil, es decir el de la represión que se vive en carne propia, el del secuestro, la persecución, así como otro tipo de repercusiones de la participación social. Se reconoce la influencia de los hechos

---

<sup>33</sup> En junio de 1968, los maestros de nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria se declararon en huelga. En 1971 se fundó el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM, que emplazó a la UNAM a huelga para octubre de 1972 (Tomado de <http://www.stunam.org.mx/8prensa/legadosindical/legado0210/legado2-3.html>) (consultado en marzo de 2012).

comentados de boca en boca, la identificación que se tiene con un compañero de la preparatoria, la comunicación intergeneracional de experiencias y de perspectivas sobre los hechos y, por lo tanto, de aprendizajes de todo ello. Se conocen, además de las consecuencias, también los modos de escape y el cómo a pesar de ellas es posible continuar con la lucha.

RM: Para el 10 de junio hay una gran asamblea, es mi primera asamblea en la Facultad de Ciencias y ahí se empiezan a bronquear unos contra otros de que si iban a la marcha del 10 de junio porque había un problema en la Universidad de Nuevo León y había que solidarizarnos con ellos ... había otros que decían “¡No!, porque va a haber represión, no hay que ir” ... Yo, mi amigo y algunos compañeros más que nos estábamos así agrupando “¡Hay que tomar partido por la movilización, puede haber represión, pero hay que estar ahí! ¡Sí!” Y entonces pues “¡Vámonos a la marcha del 10 de junio!” ... Es mi ¡primera marcha! Yo ya había dejado las muletas, ya me habían operado, entonces yo ya podía caminar sin muletas y para mí yo ya estoy estrenando piernas y situación física y ya era más o menos normal físicamente ... Llego al contingente en la facultad de ciencias y no conozco a nadie, porque mi amigo llegó tarde. Hicieron cadenas humanas ¡Uy! (emocionada) yo me acuerdo que sentía a los dos compañeros que me rodeaban, temblando. Yo decía, “pues ha de ser algo peligrosísimo esto”, pero yo no tenía tanto miedo, pero sentía la adrenalina, el sudor (nuevamente muy emocionada, casi sonriendo) el miedo de que iba a haber una represión y que sin embargo habíamos decidido marchar y ahí iba yo (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2011).

Es muy interesante notar cómo, a pesar de la represión vivida y la tragedia que significó en términos de pérdidas humanas, la marcha de 1971<sup>34</sup> constituye en la memoria de la entrevistada la inauguración de su trayectoria como activista y que, al contrario de lo que se

---

<sup>34</sup> Hasta el momento no se han esclarecido los hechos relativos a esa fecha, también conocida como “el halconazo o el jueves de Corpus”. Sin embargo se habla de que el número de muertos fue más de cien (<http://mexicodesgraciado.blogspot.mx/2007/04/10-de-junio-de-1971.html>) (consultado el 17 de marzo de 2012).

sostiene en el discurso oficial y en varios de los escritos elaborados por los miembros de la izquierda, en el caso de RM y por lo que menciona a lo largo de la entrevista, de muchos otros estudiantes, este hecho marca el comienzo de la lucha, a lo que se suman en su caso particular alicientes primordiales: la liberación física que recientemente había conseguido al poder caminar sin muletas y la emoción de sentirse parte de un grupo de jóvenes que, si bien mostraban miedo, también la hacían sentirse unida a un todo con un sentido de comunidad y emocionada en grado superlativo, lo cual aminoraba el temor ante la posible represión.

Es importante mencionar que, al momento de expresar estos hechos, RM mostró corporalmente signos físicos que remitían a lo vivido. Se puso de pie, alzaba los brazos simulando las cadenas humanas, se agitaba su respiración y modo de hablar al ir recordando los acontecimientos e incluso se reía conmovida. Ello me hace pensar en esos momentos como anhelados, como acontecimientos atesorados por ella en todo detalle a partir de la huella sensorial y emocional que se extiende aún hasta el presente. También son una reconstrucción del recuerdo elaborado a la distancia como un ideal de plenitud que funciona en retrospectiva. Era como si, al momento de narrar, se volviera a sentir lo vivido con la misma intensidad y carga emocional, como si se presentificara ese momento exacto y al mismo tiempo se revelara a nuestra comprensión el hito que significa para la formación de la subjetividad de la entrevistada.

En los casos de CB y GC el activismo se alentó en buena parte, de acuerdo con sus narrativas, por el movimiento de huelga de los trabajadores del STEUNAM antes mencionado, por la llegada de Guillermo Soberón Acevedo como rector de la UNAM y especialmente por hechos relacionados con el porrismo.

CB: Me acuerdo que ...ponen a un fascista que se llama Guillermo Soberón Acevedo, que se dedicaba a reprimir y a expulsar estudiantes que se distinguieran en la lucha echándoles la culpa de cosas que nada más no ... entonces empecé a participar a los 18 años y entramos a una asamblea para lo del

SPAUNAM y llegan unos tipos a golpearnos, así horrible, habíamos poquitos en el auditorio de la prepa 6 y llegan y golpean unos tipejos así feos con cara de mafiosos. Empezaron a aventar sillas y todo y pues salimos corriendo, pero entonces quisimos hablar con el director y el director se hizo rosca. Entonces me interesó empezar a vincularme con los de ciencias, así para pegar carteles, informar y vincularme con los compañeros activistas que fui conociendo en la prepa poco a poco, pus a ver qué onda con lo que estaba pasando en el país y qué opinaban ... Había un clima así de represión, así de la derecha muy fuerte y fortalecida en la prepa 6 (Entrevista a CB, 24 de octubre de 2011).

GC: Poco a poco como que me fui sintiendo atraída hacia hacer algo. Una vez hubo una golpiza entre los porros y los chavos del comité de lucha. Eso pasaba también mucho, los porros eran muy fuertes en esa época. Entonces cuando yo estaba recién ingresada empezó a correr el rumor de que iban a venir los porros y había que salir corriendo e irse a su casa, pero de volada ¿no? Y pues ahí salimos todos corriendo. Pero al mismo tiempo te va generando ánimo de que eso no pase, o sea ¿por qué van a venir los porros y te tienes que ir de tu escuela? Los maestros te decían “vete, vete, no te quedas aquí”. Y otras veces pues pasó eso de que había un enfrentamiento entre porros y nosotros cerramos nuestro salón porque la maestra era una maestra de historia. Por cierto, cerró y dijo “¡No, de aquí ustedes no salen! Y aquí se quedan todos” ¿No? Porque allá afuera no sabes qué está pasando y si había ventanas para atrás, adelante no, pero oías. Oías los golpes, oías los insultos, oías que la gente corría. O sea, no había balazos, era puro palazo, trancazo y te empieza a dar un terror, pero al mismo tiempo un coraje que pasen todas esas cosas (Entrevista a GC, 3 de noviembre de 2011).

Primero los relatos nos informan acerca de los enfrentamientos y agresiones reiteradas que padecían las escuelas de nivel medio y superior por parte de porros<sup>35</sup> a inicios de los años setenta. Dicho

---

<sup>35</sup> Según Ordorika (2008, pp. 473, 462-464) el porrismo es distintivo de la educación superior mexicana, consecuencia histórica de los conflictos de las universidades y de las relaciones entre las universidades públicas y el sistema político. Denota hechos de violencia en el espacio educativo, que están conectados a las prácticas políticas de control corporativo.

fenómeno queda en la memoria no sólo por los efectos disruptivos de la dinámica educativa formal de las instituciones donde estudiaban las entrevistadas, sino también por el nivel de agresividad y miedo que se vivía y por ser motivo generador de su activismo.

Tanto para CB como para GC las acciones porriles, si bien provocan emociones que van desde el miedo hasta el terror y de la indignación hasta el coraje, también son impulsoras de actitudes de resistencia. CB intenta, junto con sus compañeros, hablar con las autoridades acerca de las agresiones y al no obtener ninguna respuesta decide actuar por otra vía: la del activismo estudiantil, que incluye en sus primeras etapas la vinculación con compañeros, pegar carteles, informar y conocer los acontecimientos del país, así como conocer las opiniones acerca del clima de represión y de derecha que ella veía como muy fortalecida en la prepa 6. Estas actividades van contribuyendo a la formación de una subjetividad contraria a la aceptación pasiva de los acontecimientos en su escuela.

De manera similar GC siente “que debe hacer algo” y toma una postura crítica que cuestiona los orígenes de las agresiones, las acciones del profesorado y de los porros, lo que a su vez le genera ganas de que las agresiones no sucedan más. Por esa razón GC se incorpora también al comité de lucha de la Facultad de Ciencias de la UNAM.

Llaman la atención las huellas que dejan en la memoria de las mujeres entrevistadas los rostros feos de tipos “mafiosos”, los golpes, los llamados “trancazos” y el ruido de los palos a la distancia. Al parecer estos aspectos funcionan en la construcción narrativa del recuerdo como ejemplos del miedo, remanentes que evocan imágenes de agresión y violencia y que adquieren un significado de lo no deseado, lo que no se quiere para sí, y se favorece a la vez la identificación y la pertenencia a otro ámbito. GC no quiere estar tras la puerta aguardando la llegada de los agresores y CB desea ser escuchada y que haya castigo para los agresores. En otras palabras, si bien el miedo es, como apunta Portal (2011, p. 295), un fenómeno

histórico emergente que ordena el espacio y se constituye como un elemento fundamental de control social que organiza la vida, en el caso de las entrevistadas es un factor que repercute en la constitución de una subjetividad específica que busca estrategias para enfrentarlo.

Por otra parte, un caso que llama la atención por los elementos de género involucrados es el que comenta BP. Ella estudiaba en la Escuela de Trabajo Social en Sinaloa. Dicha escuela estaba constituida a finales de los sesenta por una mayoría casi absoluta de mujeres. Según apunta la entrevistada, un varón de los tres o cuatro que había en la escuela inició la formación del Comité Universitario, el cual recibía la información de lo que ocurría en la capital con el movimiento estudiantil de 1968:

BP: La gran mayoría de muchachas que aquí estudiaban eran muchachas “mmc” o sea que estudiaban mientras se casaban y eran de clase social alta ... Cuando yo entro al primer año sin haber tenido nunca contacto con ese medio, le dije (a un compañero que organizó una reunión para informar del movimiento) “¡No compañero, usted nos va a informar perfectamente de qué jijos de la fregada se trata, porque así a lo tonto no nos vamos a ir!” Y eso como que llamó mucho la atención y la gente decía “¡Mira cómo habla ésta, y cómo se le enfrenta a éste!”...A él ya lo conocían de que era un destacado orador y de allí empezó nuestra amistad que ha durado toda la vida ... yo allí voy de metiche y a las otras compañeras poco les importó que fuera yo de la mesa directiva. Pero los compañeros que, cuando iban de México a dar información y a socializar el movimiento, se dieron cuenta de lo que era la escuela de trabajo social, entre ellos el *Búho* (Eduardo Valle), que inmediatamente hizo acto de presencia y empezó a conquistar a dos que tres de las compañeras y Gilberto Guevara, que era otro que también las prendó, aunque era más serio, y ya allí se nulificó toda la negación que nosotros hubiéramos podido tener como escuela, porque le entramos y muy bien al movimiento. Empecé a ver, a estudiar y a leer todo lo que nos llegaba de México y yo decía “¡Ay caray, o sea que de verdad esta cosa sí está fea!” (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

Del relato de BP es posible identificar posiciones tradicionales del ser mujer y hombre estudiantes en asuntos relativos a la dinámica estudiantil: por un lado, el joven con iniciativa sumamente conocido por sus dotes oratorias y de convencimiento que se interesa por formar el Consejo Estudiantil Universitario con fines de integración al movimiento estudiantil más amplio que se estaba desarrollando en la Ciudad de México. Por otro lado, una mayoría de mujeres estudiantes caracterizadas por sus intereses más bien románticos, sin más aspiraciones que las de llegar a casarse y en lo que llegaba ese momento, aunque acudían a la escuela y formaban parte de la mesa directiva estudiantil, ello era, según BP, más con fines de esparcimiento.

Estas posiciones extremas reflejan una parte de la dinámica escolar que se vivía en provincia por aquella época y que forma parte primordial de la memoria de la entrevistada, quien, cabe mencionar, tras la experiencia familiar que había vivido<sup>36</sup> había formado una subjetividad de resistencia y rebeldía, así como una mirada crítica a la figura varonil y a ciertos hechos de desigualdad.<sup>37</sup> Me parece que, gracias a ello o al menos en parte, tiene un mayor deseo de expresión; se interesa por entender mejor en qué consistía el movimiento estudiantil del 68; se atreve a cuestionar a su compañero, a solicitarle mayores explicaciones. Es interesante que BP recuerde también los comentarios de sus compañeras ante el “atrevimiento” de hablar de la forma en que lo hizo al admirado joven, esto es en debate público, lo que es indicativo de lo poco común de la situación, así como de la importancia que tuvo para BP. Ello le representa un contexto de interpelación específico, la entrada a un ámbito estudiantil diferente, el principio de una amistad con

---

<sup>36</sup> Al encontrar desde muy pequeña que su padre le era infiel a su madre y al tener esta una posición sumisa ante los acontecimientos.

<sup>37</sup> En otro momento Blanca comenta:

BP: Mi abuelo tenía todo pero sus trabajadores no tenían nada ... y mi abuelo acaba colgándose con gobernadores, con la élite política del Estado y allí ya empecé a decir que había cosas que no estaban bien y que se tenía que luchar.

el joven, que coincidió con su perspectiva de informarse adecuadamente de los acontecimientos, la cual perdura hasta el presente.

La participación de la mayoría de los estudiantes de la escuela de Trabajo Social llega, según el relato, cuando arriban a esta varones del Comité de Lucha del D.F., quienes, aprovechando las condiciones de las estudiantes, “las conquistan” y nulifican sus posibles resistencias al movimiento a la usanza romántica tradicional. Ellas, por su parte, se comportan de acuerdo con ese papel. Es decir que se utiliza, según BP, el galanteo con las estudiantes como estrategia de convencimiento, lo cual no deja de ser llamativo, ya que se infiere la prevalencia de la cultura romántica entre los jóvenes, la cual, como destaca Holland (1990, pp. 18, 95), es un componente mayor de la cultura estudiantil, una estructura interpretativa, un sistema de significados que anticipa, interpreta y evalúa la experiencia de estos y la cual tiene una constitución diferencial en términos de poder para hombres y para mujeres, como se identifica en el relato. De cualquier modo, debió de considerarse valioso de algún modo el apoyo de estas chicas, pues si no, no se hubiera buscado con esa insistencia.

Hay en la narración una generalización generizada, si vale la expresión, por parte de BP, del resto de las compañeras, quienes son vistas en su conjunto como objeto de conquista romántica y a partir de ello como subordinadas al deseo del conquistador, “salvo unas pocas que sí se interesaron” y de las cuales, sin embargo, no se habla más. Aquí el debate sería largo, pero baste decir en este momento que BP aprendió de sus compañeras, a través de su trayecto por la facultad, cómo no quería ser, es decir que hubo identificación negativa, la cual como hemos visto funcionó en ella desde que era niña.

El relato, tal como está elaborado, marca un distanciamiento entre Blanca y el resto de sus compañeras. BP aparece como una estudiante diferente, atrevida, que “sin haber tenido antes una experiencia similar” es tomada en cuenta por la razón de su expresión y por hablar de manera distinta a la acostumbrada en las mujeres. Estas significaciones, sin menoscabo alguno de la verdad, dan una

presentación coherente (respecto de lo que venía relatando) y una valoración alta de sí a la entrevistada, así como una conciencia de estar rompiendo con esquemas de acción para las chicas, al intentar participar en asuntos sociales desde un ámbito no acostumbrado por ellas.

No sería prudente dejar de mencionar las acciones de los jóvenes que viajaban de la capital a provincia a conseguir apoyo del estudiantado. En la narrativa se identifican estrategias desplegadas en los viajes, como la conquista romántica, el dar información y socializarla en términos no formales, si así lo podemos llamar, lo cual no deja de posibilitar un aprendizaje para Blanca, quien en conjunto con sus propias conjeturas y experiencia personal emprende un camino en el activismo social, el cual se ve alentado de forma definitiva por la matanza del 2 de octubre:

BP: Se da luego de la matanza del 2 octubre y creo que, para muchos de mi generación, que justamente en ese tiempo fue cuando empezamos a incursionar, era algo que nos dolió mucho, nos pegó fuerte y creo que a raíz de entonces se asumió el compromiso de que en cualquier lugar y de que en cualquier espacio en donde se estuviera era necesario poner nuestro granito de arena, ¿que si queríamos cambiar el mundo? ¡Sí!, Estábamos seguros porque no nos deteníamos ante nada. No nos asustaba la policía, no nos asustaban los regaños de los padres, ni nada (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

Como sucede en el caso de RM, CB y GC, para BP el activismo tiene su etapa inaugural en relación con hechos de represión. Estos la impulsan a la lucha estudiantil y a tratar de contribuir al cambio social. El dolor, por otro lado, es un aliciente adicional que funciona como combustible, para hacer avanzar sus deseos de participación, hasta llegar a un nivel de seguridad en lo anhelado, que llega a contener y tal vez hasta a neutralizar los miedos. Estos sentimientos incorporados a la memoria de la entrevistada son también elementos formadores de un tipo de subjetividad activista específica, que toma las adversidades como elemento de avance en la participación.

AC, en un ámbito distinto a los comentados antes, ubica su interés participativo de la manera siguiente:

AC: Me llamó mucho la atención antes del movimiento del 68 y que yo creo que a muchos de nosotros nos instó a participar en el movimiento del 68, la Revolución Cubana. Todos queríamos a la edad de 20 años estar en ella. Bueno decíamos los que no estábamos casados, en ese tiempo decíamos: “Qué bueno, porque yo ya me quiero ir a Cuba” y ¿Cómo participo, no? Porque tiene uno el bagaje cultural, el bagaje de los movimientos socialistas que todo el mundo pensábamos que efectivamente buscábamos la igualdad y las mujeres de entonces que buscabas los resquicios por dónde participar realmente. Entonces las únicas mujeres que participaban entonces eran las que estaban en el PRI que eran diputadas o senadoras ... Además era un PRI diferente, yo siento que era lo único que había, no había más. El Partido Comunista entonces creo que estaba proscrito, por un lado, pero aparte no todos queríamos, no todos le teníamos tanta confianza, tampoco queríamos ser pro gringos, no, pero tampoco queríamos pertenecer a estas cosas más autoritarias (Entrevista a AC, 17 de enero de 2011).

Del fragmento anterior destaco tres aspectos que me parecen interesantes: lo relativo a la Revolución Cubana, la diferenciación y el distanciamiento partidista, así como la búsqueda de oportunidades de participación de las mujeres.

Respecto a la primera, si bien es sumamente conocido el interés que despertó en la juventud mexicana la Revolución Cubana, la forma en que Amparo lo recuerda pasa por varios aspectos interrelacionados. El primero de ellos es el conjunto de conocimientos que ese y otros movimientos socialistas le proveía a gran parte del sector juvenil. Esto se convierte en un medio que promueve, desde la perspectiva de la entrevistada, la igualdad desde lo socioeconómico y desde las clases sociales, pero también, de una manera distinta, la participación de las mujeres. Esto es fuera del PRI.

No obstante, la posibilidad de ser parte activa de la transformación social desde una posición de mujer que ejerce sus derechos

políticos y que puede, además, aspirar a ocupar puestos de elección popular resulta muy atractivo para AC, quien tenía conocimiento de los logros de las mujeres en esos ámbitos y especialmente de aquellas que estaban haciendo historia en el campo político del país al ocupar senadurías y diputaciones. Dichas mujeres le representaban figuras interpelatorias, ejemplos de vida formadores que, con su trabajo y logros, le mostraban la oportunidad y estrategias para desarrollar actividades en ese ámbito en un futuro. AC junto con FC y LU son las únicas entrevistadas que, de forma espontánea y explícita, hablan acerca de la participación de las mujeres en los ámbitos políticos y de movimientos estudiantiles. No obstante, AC es la única que explícitamente relaciona parte de su motivación por la movilización estudiantil con el ser mujer y con los derechos políticos correspondientes a este estatus. Ello es interesante debido a que se rompe con el estereotipo de mujer que piensa solo en ser para los otros (Lagarde, 1992) o de aquellas que se ven solo como figuras de apoyo en los movimientos (Frazier y Cohen, 2003) y de mujeres que gustan de participar, pero sin ocupar un puesto de centralidad, autoridad o decisión gubernamental.

Empero, para AC hay una relación entre estas posibilidades de participar y aquellos que no tenían compromiso de matrimonio. Al parecer, si se estaba en condición de cónyuge, la oportunidad de participación en el cambio social o en los movimientos sociales era concebida como coartada o, por lo menos, limitada. En este sentido se identifican en la narrativa las huellas de la tradición cultural que sostiene que la casada o el casado deben preocuparse por otra clase de asuntos.

En cuanto a la opinión que tiene AC del PRI (Partido Revolucionario Institucional) y del PC (Partido Comunista) hay una importante diferencia con las demás entrevistadas. Mientras que para ella el PRI representó en la época de juventud un partido diferente en el que las mujeres podían tener participación, para todo el resto de las entrevistadas es sinónimo de autoritarismo, corrupción y represión. En lo que se refiere al PC, si bien AC dice no haberle tenido

confianza, para FC, MG, TA y HB representó una importante influencia formativa e incluso pertenecieron a sus filas.

Por otro lado, y desde una mirada de género, los casos de FC, MT y TA son también especialmente atractivos para el análisis, ya que el hecho de ser mujeres atraviesa sus decisiones de volverse activistas, aunque de distintas maneras:

FC: Yo venía de una familia que luchaba por una utopía, por un sueño. Eran como dificultades del camino, muy pesadas, digamos de esas historias que te quedan y las vas acumulando, canijas, pero pues así es la vida ... ¡El movimiento del 56 es importantísimo en la historia de México! Es el 23 de septiembre de 1956 que entra el ejército y a los que todavía vivían ahí, amigos míos ¡la mitad del politécnico ya no pudo estudiar porque eran pobres! Se quedaron sin nada. Además, ya tú sabes, los internos como tenían los hermanos y bueno les llamaban las *Gaviotas* porque comían lo que les sobraba a los otros ¡esa gente! Yo tuve amigos entrañables que ya en la voca y amigos a lo largo ya de los años 60 que ¡uffff! ... ¡Me dio y me sigue dando a un coraje! ¡Porque no hay ninguna justificación para ese hecho tan terrible! Y entonces yo de 16 años me levanto en una asamblea y es mi primer acto político en medio de puros hombres y claro un silencio de ¡se paró una vieja! y arengo a las masas, ahí para que nos vayamos a la huelga y estaban las condiciones y entonces ¡nos vamos a la huelga en el Politécnico! ... entonces, como no estás ahí queriendo quedar bien con nadie, porque además eso yo tengo desde chica. Por eso intervine, sin medir y sin tener yo idea de acá con mis rivales de qué estabas y en qué mundo te estabas moviendo, era como al calor de la lucha y como al calor de ¡qué importa ser mujer si tú quieres y ya! y ¡qué importa que tenga a la bola de machirrines, el problema es de ellos, no mío! (Entrevista FC, 4 de mayo de 2011).

FC tiene como constante narrativa el recuerdo de sus lazos familiares. El hecho de que su padre y madre eran luchadores sociales de gran importancia en el país funciona en su memoria profunda como eje articulador e impulsor de muchas de sus acciones. Es también un lugar al cual acudir en momentos del recuerdo narrado

que representan para ella dificultad emocional. En el fragmento anterior es identificable cómo, antes de comentar los que para ella fueron eventos trágicos, aparecen sus raíces familiares, sus luchas y también las dificultades que estas traían a su vida. Sin embargo, hay también una constante en remarcar la importancia de las acciones que se llevaban a cabo por considerarse justas.

Para FC, en un sentido de apropiación política del hecho, la segregación sufrida por los estudiantes del Poli, muchos de ellos amigos suyos, es inaceptable. Por ello, quebrantando los roles genéricos que exigen a las mujeres silencio, obediencia y menosprecio de su parte racional argumentativa (Lagarde, 1992), convencida de la justicia de su emprendimiento e interpelada en cierta medida por su tradición familiar, se levanta en una asamblea ante un conjunto de varones para alentar a los ahí presentes a ir a la huelga. Este hecho marca, en términos de género y memoria, un hito, ya que, como ella misma menciona, su decisión provoca un estado colectivo de sorpresa. Por la forma de la narración, FC misma, si bien actúa desde una posición “de no querer quedar bien con nadie”, al parecer se percata del entorno adverso, o por lo menos contrariado, que la rodea por ser mujer y toma la decisión de no cargar con ese peso social y cultural sino, por el contrario, dejárselo a quienes pensarán que era un problema y seguir adelante con su objetivo de ir a la huelga, lo cual, cabe mencionar, logra. En conjunto todo lo antes descrito marca importantes aprendizajes, pues a partir de ello FC se convierte en una activista de relevancia en términos de liderazgo, avanza en la búsqueda de sus objetivos a pesar de los obstáculos y los contextos difíciles, se convierte en voz de la lucha estudiantil, reafirma sus convicciones políticas y consigue convencer. Su figura pública, cabe mencionar, es ampliamente conocida, aun en el presente.

De manera similar a FC en algunos aspectos, para MT el tema de la pobreza de muchos chicos del politécnico fue uno de los detonantes más importantes de su conciencia política, así como de sus acciones posteriores:

MT: Cuando llego al poli descubro el universo. A los 15 primeros días que entré lloraba [llora en la entrevista] porque era una de sentimientos tan fuerte. Empecé a tener otra perspectiva inmensa de la vida: yo era “la señorita” o sea yo no conocía lo que era una lucha por la vida más directa, como la gente que todavía había en el poli. La mayor cantidad de gente era de provincia y venía con muchas limitaciones al internado y yo pasaba a ser de la gente de mayores posibilidades económicas y posiblemente sociales, porque pues sí...Y estábamos inmersos en un ajo cultural, con mucha inquietud. México en esos años era una fuente de inquietud intelectual y moral muy importante. La gente discutía analizaba y creía y ... había una inquietud muy grande por entender las cosas y en Ciencias Biológicas predominaba el Partido Comunista ... Teníamos nuestro cine club que hasta Luis Buñuel vino en una ocasión, y empiezo a trabajar directamente ... se vienen las elecciones y yo me había destacado en el trabajo, entonces los compañeros opinaron. ¡Oye tú serías un magnífico candidato, pero eres mujer! y estoy hablando de hace muchos años, en el 64, en donde nunca había habido una mujer representando a la escuela como estudiantes. Entonces voy con Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, que era el director, y hablo y le digo: “oye los muchachos andan pensando que yo sería una candidata ideal para la Sociedad de Alumnos, pero que el único problema es que dicen que soy mujer”, y entonces él se voltea un poco y me dice riendo: “¡Bueno, no creo que sea tan grave!” (se ríe a carcajadas). Y mira ese “no creo que sea tan grave” ¡fue tan decisivo en mi vida! Y entonces claro la representante de la sociedad de alumnos y yo sin ninguna experiencia me doy cuenta por pura intuición y ¿cómo te podría decir? y ganas de hacer las cosas con una cierta racionalidad lógica, me dedico durante tres meses a visitar en los recreos a todos los grupos de estudiantes y les preguntaba quién era el líder del grupo, iba hablaba con él y lo jalaba ... Me fui rodeando de los miembros más respetados de cada salón y carrera y gano ... La cosa más importante que me pudo pasar en mi vida es haber entrado al Politécnico (Entrevista a MT, 12 de junio de 2011).

La confluencia de intensas emociones es evidente en el relato de MT. Se conjuntan las impresiones del contrastar su calidad de vida con la de la mayoría del estudiantado del Instituto Politécnico

Nacional, lo cual es un hecho desestabilizador que, aún hasta el momento de la entrevista, le provoca una enorme tristeza, al revelársele las desigualdades económicas y sociales que ellos padecían. Es un recuerdo del dolor que, no obstante, funcionó para alentar su deseo de actuar.

Hay una asimilación subjetiva de elementos considerados valiosos de lo externo que se transfieren a las formas de actuar de MT, quien reconoce lo complicado que resulta en ocasiones ubicarse entre tantos intereses, pero también las posibilidades de desarrollo que proporciona la combinación de distintos ámbitos como el científico y el cultural en la vida de ella como activista y estudiante. Esto es, según mi perspectiva, un importante aprendizaje que ha desarrollado MT a lo largo de su vida y todavía en el presente.<sup>38</sup>

Por otro lado, la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB) permanece en el recuerdo de la entrevistada como “lo mejor que le pudo pasar en la vida”, cuestión sumamente importante en términos de articulación discursiva de la memoria, pues este espacio se convierte y funciona como un catalizador, inspiración y símbolo permanente en las significaciones del activismo y la vida entera de MT, según su propia narrativa.

Otro aspecto destacable es el relacionado con su elección como la primera mujer representante de la sociedad de alumnos de la ENCB. Si bien ella reconoce su propio esfuerzo en las campañas de politización, de difusión cultural, de elaboración de materiales y otros, del grupo al que pertenecía, no había cruzado por su mente el ser representante de los estudiantes. Este hecho responde, al parecer, al entorno cultural que si bien, como la propia MT reconoce, era efervescente y plétórico de discusiones, análisis e ideas de transformación, en lo que toca al aspecto de la elección de mujeres a puestos de dirección estudiantil, el asunto era al menos muy poco probable. Sus propios compañeros parecen lamentarse de que MT

---

<sup>38</sup> Recientemente MT ha publicado diversos trabajos en los cuales se ha combinado el saber científico con las artes y la difusión cultural.

fuera mujer y no hombre, pues si hubiera sido así no habría tenido problemas para ocupar el puesto. Sin embargo, ella, con las ganas de intentar algo y la necesidad de desahogo, obtiene una opinión favorable a sus deseos de ser la presidenta de la sociedad de alumnos. Esto, al tiempo que le aligera el peso de la decisión por participar, le revela la oportunidad de trascender en la historia de la institución al ganar el puesto y ser así la cabeza de la organización estudiantil, no solo en el periodo que le correspondía, sino también por los logros alcanzados años después, como veremos más adelante.

La perspectiva de género, no obstante, me hace cuestionar ¿Qué hubiera pasado si MT no encuentra el apoyo de su profesor? ¿Qué estrategia o dinámica hubiera tenido que seguir la entrevistada para poder participar en la organización estudiantil ante un entorno que no concebía la idea de una mujer líder? Me parece que ante ese contexto queda, como en otros casos de las aquí entrevistadas, la posibilidad de desarrollar el activismo, aunque a partir de estrategias y posiciones distintas, tal vez menos visibles en términos de política institucionalizada, aunque no por ello menos relevante para el desarrollo de los acontecimientos.

Es importante también lo que menciona MT de su estrategia para ganar el puesto de la presidenta de la Sociedad de Alumnos, ya que a partir de ello aprende cómo hacer campañas políticas. De hecho, esa estrategia la utilizó años después para ocupar otros puestos y lograr objetivos en sus distintos ámbitos profesionales. El haber liderado la escuela desde su posición fue además otro detonante para su activismo posterior, pues los lazos y relaciones construidos la impulsaron a seguir adelante en ese camino.

Pasando a otros aspectos quiero ahora hablar de TA, quien recuerda:

TA: Desde muy jóvenes empezamos, sobre todo mi hermano Raúl empezó a militar políticamente en movimientos estudiantiles, en el de los camiones de los años cincuenta y en la huelga de los ferrocarrileros él estuvo detenido quince días ... En ese entonces recuerdo que yo tenía intereses políticos, pero

¡yo no voy a militar donde está Raúl! y me metí a otro grupo. Yo dije “yo voy a participar políticamente por mi cuenta y buscando independencia”, para que no fuera yo “la hermanita de”, porque esa es otra carga, si eres “la hermana de”, “la mujer de” no sé quién. Y yo dije “¡yo no!” y fui y me metí al Frente Obrero, una organización ¡que no te imaginas!, sectaria como pocas, muy radical, pero el discurso era súper de izquierdas. A una compañera que ya era joven profesionista y a mí, que era una chamaca de 18 años, nos mandaban a la Santa Julia a pegar en las paredes unos llamados a la clase obrera ultra radicales y solitas las dos pegando los carteles y “¡oye, Rosita, que nos van a madrear aquí!” Dos mujeres solas en el año 62, una cosa así. “¡No, hay que buscarnos otro espacio donde participar políticamente, porque aquí nos va a ir de la fregada!” Pero allí estuve unos años buscando una cierta independencia de la participación de Raúl, que era como cada vez más de tiempo completo (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2011).

En el párrafo anterior es identificable la necesidad de Tania de tener un espacio propio de desarrollo de las ideas políticas, que no solo marcara una distancia con las actividades de su hermano, figura importante en la historia del activismo estudiantil mexicano, sino que también la ayudara a ser identificada por sí misma, por sus propias acciones, a la vez que le diera oportunidad de actuar con mayor libertad que la que tendría si estuviera con su hermano. Desde una mirada de género, ello marca una diferencia importante con la concepción tradicional mexicana del ser femenino, ya que, como hemos visto antes, por siglos a las mujeres se les ha confinado principalmente al espacio privado. Por mucho tiempo debieron permanecer bajo la tutela y el cuidado de los varones de su familia, a la vez que han sido identificadas a partir de su ser para otros, de sus relaciones de parentesco y conyugales e incluso se ha dicho que solo las mujeres poco atractivas, las viudas desesperadas y las mujeres indigentes, eran quienes se consagraban a las causas sociales (Galván, 1985, pp. 14-15; Lagarde, 1992, 2005).

En el caso de la entrevistada, y como ella misma lo reconoce en otra parte del relato, su modo de actuar diferencial se debe en

buena parte a que “creció en un lugar en el que la madre trabajaba y era una mujer preparada que participaba y estaba llena de ideas”.<sup>39</sup> Sin embargo ella también reconoce que, si bien todo eso “lo fue filtrando, de todas formas tuvo broncas generacionales, porque quería su propia libertad, su propio camino”. Así, aunque TA aprendió de su madre que una mujer tenía la posibilidad de prepararse, trabajar y poseer ideas, ella busco forjar su propia trayectoria a partir de elementos diferenciados relacionados con su propio estatus generacional a la vez que procuró distanciarse de los patrones culturales relativos a identificar a las mujeres a partir de sus relaciones de parentesco. La diferencia formativa de TA en el seno familiar, respecto al común de las familias mexicanas, como el de varias de las entrevistadas es, desde mi perspectiva, efectivamente radical, ya que las madres “normales de aquella época”, según recuerda la entrevistada, tenían como su único objetivo “que la casa fuera limpia y que el papá fuera el rey”, cosa que no sucedió en su caso.

Por otro lado, TA no deja de reconocer implícitamente la influencia de la figura activista de su hermano. Pero es interesante que parece evitar la idea de competencia directa con él, además de que la interpela negativamente y de manera importante para que busque nuevos espacios de acción política. El aspecto de evitar la competencia por ser mujer es aún en la actualidad un tema del que se derivan diversas interpretaciones, pero la mayoría de ellas indica que dada la construcción cultural del ser mujer que por siglos ha dominado la cultura occidental, a esta se le propone ser pacífica, sensible, orientarse hacia las relaciones interpersonales, pero evitando el enfrentamiento con los miembros del sexo opuesto. Por el contrario, una característica identificada como típicamente masculina es la competencia personal, la consecución de metas, lo que en general se conoce como conductas instrumentales o de poder (Acuña y Bruner, 2001, p. 32). Desde esta mirada es perceptible la influencia de dichos entendimientos en la narrativa de TA, pero es

---

<sup>39</sup> TA es hija de MG.

también identificable la estrategia para intentar crear para sí misma un campo de acción y no ser de este modo comparada de acuerdo con los mismos parámetros que su hermano y ser reconocida por sus propios méritos y acciones.

Aunque la organización inicial en la que participa TA es considerada como “muy radical” y como un espacio que implicaba peligros para ella y su amiga por el hecho de ser mujeres, estar “solas” e ir a lugares inhóspitos, ello no impide la participación. Esto es digno de llamar la atención también desde una perspectiva de género porque, a pesar de que TA conocía y experimentaba varias situaciones de peligro,<sup>40</sup> el deseo de participar era mayor, lo que ayudó a que superara los miedos. Por ello TA representa una figura transgresora, como FC, LU y MT, ya que quebrantan modelos estereotípicos del ser mujer y viven experiencias formativas diferentes a partir del activismo en causas sociales y la búsqueda por alcanzar sus propios deseos.

Un caso algo distinto es el de MG:

MG: Cuando nos quedamos pobres, yo me encargué de la administración, porque mi mamá se enfermó y entonces el médico nos mandó que le diéramos jugo de carne ... Encontré una carnicería y los de ahí se hicieron mis amigos ... Un día me dijeron: “oye, ¿no quieres pertenecer al Partido Comunista?” “¿Cómo no, de eso estoy pidiendo limosna, pues sí toda la vida me había interesado la Unión Soviética!” Y allí me metí a la célula de ellos ... pero me daba unas aburridas ... Estábamos en la reunión y va llegando un chico joven, se me quedó mirando como extrañado y me dijo “¿por qué estás con ellos?” “Porque me invitaron a pertenecer y aquí estoy con ellos”. “Pero entonces ¿tú qué haces?” “Yo estudio matemáticas en la escuela de ingeniería” “Y ¿allí no conoces a un Raúl Á.?” “No, yo no lo conozco”. Y me dice “¡oye, pero tú no tienes que estar con los carniceros ... a ti te corresponde estar con la célula de ingeniería”. Dos o tres días después me habló Raúl ... Los carniceros hicieron un coraje tremendo,

<sup>40</sup> Como ser acosada en las calles por varones que vivían o transitaban por allí, caminar sola a través de lotes baldíos, saltar bardas con púas, estar rodeada de muchedumbres de obreros que no siempre recibían los mensajes de buena gana o ser perseguida por las autoridades policíacas, entre otros peligros.

porque en el partido los compañeros eran muy respetuosos y dijeron que a mí me tenían que respetar, porque yo era una chica decente y Raúl les prometió que me respetarían y entonces me pasé a la célula de ingeniería y allí teníamos otros intereses. Discutíamos y teníamos información y sabíamos cómo andaba el mundo y nos enterábamos (Entrevista a MG, 14 de abril de 2011).

A diferencia de TA, su madre, MG, entra al Partido Comunista por invitación. Si bien ella tenía interés en acontecimientos políticos como los suscitados en Rusia, no intentó buscar por sí misma una vía para acceder a una organización para el desarrollo de sus inquietudes políticas, sino que el ofrecimiento es la vía para el acceso. Aquí se muestra el cuidado de las relaciones interpersonales de que hablábamos antes, el sentido del deber, así como la falta de manifestación de algunos de los deseos por parte de MG para quien, en los años cuarenta, no era sencillo declarar su falta de interés en los temas tratados. En esta dirección hay que destacar los distintos modos de actuar de la entrevistada respecto de TA, su hija, más libre y dispuesta a la búsqueda de opciones por sí misma. Son subrayables también las frases relacionadas con el respeto por la figura de MA y lo mencionado acerca de la decencia. Como se deriva de la narrativa, al parecer era importante este tipo de certezas para que una chica como MA fuera susceptible de participar en el ámbito político del Partido Comunista, lo que no deja de ser, por otro lado, una marca narrativa de diferencia cultural o de clase social. Ello implica también una distinción respecto a TA, quien habla de la libertad, del apartarse de la figura de su hermano y de buscar su propio camino. Estas diferencias generacionales entre la experiencia de madre e hija quedan mostradas aquí.

Por último, en cuanto a las motivaciones para convertirse en activista, resta por mencionar el caso de HB, quien comenta:

HB: Son cosas que se van dando. Yo no recuerdo un momento en particular así que diga a partir de aquí, sino que se van dando las cosas, poco a poco se dio la participación (Entrevista a Herminio Baltazar, 29 de abril de 2011).

De este fragmento me parece interesante que HB explícitamente mencione que no hubo un momento en particular que haya marcado su ingreso al activismo. Contrario al paradigma de masculinidad prevaleciente, en este tipo de narrativa el entrevistado no se coloca como el sujeto protagónico, ni se atribuye el poder de controlar las cosas. Tampoco se advierte ninguna capacidad de crear, de dominio, o de poseer alguna forma de poder o de potencial ejecutor. En este sentido considero que en esta parte del relato hay un modo distinto de concebirse como hombre activista, lo que da lugar a un sujeto que camina con los hechos y se va insertando conforme estos lo van llevando.

Es también notable una menor expresividad respecto a las mujeres en cuanto a sus inicios en el activismo estudiantil. Hay muy escasa alusión a emociones, lo cual muestra la influencia de esquemas habituales de socialización impartidos al sexo masculino, los cuales tienden a enseñar a los varones a no manifestar sus estados emocionales del mismo modo, ni con la misma intensidad que las mujeres. Mientras que HB habla en la entrevista con ciertos patrones lingüísticos que se relacionan con ciertos estereotipos del ser hombre —al expresarse con enunciados más directos, con menos uso de adjetivos y modalizadores, con tendencia a resumir lo que se está diciendo, con un tratamiento de los temas desde un punto de vista más bien externo, y en un estilo más asertivo—, las entrevistadas de hecho colman con manifestaciones emocionales sus narrativas, recurren a una entonación más enfática en lo que narran, usan más adjetivos y vocabulario referido a los afectos y a la familia, cambian más de tema en un solo fragmento, hablan desde la experiencia íntima en un sentido más implicado. Ello muestra, desde una perspectiva de género, los distintos modos de tomar la palabra y expresar sus opiniones entre hombres y mujeres, lo cual corresponde a los distintos modos como se educan a unos y otros, todavía en la actualidad (Tusón, 2002, pp. 65-66). Esto no quiere decir que en todas las narrativas los hombres utilicen los rasgos típicos del estilo masculino y las mujeres empleen los del femenino,

sino que hay tendencias en los usos lingüísticos narrativos de unas y otros. En estos aspectos ahondaremos más adelante cuando abordemos lo relativo al entrecruzamiento entre género, memoria y narración.

## **MEMORIAS DE LA INTERPELACIÓN, LA IDENTIFICACIÓN Y EL GÉNERO**

Los recuerdos son procesos subjetivos anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales (Jelin, 2002, p. 2), lo que implica que no hay recuerdo sin experiencia, que es, como apunta Rayas (2011, p. 271), donde se fijan las marcas. Por otro lado, el sujeto emerge en lo simbólico, buscando en el lenguaje una identidad (subjetividad estable) (Lacan, retomado por Stavrakakis, 2007, p. 332). Al narrar, las mujeres se convierten en sujetos del lenguaje, lo habitan, se representan y se significan (Barthes, retomado por Stavrakakis, 2007, p. 344).

Menciono lo anterior debido a que, mediante el análisis de las narrativas contenidas en este apartado, ha sido posible conocer las experiencias, las marcas simbólicas y los distintos sentidos que impulsaron los procesos de identificación y la constitución de subjetividades abiertas al activismo político y social en las mujeres de esta investigación. Al ir abordando cada uno de sus casos, ha sido posible reconocer y comprender la multiplicidad causal de sus acciones, la variedad de entrecruces de origen familiar, escolar, de lazos de amistad, intereses intelectuales, políticos y sociales, de acontecimientos históricos, de situaciones contextuales, de preferencias y rechazos que se combinaron para conformar sus memorias.

A través de las narrativas del recuerdo, es posible entrever historias y memorias personales ligadas a historias colectivas y de la memoria social. Se identifican anhelos juveniles, inquietudes e interrogantes, experiencias del ser mujeres estudiantes con deseos de alcanzar un cambio y un ámbito de desempeño y de influencia más

amplio al destinado para ellas desde la tradición del género. Las experiencias comentadas en este apartado han quedado incorporadas como parte vital de la existencia de las entrevistadas (Del Valle, 1997, p. 8) y los aprendizajes derivados de ellos se han interiorizado en sus subjetividades a partir de procesos racionales, emocionales, sensoriales y de significación (Seydel, 2011, p. 239). Parafraseando a Foucault,<sup>41</sup> las experiencias de vida se convierten en interiorizaciones de la memoria, y forman sujetos (mujeres) que, si bien fueron influidas por ciertas estructuras externas, también fueron capaces de abrir espacios de decisión y para la propia acción.

Como hemos analizado, son muchos y variados los motivos de participación que impulsaron a las mujeres de esta investigación. Entre los más memorables se encuentran los sociales. Esto es sentirse conmovidas por la pobreza y las diferencias económicas que atestiguaban en sus contextos cotidianos y en sus compañeros estudiantes, el deseo de contribuir a la transformación de su entorno social, el sobrepasar las arbitrariedades tanto de las autoridades, como de las familias (e incluso de la pareja sentimental), el sentirse parte de un grupo con poder como el que representaban los comités estudiantiles, el poder ser capaces de solicitar justicia para los oprimidos y para los reprimidos.

Aparecen también motivaciones relacionadas con hechos de violencia específicos: las represiones vividas indirecta o directamente en la escuela, en la calle, o las ocurridas en movimientos sociales anteriores, el miedo a ser objeto de violencia, la indignación y coraje ante el maltrato a los presos políticos, y las matanzas acontecidas en su época de juventud.

Otro motivo son los culturales: la efervescencia de discusiones ideológicas de izquierda, las ofertas culturales, la pertenencia a una generación específica de jóvenes, el surgimiento y la consolidación de movimientos sociales en el mundo, como la Revolución Cubana y la rebeldía en sí como cuestión cultural.

---

<sup>41</sup> Foucault, retomado por Agamben (1998, p. 71).

Aunque varios de estos motivos coinciden con los que apuntan algunos de los autores que han tratado el tema de las movilizaciones estudiantiles en México (Zermeño, 2003; Monsiváis, 2008; Guevara, 1983a, 1983b y 1988), y que abordamos antes en esta investigación, en la voz de las mujeres y desde la perspectiva de estudios de género adquieren una dimensión diferente. Las voces de las mujeres aquí retomadas nos muestran primero su existencia y su participación múltiple en roles distintos a los contenidos en los mencionados escritos.<sup>42</sup>

Si bien el tema de las mujeres no fue un impulsor directo del activismo, salvo en el caso de AC, ni tuvo la misma intensidad en todos los casos, sí tuvo presencia explícita importante en tanto se habla de la posibilidad de participar a partir de los propios intereses y en espacios diferentes a los tradicionalmente ocupados por ellas, dado que se transgreden posturas secundarias de participación para ocupar las de voces principales que alientan, desarrollan y sostienen la movilización, la transformación social, la lucha. Quedan de manifiesto la búsqueda de posiciones y acciones distintas a las que vivían, los deseos de no querer ser como otras mujeres que estudiaban mientras se casaban, el de ser ellas mismas y tener su propio espacio, el de ser independientes, el de no obedecer ciertos mandatos de género o incluso médicos, la oportunidad de ir allanando el camino para la participación política en los ámbitos rural, escolar e incluso de partidos políticos.

Además, hay evidencia, de que al ser mujeres su participación se vio en varios casos con asombro, sorpresa, como un atrevimiento, antes inconcebible, y no estuvieron exentas de murmuraciones, críticas, amenazas, acosos y peligros por ello. A pesar de esto, la mayoría de las activistas se sobreponen a los entornos adversos y logran incursionar en el activismo, en algunos casos de manera más

---

<sup>42</sup> De amas de casa, víctimas pasivas de la represión, o de meras asistentes pacíficas, admiradoras distantes del poder de “Los estudiantes”, de apoyo en la alimentación o de figuras dolidas y estáticas que miran la calle después de las matanzas, en un estatus político dependiente y subordinado, más leales que convencidas.

visible que en otros, pero todas con la convicción de estar llevando a cabo algo importante, trascendente, que contribuía a cambiar la sociedad donde vivían.

El activismo, no obstante, también se vio impulsado por haber tenido algunas de las mujeres una respuesta favorable a los primeros intentos de participación pública, al haber sido algunas de las primeras en hablar en sus escuelas, al cuestionar directa y públicamente desde sus posiciones de mujeres estudiantes a compañeros varones en un contexto mayoritario de estos, al quebrantar los esquemas y al desarrollar modos de ser distintos a los de género tradicionales.

Es indudable la importancia de las trayectorias de vida anteriores que se habían ya abordado en apartados previos,<sup>43</sup> pero que se enriquecen con una nueva serie de aprendizajes. Entre los más importantes que hemos reconocido, se encuentran los diálogos intergeneracionales, el conocimiento de las demandas, las luchas y los errores de movimientos sociales y estudiantiles anteriores, el conocimiento de las consecuencias de la participación política, el medir y cuidar los movimientos personales como estrategia, el cómo mantenerse informada, cómo mantener el ánimo de lucha a pesar de las adversidades, cómo subvertir la represión, el conocer los medios de escape en caso de represión, aprovechar el poder de la unión estudiantil, de los comités, los mecanismos de presión a las autoridades, cómo obtener poder, cómo enfrentar los miedos, cómo interrogar, debatir, cómo hacerse visible y manifestarse, cómo difundir ideas y armar campañas políticas, cómo participar desde las propias creencias, cómo enfrentar contextos difíciles, adversos, desiguales, cómo instigar a la huelga, a la resistencia, a la lucha, cómo convencer, cómo resolver diferencias en las discusiones y crear acuerdos, cómo ser líder, cómo propiciar un contexto escolar y cultural activo, entre otros.

Aunque las mujeres habitaron diversos tiempos y contextos de agitación social dadas sus distintas edades y procedencias;

---

<sup>43</sup> Los relacionados con sus etapas de niñez y adolescencia.

comparten el descontento por la desigualdad económica, el abuso en el ejercicio del poder, el autoritarismo, la injusticia, el interés en ideales socialistas y de izquierda, el deseo de cambio a partir de la discusión de las ideas en debates abiertos que tomen en cuenta sus propias voces y anhelos y el deseo de una vida más libre, equitativa y justa. Sin embargo, hay también importantes diferencias entre ellas, marcadas sobre todo por sus distintos contextos familiares, económicos, geográficos, estudiantiles, profesionales, y por sus variados caracteres.

Por otra parte, quiero destacar que, como señala Richards (2001, p. 15), el recuerdo necesita de superficies de inscripción donde grabarse para que la relación viva entre marca, textura y acontecimiento libere nuevos efectos de sentido. Las narrativas aquí retomadas como superficies de inscripción contienen huellas imborrables para las entrevistadas, logros, frustraciones, ideas, dolores, miedos, transiciones, los cuales, al no haber sido tomados en cuenta antes para la conformación del cuerpo de la historia de los movimientos estudiantiles, producen nuevos sentidos de estos. Las narrativas, además, resultan valiosas en el sentido mismo de su fragmentarismo, al no presentar una única versión verdadera de los hechos y al sostener una polifonía experiencial al reconstruir eventos (Rayas, 2011, p. 287).

Los relatos aquí recogidos nos muestran detalles de construcción de significaciones, las cuales:

Invitan a mirar por debajo y entremedio de las codificaciones principales, a recorrer lateralidades y sinuosidades de sentido, sirviendo para que lo dejado de lado por los relatos de autoridad o legitimados y los relatos hegemónicos dominantes tengan la oportunidad de sacar fragmentos sueltos y dispares de experiencias en tránsito (Richards, 2001, p. 12).

Así también se muestra la heterogeneidad de las mujeres y se abren las fórmulas contenidas en los relatos del pasado. Ellas se convierten en protagonistas de su propia historia, partícipes

activas de los hechos, de los movimientos sociales y estudiantiles, desde varias dimensiones y, sin embargo, cada una con su propia especificidad.

Aunque desde la perspectiva de género se entiende que las experiencias de las mujeres y los hombres están condicionadas por los imaginarios y las realidades que los separan por una cultura de género, y ciertos rasgos de esta cultura son localizables en los relatos, varias de ellas transgreden esas normas.

Las influencias de género se ven, por ejemplo, en las menciones de los aspectos instintivos, en los tipos de miedo a que se enfrentaron (que se dieran cuenta los familiares de que estaban participando, a estar en medio de un contexto principalmente compuesto por varones, a la violencia, a hablar en público), en catalogar la participación como una forma de ser metiche, en la valoración triunfalista del galanteo y la conquista romántica, al ubicar la participación solo en el espacio de la soltería, en la constante mención de los lazos familiares, de las emociones, de los recuerdos de las personas que las invitaron, de los hechos significativos para ellas, entre otros.

No obstante, varios entendimientos de la cultura de género se transgreden al colocarse la totalidad de ellas en un papel protagónico, al destacar sus propios intereses, deseos, capacidades y búsquedas, al afirmarse y admirar ejemplos y figuras de otras mujeres que las antecedieron, al intentar romper los esquemas familiares, al concebirse a sí mismas como seres con convicción ideológica y política, al buscar y construir sus propios espacios de desarrollo, etcétera.

En el análisis de la dimensión histórica de la experiencia de cada mujer es posible entonces sostener no una determinación absoluta de la cultura de género, sino la existencia de ciertos rasgos compartidos de la misma, una comunidad de valores que, sin embargo, no alcanzan a obstruir el desarrollo de modos de ser diferenciados y considerados mejores por ellas.

## APRENDIZAJES EXPLÍCITOS: EL TRAYECTO FORMATIVO

### Introducción

En el apartado que sigue haré un análisis de lo que las mujeres entrevistadas ubican explícitamente en sus narrativas como aprendizajes<sup>44</sup> o como procesos educativos<sup>45</sup> derivados de la participación en las movilizaciones sociales y estudiantiles. Intentaré dimensionar el contexto particular en donde se desarrollaron dichos procesos, así como visibilizar varias de las prácticas formativas que llevaron a cabo las mujeres entrevistadas en su vida como activistas y en su vida posterior como maestras y profesionistas activistas también.

Adelanto que dicho contexto proporciona un marcado tinte ideológico-político de los aprendizajes, los cuales a su vez transitan significativamente entre concepciones liberadoras-emancipadoras en tensión con concepciones de desarrollo individual y colectivo integral, en un horizonte de lucha contra el capitalismo, el autoritarismo y la represión.

Los aprendizajes que se abordan a continuación implican, además, una dificultad en cuanto a su sistematización, dado que se entretujan en tramas superpuestas, en contextos de intensos cambios sociales, en relación con la diversidad de cada una de las experiencias<sup>46</sup> de las mujeres de esta investigación y de sus trayectorias de vida específicas.

---

<sup>44</sup> Considero aprendizajes como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que construyeron, adquirieron o internalizaron las mujeres para desenvolverse en el contexto que les tocó vivir como mujeres activistas y en relación con el ejercicio de sus profesiones y vidas posteriores.

<sup>45</sup> Entiendo procesos educativos como las etapas de formación dentro del espacio social “a partir de prácticas de interpelación, en la que el agente se constituye como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana” (Buenfil 1993).

<sup>46</sup> Quiero aclarar aquí que no estoy utilizando la experiencia como categoría de análisis, sino que la retomo en términos de experiencia vivida, la experiencia de ser mujer activista joven, adulta, anciana, en contextos específicos, que se esboza a través de la memoria narrada.

Las dimensiones que se reconocen y se destacan a veces se designan de manera diferente, aunque hay algunas constantes que se irán advirtiendo. El punto de llegada será siempre el cambio en la subjetividad de las mujeres, vislumbrado a través de la memoria y la perspectiva de género.

El recorrido será a la vez descriptivo y analítico, desde una perspectiva necesariamente abierta, plural, multidimensional e histórica, en la cual tiene un papel central la configuración subjetiva de las mujeres, que, atravesada por el recuerdo y el olvido, traza un camino posible de lecturas de aprendizajes retomados del pasado en el que también necesariamente se ofrece un reservorio de interpretaciones posibles mediadas por las inquietudes teórico-metodológicas de la presente investigación y el papel selectivo derivado de estas.

### **La organización (base del éxito y la transformación)**

Uno de los aprendizajes más relevantes para las mujeres activistas es el relativo a la organización de las acciones para la movilización social y estudiantil, la cual ocupa en el recuerdo formas y características diversas. La primera tiene que ver con la organización y la consolidación de frentes comunes, que suceden, para varias de ellas, a partir de la inserción en comités de lucha, con base en la coincidencia ideológica, en la demarcación de espacios propios, de acciones específicas, en virtud de la toma de acuerdos consensuados en asambleas abiertas, y a partir de estructurar las estrategias de acción para la liberación “del pueblo”.

RM comenta, en el contexto de los días posteriores a la matanza de jóvenes estudiantes del 10 de junio de 1971, que, al acercarse a los comités de lucha y a partir de la coincidencia ideológica y de opinión con sus compañeros, empieza a haber más organización:

RM: Las asambleas ¡gigantes! Ahí empezamos a ver, a discutir que el movimiento obrero era el que iba a liberar, en fin, toda la ideología marxista y yo

empiezo así como a abrir los ojos ... empezamos a ver que si aquí no nos organizamos y hacemos algo para cambiar este orden de cosas, estamos amolados y empezamos a ver que también hay guerrilla y nosotros decimos ¡No!... Nosotros teníamos como una opinión distinta: ni incorporarnos a la vida política institucional de los partidos ni tampoco a la guerrilla, pero sí seguir movilizándonos, solidarizándonos con las brigadas, con los movimientos sociales, ¿no? Empezamos, pues, a despertar y a entender varias cosas (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Para RM la organización simultánea, progresiva y jerarquizada de actividades significó un elemento central que puede interpretarse como aprendizaje por su insistencia en las palabras “empezamos a”, lo cual implica una modificación en la subjetividad, a la vez que intenta, a partir de esos cambios, lograr la transformación de su entorno. La organización efectiva implica para ella comprender la importancia de la solidaridad con distintas luchas y grupos sociales, la independencia política, la discusión ideológica, así como el poder de convocatoria y adhesión. Es posible identificar la incorporación de estos principios a su subjetividad al destacarse en su narrativa la frase relativa a que “despertó y entendió”. Ello, por otra parte, no ocurre en el vacío. En la narrativa es posible vislumbrar el entrelazamiento del aprendizaje de la organización con el deseo y la postura individual, con la utopía ideológica y el horizonte personal de plenitud. Así, las acciones de organización son los instrumentos que unen dimensiones subjetivas racionales, emotivas y sensoriales con un entorno social y político activo, en proceso de desarrollo.

Por otra parte, la organización estudiantil es recordada por las entrevistadas tanto desde escalas amplias o generales, como a partir de acciones particulares, aunque ambas como ejemplos de habilidad y eficiencia:

GC: la organización era impresionante, muy buena. Regresabas de tu brigada y llenabas un papelito que la misma comisión organizadora de brigadas ya tenían hecha y dabas un reporte de cómo había sido el trabajo de tu brigada

... ponías los cuestionamientos y ... la gente que estaba en la comisión se daba cuenta de que ese era un punto que había que reforzar en la discusión interna con los estudiantes ... En la Facultad había una comisión que se encargaba de hacer de comer para todos los brigadistas y mientras estabas ahí comiendo empezaba la evaluación ... Del boteo salía todo, ¡estaba súper bien organizada esta facultad, de veras te educaba muchísimo, se aprendía mucho y después decidieron hacer reuniones de discusión ... Cuando te tocaba ir a una brigada que estaba en una zona obrera, la organización era muy detallada. Había ya un cuate que iba a ser “el ángel”, le decían. Este chiflaba si venía la policía y entonces tú tenías que soltar todo e irte a un lugar de reunión... Todo eso lo estructurábamos antes e íbamos y recorríamos la zona dónde nos iba a tocar volantear, ubicábamos: esta es la parada donde llega un chorro de gente o se va un chorro de gente para la parada de camiones esencialmente, y se ponían los ángeles y chiflabas y tú salías corriendo para otro lado (Entrevista a GC, 3 de noviembre de 2010).

Las acciones de organización recordadas como importantes elementos de aprendizaje representan para GC estrategias específicas en distintos contextos, que abarcan espacios como la calle, zonas obreras, otras escuelas, y su propia Facultad de Ciencias. En la narrativa también son aprendizajes valiosos el sondeo de opiniones, el reporte detallado de argumentos de oposición, dar pronta respuesta a situaciones problemáticas, la atención especial a los procesos de acción antes, durante y después de llevarlos a cabo, el diálogo y el intercambio de experiencias para la mejora en la eficacia de actos futuros, así como atender aspectos de infraestructura elementales, como la división de tareas entre los participantes, los boteos, la impresión de propaganda y la preparación y distribución de comida para los activistas.

Es de destacar el impacto en la memoria de la ubicación de puntos clave de articulación de las estrategias, es decir, la importancia de conocer el tiempo, el espacio y los sujetos a quienes dirigir las acciones, así como la estructuración y el seguimiento fiel al plan para lograr el éxito. GC sugiere, en su narrativa, haber seguido lo

planeado en conjunto con sus compañeros, por lo que podemos decir que hay evidencia de un alto grado de compromiso y fidelidad con lo organizado, lo cual es, desde la perspectiva formativa, otro aprendizaje importante. Desde una perspectiva de género, ello también es interesante, ya que a las mujeres desde el sistema de género tradicional se les atribuye la capacidad de obediencia, pero al parecer en el recuerdo de GC quedan integrados en ella también los varones.

La entrevistada, siendo mujer, formaba parte de quienes tomaban las decisiones de la estructuración, la operación y el impulso de acciones, incluyendo las brigadas, lo cual es contrastante con las versiones sobre las actividades de las mujeres que constan en los documentos analizados en el segundo capítulo de esta investigación.

La organización y la constitución de grupos de activistas en ámbitos rurales, de provincia y campesinos también forman parte de los aprendizajes que algunas entrevistadas adquirieron en su trayecto formativo:

FC: ¡Uy! eso es aparte de otro de mis recuerdos duales, porque los recuerdo con mucho afecto y, por otro lado, pues con mucho dolor, porque, así como estábamos organizando a las huestes estudiantiles ...organizábamos grupos en el país. Entonces eran intentos, intentos fallidos y tercera política ... Mi trabajo era junto con otro compañero ir a los pueblos a organizar a los jóvenes ... había que reorganizar, porque pasas crisis, como todo ... Me nombraron en algo que se llamaba plenos y ya entramos de dirigentes. Un día fui a recorrer el país con las normales rurales y también estuve en el ejército de Galeana ... Pero con Jaramillo así comencé ...atendíamos a los jóvenes y prestábamos ganchitos, platicábamos con ellos acerca de sus derechos y, bueno, allí eran cosas de política agraria y campesina. De política general también era ir a organizar a los estudiantes de Puebla y todo eso era previo al 68, pero ya como dirigente, ahí ya no era yo de las masas (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

A diferencia de la percepción de eficiencia de GC respecto a las acciones de organización estudiantil, llevadas a cabo en la capital de la

República en los años posteriores al 68, para Fernanda los intentos de organización en zonas rurales a inicios de los sesenta no fueron todos exitosos.

Sin embargo, los intentos tienen un valor formativo especial para ella, ya que en primer lugar la colocan en una posición jerárquica con mayor responsabilidad y capacidad de decisión, le permiten abordar temas de orden contextual (política agraria, derechos campesinos) y logra llevar a cabo actividades de organización estudiantil simultáneamente en espacios diversos (Puebla, Morelia y también en la UNAM y el Politécnico). FC adquiere la capacidad de organizar estrategias y actividades en función de los requerimientos de cada zona que visitaba, establece nuevas relaciones de intercambio personales y para su grupo de activistas. Comparte y retoma aprendizajes de la organización rural levantada en armas e incluso conoce los territorios y aprende a movilizarse en ellos, aun en momentos de persecución por parte de la autoridad.<sup>47</sup>

Por otro lado, para MT los viajes a provincia le aportan también nuevas experiencias y aprendizajes en términos de organización:

MT: Para el 68 lo que yo hago es que empiezo a incorporarme como brigadista de provincia y recorro todo el norte de la República explicando cuál es el movimiento. O sea, había otras formas de participación y, claro, había el compromiso de que, si yo no podía, otro recogía la batuta. No teníamos duda, éramos un equipo ... iba y regresaba para los grandes mítines ... dentro de los comités ejecutivos tú si comías, te alojaban o te alojaban en la escuela. Eran unos viajes de friega, de seriedad, de aventarte; pero en ese tiempo estábamos decididos a todo, nos la estábamos jugando y a veces yo llegaba con el contacto de algún camarada ... iba sola por lo general. ¡Yo ya había perdido el prejuicio de señorita con este primer novio que tuve! Entonces yo no tenía, digamos, ningún miedo a nada. No tenía miedo a nada, aunque ya se empezaba a ver, porque tú recorrías los sitios y sí, de pronto sentías el acoso ... de las patrullas, de la autoridad. O sea, un acoso sexual nunca sufrí, o sea nunca fue un motivo.

<sup>47</sup> Esta parte se abordará más adelante.

¡Yo era una niña muy consentida con los compañeros, siempre me cuidaban y me trataron con mucho respeto! ... Nuestro trabajo era el trabajo político ... Entonces yo era una mujer muy centrada, no tenía problemas (Entrevista a MT, 12 de junio de 2011).

La organización de visitas a provincia, como en el caso de FC, le enseña a MT a desenvolverse en territorios diversos, a enfrentar condiciones adversas varias veces y forma una postura que podríamos caracterizar como de tensión entre valentía (de aventarse), seriedad y resistencia frente a la de niña consentida que era tratada por los compañeros con “respeto” y “cuidado”.

Es interesante la equivalencia narrativa que se da al mencionarse de manera subsecuente el acoso de la autoridad frente al acoso sexual. Los recuerdos de MT entrecruzan ambos ámbitos, lo que sugiere al menos una presencia psíquica de lo que significaba para una joven como ella viajar sola a territorios lejanos en una época de agitación social y peligros. Desde la perspectiva de género, si bien la entrevistada dice haber “perdido el prejuicio de señorita”, prevalece en su memoria otra forma tradicional de verse como mujer, es decir la de ser consentida y objeto de cuidados. Es decir que los viajes a provincia inciden en la transformación subjetiva de MT, pero dicha transformación no trastoca la totalidad de su pensamiento sobre lo que era ser mujer de aquellos años.

Es destacable también la frase relativa a que, habiendo perdido el prejuicio de señorita (con un novio), ella ya no le tenía miedo a nada. Es decir que el miedo en el recuerdo de MT se puede ubicar en el antes de tener relaciones sexuales. El ya no ser señorita le permite convertirse en una mujer centrada en su misión y trabajo políticos, “organizando y alentando a las huestes estudiantiles a la unidad”.

Ello sugiere que el aspecto de la virginidad es recordado como una carga y el ya no tenerla como un espacio de oportunidad para abordar temas de índole política. Esto es muy interesante desde la perspectiva de formación, ya que hay, a la distancia, una más alta

valoración política de la mujer, por el hecho de liberarse del “ser señorita”. En este sentido podemos agregar que confluyen en la transformación subjetiva de la entrevistada la organización de estos viajes, pero en relación con aspectos de liberación personal, con sus aspiraciones ideológicas, con sus compromisos políticos y con sus resistencias a la autoridad, entre otros aspectos.

En una experiencia distinta, pero altamente formativa, también a AM la organización de viajes por el país, a principios de los setenta con el objetivo de difundir mensajes políticos en sus canciones, le aporta varias experiencias:

AM: Nos tocó ir a cantar por todo el país. Fue una base importante para mí, porque conocí el país, a la izquierda y nos invitaban grupos de todas las tendencias ... fue muy útil para todo lo que sería mi vida política, porque a lo largo de mi vida me he seguido encontrando gente que conocí en ese momento. Me invitaron a cantar con los trabajadores y ahí fue donde quedé medio prendada de eso, porque me di cuenta que con una canción abrías mucho más que con un discurso ... con los soldados ahí y yo con toda la inconciencia de los 17 años ¡hacía una cosa que se me hacía muy fácil! Yo me subía y les decía a los soldados que me dejaran avisar (a la gente de que se fuera a otro lado) y entonces ahí estaban los soldados y yo avisándole a los trabajadores [se ríe] ... me gustó que se podía hacer mucha labor, no solamente de compartir ideas, sueños, aspiraciones con otros, sino que además te daba mucha posibilidad de aprender cosas porque ibas a cantar a los lugares y aprendías qué estaba pasando, escuchabas ¡todos se acercaban explicar de qué es lo que estaba pasando! y que a ver si hacíamos una canción sobre eso, entonces fue muy enriquecedor (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

Para AM viajar a lugares diversos de la provincia del país para la interpretación de canciones con contenido político es un tipo de activismo que resulta muy efectivo por el hecho de que los mensajes se transmiten a través de canciones y trastocan niveles de las personas distintos a los de un discurso de otro tipo. Las canciones, además de irse construyendo al paso por las poblaciones tenían

mayoritariamente las modalidades de sátira, parodia y comedia.<sup>48</sup> Desde mi perspectiva, las canciones así utilizadas cumplen varias funciones: una función ideologizante, ya que a través de las letras se transmiten mensajes con los objetivos sociales y políticos de informar y concientizar a las poblaciones que visitaban sobre problemáticas específicas. Tienen también una función entrelazada de sensibilización y apertura de las mentes, al movilizar las emociones de los oyentes, ya que por medio de la ridiculización de personajes y la consecuente risa de los oyentes hay una liberación, una disminución de tensiones, una dura sanción social que ejerce una función correctora y de castigo. Las canciones tienen también una función política que, además de informar y alentar a tomar acciones, reunía a los pobladores y los solidarizaba. Se desestabilizaba la dinámica del lugar y llevaba, además, un método para romper con los cercos militares.

Hay una intención educativa de las canciones, como apunta AM: “nosotros estábamos muy empeñados en educar a la gente..., nos parecía que podíamos hacer a la manera de los viejos juglares o de los corridos mexicanos, como ir contando en un sitio lo que pasaba en otro” (Entrevista con AM, p. 3, 4). Se presenta a los pobladores una oferta discursiva (significativa), la cual les informa, les muestra experiencias comunes, les da un panorama de las consecuencias de determinadas acciones, los interpela y en varios casos provoca que las poblaciones “cambien en algún sentido”.

Desde otra mirada, es de destacar el aprendizaje que aportó a la entrevistada la organización de eventos cuando no se daban las condiciones que tenían pensadas al principio. Según parece, al ubicar rápidamente un cambio de sede, ponerse de acuerdo con los lugareños, avisar a la gente y por supuesto hacer los arreglos necesarios para la presentación artística, se emplean una serie de recursos cognoscitivos variados ante la contingencia, entre los que podemos

---

<sup>48</sup> El grupo al que pertenecía Amparo era el de Los Nakos, cuyas líricas pertenecen a dichos géneros.

destacar la resolución de problemas, la rápida y efectiva construcción de relaciones personales y el cálculo. Ello, sin embargo, obligaba a correr riesgos, algunos de los cuales en ese entonces pasaban inadvertidos para la entrevistada, quien a la distancia toma conciencia de los múltiples peligros que corrió. Ello no deja de ser una huella importante en la memoria, que se liga a una época idealizada de la juventud, la parte que tiene que ver con el arrojo, la impulsividad, las ganas de hacer cosas y el paso a una valoración de los hechos más atenta a aspectos de riesgo.

Aunque AM y sus compañeros organizaban los viajes en conjunto con los pobladores con el objetivo de difundir sus mensajes políticos, hay un doble proceso educativo, según se desprende de la narrativa. Por un lado, ella y su grupo tienen el objetivo específico de educar, a partir de “hacer a la manera de los viejos juglares o de los corridos mexicanos, como ir contando en un sitio lo que pasaba en otro y al ir compartiendo alguna experiencia que hubiéramos vivido en otro lado y que podría ser similar a lo que ellos estaban pasando”. De esta manera se forman enlaces entre distintas comunidades del país, se equiparan sucesos entre unas y otras, y por lo tanto se impulsa, a partir de los sucesos y de las experiencias, a llevar a cabo o a impedir determinados tipo de acciones.

Como retroalimentación, a AM los viajes le aportan conocimientos acerca de los lugares que visitaba, se percata de las condiciones en que vivían muchos de ellos, cambia su perspectiva de la vida e incluso amplía los objetivos de su activismo, pues como comenta más adelante en la entrevista, “todos los relatos de represión y de la vida sin mucha perspectiva que tenían me impresionó mucho, fue uno de mis primeros acercamientos a lo que era la vida campesina y las luchas en el campo”. AM se asume en ese entonces como un “enlace voluntario y de experiencias”, lo cual le aportaba “cosas muy significativas ya que nos parecía que lo que teníamos y hacíamos tenía un sentido”. Es decir que hay también una satisfacción personal inherente a lo realizado, la cual persiste en el presente como un significativo articulador de la memoria. Aunado a lo

anterior la entrevistada construye relaciones personales que aún en la actualidad son altamente valoradas, ya que como apunta “fueron muy útiles para todo lo que sería mi vida política, porque a lo largo de mi vida me he seguido encontrando gente que conocí en ese momento”.

Quiero ahora referirme a la ambivalencia que se encuentra en las narrativas de las entrevistadas en cuanto a las ventajas de pertenecer a una organización o la de no pertenecer a ninguna. Mientras que para RM la incorporación a grupos le permite acceder a un ámbito de múltiples relaciones y acciones colectivas, para AM el no pertenecer a ninguna le proporciona muchas ventajas, como ser invitada por diferentes sectores, sentirse libre y movilizarse con distintos grupos,<sup>49</sup> lo cual considera muy útil para la vida política. En cambio, para FC, GC y MT la pertenencia a organizaciones, tales como el Partido Comunista o los frentes democráticos estudiantiles, fue útil en ciertos momentos, pero limitante y decepcionante en otros. Sin embargo, la organización como actividad se da en todos los casos. Para las entrevistadas resulta sumamente formativa la planeación, el desarrollo y el análisis de acciones, ya sea ligadas o no a organizaciones articuladas formalmente y de hecho forma parte de su subjetividad desde ese entonces y hasta ahora, que abarca incluso los tiempos “de paz”, pues como apunta GC: “La movilización me enseñó a hacer cosas no nada más cuando hay huelga.”

En este punto es interesante lo que comenta la misma entrevistada:

GC: En muchas escuelas habían quedado comités de lucha del 68 y esos comités de lucha por muchos años funcionaron como colectivos de distintas posiciones y ahí se tomaban decisiones de actividades de hacer y demás. Pero

---

<sup>49</sup> AM: “Yo tenía amigos desde los hippies, mis amigas mochas, los que eran del PC, los espartacos. Entonces a mí me gustaban todos y me daba cuenta que si me metía en alguno de esos grupos tenía que odiar a los demás y entonces decidí no hacerlo y eso me dió mucha movilidad y libertad” (10:26).

poco a poco se fueron volviendo como organizaciones distintas y ya cada quien actuaba por separado, cada quien por su lado. Entonces en la facultad, cuando yo entré, nos tocó una discusión de cómo debía ser la organización estudiantil más permanente ... había que buscar más bien que se formara como un núcleo de gente interesada, pero que no necesitaba ser representante ni nada, sino simplemente gente interesada en hacer cosas que estuviera actuando permanentemente y cuando hubiera una bronca fuerte entonces se llamaba a una asamblea. Pero para formar ese núcleo, y esa fue la posición que ganó en la facultad, se discutió en cada salón ... vamos a hacer talleres de discusión política y de formación política de acuerdo a los intereses de la gente. Entonces había un taller de movimiento obrero, había otro de movimiento campesino, había otro de Latinoamérica, eran como cinco (Entrevista a GC, 3 de noviembre de 2010).

La formación continua y permanente de núcleos de activistas muestra el éxito y la capacidad organizativa de los primeros grupos, que, a partir del análisis y el debate acerca de movimientos de distintos sectores sociales y de diversas partes del mundo, articulan una especie de currículo que prepara a los interesados para los procesos activistas futuros. Ello es muestra también de que las mujeres se convierten en agentes de cambio permanentes y muchas de ellas en sujetos pedagógicos capaces de guiar a otros, pues, como ya iremos advirtiendo más claramente en el apartado respecto a su posición de “maestras activistas”, aportan sus conocimientos incluso en circunstancias contextuales adversas, distintas en cuanto a su entorno, además de que potencian la fuerza de los movimientos a partir de las experiencias previas.

### **Aprendizajes múltiples de la movilización**

De la movilización se desprenden diversos conocimientos entrelazados con el desarrollo de esta. Aquí es importante señalar que se entiende el aprendizaje como un proceso y como un producto.

Se parte también de la idea de que las mujeres entrevistadas ante el influjo del entorno transforman la realidad de lo que reflejan, construyen algo propio y personal con los datos que su contexto les aporta. Asimismo, el significado de lo que se aprende influye de manera importante en el aprendizaje. El aprendizaje se entiende aquí también como un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera y emerge o produce la interacción, en un tiempo y en un espacio concretos.

Algunos de los que más llaman la atención se desprenden de la narrativa de MT:

MT: El Poli estaba ocupado militarmente. Además de los seis puntos y el diálogo público, había que resolver tareas inmediatas como que el ejército desalojara el politécnico. Ahí yo recuerdo que tuve alguna fricción con ciertas posiciones de los compañeros de la Universidad. Cuando hay una crisis en un movimiento social lo más difícil es conservar la unidad que has logrado, porque la gente a veces no tiene la sensibilidad suficiente para decidir ... El Poli dio muchísimo al movimiento y fue el más jodido y en particular Ciencias Biológicas fue muy golpeada. Entonces, obviamente, yo no podía hacer el teatro en frente de los representantes del gobierno ... estaba decidida a sacar la cosa adelante, pero son los momentos más difíciles del movimiento, las huelgas se levantaron hasta el 4 diciembre y después de que elaboramos y digo elaboramos porque [se ríe] ahora hay compañeros que dicen que ellos lo elaboraron y eso se elaboró en casa de mi mamá, el manifiesto del 2 de octubre y salió a nombre del Consejo Nacional de Huelga, aunque después no sé por qué haya compañeros que dicen que es su manifiesto. Pero bueno (Entrevista a MT 12 de junio de 2012).

Como es posible identificar la resolución de tareas inmediatas, de fricciones, de crisis, el mantenimiento de la unidad, tomar decisiones con sensibilidad, reconocer las aportaciones de los participantes, mantener una postura leal al movimiento frente a las autoridades gubernamentales, sacar las cosas adelante y saber elaborar manifiestos, son actividades que la entrevistada realizó

como representante de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas en la etapa final del movimiento de 1968. Ello muestra varios aspectos: por un lado, la multiplicidad de capacidades que fue necesario desarrollar, para dar solución a las problemáticas que existían en esos momentos, el juego entre lo que demandaba el colectivo, lo que MT conocía, sentía y visualizaba, aunado a lo que ocurre en el plano social-contextual. La mediación de estos elementos es sumamente compleja y es en sí otro aprendizaje, ya que se utilizan de manera vinculada aspectos cognitivos, personales, emocionales, sociales y éticos.

En la misma perspectiva de aprendizajes complejos tenemos el caso de AM, quien nos dice:

AM: En cada movimiento, en cada persona y cada etapa de tu vida aprendes. Una de las cosas que te puedo decir es algo que repito mucho a mis hijos y para las relaciones y la participación y en los trabajos con la gente siempre les digo que hay tres cosas que a mí me gusta mucho poder tener si participo en alguna cosa y son alegría, autonomía y solidaridad. Si tienes la solidaridad para estar con los demás y poderte comprometer a hacer cosas es rico, porque te sientes parte de algo y sientes también compromiso. Pero también tienes que conservar cierta autonomía en términos individuales y la alegría. Y yo no entiendo que te metas a algo nada más por coraje, si no entras a algo porque tienes una ilusión de lo que vas a hacer. Todo lo que parece lograr los objetivos comunes que hay, pues sin eso no tiene mucho sentido (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

Para AM la relación equilibrada entre el deseo individual y la necesidad colectiva es muy importante. Para ella dicha liga prevalece aún en la actualidad como articuladora no solo de su participación activista, sino también de sus relaciones sociales en otros ámbitos, en sus trabajos e incluso como enseñanza que da a sus hijos. La liga en los planos de lo emocional, lo personal y lo colectivo está nuevamente presente como base de lo formativo y también como significativo principal de la participación.

## La formación en el extranjero

En las narrativas de las entrevistadas se recuperan también experiencias formativas en el extranjero, las cuales se derivan en mayor o menor medida de su activismo. Entre las que tuvieron oportunidad de viajar se encuentran TA, quien fue a Cuba a la edad de 16 años y después a Centroamérica, años más tarde; AC, quien fue a un festival de música a Berlín, siendo aún joven estudiante y cantante, y luego a Barcelona a estudiar un posgrado; LU, quien vivió exiliada en Cuba e Italia;<sup>50</sup> MT, quien estuvo en una reunión mundial de jóvenes comunistas en Praga; FC, quien ha viajado a muchísimos países, según comenta, y AM, quien se fue a Canadá después del movimiento del 68 a estudiar. Cada activista recuerda acontecimientos particulares, que se derivan de los distintos motivos, eventos y tiempos que tuvieron, por lo que aquí me referiré solo a las situaciones compartidas por la mayoría.

Entre los aprendizajes más significativos para ellas se encuentran: la capacidad de diálogo y de análisis de los problemas de diversos países, los cuales tenían, al parecer de las entrevistadas, muchas coincidencias con las luchas de los jóvenes mexicanos de aquellos días. Desde esta perspectiva hay identificaciones en varios sentidos, pero principalmente de tipo generacional, de ideología, de motivos y justificación de la lucha, de gustos libertarios, incluso de métodos de resistencia y de horizontes de plenitud (sueños, utopías).

Se destaca en las narrativas la riqueza de los intercambios de opinión, los cuales, cabe mencionar, no siempre se expresaban oralmente, sino por medio de gestos, imágenes, música o eventos simbólicos, ya que muchos de los participantes en los encuentros no hablaban el mismo idioma. En este sentido hay también aprendizajes de dichas expresiones.

---

<sup>50</sup> El caso de LU se analizará con detalle en el apartado relativo a aprendizajes de género, pues a ella le tocó vivir el fenómeno de la llamada “liberación femenina” en estos países y no hay espacio aquí para abordar este punto.

MT: Fueron unas experiencias muy enriquecedoras, porque conoces estudiantes de delegaciones de todo el mundo. Vietnamitas con su problemática. O sea que esas reuniones a nivel internacional tienen una calidad formativa, como los congresos científicos o de lo que quieras. La capacidad de diálogo y de análisis en un sitio determinado por un grupo de gentes es muy positivo, es muy enriquecedor ... no hace falta saber el idioma, nosotros teníamos presente la guerra de Vietnam ¿me entiendes?... Entonces el grado de comunicación es muy sencillo, basta decir, soy mexicana, 2 de octubre, íbamos a lo que íbamos, a discutir... En el trabajo en las mesas, tú planteabas las problemáticas y cuáles eran tus necesidades (Entrevista a MT, 12 de junio de 2011).

AM: Fue una experiencia preciosa, porque nosotros íbamos a cantar y básicamente aquello estaba lleno de artistas, con propuestas alternativas... Llegó la invitación del partido comunista... fue muy interesante, impactante... Conocimos grupos de Sudáfrica, a los Parra, los Quillalpayuh, al Manguaré. Fue una identificación que, a los 17 o 18 años que teníamos, fue mucho mayor. Teníamos muchas reuniones, fiestas, había un ambiente de camaradería, de mucho compartir, de quererse conocer unos con otros. Además en ese momento América Latina estaba muy interesante...fue realmente saber que éramos toda una corriente en el mundo que estaba buscando otra cosa y esa conciencia de saber que en todas partes va a haber gente que está luchando por cambiar las cosas y por que sean mejores. Esto toda la vida me ha sido un aliciente, pues a cualquier lugar al que llego me parece que siempre puedes encontrar gente con la que puedas armar cosas o sintonizar (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

El establecer vínculos con jóvenes de otras partes del mundo trae, para las entrevistadas, momentos de goce, de felicidad, de ilusión y de deseo, así como también conocimientos sobre la existencia y la dispersión de ideales de liberación, justicia social, entendimiento, pluralidad, de la presencia constante de luchadores sociales. A la vez ellas hacen del conocimiento de la comunidad internacional las problemáticas que las aquejan como jóvenes activistas mexicanas. Esto significa que también aprenden a hacer escuchar sus voces, sus

preocupaciones y sus necesidades, sus logros y fracasos ante una colectividad mucho más amplia. Asimismo, discuten sobre el futuro a partir de visiones con mayor o menor experiencia, pero con el objetivo de compartir y mejorar las situaciones que se vivían en cada uno de los países.

Estos eventos han quedado grabados en la memoria como recaudos a los que acuden varias de las entrevistadas, como motivadores de nuevas luchas, importantes anclajes de autorreconocimiento, referencias para ubicarse dentro de la lucha social en el plano internacional, colectivo y también individual, registros en los que se entrelazan procesos de identificación, propuestas que las interpelan, figuras de otros seres que cuentan como modelos, esperanzas que han orientado acciones, aún en el presente.

Así, los recuerdos mismos son objetos de deseo, catalizadores emocionales que plantean reflexiones particulares de sí mismas, invitaciones a constituirse en activistas solidarias, participativas, informadas, observadoras, comunicativas e imaginativas, constructoras de un mejor entorno mundial.

## **Aprender de las dificultades**

Las entrevistadas vivieron en su trayectoria como activistas múltiples problemáticas, de las cuales también se derivan conocimientos importantes. Todas ellas tuvieron momentos de duda, desconcierto, riesgo e incluso algunas fueron torturadas y estuvieron en peligro de muerte.

Resulta complicado aquí abordar todos los casos, pero sí es posible mencionar aquellos que por su impacto en la vida de las mujeres son más representativos y formativos de su subjetividad.

FC: Estábamos tratando de organizar al pueblo, y como Jaramillo se había levantado en armas, estábamos con él. Para mí esa es una de las grandes experiencias, además de personalmente pesadas, porque por primera vez dormí en

el suelo ... Estábamos en una aldea del estado de Morelos, en otra de las zonas cercanas a donde dormías y avisaron a la comitiva que nos iban a poner una emboscada y que nos iban a balacear. Tú no has estado ahí, pero en el campo es como una vidriera y alguien que llega inmediatamente, de alguna manera se comunican, y saben dónde andas y te decían “¡pórtate bien!” Y bueno tendrían sus grupos y yo estaba muy joven, tenía 17 años y lo que quieras, pero el hecho es que lo que me quedó como vivencia hasta hoy, y me va a quedar para siempre, era esa noche porque anduvimos ahí a través de los cañaverales. Toda la noche caminamos en la lluvia y nos escondíamos aquí, nos escondemos allá y a escondernos en casitas con una miseria total, parte de la gente de confianza de Jaramillo ¡hasta que salimos al amanecer! O sea, son de esas cosas que ¡no sé cómo aguantábamos! (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

Para FC enfrentarse a condiciones de miseria, acecho, amenaza, persecución y muerte le deja una impresión ambivalente poderosa en la memoria. Por un lado, está el orgullo de haber pertenecido al grupo de gente que apoyaba a Jaramillo, a quien ella admiraba enormemente, y el haber aprendido a vivir esas complicaciones, pero por otro está el recuerdo doloroso de la dureza de las situaciones que atestiguó y en las que participó, con resultados fatídicos, pues al final el movimiento fue reprimido. Por otro lado, los aprendizajes que se despliegan en la narrativa van más allá de frases literales, como la de “aprender a dormir en el suelo”, pues desde mi interpretación FC aprendió a sobrellevar condiciones de miseria, aprendió a esconderse y a escapar de los perseguidores, a soportar situaciones intrínsecamente adversas tanto de la naturaleza de los territorios, como de sus propios miedos, las presiones externas de los pobladores y las de los perseguidores. Sin embargo, llama la atención que ella mencione, desde el presente, que no sabe cómo aguantaba.

Algo similar ocurre en el caso de LU:

LU: Empezó la cacería de brujas ... a unos los liberaron, pero nos detuvieron a muchísimos y hombres y mujeres estábamos en un galerón viejo ... Eso fue muy horrible y tú pues justificas a tus torturadores en el sentido de que, bueno,

yo les declaré la guerra. ¿Qué me espero, no? Y ahí eres nada, en esas detenciones clandestinas no eres absolutamente nada y lo primero que hice cuando salí fue decirme “¿Cómo pude soportar sobre todo la presión moral que es muy fuerte?” Los trancazos para mí no fueron tantos, pero a mi hermano y a los demás sí les dieron ... Siempre estaba vendada y ¡los interrogatorios! ... Cometían todas las ilegalidades, ahí estaba el ejército norteamericano, pero nos dejaron vivos (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

En las narrativas del pasado problemático de LU y FC hay una ruptura y un olvido ante lo doloroso y lo no resuelto de él. Aunque ambas recuerdan aspectos externos de lo vivido en situaciones de peligro, no aciertan a comprender ni a explicar la sobrevivencia a la experiencia traumática. Esto puede obedecer a varias razones:

Olga Grau (2001, p. 40) sostiene que los momentos de elaboración del recuerdo tienen importantes espacios de silencio y que existe algo con lo que nunca podemos llegar a tener contacto. No obstante, habría que atender al modo de la construcción de los discursos narrativos. En estos casos las entrevistadas ponderan en el recuerdo aspectos que supusieron retos antes inimaginables para ellas: miedo, cansancio, decepción, desesperación, abandono, desprecio, duda, hambre, limitación de movimiento y confusión, entre otros; pero también es marcado el logro de la supervivencia. Para ellas el modo de llegar a esta es lo irrepresentable, lo inexpresable.

Me parece que precisamente debido a la dificultad de las situaciones vividas y al dolor que representan para ellas, hay un bloqueo o al menos una desviación de la atención en la narración, para no sufrir el embate de dicha emoción nuevamente. De hecho, FC reconoce este aspecto en otro momento de la entrevista al decir: “Yo misma tengo una cosa para olvidar lo que no me conviene” (p. 16), aunque también menciona “Toda la vida fue remontar problemas y problemas, pero tuve fuerza” (p. 7). En este sentido hay una relación significativa tal vez no consciente para la entrevistada, pues es posible que la misma fuerza que dice haber tenido sea lo que impulsa el olvido para seguir adelante.

En otras palabras, la memoria se entiende como proceso continuo de creación de significados (Portelli citado por Rojas, 2001, p. 80) y como vida en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas y vulnerable a manipulaciones, susceptible a largas latencias y repentinas revitalizaciones (Nora citado por Rojas, 2001, p. 80, 1984). Nos sugiere que lo sucedido a las entrevistadas ha sido a lo largo de los años objeto de pensamientos, simbolizaciones y reelaboraciones. El intento por comprender la experiencia traumática las ha llevado a un silencio impregnado de representaciones confusas, dispersas, inaprensibles, que contienen dolor (Grau, 2001, p. 41), de tal manera que prefieren no nombrarlas ante la gran dificultad de no removerlas, ni revivirlas. En este sentido las activistas aprenden a olvidar aquello que les causa pena.

La frase “en esas detenciones no eres absolutamente nada” (LU), la de “escondarse en la miseria total hasta que amaneciese” (FC) hacen alusión a momentos críticos, que supusieron conflictos internos de los cuales quedan algunas impresiones, pero que no son totalmente traducibles en términos de los conocimientos que supusieron. Aunque se constituye, a partir del relato, una especie de memoria victimizada-heroizada que evoca una representación de sí misma como un ser que ha superado las más difíciles situaciones y que ha logrado vivir.

Con BP, por otra parte, tenemos lo que considero una memoria del miedo polarizada, ya que articula narrativamente una visión del pasado que apunta a resolver dicho conflicto (el del miedo) a partir de la constitución de una convicción extrema y hasta cierto punto contradictoria, pero que no por ello deja de tener un sentido de verdad para ella:

BP: Fui locutora, tuve un programa en la Universidad de Sinaloa durante 15 años, donde nunca hubo censura y hablábamos de todo. Mi hija me decía “¿No te da miedo?, ¿y si te hacen algo?” Y la verdad no me da miedo, ¡ya me tocará! “¿Y si me hacen a mí?” Entonces, ahí sí ... Yo escribí un artículo donde

mencionaba el despojo que estaba haciendo el gobernador Toledo ... y un día llegaron a mi casa a eso de las 11 de la noche, yo estaba acostada con mi hija, que tendría unos seis años ... Se abrió la puerta y uno de ellos se fue hacia adentro y se cayó y el otro estaba afuera. Yo me salí y me le lanzo encima a la vez que gritaba “auxilio, auxilio”, pero por el aire acondicionado la gente no escuchaba lo que pasaba. Yo tenía pelo muy largo, a raíz de entonces yo he tenido corto toda mi vida, porque el que estaba adentro se levantó y me daba jalones y el otro intentaba meterme, y le pegaba el jalón porque me agarraba de los cabellos y me pegaba. Me quebraron dos dientes, los dedos pulgares, me dislocaron la mandíbula ... Pero ¡yo no sé de dónde saqué tanta fuerza! Yo pensaba “mi hija, mi hija, y este hombre está allá adentro” y dije “si me meten, nos fregamos”. En un momento creo que era tanto el nerviosismo del que estaba afuera, que salió el que estaba adentro corriendo y con el que yo me estaba peleando me soltó y salió corriendo ... Yo ya no veía porque la sangre es en la parte de acá (la cara) muy escandalosa y entonces, cuando yo vi que se salió, me metí y cerré la puerta ... Cuando yo entro, voy encaminándome al baño y mi hijita sale de la recámara y me dijo “¿qué tienes mamita?” “Me caí”, le dije, “me caí porque no prendí la luz” y ya la acosté ... Fue una experiencia muy fuerte y de todas maneras dije: “Yo, si demuestro miedo, este desgraciado gobernador me va a matar” y en mi programa de la radio dije que iba a hacer una denuncia muy seria y “¡quizá mi vida está de por medio!” dije “¡pero no me importa porque quiero que sepa, radioescucha, que, si a mí me pasa algo, yo responsabilizo al gobernador del estado!” ... Se lo dije en la radio, “tú y yo sabemos, pero ¿sabes una cosa? ¡no me mataste y mientras pueda y tenga voz, voy a seguir denunciando cuanta arbitrariedad y cuanta injusticia yo vea!” (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

La narrativa contiene muchos elementos dignos de ser analizados con cuidado. Desafortunadamente, por razones de espacio, aludiré solo a aquellos que considero que son relevantes para el tema sobre formación que se ha abordado en este apartado. Para BP el miedo está fuera de su experiencia como activista en cuanto se refiere a su propia persona. Los riesgos que ha tomado, los golpes, las amenazas y los maltratos recibidos parecen constituir en la memoria meros

gajes del oficio, condiciones esperables dado su activismo, como también apuntaba LU en el caso de las torturas que padeció. En este sentido hay un aprendizaje en tanto que se asumen estos hechos como parte lógica del activismo.

No obstante, el recuerdo de su condición de madre trastoca y modifica la postura narrativa inicial de BP, ya que, al evocar el posible daño a la integridad física, psicológica o a la propia vida de su hija, se conflictúan sus pensamientos y emociones. Dicho conflicto aparece en la memoria narrada como una contradicción de lo que dijo antes acerca de nunca haber sentido miedo. El conflicto y la contradicción, sin embargo, pueden interpretarse como la expresión de una valoración ambivalente de ser madre siendo activista, pues por un lado coloca a BP en una condición de vulnerabilidad, angustia, miedo (surgida por la posible incapacidad de proteger a su hija), pero también porque al mismo tiempo la presencia de su hija le dio, según dice, fuerza para luchar contra los agresores. El miedo vislumbrado así es al mismo tiempo represivo y catalizador de acciones. A partir del hecho que aquí se narra, BP fortalece su lucha, pero también atiende la posibilidad de que resulten dañados sus seres queridos por su actividad. En lo subsiguiente advierte ante la opinión pública acerca del peligro que han corrido sus vidas, lo cual es otro aprendizaje de protección.

Desde el género se puede identificar una diferenciación con la figura de la mujer pasiva, víctima inmanente de los agresores, que aparece mayoritariamente en los escritos analizados en el segundo capítulo de esta investigación. Se presenta, en contraste, la figura de BP como una mujer valiente, persistente en la lucha, que, si bien es atacada, lo es por sus empeños contra la injusticia social, por sus convicciones políticas, por sus acciones públicas contra las autoridades consideradas corruptas. Además, aparece como una mujer que se enfrenta a los agresores con sus propios recursos, los cuales, aunque no eran los mismos que los de sus agresores, sí fueron efectivos para detener el ataque en algún punto, sobrevivir y superar las situaciones difíciles, incluyendo el miedo al daño a sus

seres queridos. La maternidad emerge, no como determinante de un modo pasivo de actuar, sino como instituyente de un poder, en tanto otorga motivación y fuerza para la lucha.

El conflicto narrativo se dirime cuando BP dice haber decidido persistir en la lucha, a pesar de lo ocurrido. BP decide no subordinar lo personal ante lo político, sino más bien incluir lo personal en lo político. La memoria combinada de recuerdos y emociones define así el significado de la experiencia para ella, asociando la situación ocurrida, registrando y adecuando el significado para conservar la narrativa originaria de no haber tenido miedo.

La propia lucha con los agresores que aquí se describe contribuyó a la subjetividad de BP en varios aspectos. Le enseña otra forma como puede ser atacada tras una denuncia pública (además de lo que ya había aprendido en el movimiento estudiantil de Sinaloa):<sup>51</sup> le muestra su propia vulnerabilidad y su fuerza ante un ataque de esta naturaleza; la impulsa a denunciar con mayor ahínco, a disimular ante su hija las situaciones problemáticas, a resistir nuevos embates que conllevan riesgo para su vida y, cabe mencionar, a llevar el cabello de otro modo.

En otro punto, la cárcel es para las entrevistadas otro de los espacios formativos importantes dentro del activismo. Varias de ellas tuvieron experiencias, ya sea como reclusas o como visitantes de sus familiares, de las cuales se derivan nuevas percepciones, valoraciones, emociones, desilusiones, conflictos, diferencias, prácticas, entre otros.

GC: En la cárcel ... teníamos un montón de requerimientos por parte de las compañeras: “¡escriban para este acto, que va a estar la señora de Piedra! ¡Graben!?. Te grababan desde el teléfono y esa grabación se llevaba para tal discusión, sigues leyendo el periódico ... en la celda que se supone que son para dos, había hasta ocho chavas y era acostarse un cuerpo sobre otro, no podían cerrar las puertas de las celdas y entonces la directora del penal no

---

<sup>51</sup> En donde aprendió, entre otras cosas, a protegerse de las bombas lacrimógenas, de las pedradas, de los golpes de la policía.

podía contener [se ríe]. Entonces se ponían de acuerdo para organizar que el baño, porque imagínate que tienes esa sobrepoblación, no te alcanza el tiempo ni para bañarte, ni para nada de nada ¿no? Se hicieron asambleas ... para empezar había que poner limpieza en ese lugar ... y es decir “¡yo así no vivo!”... Al principio hubo broncas, pues estaban todas las mismas posiciones afuera, adentro y se enfrentan [se ríe], pero [las discusiones] toman otra dimensión. O sea, ya es mucho más cercana a ti otra chava que tiene una posición distinta a ti, porque compartes la celda y compartes el colchón y compartes todo lo poco que tienes allá adentro ¿no? (Entrevista a GC, 3 de noviembre de 2010).

Escribir, preparar declaraciones, leer, organizar la vida cotidiana en forma colectiva, superar las condiciones materiales adversas, distribuir recursos entre todas las reclusas, convocar asambleas, entablar discusiones con marcos políticos diversos, dimensionar los hechos de formas distintas a las conocidas previamente, son algunas de las actividades que tienen lugar en la cárcel, lo que implica también nuevos conocimientos en la medida en que tienen lugar en este espacio antes desconocido para GC. Es reconocible en la memoria la transferencia de prácticas del movimiento estudiantil hacia el espacio carcelario, así como la buena coordinación intragenérica de las mujeres ante una situación límite y la importancia de la cooperación colectiva tanto dentro como desde el exterior. Son evidentes en la narración los aspectos a los que se otorga prioridad, esto es la limpieza, la distribución de los espacios, el dirimir los conflictos y seguir participando desde el confinamiento en la lucha estudiantil. Todo ello articula una visión un tanto idealizada de las experiencias, pero también nos da cuenta de los principales significados que tienen en la memoria de la entrevistada. Al parecer, aunque para ella fue una experiencia fuerte (sobre todo después de que fue golpeada enfrente de su hija y esposo, y llevada amarrada y vendada de forma sorpresiva y clandestina a la cárcel, es decir sin orden de detención), a la distancia hay indicios de asumir la situación con sentido del humor y hasta con cierto goce. Esto da la posibilidad de interpretar que, tras haber pasado la experiencia carcelaria, GC

adquiere o refuerza la capacidad de valorar los problemas enfrentados desde una mirada positiva.

Algo similar ocurre con LU:

LU: En la cárcel no sufrí tanto, sufrí más en la tortura aquella en esos días de desaparición forzada, esos días sí fueron tremendos, pero en la cárcel no sufrí. Hicimos un grupo de danza folclórica, hicimos grupos de historia y este ¿qué pasaba por mi mente? Pues salir, salir ajá. De todas maneras, pensábamos en salir (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Se advierte aquí también la capacidad de transformar subjetivamente una experiencia que para muchos sería terrible en una que podría llamarse disfrutable en algunos aspectos. Para Lourdes, estar en un grupo de danza folclórica dentro de la cárcel le dio la oportunidad de practicar lo que desde niña disfrutó como una de sus principales pasiones: el baile. Asimismo, en la comparación que hace la entrevistada con las torturas y la desaparición forzada, para ella la cárcel resulta, por lo que sugiere la narración, una especie de descanso en el que podía anhelar y visualizar la libertad.

Desde una actitud de orgullo por la experiencia carcelaria de su hijo, se destacan varios aprendizajes del relato de MG:

MG: Cayó Raúl a la cárcel ... publicamos cartas diciendo que nos constaba que había llegado a Santa Marta Acatitla en buen estado de salud y que los hacíamos responsables (al gobierno) de cualquier cosa que le pasara ... Después de días de que estaba preso ¡el condenado! y de que yo quería que me diera un beso, un abrazo, después de tanta angustia y no, lo primero que me dijo fue “averigua quién no tiene abogado y que nuestro abogado lo defienda” ... los casi tres años de la cárcel que fueron realmente de escribir tres novelas, cosas muy fuertes [silencio] pero yo no sé, el obrar con la razón y ser derecho y decente te da una fuerza que no te dan otras cosas. Siempre fui con la frente muy en alto y me podía encontrar con quien me encontrara porque nosotros teníamos la razón, no ellos. Ellos estaban en posibilidad de matarlos o de hacer cualquier cosa, pero eran ellos los que estaban obrando mal ... En medio de

todo, siempre tuve la ventaja de moverme en un medio llamémosle intelectual en la Universidad, porque yo realmente siempre tuve apoyo de mis compañeros y de los amigos ... Un día unas compañeras me dicen “nosotros no nos atrevíamos a hablarte de Raúl cuando estaba en la cárcel porque creíamos que a ti te molestaría” ¿Molestarme? Pero si yo lo pudiera publicar en todos los periódicos del mundo, lo público. Porque ¡me enorgullece saber que mi hijo está en la cárcel! por algo de que expuso su vida, por algo no para él, sino para la sociedad mexicana ¡eso me enorgullece, nunca me da vergüenza, chihuahua! ¿Cómo ves? (Entrevista a MG, 14 de abril de 2011).

Para MG fueron sumamente angustiantes los procesos de desaparición, encarcelamiento y liberación de su hijo. En su memoria quedan los momentos de incertidumbre, desesperación y miedo ante lo que le estaba ocurriendo y las posibles represalias por su muy visible liderazgo estudiantil. No obstante, también prevalece un notable sentimiento de orgullo y altivez respecto a la labor realizada por su hijo.

Empero, la propia actividad y los aprendizajes derivados de dicha labor aparecen narrados por MG en un nivel distinto a las demás entrevistadas. De la experiencia antes descrita se desprenden aprendizajes tales como el desarrollo de campañas publicitarias a favor de su hijo y otros jóvenes encarcelados, el haber “conseguido abogados para los chamacos”, como ella dice, diligenciar y dar seguimiento a los procesos judiciales de varios de ellos, la organización de los profesores de la UNAM en apoyo de los jóvenes encarcelados, el saber enfrentar el miedo, las opiniones adversas, discutir con las autoridades de alto rango (incluyendo al entonces secretario de gobernación Luis Echevarría Álvarez), mantener la postura públicamente y el haber propuesto y realizado la idea de que los jóvenes exiliados regresaran a México tras una declaración de un alto funcionario considerada falsa.<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Este funcionario dijo en un programa radial días antes del 10 de junio de 1971, según MG, que los jóvenes, incluyendo a su hijo, se habían ido al extranjero porque quisieron y no porque eran perseguidos por el gobierno mexicano.

Sin embargo, la forma narrativa del recuerdo atribuye el éxito de las acciones de MG a tener la razón y al apoyo de amigos y no a capacidades propias, las cuales son en cierto modo demeritadas en frases posteriores de la entrevista. Por ejemplo, cuando dice “Raúl sí sabe muy bien, a mí la memoria me falla y me doy cuenta que hay muchas cosas que no me percaté bien nunca” y el “yo no hecho nada, Raúl o FC sí, para que veas” o “mi marido sí era un gran orador y convencía”. En este sentido y desde la perspectiva de género se identifica que MG (por cierto, la de mayor edad entre las mujeres de esta investigación) no se reconoce como agente político o de cambio, sino que ubica sus acciones en un nivel de importancia menor, en lo cual subyace, según sostengo, la idea de que son solo agentes políticos aquellos que tienen una gran visibilidad en el terreno público, los que liderean las acciones o las protestas sociales, los que realizan grandes hazañas o actos de impacto en la opinión pública (García Contreras, 2011, p. 456), como su hijo y por tanto lo que ella hizo carece de importancia.

A pesar de ello MG realizó todas estas acciones y, si bien ella no las valora conscientemente como desarrolladas por alguna capacidad personal, sí transformaron su modo de ver la realidad que la circundaba, sus prácticas cotidianas, sus relaciones personales, sus conocimientos y su subjetividad, pues aprendió a realizar una serie de nuevas acciones en circunstancias de miedo, inestabilidad emocional, amenaza, tensión y dificultad.

FC, por otra parte, vivió desde pequeña una fuerte relación con el espacio carcelario, pues su padre (un importante activista mexicano a finales de los años cincuenta) estuvo constantemente preso dado su liderazgo social. Esta relación se incrementa al doble cuando su pareja sentimental y padre de sus hijos (otro destacado activista en los años sesenta) es apresado tras el movimiento de 1968. FC cuenta que hubo un tiempo en que los dos estaban encarcelados, aunque en cárceles distintas, lo que la obligó a desplegar una serie de estrategias para resolver y darle seguimiento a diversos asuntos, pues además de apoyar al activismo de su padre y

esposo, seguía desempeñándose como líder de la lucha social y de la juventud, como ingeniera, trabajadora, madre, esposa e hija (por mencionar algunas de sus actividades).

FC: Tengo a Manuela [su hija] y la traigo por cinco años de Lecumberri, que estaba Raúl, a Santa Martha Acatitla, porque mi papá ya tenía ahí 16 años de consigna. Entonces, de una cárcel a la otra todos los domingos, días festivos y la responsabilidad de “¡hazme esto y esto, llevar esto y esto y esto!” Y sirves de contacto para llevar el artículo a la revista quien sabe qué y luego hablando con los compas, y ahí ando cargando con mi pobre hija por las cárceles del mundo (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

Si a lo narrado aquí agregamos el indudable cansancio físico, la cargada y constantemente desestabilizada parte emocional, así como la tremenda responsabilidad de las actividades, es de admirarse la capacidad de la entrevistada para llevar a cabo todos los asuntos. Los conocimientos que de ahí se desprenden son también múltiples y, dado el corto espacio que se tiene, solo diré que los retos enfrentados influyeron en FC de tal modo, que se fortaleció como una mujer multifacética, con habilidades “todo terreno”, como ella se llama a sí misma.

Finalmente hay algunos aprendizajes más que se desarrollaron en circunstancias de crisis:

LU: Hubo momentos en que yo sentía no miedo, no. Yo tenía dudas que me atormentaban muy feo ¿no? me atormentaban muy duramente, sobre todo durante el secuestro de Gis Fil. Tener esta persona aquí, pero no lo decía yo, yo no lo decía ... Yo sinceramente sí me lo cuestioné (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

MT: Se logra levantar la huelga con un esfuerzo inaudito, con pugnas internas muy violentas. Eso fue una maldición, no fue fácil levantar la huelga, no porque en ese instante tú pasabas como la gente más reaccionaria, más poco revolucionaria. La pugna interna con los compañeros en la cárcel, con

los compañeros que cambiaban de posición todos los días, fue tremendo. Yo creí por mero volverme loca porque ya no es contra el gobierno. Es decir, una estructura que tú conoces como enemiga, porque ahora resulta que el enemigo lo tienes dentro. Se pierde el objetivo de quién es el enemigo (Entrevista a MT, 12 de junio de -2011).

BP: Fui directora de la Escuela de Trabajo Social, aunque todavía no me graduaba y en ese tiempo estando allí a mí llegaron a mi escuela un grupo de “Enfermos” a querer saquear. Yo me les enfrentaba junto con otros maestros y otros compañeros y les decía: “muy bien muchachos, hemos sido compañeros de lucha y ahora ustedes me están viendo como enemiga ¿quieren llevarse algo? por favor mátenme”. Salían despotricando “¡esas mujeres!”, que la madre, pero no me tocaban mis cosas (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

El cuestionarse constantemente, saber soportar los momentos de duda, enfrentar a los propios compañeros, sobrevivir las pugnas internas de los movimientos, superar los momentos grises, aprender a diferir, a asumir las pérdidas y a entender los tiempos propicios para la lucha, así como los ritmos de esta, son saberes que se hacen evidentes a través de las narrativas y constituyen una parte importante de los procesos formativos de las subjetividades de las entrevistadas. Aunque algunas de las mujeres expresaron en su momento su opinión acerca de las problemáticas mencionadas y otras no, en la memoria narrada queda expresada la necesidad que tuvieron de reflexionar sobre la propia postura, de mirar el contexto, analizarlo, preguntarse una y otra vez si lo que hacían era lo correcto o lo mejor para finalmente tomar la decisión de continuar en la lucha a partir de varias opciones, aunque siempre teniendo en mente el camino ya transcurrido, los logros alcanzados y los que aún necesitaban consolidarse.

Los aprendizajes que se desprenden de aquí están relacionados también con el problema del poder en tanto se tiene o no la posibilidad de elaborar estrategias para el logro de sus objetivos, mientras se actúa con cautela, se analiza la situación inmediata, y se decide

o no persistir en la lucha a través de ciertas vías. Son momentos de crisis individual y colectiva que se encauzan, en todos los casos, hacia la resistencia, hacia el avance y la proliferación de nuevas opciones para el activismo.

Asimismo, queda siempre en el horizonte de los imaginarios de las entrevistadas la presencia del deseo por arribar a la justicia social.

### **Vinculación entre el activismo, lo académico y el desarrollo profesional**

Por otro lado, hay evidencia de que se transfieren aprendizajes desde el ámbito académico al activismo y viceversa:

GC: Es muy importante que termines lo académico y no nada más te claves en la actividad política ... La otra cosa que pasa en ciencias es que ... en la matemática, la física y la biología aprendes a razonar, a ordenar ideas, a fundamentar, a argumentar conclusiones y a buscar argumentaciones sólidas. O sea, cuando tú demuestras un teorema no puedes decir “esto es más o menos así”, todo tiene que ser muy, muy riguroso. A mí me da la impresión que esa formación te ayuda a razonar las demás cosas, como lo social y hasta cuestiones de tu vida personal, qué cosas hay a favor, qué cosas no hay a favor (Entrevista a GC, 3 de noviembre de 2010).

Desde la perspectiva de GC hay una relación entre lo aprendido en su carrera de actuaría (Facultad de Ciencias de la UNAM) y su modo de desarrollarse en la movilización. Ella, como confirma en la entrevista, utiliza algunos principios generales básicos de la matemática para la resolución de problemas sociales y personales, lo cual dice que “le ha ayudado mucho en la vida”. De manera inversa ocurre en el caso de RM, quien moviliza los aprendizajes de la movilización a su desempeño laboral.

RM: Empecé a dar clases en la Facultad de Ciencias desde el 75 como ayudante de profesor y desde entonces con los estudiantes lo que hacemos es siempre ser muy buenos maestros, no faltar, explicar hasta el cansancio, dar horas extras de asesoría, en fin. Ser excelentes académicamente para que tu opinión política tenga un relieve, entonces siempre damos una opinión política. Pero siempre sabemos y decimos “pues ahí está la opinión de las autoridades, ahí está la opinión del gobierno y aquí está mi opinión, sean críticos y formen su criterio”, porque si no, se derrumba tu forma de decir las cosas. Si tú eres un maestro incumplido, un maestro injusto o un maestro autoritario, pues puedes decir misa y no te van a hacer caso y no van a tomar en cuenta tu opinión (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

En forma similar, para AM lo aprendido en las movilizaciones se transfiere al ámbito de su desempeño profesional e incluso alienta la formación de grupos en este:

AM: La visión crítica de lo que haces ha sido una parte muy importante, o sea nunca voy a ser una científica que pueda obedecer y tomar reglas de manera cuadrada y dogmática. Siempre cuestionas, tratas de innovar, quieres buscar más allá de lo que estás viendo. En ese sentido empezamos con varios compañeros a hablar de que no podíamos nada más estar rumiando por los pasillos lo que estaba pasando políticamente y no llevarlo a nuestro trabajo (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

Es posible sostener que todas las activistas han intentado proporcionar a sus distintas áreas de desarrollo profesional una perspectiva crítica y consciente de su entorno social. Además, han retomado aspectos formativos de su participación activista para la creación de nuevos grupos en esas áreas, las cuales han recibido la información y las iniciativas de maneras distintas, aunque siempre, según dicen, se han hecho escuchar. En este sentido, el poder argumentar, debatir y hacer públicas sus ideas es un aprendizaje que se ha desarrollado a lo largo de las trayectorias de vida de las entrevistadas, en sus distintos espacios de acción.

Para algunas de ellas, combinar estos ámbitos no ha sido fácil. Sin embargo, una vez finalizado el tiempo estudiantil, persistir en la lucha social a partir de su inserción en otros espacios ha sido uno de los ejes articuladores de sus ideales y actividades. Ello les ha traído, como comenta TA, una serie de grandes retos y satisfacciones, así como nuevas experiencias formativas:

TA: Nosotros armamos desde la danza los festivales callejeros de danza contemporánea que surgieron a partir del terremoto (del 85), ya que muchos compañeros bailarines perdieron sus casas...Varios grupos de danza independientes empiezan a ir a los albergues y al ratito hacemos una convocatoria para organizarnos en una asociación que se llama Damac (Danza Mexicana Asociación Civil) ... yo acabo siendo presidenta de Damac ... hicimos cuestiones de teatro, danza, conciertos, pero todo alrededor de actividades artísticas en las calles, en los barrios ... y entonces por primera vez en la vida logre combinar mis intereses políticos con mi actividad profesional ... Entonces fueron años de una actividad tremenda pero ya entrelazada la parte política con la parte artística y eso para mí era fantástico, porque ya no estaba dividida en cuatro frentes, sino que podíamos armar cosas (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2012, p. 5).

El espacio de oportunidad para el activismo político-cultural emergió de un evento dislocatorio: el terremoto de 1985. La experiencia es percibida por TA como un crecimiento personal y de una colectividad específica (la de los bailarines), como un logro que implicó la organización y la realización de tareas simultáneas en distintos espacios “no propios para el arte” y, desde un punto de vista más clasista, el romper con ideas preconcebidas sobre lo que era un artista, acercarse a sectores de la población normalmente excluidos del público que presenciaba el arte en momentos de crisis, con lo cual se establecen relaciones de equivalencia. Se forman nuevos vínculos, diálogos entre la población y los artistas, nuevas prácticas comunitarias y, de manera visible, un cambio social en esos grupos. Esto significa para TA una transformación subjetiva. Al tener la prueba de viabilidad de su emprendimiento, el éxito de

la experiencia y el distanciamiento en su forma de actuar de otros funcionarios incorpora la práctica activista a partir del desarrollo de su profesión como algo permanente.

Esta visión es compartida por las demás entrevistadas en el sentido de que al ser activistas se consideran seres que han aportado una visión distinta a sus entornos académicos y laborales, pues al tener una conciencia crítica de las problemáticas sociales no aceptan las disposiciones patronales o de las autoridades institucionales sin antes discutir las colectivamente, sin analizarlas desde varios ángulos o sin considerar la opinión de las mayorías. Asimismo, señalan que tienen un verdadero compromiso y responsabilidad con lo que se hace y una mejor conciencia ciudadana:

MT: No solamente era una situación de que había que conocer las cosas para poder transformarlas, sino que teníamos un compromiso con la gente y ese compromiso común de verdad que me gustaba mucho, porque tú sentías que alguien te necesitaba humanamente y no nada más que estudias por tener un título (Entrevista a MT, 12 de junio de 2012).

BP: Cuando ya pasó lo del 68, había en Sinaloa todo un compromiso de trabajar políticamente por las causas justas... nosotros, como estudiantes y que teníamos 18 años de edad, teníamos la obligación ciudadana de votar y elegir a nuestros gobernantes y entonces ¿por qué carajo no podíamos elegir nosotros a nuestro rector?... Se hizo una propuesta al Congreso estatal para reformar nuestra ley Orgánica. Ellos al principio dijeron: “¡están locos, qué fumaron o ya se están creyendo mucho!”... pero se logró (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

También hablan de haber hecho las cosas sin interés por ocupar un puesto en la política, por dinero o conveniencia, sino por verdadera preocupación y conciencia social y por amor.

LU: Nos juntamos como 150 mujeres o doscientas trabajadoras sociales de todos los años de la universidad que habíamos sido técnicas y solicitamos la preparación y que se nos diera la posibilidad de puentear hacia la licenciatura

y nos autorizaron una prepa... En ese momento todas las chicas de la prepa nos organizamos y buscamos a los maestros más combativos, los mejores y toda la gente hacía cosas porque sí, por amor (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

A partir de los párrafos anteriores se puede identificar una visión retrospectiva un tanto idealizada de las entrevistadas en lo que se refiere a las motivaciones y representaciones de los activistas de su generación, los cuales se destacan en los relatos por contar con valores como la honestidad, la responsabilidad, el compromiso, la ayuda a los demás, la búsqueda del bien común, al parecer también la confianza en el valor del voto y finalmente el amor. No obstante, lo más importante no es la veracidad o no de lo que se narra, sino su significado para las entrevistadas.

Para ellas dichos valores se articulan como ejes principales de las memorias de la participación, de su subjetividad y con base en ellos se conforma un ideal de plenitud retrospectivo, pero que también se despliega hacia el futuro, ya que persisten como elementos inspiracionales de sus propias acciones y lo que les gustaría que ocurriera en los tiempos por venir. Es decir que los valores mencionados también representan, para la subjetividad actual de las entrevistadas, objetos de deseo desaparecidos en el presente, pues desde su perspectiva las nuevas generaciones de jóvenes carecen de ellos y se les tendrían que enseñar.

La mayoría de las entrevistadas conservan en la memoria el hecho de que, para desarrollar el activismo, ha sido muy importante cumplir adecuadamente con el trabajo académico. Ello les ha dado la posibilidad de tener un mejor posicionamiento en la lucha política, uno de mayor respeto, que visibiliza la pertenencia, con conocimiento de lo que ha necesitado su facultad o espacios académicos, los estudiantes, los maestros y para tener también un respaldo de la comunidad escolar en las acciones. Esa percepción, dicho sea de paso, es incluso uno de los aspectos que consideran central para la participación.

## **Las activistas como maestras (sujetos pedagógicos para las nuevas generaciones)**

Hemos visto ya que para las entrevistadas hay una estrecha relación entre el activismo y el ámbito académico. Esto se refuerza por el hecho de que varias de ellas eligieron ser, además de profesionistas en sus respectivas carreras, maestras. Para las entrevistadas la actividad docente desde sus inicios y hasta la fecha (incluso cuando ya están jubiladas) se ha ligado a la protesta social y al activismo de muy diversas maneras:

RM: Yo siempre trato de explicar y de invitarlos (a los alumnos) a las marchas bajo la responsabilidad de que ellos sean conscientes de que no se dejen acarrear ni por mí, ni por el bando contrario, ni por los porros ni por nadie, sino que sean muy críticos. Jamás decir que “si vas a este acto te pongo un punto” ... sino por convicción decirles, “miren este es mi punto de vista y yo los invito”. “Oiga maestra, ¿puede haber un riesgo?”, “pues sí, sí hay un riesgo” .. Sí ha habido represión en otras marchas y siempre hay que ser precavidos y siempre hay que ir todos juntos y no permitir que entre ningún infiltrado, no volvernos vándalos de romper vidrios de coches, o sea tratar de mostrar valores en todo lo de la política, en lo de los chavos ... Nosotros siempre decimos “va a haber un paro de apoyo a x o y”. Si es justa, tiene que hacerse una asamblea, pero previa propaganda por toda la escuela y en esa asamblea, si somos más o menos un buen número, como para decidir paro o no paro y si se respeta la voluntad de la mayoría, esa es la orientación que siempre damos y de ser siempre muy críticos y siempre hablar de la situación nacional. Ahorita estoy de jubilada, pero pues sigo dando asesorías y, si me preguntan, pues siempre les digo. Pero no de la nada sale lo que les voy a decir, sino como parte de una, para hacer la discusión o “miren, acabo de oír esta noticia ¿qué les parece?” Y ya a discutirla. Aunque mi clase es matemáticas, yo fui bióloga ... pero aun en matemáticas llegábamos y decíamos cosas que tuvieran que ver con lo que ocurría ¿no? Entonces los jóvenes son un sector bellissimo, muy desinteresado, muy legítimo y pues, cuando escuchan tu opinión y tú eres un maestro que pesa en ellos, ellos también toman en cuenta tu opinión, a lo mejor no coinciden, pero toman en cuenta tu opinión (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Del fragmento pueden rescatarse algunos puntos principales: para RM la lucha activista es permanente<sup>53</sup> y propicia en las nuevas generaciones una visión crítica e informada del mundo que les rodea (plano local), como en el social más amplio. Ello implica también un posicionamiento ético en el sentido de ser respetuosa de los procesos de autoconciencia del alumnado, de ser consistente entre lo que manifiesta y lleva a cabo, así como en el sentido de advertirles sobre los principales riesgos. Estos aspectos en conjunto, al parecer, elevan la calidad de la entrevistada ante el alumnado, ya que así se instituye como una maestra respetada, cuya opinión tiene una relevancia significativa. Esto en términos de género es interesante, ya que la coloca como una figura de mujer crítica privilegiada, relevante para determinar las acciones por seguir.

Se desprenden del párrafo acciones que se consideran aceptables de una buena política participativa, esto es: informar sobre las distintas situaciones, realizar asambleas escolares, llevar a cabo debates antes de emprender acciones, respetar la voluntad de las mayorías de quienes integran la comunidad escolar, dar espacio para la divergencia de posicionamientos y opiniones, entre las principales.

Hay, además, una serie de enseñanzas particulares para las marchas, entre las que destacan la unidad de los participantes, la precaución, el cierre al paso de posibles infiltrados, respetar los bienes que los rodean y, en general, mostrar valores civiles. Se aprovechan también los más diversos espacios escolares para la discusión política, incluso aquellos que pudieran parecer ajenos a ella, como las clases de matemáticas o el tiempo de su retiro formal al jubilarse. Así se da continuidad en la enseñanza de ciertos elementos considerados principales para la acción política que, no obstante, RM debe adecuar a las circunstancias y contextos actuales, ligar viejos conocimientos a las situaciones que los rodean y saber superar los

---

<sup>53</sup> Esto lo veremos en el apartado sobre la valoración del activismo en su conjunto (como la vida misma, dice ella).

nuevos cuestionamientos emergentes. Desde esta perspectiva hay nuevas articulaciones de los aprendizajes permanentemente.

En el caso de CB, impartiendo clase en el nivel primaria, ha intentado también concientizar a la niñez sobre algunos aspectos sociales:

CB: En mis clases a veces hablo de esto con los chiquitos, aunque te lo prohíben, porque dicen que no les debes decir cosas, pero ... yo sí les digo mi opinión y pongo propaganda en mi escuela, cosas de lucha para que los papás se enteren y se informen y si los niños me preguntan, yo les contesto. Luego me dicen que les tengo que prohibir a los niños que hagan cosas políticas, pero si ellos me quieren ayudar a pegarlos, ¡yo no se lo niego! ... Yo trato de estos asuntos con tacto con los niños, no obligarlos, pero tampoco ocultárselos y algunos padres y algunos maestros y maestras muy allegadas a la dirección no quieren que yo pegue cosas, pero ni modo, yo las sigo pegando (Entrevista a CB, 24 de octubre de 2010).

A pesar de que podría pensarse que la niñez no es un sector importante para la lucha social, para la entrevistada resulta fundamental informarle, hablar con ella, contestar sus preguntas y permitirles participar en las actividades de propaganda. Esto se liga, según creo, con su experiencia de niña, ya que cuando ella estaba en la primaria, de acuerdo con lo que se analizó en el apartado inicial de este capítulo “La formación política inicial”, a CB le impacta mucho el movimiento del 68, el que sus compañeros tomaran partido a favor de los estudiantes y sobre todo el que los maestros los callaran por miedo a que familiares de la policía se dieran cuenta de sus conversaciones. En este sentido CB parece enmendar dicha situación, dando libre voz a sus opiniones políticas y dejando abierta la posibilidad de que las niñas y niños de la primaria opinen, tengan oportunidad de elección, tengan a la mano información de las luchas sociales y que de paso los padres de familia también se enteren. Esto, visto desde otro punto de vista, implica un importante cambio subjetivo para la entrevistada, quien se transforma en una activista dentro del espacio escolar que antes le había sido coartado,

se enfrenta a las condiciones de adversidad, como la oposición del profesorado, de algunos padres de familia y en varias ocasiones de las propias autoridades escolares con el objetivo principal de persistir en la difusión de sus ideales políticos, lo cual, cabe mencionar, es un aprendizaje y una satisfacción para ella misma.

Este tipo de satisfacción es compartida además por MT, GC, TA y MG, aunque no de la misma manera en todas ellas, ya que hay matices marcados por sus propias trayectorias de vida y profesionales, sus expectativas respecto a la juventud y, sobre todo, por las experiencias que han podido transmitir y los resultados que han obtenido. Si bien ellas lograron desarrollarse como docentes en entornos propicios o por lo menos con posibilidad de expresión activista, alentar nuevas luchas y continuar participando en varias de ellas a lo largo de más de cuarenta años en conjunto con los estudiantes, es distinta la valoración de lo llevado a cabo y de lo aprendido por cada una de ellas.

Para GC, por ejemplo, cada movimiento ha tenido su propia lógica y por tanto no es posible hablar de una homogeneidad en ningún aspecto respecto a ellos. Sin embargo, en su relato hay críticas generales e históricas de los movimientos en los que ha participado, los cuales ha podido transmitir a la juventud estudiantil a partir de sus tareas como asesora de los movimientos y de las organizaciones articuladoras de estas, como el CEU (1986-1987) y el CGH (1999) de la UNAM.

Esto también ha sido formativo para ella, ya que ha podido desplegar una nueva serie de habilidades, tales como una visión contrastada y a la vez vasta y específica de los diferentes movimientos estudiantiles, un posicionamiento que podríamos definir como respetuoso de las circunstancias contextuales de cada uno de ellos, una visión de los movimientos relacionada con problemáticas sociales e internacionales amplias, conocimiento de los sujetos e instituciones participantes, del desarrollo esperado de los acontecimientos, de la constitución efectiva de la unidad y de los factores que la debilitan, entre los más destacados.

Por otra parte, los elementos principales (e ideales) que establecen las entrevistadas para su propia formación y la de los jóvenes que instruyen incluyen la información constante sobre el acontecer social, el análisis y la discusión colectiva, el conocer bien de lo que se habla, saber argumentar y escuchar, la lectura constante, la autocrítica, la modificación y el ajuste de acciones de acuerdo con las necesidades, la investigación y los valores como la honestidad, el entusiasmo, el compromiso y la responsabilidad.

MT: Los espacios de análisis y discusión colectiva son fundamentales para la formación de los jóvenes, que eso es en conclusión lo que yo te diría, porque, aunque no entiendas nada y aunque tu trabajo sea estar escuchando a través de la escalera o sirviendo café en la casa, siempre aprendes (Entrevista a MT, 12 de junio de 2011).

GC: Te vas formando cuando te vas metiendo, te vas metiendo y tienes que contestar y tienes que pensar qué le vas a decir a este señor que está frente a ti y no solo como si fuera mitin, sino ¿cómo le contesto a lo que él me está diciendo? Que lo que él está diciendo no está bien y entonces lo vas haciendo, fortaleciendo tus argumentos (Entrevista a GC, 10 de noviembre de 2010).

FC: Para la educación yo sigo defendiendo que lo que más vale es que te sepas bien las cosas, la otra es que tengas la honestidad de decir “no sé”, cuando no sabes y creo que eso da por resultado una exposición que puede ser muy brillante o gris, pero expones lo que querías exponer y el alumno debe estar obligado a leer ... Yo considero que nadie se puede aburrir en esta vida, pero si nadie te pela es porque algo está pasando, pero hay que hacer siempre la autocrítica y dirás que ya estoy vieja para entusiasmarme, pero cada año yo cambio los programas y lo doy diferente, porque como sigo dando, sigo aprendiendo ... siempre le pienso, le investigo ... los chavos lo que necesitan saber es en qué mundo andan y yo siempre les estoy hablando de cuestiones sociales ... Toda la participación política, el compromiso con la sociedad, con los movimientos enriquece la vida y se nota y te hace feliz (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

De los anteriores fragmentos se desprende también la continuidad entre los componentes y las estrategias formativas que tuvieron las entrevistadas como activistas en su juventud y los que han transmitido con el paso de los años a sus estudiantes o a los jóvenes que han formado parte de sus trayectorias profesionales. Es decir que coinciden varios de los elementos que recuerdan haber aprendido y los que enseñan. También son evidentes en las narrativas la perspectiva tensionada entre lo individual y lo colectivo, lo contextual, la carga ética-moral, las memorias y narrativas ligadas a lo racional y a lo emocional, así como la visión pasada, presente y futura de plenitud, alegría, compromiso social y participación.

La memoria actúa así como un acervo de conocimientos, experiencias y emociones que es traído constantemente al presente; se le hace intervenir para objetivos de lucha social siempre renovables. La memoria de las entrevistadas se liga a las nuevas generaciones mediante la actuación de ellas a partir de su función docente para la inmersión en el entramado de los temas sociales, de la mirada analítica y crítica de estos, además de la invitación a la acción colectiva para ser plenos (y/o felices).

Desde otra perspectiva, la satisfacción de transmitir a las nuevas generaciones de estudiantes conocimientos sobre la movilización social y estudiantil no es igual para todas las entrevistadas. Las condiciones distintas de sus entornos escolares y contextos sociales, así como las diferencias en cuanto a la disposición del estudiantado les han impedido, a varias de ellas, llevar a cabo dicha tarea como hubieran deseado.

LU: Yo a mis alumnos en Chapingo les he dicho: “carajos, soy una vieja que tiene una experiencia que transmitirles y cosas que decirles. ¡Búsquenme!”. Pero no, no. Están emboletados en sus materias y eso sí se me hace muy triste ... Cuando regresé del exilio traía yo un costal de verdades muy grande que dije: “¡todas estas!”. Creí que esas verdades eran importantes para el movimiento en México, pero cuando llegué a México casi no me sirvieron para nada, porque el movimiento tenía sus verdades. Todavía no caía el muro de

Berlín y yo ya decía “el socialismo real no es lo que nosotros decimos, Cuba no es el ideal que nosotros hemos cantado. Angola no es el país socialista que nosotros creemos, mucho menos Afganistán y mucho menos Etiopía. En Etiopía todavía se practica la ablación de las mujeres de una manera ... y Mengistur no es ningún revolucionario, es un perseguido de la ONU ¿no?” Pero a nadie le interesaban mis verdades (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

En este fragmento podemos advertir la decepción, la tristeza e incluso la amargura de LU ante la falta de interés tanto de quienes han sido sus alumnos en la Universidad de Chapingo, como de las instituciones u otros activistas que ella esperaba que pudieran haberse interesado por conocer sus experiencias en los países donde estuvo exiliada en los años setenta y ochenta. Ella considera sus aprendizajes valiosos y distintos a otros que se han enseñado acerca de los movimientos de izquierda en México, pero también como desaprovechados. En este sentido cabe apuntar la continuidad de la mirada crítica de LU aun ante quienes ella había considerado sus aliados.

Por otra parte, es importante establecer la distinción entre lo que manifiestan las activistas de manera espontánea en las narrativas y lo que esquematizan algunas de ellas tras haberseles preguntado directamente sobre lo que se aprende en un movimiento social o estudiantil:

RM: Bueno, primero vas a entender que ahí hay un movimiento social que tiene ciertas demandas, que personas enarbolan las demandas, si son demandas legítimas, si es un sector de masas que dice “esto está mal y queremos cambiarlo”. También fijate en la gente de alrededor si te está apoyando o no. Ha habido movilizaciones bellísimas en donde la gente de alrededor te aplaude, saca carteles, en fin. Entonces, yo lo que les digo a mis alumnos es: “este movimiento que está ocurriendo o esta marcha que está ocurriendo es la Historia que ustedes están presenciando, esa Historia va a estar en los libros de Historia de sus hijos y ustedes, cuando les pregunte su hijo ‘mamá y aquí cuando estaba pasando este movimiento, ¿qué estabas haciendo tú?’. ‘No, pues estaba en las canchas jugando o estaba viendo las telenovelas’. Qué triste. A decir: ‘mira,

hijo, yo estaba en esta marcha y yo también luché por estas demandas y nos derrotaron, pero seguimos adelante o triunfamos”. ¿No? ... Entonces es un honor (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

En la narrativa subyace la idea de que el activismo recompensa al ser y que quien participa en él será parte de la Historia de los libros y, lo más importante, se convertirá en protagonista. Esto es relevante en términos de género, ya que como es ampliamente conocido (Scott, 2010; Tuñón, 2002; Ramos, 1992), las mujeres han sido excluidas, hasta hace pocos años, de los registros de la Historia. En general se ha visto a las mujeres como víctimas pasivas de los hechos, como elementos menores y no como agentes que han impulsado transformaciones sociales. Solo a partir de los estudios de las mujeres y de los de género emergen en la Historia otras perspectivas de su participación y se empiezan a transformar dichas ideas. Al parecer, para RM la participación en movimientos sociales le otorga una categoría importante en el devenir de los hechos trascendentes de su país y como consecuencia, una enorme satisfacción. Aquí es posible verificar la influencia del discurso que ubica la Historia escrita como lo valioso de la existencia humana, pero no el que se refiere a que las mujeres solo cumplen papeles secundarios. Para ella como mujer de inicio no parece haber limitación para ser protagonista, ni para que haya un registro de sus actividades en la Historia. No obstante, hay marcas del sistema sexo-género importantes en la narrativa, ya que el protagonismo del que habla RM no es individual, sino colectivo. Cuando habla de responder a los hijos sobre lo que se hizo en el pasado, se infiere que el objetivo final de la participación no se centra en sí misma, sino que más bien parece que responde a una tensión entre la maternidad,<sup>54</sup> las peticiones de los jóvenes que vendrán y las exigencias de la propia historia. Hay que

---

<sup>54</sup> Esto se relaciona con lo que cuenta RM de que intenta responder a sus hijos cuando la llaman exagerada y fanática de la participación social, por haber dejado de lado a la familia en ocasiones, para cumplir sus aspiraciones en ese ámbito, aunque luego los hijos la presumen como ejemplo entre sus amigos.

remarcar también lo relativo al apoyo, ya que menciona la frase “Ha habido movilizaciones bellísimas en donde la gente de alrededor te aplaude”, en comparación con lo triste de “estaba en las canchas jugando o estaba viendo las telenovelas”, que marca una oposición de papeles que podrían ubicarse en términos discursivos también como extremos de posición de sujetos deseables e indeseables para ella, pero que al final estructuran la narrativa del recuerdo en sentidos precisos de querer ser (aplaudida como protagonista y no juzgada por los hijos o por la sociedad como pasiva).

CB, en una postura similar a la de RM en cuanto a la importancia de comprender la realidad y la búsqueda de apoyo, agrega:

CB: Mira tú puedes aprender en una movilización varias cosas ... que de parte de las instituciones nunca se va a lograr nada, te dan largas, te sacan dinero, te hacen ilusiones de que te van a solucionar tus problemas y no hacen nada ... Y sí reconoces que a veces va a haber avances y otros retrocesos, pero que no hay que perder de vista el seguir luchando, estar siempre en contacto con la gente, porque a ti te puede pasar algo y por eso es importante estar en contacto con la gente, para que puedas denunciar lo que te está pasando. Que no solo tú te enfrentes a la bronca, porque es un sistema grandote “gorilón”, porque uno solo no puede, tiene que ser con el apoyo y fuerza de varios y aprender a ser colectivos y a no ser egoístas, no dejarse aplastar, a estar en el punto medio, a actuar de manera unida (Entrevista a CB 24 de octubre de 2010).

De aquí se desprenden al menos dos aspectos interesantes: por una parte, la relevancia que tiene para la mayoría de las entrevistadas la movilización impulsada y defendida por la colectividad unida, y por otra, la total desconfianza en las instituciones para el logro de la justicia y la transformación social. Ambos aspectos son para CB aprendizajes importantes, que alientan la persistencia en la lucha. Asimismo, el que la activista destaque como aprendizaje el saber o darse cuenta de que le puede pasar (o afectar) algo, muestra una vez más cómo también de los efectos negativos de la movilización puede haber interpelación e incorporación de elementos a

la subjetividad. A su vez, la narrativa sugiere que contrarrestar el miedo a partir de las relaciones con la gente y el enfrentamiento colectivo, así como comprender los alcances del sistema (considerado fuerte), son otros factores valiosos de aprendizaje. Llamen la atención las frases acerca de “reconocer que hay avances y retrocesos” y la relativa a “uno solo no puede”, pues muestran que para CB las cuestiones difíciles o problemáticas forman parte valiosa de los aprendizajes, pero también visibilizan lo que ella misma ha sentido y vivido en su trayectoria activista. Esto es miedo ante el sistema institucional autoritario, pero también el mantenerse en pie de lucha en virtud de la fuerza colectiva.

GC, por otro lado, comenta:

GC: En un movimiento uno aprende a expresarse, a razonar y construir argumentos, uno aprende a escribir, a redactar, a poder explicar lo que pretende oralmente o por escrito. Uno aprende también a darle un lugar a cada gente en tu vida y en la vida en general. O sea, todo mundo algo te aporta y si tú eres capaz de aprender de eso que te están aportando, pues te enriqueces muchísimo. Aprendes a conocer a la gente, aprendes a vivir. De hecho, aprendes a vivir de otra manera, con otra lógica (Entrevista a GC, 10 de noviembre de 2010).

La argumentación y el debate son saberes primordiales para las entrevistadas, además de que se valoran como herramientas privilegiadas para el desarrollo de los movimientos; pero la relación que GC establece entre estos y la organización de la propia vida resulta muy atractiva para el análisis, ya que permite observar el impacto de lo aprendido. Para GC “el activismo te ayuda a establecer prioridades, a tomar en cuenta las cosas a favor o en contra de cada situación, a debatir y argumentar con la pareja, los hijos o con los vecinos sobre cualquier tema, te vuelves ordenada en casi todo, tomas decisiones informadas, planeas estrategias para lo que quieres conseguir”. Así es visible la transferencia del conocimiento adquirido en los movimientos y la vida personal. Se destaca también el aprendizaje de persona a persona y de lo que cada una de ellas aporta. Esta

perspectiva es compartida por todas las entrevistadas, incluso en el sentido de que aprendieron de las personas que les quisieron hacer daño, lo que muestra la postura abierta para incorporar a la subjetividad todo aquello que se vive o se experimenta.

Para LU, por otra parte, si bien existe una fuerte relación entre lo aprendido en los movimientos y cómo ha vivido, hay otros conocimientos que valora al mismo nivel y de manera simultánea:

LU: El aprendizaje es consecuencia de vivir también otro tipo de experiencias, pero es indudable que la experiencia revolucionaria es una gran escuela, y yo desde que nací estoy en la escuela, mi barrio fue una escuela. Tepito me enseñó [se ríe] a ser libre, a caminar, a recorrer el mundo, aunque fuera el mundito inmediato Lo recorrí hasta que me cansé. El movimiento del 68 me enseñó a sacar la cabeza, me enseñó que hay que buscar. En los movimientos también tienes que buscarte a ti misma, no solo vas en busca de qué es lo que están haciendo y resolver esas grandes preguntas, sino también vas a ubicarte tú como persona dentro de esa masa ¿no? Hay muchas teorías de las masas, pero la masa se disuelve cuando piensas en ti ... La guerrilla me enseñó mil cosas, la teoría de la liberación en dos patadas y digamos que la estrategia en términos militares, pero eso no lo demuestras más que en los hechos. Tal vez aprendes a sopesar la realidad, distinguir las aristas de los problemas políticos y sociales del país, aunque no estés requerida por los medios o ¿qué te gusta? que tu opinión sea requerida por el país ¿no? (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Este párrafo sugiere que, para LU, las palabras “escuela” y “vida” son los extremos de una misma cadena significativa sostenida en el medio por los movimientos estudiantiles, sociales, revolucionarios, guerrilleros y el barrio. Todos ellos son componentes relacionales que funcionan como aquello que le da sentido a su ser<sup>55</sup> y la ubican

---

<sup>55</sup> Es similar al efecto de retroversión, un proceso radicalmente contingente de producción retroactiva de significado a partir del cual el sujeto se transforma en cada etapa en “lo que ya era siempre” (Zizek, pp. 144-146). En la narrativa parece que la entrevistada siempre hubiera dado a su experiencia la significación de escuela.

en una posición específica, aunque no plenamente satisfactoria, como veremos más adelante.<sup>56</sup>

El orden simbólico preponderante o el nivel de valores de los aprendizajes destacados en la narrativa se entretajan con aspectos de la trayectoria de vida de LU, quien, cabe recordar, se sintió limitada en sus actividades desde niña por su padre y después por su esposo e hijos, también porque anhelaba salir del encierro doméstico, expresarse y tener un espacio de desarrollo personal elegido por y para ella.<sup>57</sup> Esto va unido al interés simultáneo por lo social fuertemente influido por la pobreza que atestiguó desde niña y después como trabajadora social.

La participación activista, sin embargo, es considerada por la mayoría de las entrevistadas (con excepción de AC) como (de) lo más importante en la vida:

RM: Tuvimos un accidente terrible en el 66 que marcó nuestras vidas y yo he pasado mucho tiempo en “n” número de operaciones. He pasado mucho tiempo con silla de ruedas, con muletas, con bastón, pero todo eso me parece como muy sin importancia ... Entonces tu vida o sea lo que más me ha enseñado la lucha política es que tu vida personal, tus problemas de salud, tus problemas personales forman una parte muy pequeña de la vida y que todo lo demás la puede llenar. Y eso también de que puedes tener una perspectiva de que siempre puedes seguir luchando y que si te derrotan, tú tienes que seguir adelante (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

MT: La militancia es la vida misma, Fidel lo tiene muy claro: no hay un solo lugar donde estés que no pueda hacerse tu trinchera [golpea la mesa con el puño]. Trabaja como profesionista, lucha como profesionista ... Y, como decía Juan Manuel (Gutiérrez Vázquez), hay que vivir la vida como si se nos fuera la vida en ello. Cualquier cosa que hagas, hazla con todo, convencida (Entrevista a MT, 12 de junio de 2011).

<sup>56</sup> En el apartado sobre tropiezos y obstáculos.

<sup>57</sup> Esto en el apartado relativo a decisiones.

## Valoraciones y herencias de lo aprendido

La participación social y la movilización estudiantil han sido espacios de interpelación a partir de los cuales se han conformado las subjetividades de las mujeres entrevistadas en múltiples sentidos. La valoración de dichos espacios hasta el día de hoy es sumamente alta.

En el análisis antes realizado se encontró que los aprendizajes más recordados y significativos se relacionan con acciones que implicaron organización y consolidación de frentes comunes, de comités de lucha, de acciones propagandísticas y de difusión de ideas, así como aquellos relativos a la planeación de mítines, talleres, brigadas, eventos culturales y hasta huidas. Las escalas van de lo micro a lo macro social y abarcan territorios regionales de la ciudad, de provincia e incluso territorios ocupados por pobladores disidentes y por grupos armados. En el ámbito internacional se recordaron festivales y encuentros con juventudes de todo el orbe.

Muchos de los aprendizajes ocurren en buena medida de forma simultánea y en varios planos de la subjetividad, esto es en lo emocional, en lo ideológico, en combinación con lo académico y lo profesional, a partir de experiencias que se recuerden como sumamente enriquecedoras.

Son también en extremo significativos los aprendizajes derivados de dificultades, los cuales ocupan un espacio importante en los recuerdos de las entrevistadas. Entre los más representativos se encuentran el saber sobreponerse al miedo, a la amenaza, a la agresión, al cansancio a la decepción, a la duda, a la confusión, al hambre y a los golpes; el esconderse y escapar de los perseguidores, y el aprender a constituirse como agentes con poder en el sentido de emerger como seres persistentes en la lucha individual y colectiva y en tanto adquieren, a partir de las dificultades, motivaciones más intensas para actuar.

Hay evidencia de transferencias de aprendizajes de lo académico al activismo y viceversa. Varias de las mujeres han movilizado los aprendizajes de los movimientos a sus ámbitos de desempeño

profesional al constituirse en figuras que articulan nuevas interpelaciones para las mujeres y hombres que pertenecen a ellos, lo que a su vez las ha consolidado como agentes de cambio y como activistas permanentes, ya que han aportado una visión crítica, una postura de discusión y debate ante cualquier situación que les afecte, organizando grupos con causa social. Ellas mismas se consideran como personas que han sabido defender sus ideas mediante la congruencia entre lo que proponen como activistas y lo que hacen en sus entornos laborales como docentes o como profesionistas de otras áreas. En este sentido se articula también en la memoria de las mujeres entrevistadas el activismo como lo más importante en la vida.

En las interpelaciones que las entrevistadas plantean a las nuevas generaciones, se destacan una serie de valores y posicionamientos éticos conformados principalmente por una visión crítica, informada y actualizada del mundo, el saber hacer una buena argumentación. Se les advierte acerca de los riesgos de la participación; se alienta el debate constante de las situaciones problemáticas que se presenten, el respeto a la voluntad de las mayorías; se sugiere dar espacio a la divergencia y contar con valores civiles como el compromiso, la responsabilidad, el bien común, el entusiasmo y el amor.

En materia de género encontramos que, a partir de su participación social, las mujeres rompieron con varios esquemas del “ser mujer” tradicional de la cultura mexicana de los años sesenta y aun de la actualidad. En las actividades que desarrollaron, varias de ellas fueron organizadoras principales, ocuparon cargos jerárquicos destacados, fueron consiguiendo libertades, relaciones interpersonales variadas y perdurables, establecieron enlaces históricos de experiencias de la movilización a partir de sus posiciones, corrieron riesgos antes inimaginables y aprendieron a hacer escuchar su voz y sus opiniones.

No obstante, también encontramos formas persistentes del sistema sexo-género tradicional, como el considerarse susceptibles de cierto tipo de respeto, cuidados y algunos tratos especiales

(consentidas), engarces poderosos con la maternidad, narraciones en las que se identifica un posicionamiento activista en el cual ellas no ocupan el centro, sino que parecen responder a las demandas de otros, etcétera.

Desde el análisis de la memoria resultó interesante identificar cómo se entrecruzan aspectos de género, de lo individual, de lo colectivo, los ideales no cumplidos, pero aún añorados, y los recuerdos dolorosos. Hay dolor, pero también orgullo de lo actuado, satisfacción. En ningún caso vimos arrepentimiento, aunque sí momentos de duda. En los momentos narrativos del dolor se presenta un olvido representado por la frase “no entiendo cómo hice para...”, que funciona como elemento de defensa en varias ocasiones consciente para no repetir el sufrimiento de dichas experiencias. En varias ocasiones también las dificultades son recordadas con sentido del humor, lo cual es otro aprendizaje importante, es decir se adquiere la capacidad de valorar los problemas como algo positivo.

## **SER, VIVIR Y VER EL MUNDO DESDE EL ACTIVISMO**

La formación de la subjetividad de las mujeres de esta investigación tiene en el campo del activismo en movimientos sociales y estudiantiles uno de sus ejes articuladores más importantes. Dicha formación se estructura con base en múltiples factores interrelacionados en constante transformación, los cuales son, a su vez, significados y valorados desde la memoria como experiencias que cambiaron sus modos de pensar, actuar, concebirse a sí mismas y el mundo, aunque con distintos matices relacionados con sus propias trayectorias de vida y contextos de desarrollo.

La formación activista de las mujeres entrevistadas comienza en épocas tempranas de la niñez y la adolescencia a partir de la incorporación de interpelaciones (positivas y negativas) procedentes de un contexto familiar de discusión, de intercambio de opiniones y, en algunos casos, de varias relaciones personales. Dicha formación

empieza también a partir de modelos de mujeres y hombres de su círculo afectivo más cercano, con los cuales hubo vínculos especialmente significativos de admiración y respeto o de rechazo. Los contextos escolares de educación básica y secundaria propusieron también discursos que interpelaron a las mujeres sobre todo en cuanto a tomar en cuenta los sucesos sociales, a investigar sobre los hechos que acontecían, a mostrar rebeldía contra la autoridad, a preguntarse sobre los silenciamientos de directivos, docentes y compañeros estudiantes, así como a ser solidarias con quienes les parecían más cercanos o en los que encontraban similitudes. En esta etapa las lecturas ocupan también un lugar privilegiado como elemento formativo en la memoria de las mujeres activistas, en tanto les proporcionaron determinadas significaciones del mundo social y político, horizontes de plenitud, así como modos de ser solidarias, entre otros aprendizajes.

Por otra parte, el involucramiento en el activismo por parte de las mujeres, cuyas narrativas fueron analizadas, se da a partir de experiencias, marcas simbólicas y distintos sentidos que impulsaron procesos de identificación en numerosos entrecruzamientos de origen familiar, escolar, de lazos de amistad, de intereses intelectuales, políticos y sociales, de acontecimientos históricos, de situaciones contextuales, de preferencias y rechazos. Ello implicó descubrimientos sobre sí mismas, cuestionamientos y elecciones diferenciales. Entre los más significativos se encuentran las dinámicas sociales de pobreza y desigualdad económica, el autoritarismo gubernamental, el sentirse parte de un grupo de poder, los hechos de violencia, la emergencia de ofertas culturales novedosas para ellas y el contacto con presos políticos.

Ya insertas en la dinámica de la movilización social y estudiantil, las mujeres valoran, desde sus memorias narrativas, diversos aprendizajes derivados de ellos. Entre los más destacados se identificaron los relativos a la organización de frentes comunes, de estrategias políticas, de campañas para ideologizar, de estrategias de movilización, de eventos culturales, de tareas jerarquizadas, de brigadas tanto

en la ciudad como en provincia, y de viajes al extranjero. También se destacan las múltiples capacidades que desplegaron varias veces de manera simultánea a partir del activismo, lo cual abarca planos como lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo ético. Además, adquieren especial relevancia los elementos formativos derivados de las dificultades, las cuales supusieron el poder reconocer, enfrentar y sobrevivir retos, riesgos, peligros a la integridad física, emocional y familiar, miedo, amenazas, agresiones, cansancio, decepción, dudas, confusiones, incluso hambre y escapar de los perseguidores. Hay evidencia de transferencia de aprendizajes de lo académico al activismo y viceversa. Asimismo, hay nuevas interpelaciones que las entrevistadas plantean a las nuevas generaciones, entre las que destacan una serie de valores y posicionamientos éticos conformados principalmente por una visión crítica, informada y actualizada del mundo, así como el compromiso, la responsabilidad, el bien común, el entusiasmo y el amor.

Finalmente se articula en la memoria de las mujeres entrevistadas el activismo como lo más importante en la vida.

Como se ha observado, el proceso formativo en la memoria de las mujeres entrevistadas se encuentra sobredeterminado. Es decir, supone muchos componentes de distinto tipo, formas de reenvío simbólico y diversos sentidos, que a su vez son resultado de una fusión de significaciones de distinta procedencia, lo que implica pensar la formación subjetiva y la memoria de las mujeres como móvil, parcial, no fijada de manera necesaria, ni suficiente (Laclau y Mouffe, 1987, p. 110; Padierna, 2008, p. 74). Desde esta lógica se han podido identificar los componentes de orden político, social, económico, cultural, personal, emocional, ideológico, ético, sensorial e incluso corporal que se vinculan con lo educativo en las narraciones de las mujeres.

Desde otra perspectiva, en el presente apartado se ha intentado rescatar la importancia del recuerdo de las mujeres a fin de crear un espejo significativo que aporte elementos para el debate de la interpretación del pasado, y con ello revele las posiciones diferenciales

que ellas han ocupado en su trayectoria como activistas en movimientos sociales y estudiantiles y las marcas del sistema sexo-género en sus narrativas.

El género de las memorias de las mujeres pudo identificarse en la relevancia del entorno familiar como impulsor inicial del activismo, en su énfasis en las relaciones de parentesco, en su admiración de las figuras femeninas del entorno afectivo, las cuales, sin embargo, fueron en su mayoría mujeres que desarrollaban actividades fuera del hogar y tenían una profesión. En el relato de algunas también se identifican aspectos a partir de un alejamiento de sí mismas y cuando hablan, a partir de las demandas de los otros, de los roles de madres, hijas y esposas, así como cuando se refieren reiteradamente a compartir, al bien colectivo, a querer ayudar a los otros; cuando se habla de las virtudes de los participantes, y no de las propias, salvo dos excepciones. Otras muestras se encuentran cuando se mencionan con insistencia los dolores, los sufrimientos, las emociones, lo idealizado, ciertos aspectos de represión y al no hablar ni considerar espontáneamente el activismo desde su posición como mujeres, salvo una excepción. Desde luego también quedaron marcadas las huellas del género en la narrativa de HB, quien mostró menor expresividad, nula referencia a las emociones y un mayor enfoque en la propia persona, con lo que marcó un estilo narrativo diferente del de las mujeres, aunque cabe mencionar que no se coloca todo el tiempo como el sujeto protagónico, ni se atribuye el poder de controlar las situaciones, como suele suceder en buena parte de las narrativas masculinas (Tusón, 2002).

En las narrativas las mujeres ocupan espacios, posiciones y jerarquías distintas a las expresadas en los escritos sobre movilizaciones estudiantiles del segundo capítulo de esta investigación. Se muestra la heterogeneidad de las mujeres y su ser como protagonistas de su propia historia. Aunado a lo anterior aparecen como partícipes conscientes y activas de los hechos relatados y con especificidades propias.

La mayoría de ellas transgreden las normalizaciones genéricas y buscan la liberación, el contar con nuevas, múltiples y variadas

relaciones personales; desempeñan distintos papeles, subvierten con sus acciones los recuerdos de mujeres y hombres considerados negativos, buscan la rebeldía informada y estratégica, la fortaleza individual y colectiva, la lucha con fines de justicia social, pero también encontrarse a sí mismas y ser felices. Muestran el significado de lo que fue haber sido algunas de las primeras mujeres de sus entornos en alzar la voz, pioneras en atreverse a proponer acciones, en organizar, en tomar una postura considerada radical, entre otros.

Hay, por otra parte, una línea de continuidad en cuanto al activismo en la vida presente de todas y, aunque la significación que construyen en torno a ellas mismas muestra una apropiación de discursos históricos, esta adquiere características particulares al conjuntarse con las condiciones propias de cada una de ellas.

Desde otra mirada podemos sostener que la memoria ocurre en diversos escenarios; uno es en el nivel micro, el de la subjetividad, donde la experiencia histórica se resignifica; otro es el del activismo, en donde las mujeres materializan políticas que involucran a otros, y luego el de la intersubjetividad, desde el cual la relación entre los niveles en juego se pone en tensión.

La memoria, como forma de recuperación y actualización de sentidos a través del tiempo, tiene lugar en marcos socialmente compartidos. Las mujeres de esta investigación, si bien pertenecen a generaciones diferentes, comparten y ponderan en la memoria de su formación como activistas:

- Ideologías que provienen de sus más tempranas experiencias en la participación social (sobre todo de tipo marxista y comunista, así como la idea de un gobierno participativo que empieza y se sostiene con base en el debate de las ideas y la información constante, tanto en el ámbito local de lo que ocurre en el contexto escolar como en el ámbito nacional e internacional, también en virtud de dar espacio para la divergencia a fin de llegar a acuerdos consensuados para toda acción).

- Valores (como la responsabilidad, el compromiso, la lealtad, la entrega generosa, la postura crítica, la lucha constante ante el autoritarismo, la honestidad, la coherencia y la celebración pública de los debates).
- Actividades (como la lectura constante, las reuniones en asambleas, la revisión de las estrategias en diversos movimientos sociales, la enseñanza a nuevas generaciones, la participación constante en debates y mítines, por mencionar algunos).
- Ideales de plenitud con base en una visión del mundo en cuyo centro se encuentra el bien de la colectividad, la justicia social, el respeto a la voluntad de las mayorías, y en general la concepción del activismo como esencial para el verdadero conocimiento social y político de México.



## CAPÍTULO 4

### SIGNIFICACIONES SOBRE LO POLÍTICO

#### LO POLÍTICO COMO ONTOLOGÍA DE LO SOCIAL Y ELEMENTO CONSTITUTIVO DE LAS SUBJETIVIDADES

En el presente apartado se aborda el tema de las significaciones que atribuyen las entrevistadas a lo político y al activismo. La motivación parte en un primer momento de la curiosidad, esa que dice Foucault (2011, p. 14) “permite alejarse de uno mismo, y alienta el extravío del que conoce”. Asimismo, intento con el ejercicio contribuir al trabajo crítico del pensamiento dominante de lo político en la historia de los movimientos estudiantiles en México que, dicho sea de paso, se ha conformado como en otros países con una visión centrada en los varones y limitada al campo de las relaciones con el Estado, con sujetos-varones que manejan en condiciones de oposición presupuestos y contenidos relacionados con la lucha o con la violencia muchas veces mortal. También busco “en lugar de legitimar lo que ya se sabe, emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar (lo político) de otros modos” (Foucault, 2011, p. 15).

Analizar los sentidos de lo político en las narrativas de las mujeres de este trabajo implica, por otro lado, documentar lo no documentado (Rockwell, 1983 y 1987), dar cuenta de narrativas orales de mujeres antes marginadas de los relatos históricos dominantes y

recordar, desde su perspectiva, la época en que se constituyen como activistas políticas, agentes de cambio que reconocen sus distintos alcances en las relaciones de poder y forman subjetividades de intensidades políticas desiguales y distintas entre sí y con el mundo.

Tomando como base la idea de que “no hay acción educativa que no esté implicando una acción política” (Buenfil, 2013), me interesa principalmente identificar ¿cómo se conforma el sentido de lo político en las narrativas de las once mujeres que analizo?, ¿qué sentidos de lo político se anclan en ellas y cuáles se transforman?; desde la perspectiva de los estudios de género, identificar si existe algún nexo entre lo significado como político por las mujeres y la transformación emergente del sistema sexo-género mexicano, y cómo se ha transformado con todo ello la subjetividad de las mujeres, esto es, qué procesos formativos se derivan de todo ello.

Para abordar el tema es importante distinguir entre las voces de las mujeres que se retoman aquí y la voz de quien analiza. Los sentidos que las mujeres despliegan y transmiten a partir de las narrativas orales parten de la práctica política específica y las ubico en el plano óptico.

El análisis de las narrativas parte, por otro lado, de la distinción entre el nivel ontológico de lo político y el óptico de la política (como luchas o juegos por el poder) y las políticas (cursos de acción normativa) que se juegan en la producción de estructuras discursivas.

El análisis político del discurso, perspectiva analítica en la que se sitúa buena parte del trabajo que aquí se presenta, considera lo social como “una estructuración discursiva (significativa) abierta, inconclusa y contingente que tiene como condición de posibilidad su imposibilidad de cierre”. Desde esta perspectiva lo político se considera como ontología de lo social, como un modo y espacio en que se instituye la sociedad a partir del conflicto y el antagonismo, sin tener un contenido último. Lo político se construye solo en relación con otros elementos (o identidades) que paradójicamente le impiden alcanzar su constitución plena, de tal manera que las

identidades solo pueden ser en esa relación de límite y posibilidad (Morales, 2009, p. 122).

El análisis político del discurso involucra lo político como inclusión/exclusión, como prácticas hegemónicas de dominación, de persuasión, de convencimiento, de imposición, de antagonismos y de articulación en el terreno de las prácticas significantes (Buenfil, 2013, p. 9).

El antagonismo aquí se concibe como constitutivo de lo político por lo que cualquier oposición, si alcanza la fuerza suficiente para agrupar a los seres humanos, puede terminar expresándose en términos de la relación amigo/enemigo (o adversario) y adquirir, entonces, un carácter político. Lo político, así entendido, pertenece al plano ontológico y habrá que reconocer su carácter no erradicable. No obstante, es posible reducir el antagonismo (la relación amigo-enemigo) a una forma que no destruya la asociación política y que establezca un vínculo común entre las partes en conflicto, de modo que se reconozcan como oponentes legítimos, como adversarios, y no como enemigos irreductibles. Esto es lo que Mouffe (2007) denomina agonismo.

De manera similar los sujetos (las mujeres o sus subjetividades) tampoco se cierran y se constituyen en el conjunto de sus relaciones sociales. Así, siguiendo a Laclau y Mouffe (1987, p. 187) “la renuncia a la categoría de sujeto como entidad unitaria, transparente y suturada, abre el camino al reconocimiento de la especificidad de los antagonismos constituidos a partir de diferentes posiciones de sujeto”. Lo anterior permite ubicar también la conformación de las mujeres (sus subjetividades) en un sentido amplio que involucra lo consciente y lo inconsciente en el sustrato histórico (socio-simbólico, económico, político, cultural, entre otros) que lo sustenta. Es decir, como sujeto descentrado y sobredeterminado, como sujeto social que se constituye como precipitado de múltiples posicionamientos identitarios.

Lacan (2007), por otra parte, identifica tres registros de la realidad humana: lo simbólico, lo imaginario y lo real, y sintetiza la

identificación como la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, de modo que ubica la otredad en el centro de la conformación de la identidad. Así, tanto lo simbólico (ideal del yo) como lo imaginario (yo ideal) van a estar actuados para la mirada de los otros y refieren al momento en que el sujeto se identifica con la estructura (el orden simbólico), de tal forma que la vida del sujeto se constituye a través una sucesión de identificaciones en la búsqueda de un ideal de plenitud que por definición siempre estará negado. Hay además un objeto-causea del deseo que el sujeto barrado, en falta, en búsqueda constante de su ideal de plenitud, llena de manera incompleta esta falta a través de un objeto, este objeto vacío por definición se encuentra a la vez lleno de ideales de plenitud (sean estos materiales o subjetivos) que el orden simbólico le ofrece al sujeto.

La noción de mujeres (sujetos) en falta es importante para comprender la evolución y la articulación de los sentidos que ellas atribuyen a lo político, ya que el objeto-causea de deseo representado por los ideales sociales de justicia social, repartición equitativa de los bienes entre la población, mejoramiento de las condiciones de vida de las mayorías, entre otros, genera ideales de plenitud para su realización.

Laclau (1993, p. 56), quien recupera de Lacan la noción de sujeto barrado, sitúa a este en su dimensión política y señala: “es precisamente porque hay esta falla estructural [por lo que] hay sujeto y entonces el sujeto se liga a esta doble experiencia por la cual hay una falla en la estructura, y de otro lado, hay un intento de llenarla y por esto mismo también hay historia porque hay una sucesión de intentos de lograr este cierre último que claramente no puede lograrse en ningún caso”. Es precisamente esta falta constitutiva del sujeto lo que instaura la posibilidad de su surgimiento, pero también la que da posibilidad al sujeto de la decisión, es decir al sujeto que decide entre varias alternativas. Así se define al sujeto como “la distancia entre la indecidibilidad de la estructura y la decisión”. Ello se implica también con la categoría dislocación (lo que amenaza,

niega o cuestiona el orden simbólico), ya que representa la falla estructural del orden simbólico y su incompletud constitutiva, lo que crea la necesidad de nuevas identificaciones con las que se intenta una vez más suturar y o cerrar la estructura.

Las mujeres de esta investigación, entendidas como sujetos en falta, como sujetos de decisión ante distintas situaciones de conflicto (negatividad, antagonismo) o dislocación, inmersas en un conjunto de múltiples relaciones, se identifican con algunos elementos disponibles que las interpelan, los incorporan y se constituyen en sujetos políticos y sujetos de la educación, modificando al ser que eran antes, pero nunca de forma permanente, completa, ni suturada.

#### **LO POLÍTICO COMO PERFORMATIVO Y LA POSIBILIDAD DE LA SUBVERSIÓN**

Por otro lado, es importante destacar que lo político se muestra en las narrativas de la memoria de las mujeres con determinadas acciones performativas.<sup>1</sup> En este sentido lo político expresado en las entrevistas se presenta como cargado, dotado de ciertas expresiones físicas, espaciales y con formas rituales de poder, una cierta puesta en escena que se narra y se rememora como básica para el éxito de las misiones y se despliega desde la agencia (acción) individual y colectiva.

No obstante, lo político como performativo en estas mujeres no es un producto de su sola voluntad, sino un producto de normas no escritas del activismo, que producen (o constituyen, aunque no de forma exclusiva) a las activistas. Dichas normas tienen una existencia social y funcionan a través de su repetición ritualizada, y es en este su carácter de repetición donde se da el espacio para su fijación. Esto no implica que se anule a las mujeres, sino que

---

<sup>1</sup> Entiendo la performatividad como sugiere Butler (2010, pp. 18-19), esto es, como una práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce en los cuerpos los efectos que nombra.

inicialmente estas no son libres de evitar las normas, sino que (ellas y sus actos) son inicialmente producidas por ellas. Diría, retomando a Butler (1999), que las mujeres activistas son sujetos, agentes post-soberanas.

La performatividad de lo político es un efecto de la reiteración, de unas normas que preceden, exceden y que constriñen a quien las representa. La performatividad, el hecho de que las palabras (consignas), las formas, las expresiones, hagan aquello que se busca, es el espacio donde el poder actúa. El poder no está, pues, en el sujeto que actúa y habla, ni en su intención, ni en su solo deseo, sino en un actuar reiterado que precisamente por ser reiterado es poder. Así entendemos, siguiendo de nuevo a Butler (quien se inspira en Derrida), que el poder se halla en la fuerza de la cita. Lo llamado por Derrida “iterabilidad” es lo que constituye la autoridad del acto y es lo que muestra que la autoridad no es un acto singular. Las mujeres que actúan son previamente posibilitadas, en algún grado de su existencia de activistas, por condiciones y normas del activismo anteriores que han sido reiteradas a través de los años.

No obstante, hay capacidad de acción “libre” de las mujeres, lo que Butler llamaría instrumentos de subversión, que, si bien se dan dentro de relaciones de poder, no por ello dejan de ser menos importantes, valiosos o efectivos. En este sentido es también importante la noción de poder de Foucault, para quien el poder tiene un carácter productivo, ya que es aquello que conforma, a la vez que es la ocasión para su propia resistencia. Para este autor, la resistencia está dentro de las relaciones de poder y es un proceso creativo; resistir consiste en crear, recrear, cambiar el estado de cosas, participar activamente en el proceso (Foucault). Así las prácticas de libertad son posibles, pueden encontrarse rastreando los mecanismos del trabajo del poder y, como señala Butler, “En cierto sentido, toda significación se da dentro de la órbita de la obligación de repetir; la ‘capacidad de acción’, pues, es estar situado dentro de la posibilidad de variar esa repetición” (Butler, 2001, p. 176). La repetición es obligatoria, pero su obligatoriedad pone en evidencia la inestabilidad,

la debilidad de una repetición que no se halla atrapada en la lógica de lo idéntico, que abre espacios para la innovación, para la resignificación. En esa necesidad de la repetición se sitúa la inestabilidad de la categoría que se crea mediante la repetición. La obligatoriedad de la repetición, el que exista esa necesidad, precisamente muestra que el sujeto impelido a repetir no se halla del todo nunca del todo constituido, acabado, presente e idéntico a sí mismo, ni logra una identidad estable y coherente, plena y compacta. Justo esta vulnerabilidad del sujeto es el momento de su libertad, ya que la repetición que ha de llevar a cabo para reinstaurar su mantenimiento en la existencia puede no efectuarse en la dirección de la consolidación de las reglas y significados hegemónicos, sino en la de la subversión de las normas y en la de la resignificación de los términos. Entonces, el espacio de libertad de las mujeres es su poder de decisión en la reiteración que puede implicar resignificación y subversión.

Quiero enfatizar también la importancia del uso de las narrativas de las mujeres en el análisis de lo social, pues no sólo expresan las diversas significaciones y representaciones que otorgan a lo considerado político, sino que también recuperan y documentan sus experiencias derivadas del involucramiento en el activismo social y estudiantil mexicano del periodo que abarca 1960-1980, a la vez que nos permiten obtener información acerca de cómo se constituyeron en agentes de cambio, cómo definen su participación, cómo se articularon y con qué pensamientos actuaron. Nos ayudan a problematizar los entendimientos sobre lo político con perspectivas analíticas que no se han utilizado lo suficiente en la historia de la educación de las mujeres y se plantea una visión alterna de la historia de los movimientos en que participaron.

#### **SENTIDOS DE LO POLÍTICO EN LAS NARRATIVAS DE LAS MUJERES**

De acuerdo con las narrativas, los entendimientos sobre este ámbito varían, no son únicos ni fijos, sino que fueron adquiriendo matices

diferentes conforme su vida transcurría y sus conocimientos y experiencias se extendieron. No obstante, tienen en común el haberse iniciado con la oposición más o menos consciente a realidades que enfrentaban y el situarse entremezclados con recuerdos procedentes de sus entornos familiares y escolares iniciales. Si bien algunos de estos aspectos ya se han abordado en el capítulo 3 de esta investigación en los apartados titulados “Formación política inicial” y “Decisiones: ¿cómo me volví activista?”, me parece interesante rastrear y analizar elementos adicionales que constituyeron el sistema de oposiciones para estas mujeres e identificar con mayor claridad cómo configuraron al “enemigo”.

La mayoría de las mujeres, al estar desde edades tempranas en contacto con discursos de lucha activista, con agentes sociales (hombres y mujeres) que en mayor o menor medida les compartían preocupaciones sociales y contextualizadas en épocas de agitación social, se transforman en seres preocupados por asuntos de conflicto social específicos, como la problemática estudiantil, la represión gubernamental y el silenciamiento de algunos sectores, lo que las impulsa a cuestionar, a tener modos de pensar acordes a principios de solidaridad con los estudiantes y en contra de determinados órdenes establecidos, así como a generar prácticas activistas iniciales de rebeldía.

Así, el activismo por parte de las mujeres tuvo lugar a partir de experiencias y distintas marcas simbólicas, las cuales impulsaron procesos de identificación en una multiplicidad de entrecruzamientos de origen familiar, escolar, de lazos de amistad, intereses intelectuales, políticos y sociales, de acontecimientos históricos, de situaciones contextuales, de preferencias y rechazos.

Resulta interesante identificar las formas que adquiere el enemigo en esos entrecruzamientos:

FC: En ese periodo a mi escuela, pues entraba yo sola y ¡cállate la boca mamacita! Y es que estaba yo viendo cosas muy violentas, los hombres eran muy violentos para inhibirte y pues en mi época las escuelas primarias y secundarias

estaban segregadas, las mujeres estábamos siempre aparte. Yo venía de escuelas para puras mujeres y esta era de puros hombres y sí me inhibían y, claro, bueno, ya te imaginarás ¡Agarré callo con el tiempo! Por ejemplo, aprendí toda clase de leperadas que me las sé de cabo a rabo, porque, además, así se trataban y luego se hacían señas y claro acá a mí me decían “la niña”. Un maestro que era un cabrón “¡a ver niña, tú aquí adelante porque, si no, se me va a salir alguna peladez!” ... No había baños para mujeres y era una cosa de mis traumas, dura la pelea por el baño de mujeres y, bueno, chicas no habíamos, pero yo decía: “¡oye las secretarias deben de ir al baño!” (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

Fernanda ubica diversos elementos antagónicos que operaban contra su ser estudiante. El sistema de separación por sexos en sus escuelas previas, las actitudes inhibitorias y violentas de los compañeros de escuela que intentaban limitarla, el maestro que la obligaba a ubicarse en un lugar específico del salón de clases, e incluso las estructuras materiales de la institución escolar funcionan como constitutivos de la figura del enemigo y como catalizadores de una transformación subjetiva. FC expresa haber sido capaz de enfrentar las situaciones descritas aprendiendo lo que supongo que eran palabras altisonantes, groserías, expresiones usadas por los varones, lo cual hicieron posible una transformación en ella, no solo porque incorpora nuevas formas lingüísticas de poder que posibilitan actuar en el contexto escolar adverso, sino también en tanto se ve a sí misma con capacidad de soportar dinámicas de interacción agresivas, actúa de maneras distintas a las de sus otras escuelas y porque, a pesar de reconocer un trauma por la falta de espacios sanitarios para las mujeres, ella pelea para que se abran. La subversión se da así limitadamente, pero de forma visible y significativa en contra de los varios aspectos mencionados y FC va constituyéndose en un ser político que actúa en oposición al enemigo conformado por varios elementos a la vez.

Para BP, LU y MT, el enemigo inicial se ubica en casa, en las figuras de su padre, su esposo y la familia de su madre, contra quienes desarrollan diversas estrategias de oposición. Es interesante, en este

sentido, observar cómo pasan de ello a la oposición contra agentes de poder social más amplios, es decir, cómo germina y crece en sus subjetividades el antagonismo y la representación del enemigo. Desde mi perspectiva y retomando a Mouffe (2007, p. 17), ello implicó decisiones que requirieron elegir entre opciones en conflicto que abarcan desde los aspectos afectivos más íntimos, pasando por la conciencia del sí mismas y su entorno como sujetos y objetos fundamentales para la acción, así como por la identificación (positiva o negativa) con discursos circundantes. Luego, estos discursos las llevaron a participar y contribuir a la formación de una conciencia colectiva dirigida a determinados puntos que retomaremos más adelante. Ellas conformaron y obtuvieron un sentido de lo político, como sostenía Schmitt (citado por Mouffe, 2007, p. 19), de cada antítesis, es decir de cada situación con la que antagonizaban, contextualizadas de forma personal e histórica. Lo político, entendido así, puede verse como una estructura particular de relaciones de poder.

BP: Descubro que mi papá engañaba a mi mamá con otra mujer, pienso que de ahí se me forjó mi carácter, porque yo me hice muy fuerte ... en lo único que pensaba era en una guerra contra mi padre. Sí eso me marcó mucho ... me pusieron en un colegio de monjas y yo constantemente tenía problemas, porque eso de que hay que rezar el rosario y hay que ir a la misa y hay que comulgar, yo por mí misma decía: “¡no me gusta y no quiero que me estén obligando a rezar el rosario!” ... Yo hacía la comparación: mi abuelo tenía todo, era adinerado, tenía el automóvil último modelo de aquella época y los trabajadores siempre siendo los mismos, viviendo donde mismo y mal comiéndose, y mi abuelo con gobernadores con la élite política del Estado y allí fue donde ya empecé a decir que había cosas que no estaban bien y que se tenía que luchar. Se da luego de la matanza del 2 octubre y creo que para muchos de mi generación que empezamos a incursionar nos dolió mucho, nos pegó fuerte y creo que, a raíz de entonces, se asumió el compromiso de que, en cualquier lugar y en cualquier espacio en donde se estuviera, era necesario poner nuestro granito de arena (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

El fragmento anterior sirva para ilustrar la formación subjetiva de BP en el antagonismo a partir de la (inicial) permanencia de iras y afecciones contra lo que ella consideraba injusticias y para identificar las prácticas que desarrolló con el fin de establecer para sí misma, para los seres más cercanos y luego para una colectividad, mejores condiciones de vida, en conjunto con otros elementos de orden ético personal. Así se van fijando sentidos de lo político interrelacionados, aunque siempre de forma precaria.

Por ende, lo político para las activistas, si bien se deriva de una representación conflictiva del mundo (Mouffe, 2007, p. 31), está atravesado por varios factores. Entre los que más destacan, se encuentran la dimensión de la individualidad, la racionalización de factores familiares y luego sociales, la valoración negativa de la diferenciación social que opera contra determinados grupos, el conocimiento de hechos de subversión más amplios que fueron reprimidos, así como la dimensión afectiva ligada a todo ello. De esta manera se compone también la fuerza movilizadora de su activismo político.

Por otra parte, se identifica en las narrativas que la constitución de los sentidos de lo político de las entrevistadas sucede también por la identificación negativa contra lo que llamaré “los enemigos de la colectividad joven contemporánea”, es decir los enemigos generacionales. Dicha identificación negativa les brindaría una idea de poder y de valoración a partir del sí mismas en interacción con muchas otras y otros (Mouffe, 2007, p. 32).

Desde este punto se ha abordado ya en el apartado “¿Cómo me volví activista?” que las motivaciones de las mujeres para la participación política van de las sociales, pasan por haber atestiguado hechos de violencia específicos y llegan a relacionarse con las ofertas culturales e ideológicas emergentes, entre otras cosas. No obstante, me parece que la construcción del enemigo se da también en relación con la influencia de los discursos de la juventud y con la vivencia extendida de esta que como activistas han tenido las mujeres de la presente investigación.

La juventud como concepto, como afirma Taguenca (2009, p. 161) no debe anclarse a definiciones únicas ni definitivas. Sin embargo, sí puede entenderse, como menciona Feixa (1998, p. 18) al retomar la perspectiva antropológica, como una construcción cultural relativa en el tiempo y el espacio, cuyos contenidos dependen de los valores asociados a determinados grupos de edad, estadios biológicos de maduración sexual y desarrollo.

En ese sentido, es importante destacar que, en el México de los años sesenta y setenta, adolescentes y jóvenes ingresaban de modo creciente a los centros de enseñanza media y superior, a las industrias y a la visibilidad urbana. Ello es importante en la medida en que este grupo social se conforma como un sector con exigencias, necesidades y poder propios (Agustín, 1990, pp. 150, 226).

Octavio Paz (2001, p. 112-113) afirmaba que las crisis políticas, son crisis morales y cuando una sociedad se corrompe, lo primero que se gangrena es el lenguaje. En consecuencia, para él la crítica de la sociedad comienza con la gramática y con el restablecimiento de los significados. Así la crítica de las cosas reinantes en el México de los años sesenta la iniciaron los escritores. Liberar el arte, dice, fue el comienzo de una libertad más ancha. Desde ese lugar quiero traer a reflexión también lo que Monsiváis (1977, p. 1498) sostiene en cuanto a que, en la década de los sesentas, al abrigo de la enorme difusión internacional y latinoamericana de los fenómenos y los líderes revolucionarios como Fidel Castro y Che Guevara y de fenómenos culturales, aparece lo que se conoce como la “literatura del boom”, mezcla de tradición y ruptura, de herejía y consagración, que, como fenómeno comercial y publicitario, encontró su verdadero sentido y éxito en el momento en que determinados libros se convirtieron, dice, en el precario espacio de la clase media (a la cual pertenecen las activistas), estilo y ejercicio de la vitalidad y de la conciencia latinoamericanos, cuyo proceso inició su disolución y metamorfosis en 1968.

Desde mi perspectiva, el lenguaje político y de juventud de las activistas resguardado en la memoria se acompaña y entrelaza con

cambios en influencias literarias y culturales y se visibiliza, por ejemplo, en el recuerdo de los cantos de protesta de AM y su grupo “Los Nakos”, en los debates de cine que comenta MT, en el uso de la minifalda en las protestas de RM, en los círculos literarios en que se discutía lo viejo y lo nuevo de AC, en las obras de teatro disidentes de los fundadores del Cleta en la prepa, en los cantos de Judith Reyes, la escucha de música de rock en inglés y mexicano, de folclor latinoamericano, así como con la llegada de la nueva trova cubana para LU y TA, para quien también resulta importante la llegada de la danza contemporánea más libre que la clásica, en la que se había formado.

No obstante, también se heredan cierto tipo de textos literarios anteriores como compromisos y utopías que identifican enemigos específicos. Por ejemplo, una de los recuerdos mencionados por la mayoría de las entrevistadas es que gustaban de lecturas marxistas, leninistas, comunistas, trotskistas, o de izquierda, las cuales constituyeron importantes fundamentos formativos de las subjetividades activistas de las entrevistadas en la medida en que les proporcionaron determinadas significaciones del mundo social y político, entre otras cosas. El ser joven estudiante en los años de referencia se relaciona, según se identifica en las narrativas, con la lectura de este tipo de literatura, acompañada de un importante aderezo de discusiones políticas ligadas a actividades culturales y artísticas.

CB: Bueno de repente compraba que *La garrapata*, *Los supermachos* de Rius y todo eso. También revistas como *La Política* y la revista *¿Por qué?*, que denunciaban las represiones tanto de López Mateos, como de Días Ordaz, de Echevarría, que a veces también las compraba, aunque no mucho ... también algunos libros de algunos autores así de denuncia ¿no? ... Aprendimos a escuchar música como Joan Baez, Joan Collins, que si Pete Seeger, Dylan y los cantantes en español que oíamos de música latinoamericana, que si “Los Folcloristas”, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, este Víctor Jara, Nacha Guevara, Alfredo Zitarrosa, este Daniel Viglietti, Soledad Bravo, “La Nopalera”. (Entrevista a CB, 24 de octubre de 2010).

RM: En los movimientos sociales conocimos a Los Nakos, que en cada movimiento social llegaban a tocar pues canciones con respecto a ese movimiento, ...el Llanero Solitito, actuando por todos lados, denunciando, incorporando, jamás incorporándose a lo oficial...O sea yo siento que la parte cultural era muy muy importante y ahorita sigue en una situación de denunciar, de estar presente en los movimientos sociales y apoyar y en esa época a mí me impactaba sobre todo él, lo que era el Llanero Solitito y Los Nakos, que eran así de que en cada huelga y en cada guardia ahí estaban (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Por otra parte, y como señala Zermeño (2003, pp. 41, 212), el México de los años sesenta sufre un quiebre importante en el sentido de que la crítica al Estado se convierte en el adversario común, además de que subyacen en los movimientos estudiantiles, especialmente en el de 1968, “otros componentes ideológicos de la acción”. En las mujeres entrevistadas se identifican algunos de los que menciona el autor, esto es el “obrerismo”, la concepción comunitaria-juvenilista, el de clase social, el antiautoritarismo, la acción plebeya contra el patriciato priista gubernamental y sus legiones represivas, acción democrática contra el Estado burgués (Zermeño, 2003, 212), entre lo más destacado.

Me parece, sin embargo, que ello no ocurre de forma directamente heredada, sino también en relación con la construcción simbólica de la juventud en la que “nosotros las y los jóvenes” instaura diferentes alteridades, principalmente aunque no solo contra la autoridad: la policía, el gobierno, los viejos, entre otros, como apunta Reguillo (2000, p. 14), para la mayoría de los jóvenes.

Aunado a ello se encuentran las preferencias de las jóvenes que se inclinaban también hacia el rechazo de la rigidez de la sociedad, a la falta de espacios para expresarse y, coincidentemente con lo que señala Agustín (1992, p. 226), a que en las escuelas seguían sus actividades los jóvenes derechistas del Movimiento Universitario de Renovada Orientación (MURO) y otros grupos antidemocráticos, además de que se habían consolidado los porros en las escuelas, los cuales se dedicaban ya no a vitorear a los equipos de fútbol americano, sino

que recibían dinero de funcionarios universitarios o de políticos gubernamentales para romper movimientos estudiantiles.

Lo anterior lo menciono también con la intención de poner de manifiesto que las mujeres actuaron como jóvenes insertas en marcos socioculturales y políticos específicos y también porque ciertas actitudes de la mencionada época de juventud perduran en varios aspectos hasta el momento de la entrevista. La etapa del ser político disidente, con profundos sentimientos de renovación y de descontento radical y como aquella susceptible de transformar la civilización, encuentra ecos en las narrativas de las mujeres de diversas formas. Por ejemplo, desde la memoria en “lo instintivo de estar en la escuela y conocer lo que pasaba” y “el romper con los esquemas familiares” mencionado por AM, en lo que menciona LU de “ser rebelde” y “tener mucha energía”, en la idea de “construir nuevos caminos y abrir la cerrazón”, en el “querer participar con todos los compañeros y así sentirse fuerte” de RM, “en el tener libertad e ir contra la represión” de CB, en “el no tener miedo como las maestras adultas en la primaria y secundaria” de GC, en los vínculos de enamoramiento y apasionamiento que se muestran en algunos de los relatos de BP y MG, en la idea de “querer estar en una revolución”, como se deriva del relato de AC, en el ser solidarias, el no medir los peligros, vivir al calor de la lucha de FC, MT y BP, en el tener una intensa inquietud moral e intelectual, y la ferocidad por aprender que señala MT y en el “buscar la independencia” y “abrir espacios” narrados por LU y TA.

Como indica Feixa (2006), la edad se vuelve algo muy importante, no solo porque permite identificaciones colectivas, sino también porque en los años sesenta y setenta las teorizaciones sobre la juventud, periodo en que se ubica la época de mayor acción de las activistas, la juventud se consolida como una nueva categoría social portadora de una misión emancipadora, incluso como una “nueva clase revolucionaria”.

Es interesante también el cruce que se da con la escuela, la cual no solo ofrecía una cultura académica, sino un espacio de sociabilidad

compuesto por una serie de rituales (clubes, sonoridades y fraternidades, conversaciones y discusiones tanto al aire libre, como en las aulas y auditorios, entre otros) y que constituyen una ciudad dentro de otra ciudad y de la cual emerge una “auténtica sociedad de jóvenes” (Feixa, 2006), la cual, además, tiene formas de organización y participación específicas.

Se puede decir, entonces, que se identifica en las narrativas una cierta conciencia generacional de lo inaceptable, entre lo que destaca el descontento por la desigualdad económica, el abuso en el ejercicio del poder, el autoritarismo, la injusticia, el interés en ideales socialistas y de izquierda, el deseo de cambio a partir de la discusión de las ideas en debates abiertos que tomaran en cuenta sus propias voces y anhelos, y el deseo de una vida más libre, equitativa y justa, además de una forma de “ciudadanía” escolar y discursos de lo político definidos, formas de participación preexistentes, entre otras cosas. Asimismo se identifica la idealización de dicha etapa en tanto se rememora como una época de generosidad y entrega desinteresada por el logro de los más altos ideales.

Si bien de ello dan cuenta varios autores que hemos abordado en el primer capítulo de esta investigación, me parece que en el caso de las entrevistadas la cuestión tiene su peso, pero necesariamente ligado con sus historias de vida pasadas. Es decir que no es que haya un acontecimiento histórico puntual y esencial que las haya impulsado de forma definitiva, sino que es el conjunto de experiencias guardadas en la memoria lo que completa la articulación subjetiva del sentido de lo político.

El caso de HB nos muestra parte de lo expuesto anteriormente, aunque con formas discursivas de representarlo un tanto diferenciadas. Lo político en su fase inicial se ubica para este activista desde parámetros narrativos de índole ideológica y en relación con aspectos de manipulación y violencia gubernamental, así como de las organizaciones estudiantiles que, desde su perspectiva, le servían. No obstante, un aspecto interesante es que también conecta lo político con el cambio cultural:

HB: Nosotros estábamos en un proceso y un compromiso ideológico porque éramos de izquierda, así lo percibíamos. La representación del gobierno frente a nosotros era difícil. Entonces ese agrupamiento, la FNET, no representaba, para nosotros, a los estudiantes frente a la autoridad sino al revés, era un órgano de control, un órgano represivo. Había acciones violentas de la FNET con las que yo no estaba de acuerdo, manipuladores. Entonces esa fue la visión que yo tuve para participar en un movimiento de este orden y más concretamente en mi vocacional ubicada en Tlatelolco. Fue desde ahí nuestra participación. Ahí transité hacia una visión más amplia ... Si bien encontramos que teníamos cosas que ver con los obreros, con los campesinos, con la clase media, nos fuimos vinculando con la cultura, un asunto que creo no se ha contado ampliamente. Estos movimientos tenían un muy importante contexto y condimento, digámoslo así, de corte cultural, porque para entonces los jóvenes estaban en ese proceso de ruptura global con la generación anterior, la posguerra por la paz, etc. Y mucho se ve en el rock and roll, eso se ve en la música, en la vestimenta, en el pelo largo en la rebeldía con causa (Entrevista a HB, 29 de abril de 2011).

Es relevante señalar que hay diferencias discursivas con las activistas, quienes, en general, hablan de lo político primero desde sus trayectorias personales y familiares, mientras que HB lo hace desde la interpelación colectiva de lucha ideológica y cultural. Quiero aclarar que no es que las activistas no abordaran estos planos en algunos puntos, pero inicialmente las narrativas transitan por otros caminos discursivos.

También es interesante que la identificación con los jóvenes perdure, en varios casos, hasta el momento en que se lleva a cabo la entrevista. Incluso sostengo que hay una continuidad del “espíritu de lucha de juventud”, la cual persiste por el contacto cercano que como maestras siguieron y siguen teniendo con las jóvenes generaciones, pues aún mantienen como deseables varios de los ideales de juventud, porque en varios casos no se han logrado los cambios que ellas esperaban y porque así se sienten plenas y felices.

RM: Yo he estado en contacto con colectivos estudiantiles ya siendo maestra, pues desde 1980, y he estado en la formación de muchísimos colectivos estudiantiles, porque siempre hay causas que apoyar y los estudiantes siempre están muy frescos a captar ideas interesantes ¿no? Y mis activistas ahora se reúnen sistemáticamente, hacen talleres infantiles en Atenco, están con el SME y dicen: “mira RM, nosotros nunca tenemos viernes social y nunca nos vamos a chupar, ni nos las vamos a tronar, nosotros no tenemos juebebes, pero ¿sabes qué? somos muy felices”. En las vacaciones, en lugar de irse de pachanga, están en Atenco con los chamaquitos poniéndoles talleres, en fin. Y cuando liberaron a los presos de Atenco, ellos lloraban de felicidad, o sea porque fue una labor de estar luchando por su libertad cuatro años incansables, mañana, tarde y noche. Entonces esa gratificación que te da ver que sí lograste tu objetivo y que mira que a veces sentíamos que no lo lográbamos y lo logramos ¿no? pues todos juntos, todos juntos, una gran cantidad de gente (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Desde esta mirada hay que decir que los sentidos de lo político se forman para las activistas en relación con la edad y el ser joven, con el estar inmersas en un contexto sociocultural en transformación que ofrece múltiples manifestaciones y por la pertenencia a una institución escolar, además de su ya analizada formación política en la edad de la niñez y la adolescencia. Sin embargo, también, como muestra la narración de RM, perduran determinados ideales, los cuales funcionan como nodos articuladores de sus subjetividades, además de que se van incorporando causas emergentes de las nuevas generaciones y contextos. Cabe mencionar aquí un sentido más de lo político en cuanto a la mención de RM de la construcción de subjetividades jóvenes diferenciadas y opuestas de aquellas que se dedican a la fiesta, la bebida o la drogadicción.

En el caso de AM, por otra parte, hay una explicitación cambiante de lo considerado político dentro de los movimientos:

AM: Pues el activismo político tiene diferentes etapas y diferentes trincheras y creo que, de acuerdo a las condiciones objetivas que son de tipo de ubicar

dónde puedes ver, dónde puedes ayudar más. Hay momentos en los que es tan importante el acudir a una reunión con una comunidad, como ir a la Cámara de Diputados, como escribir un artículo que aclare sobre algún punto que no se conoce, como salir a repartir un volante. Y son actividades de muy distintas clases en diferentes momentos y en diferentes circunstancias y yo creo que lo único que las articula es que no estés viéndote nada más el ombligo, sino que tengas una visión en el mundo en el que estás, interesado, que te sientas parte de la sociedad en la que vives y que tengas ganas para hacer algo con los demás para mejorar las cosas y lo que se te ofrece ... De alguna manera quiero pensar que estamos avanzando desde nuestro lugar, que nosotros como científicos tratamos de hacer algo, que, si estás en algún centro, plantearse hacer las cosas diferentes, a la vez que tratas de seguir, bueno, aunque tengas tu micro mundo, es el arte de participar en algunas cosas que estás de acuerdo en lo que podemos lograr, el seguir tendiéndonos lazos (Entrevista a AM, 11 de junio de 2010).

Lo político es considerado por AM como ligado al activismo, el cual puede ser realizado por cualquier ser humano que se interese en lograr algún objetivo común, a través de distintos espacios, etapas y acorde con contextos diversos. Sin embargo, de acuerdo con la entrevistada, hay algunos ejes centrales de articulación que las y los sujetos deberían hacer: interesarse por el mundo en el que viven, posicionarse, participar haciendo cosas con los demás y con ello marcar la diferencia.

El ingrediente de la voluntad subyace, como también lo hace el ideal de que será para alcanzar algo mejor, para no volverse una mera espectadora, sino una partícipe del cambio, que es también un elemento constitutivo de condiciones sociales renovables. Así lo político adquiere dimensiones que se cruzan perceptiblemente con elementos de la autoconciencia, de la conciencia social y con el llevar a cabo acciones para el logro de objetivos sociales.

Algo similar ocurre con BP, quien dice:

BP: El elemento principal que se debe tener como activista político es conciencia de la situación que tú estás viviendo. Si tú tienes conciencia, vas a

crearte una convicción y esa te va a llevar a ser un ente político ... conductualmente, por naturaleza el ser humano es un ser político y a cada paso estamos. El término político se ha utilizado para decir: “mira esta que está haciendo su guerrilla hasta en la casa”. Que eras una hijita y llegabas y decías al papito que “¡Mira que no te voy a traer tus pantuflas, ni tu café!” Allí está haciendo su guerrilla o su política. Es toda actividad que desarrollamos ... ahora se ha enfatizado mucho que la actividad política son solo los que se están dedicando a estar en las esferas del poder, pero fíjate una cosa es una condición conductual en estos que se han dedicado a la política oficial u oficialista la han echado a perder... pero tan sencillo con la esposa o con la hija te voy a dar esto si haces aquello, negociando y estás haciendo política entonces la madre puede politizar, el padre puede politizar a la familia o el hijo, es prepararte (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

BP coincide con AM en lo que se refiere a la necesidad en lo político de una conciencia individual (que adquiere connotación de convicción) y una social, que se puede ligar con cualquier actividad o espacio en que una persona se desarrolla. Sin embargo, ella distingue entre la política oficial ligada a las “esferas de poder” y la que llamaremos “integrante del ser político”. Para BP lo político es naturalmente inherente al ser humano y susceptible de ser desarrollado desde la oposición, la negociación y la preparación (educación). Ello es interesante, pues se identifica en la narrativa un sentido de lo político, de la política y de los políticos de manera distintiva, aunque no desligada entre sí. Entonces para BP lo político está entretelado con el ser, con las esferas de poder y con la actividad derivada de la conciencia y la convicción, de la necesidad de la oposición, la negociación y la preparación que interpreto como adquisición de conocimientos específicos sobre algún tema. La “preparación” aparece para el ser político como una necesidad y los contenidos de esta, según se refleja más adelante en la entrevista, se toman de múltiples fuentes: de los contextuales, de los libros de izquierda, de los compañeros y compañeras de lucha, de las personas que cruzaron su camino, de la escuela, entre otras.

Me parece, asimismo, que la concepción de lo político de BP, al igual que la de AM, se relaciona con varias de las experiencias previas de las entrevistadas, quienes tuvieron politización desde pequeñas en el espacio doméstico, lo que conlleva una especie de naturalización de lo político, la cual en esta narrativa parece fuertemente anclada. En este mismo tono LU comenta: “LU: Mi mamá digamos que era más que político, aunque todo es político, más realista, no se preocupaba por ocultarme la vida” (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

En la memoria de la mayoría de las entrevistadas hay un sentido de lo político que atraviesa prácticamente toda la vida. Ello se explica, además de lo ya mencionado sobre sus contextos familiares, con el hecho de que en su juventud, adultez y vejez han mantenido su participación en el activismo (como FC, CB, RM, GC, BP y LU), aunque ya no todas en el plano de la movilización social masiva (MT, TA, AM, AC, MG), sí en sus contextos de desarrollo profesional. Incluso podría decirse que han llevado consigo, con su ser (incluyendo su ser miembro de familia, profesionista y miembro de un sector social), la idea de construir, a partir de diferentes demandas procedentes de sus entornos, posiciones políticas individuales y sociales.

TA: Claro que son manifestaciones políticas, son demandas de sectores de la población ...de grupos muy específicos... que no están resueltas, que siguen ahí existiendo y que la única manera de que sean resueltas es a través del propio gremio y de la participación social... Entonces yo creo que si tú de verdad tienes el interés de que el país verdaderamente mejore y que las condiciones cambien y que la gente sea más sensible y que tenga una mejor calidad de vida, puedes armar un programa tranquilamente... Yo estoy contenta porque logramos en la danza un frente común buscando el reconocimiento al trabajo de los bailarines (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2011).

TA, quien después de haber estudiado matemáticas en la universidad se convirtió en bailarina profesional de ballet y danza

contemporánea, no por ello dejó de mirar su entorno profesional como un espacio de oportunidad para buscar transformar las condiciones de quienes allí se desempeñaban. Ella ha sostenido el sentido de lo político como un compromiso ético que busca la transformación de condiciones sociales, aunque ahora como directora de grupos y compañías de danza. Algo similar subyace en las narrativas de esta y otras entrevistadas, quienes buscan como constante en sus vidas y en cualquier espacio al que lleguen llevar a cabo acciones que “mejoren” las condiciones de vida, de visibilidad, de reconocimiento, de quienes ahí laboren o participen.

Para TA, sin embargo, hay una importante distinción entre “hacer política y hacer grilla”.

TA: La diferencia entre hacer política y hacer grilla para mí es que tú tengas principios. Tú eres un ser político porque quieres un mejor país, porque quieres que la gente mejore, porque vas a estar con el dedo metido a la llaga y el grillo es tener aspiraciones, pero personales y entonces te vas acomodando y te vas haciendo tranza con un grupo y con el otro y vas como ascendiendo en una carrera política. Entonces la gente yo creo que lo intuye, porque yo tampoco soy parte de ningún grupo, nunca he sido parte de ningún grupo. O sea, hicimos grupos, colaboradores y diseñamos y armamos; pero no es que yo dijera incondicionalmente “lo que diga, el lado rojo, se hace” ¡No estoy loca, para nada!... Es más, no soporto a los partidos, me caen en el hígado, creo que son un horror (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2011).

De acuerdo con TA, ser político tiene que ver con principios éticos, entre los que se encuentran mejorar las condiciones de vida de un país y las de sus habitantes, lo cual se conjuga con características ya antes mencionadas por las otras entrevistadas, mientras que “el grillo” busca lograr intereses y ambiciones personales usando a los demás, lo cual es, desde el punto de vista de la entrevistada, algo deleznable.

La no aceptabilidad de la búsqueda de intereses personales por medios políticos colectivos se encuentra también en las narrativas de CB, RM, MT, GC, MG, AM, LU, pero de forma un tanto

contradictoria. Por un lado, se dice que quienes se adhieren a grupos políticos oficiales se corrompen y corrompen a los demás, mientras que quienes se adscriben a otro tipo de grupos (no oficiales), como algunas de ellas, pueden establecer una especie de código ético político que indica que los intereses serán colectivos, las tácticas para el logro de objetivos acordadas tras debates donde participe la mayoría de integrantes, y se unifican en lo que respecta al interés por el mejoramiento de la sociedad mexicana, suponiendo, según creo, que se puede erradicar con ello el interés personal. Se mencionan también una serie de bondades de la participación no oficial o instituida, como por ejemplo el poder opinar y hacer críticas más libremente, establecer acuerdos de manera más objetiva, honesta, inmediata y sin dejarse “manipular”, así como lo que llaman un mayor marco de movilidad y una mayor sensibilidad a las movilizaciones sociales.

RM: Fuimos, pues, conformando una línea política que a mi modo de ver es la línea política más adecuada. Por lo menos yo he dicho “¡Qué padre que nunca he tenido un cargo político, que nunca he sido autoridad, que nunca he tenido un cargo sindical!”; porque eso me ha permitido ver las cosas mucho más críticamente ¿no? Compañeros que han participado, que de repente se vuelven funcionarios, cambian de bando y ya se olvidan de todo y esta línea política que hemos ido conformando pues ha sido como mucho más objetiva, más cercana y sensible a los movimientos sociales, más crítica a las direcciones de los movimientos sociales y pues yo creo que eso nos ha permitido mayor movilidad (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

La entrevistada expresa alegría por no haber ocupado cargos políticos, de autoridad o algún cargo sindical, por lo que hay una rememoración satisfactoria de lo vivido. Esto mismo se reproduce en la mayoría de las mujeres activistas, pues para ellas el sentido político que se mantiene es el que tiene que ver con la fidelidad a los objetivos originales de los movimientos, los cuales deben ponderarse en todo momento, antes que los intereses personales.

Sin embargo, el tema adquiere distintas aristas conforme se analizan otros momentos de las narrativas, ya que aparecen ciertas ambigüedades derivadas, según creo, de los diversos discursos que funcionan en la construcción narrativa de las entrevistadas. Me parece que, por una parte, la búsqueda del logro de los intereses comunes se entrelaza con el discurso del sistema sexo-género tradicional mexicano que reitera, para las mujeres, el no buscar su propia satisfacción, ni sus propios intereses, si antes no busca los de otros. Así, la mujer considerada “valiosa” es aquella que se da a los demás (Lagarde, 1992). El discurso socialista-comunista, fuertemente arraigado en ellas por sus lecturas y lazos de juventud, prioriza el bienestar social, el orden colectivista, la planificación y la organización colectiva, entre otras cosas, así como el discurso de lo político como vinculado a la lucha común surgida de su experiencia activista. Sin embargo, ello se tensa con la parte de la búsqueda de sí mismas, de su identidad activista y de su posicionamiento, de sus experiencias, motivaciones, creencias, gustos e intereses personales.

LU: hubo momentos en que yo sentía, no miedo no sentía. Yo tenía dudas que me atormentaban muy feo ¿no? me atormentaban muy duramente, sobre todo durante el secuestro de Gis Fil. Tener esta persona aquí, pero no lo decía yo, yo no lo decía ... y todos parecían muy seguros, ¿no? Pero tal vez todos flaquearon un poco, pero todos se lo quedaron en su intimidad seguramente. Pero yo sinceramente sí me lo cuestioné (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Es posible identificar que, si bien las mujeres enfatizan en sus narrativas el desdén por las agrupaciones políticas oficiales, por los políticos adscritos a ellos y por aquellos que han buscado utilizar a la colectividad para alcanzar sus intereses personales, ello no implica que las entrevistadas no hayan formado parte en algún tiempo de grupos de este tipo (ya que algunas formaron parte del Partido Comunista como FC, MT, MG, BP, TA ) u otros de orden no oficial, con los cuales también tenían divergencias y a los cuales criticaban. Sin embargo, resultó difícil en algunos momentos sostenerse en sus

grupos, hubo conflictos internos que no siempre fueron expuestos y esto finalmente marca una tensión entre los objetivos y logros colectivos y los objetivos individuales, lo cual no ha sido resuelto del todo para ellas, como es perceptible aún al momento en que se rememoran estos aspectos a través de la narración. Desde esta perspectiva me parece que el sentido de lo político como ligado a la pertenencia a agrupaciones políticas queda difuso, abierto a las reinterpretaciones y construcciones que emergen de la tensión mencionada.

Por otra parte, hay un caso especial entre las entrevistadas, que no por ser único deja ser interesante. Este se refiere a AC, quien narra:

AC: Los intereses en ese entonces eran políticos ¿cómo tener una mejor participación? Y muchos de nosotros pensamos que se podría dentro del PRI, yo incluso años más tarde me ligué con el grupo de mujeres que empezamos a apoyar a gente que podía tener posibilidades, como a Amalia o Beatriz, Silvia Hernández Ángele o mujeres como las Gloria Bras, pero todas dentro de la política verdadera, real, no dentro de ningún movimiento ... Aquí toda la participación de las mujeres de los movimientos sociales siempre se dio para cuestiones de viejitos o de niños desvalidos, pobres, casas de cuna, viejitos y eran las señoras ricas que no tenían nada que hacer y entonces ellas hacían sus fiestas y recaudaban dinero y desfiles de moda y esas cosas que ellas sabían hacer muy bien ... pero no había una participación real (Entrevista a AC, 17 de enero de 2011).

Para AC lo considerado verdadero o realmente político tiene que ver con la participación en partidos políticos y en este caso en el PRI, que de acuerdo con su narrativa era considerado como con posibilidades abiertas para la participación de mujeres. De la narrativa se desprende también una distinción entre las mujeres que buscaban ocupar puestos en el ámbito político “real”, de las que son recordadas por la entrevistada como “señoras ricas que no tenían nada que hacer”, sino fiestas, desfiles y recaudar dinero. Al parecer para AC las primeras ocupan un estatus más elevado en lo considerado

político, ya que se apegan a un sentido distinto de la mera reunión con fines de ayuda social.

En este punto quiero destacar la visión más tradicional y hasta cierto grado estereotipada de lo que es hacer política o no entre las mujeres, ya que resulta interesante ver cómo mientras para las otras entrevistadas lo político cruza distintos espacios, momentos de la vida y sujetos, para AC lo político se circunscribe a un ámbito mucho más reducido y considerado “más valioso” que otros. Ello se explica, según creo, en parte por la procedencia familiar de esta entrevistada, cuyo padre fue un destacado político del PRI y quien le proporcionó un estatus de vida y un sentido de lo político unido a este ámbito constante durante su infancia, adolescencia y juventud. Por otra parte, es visible la influencia del discurso en el cual lo político tiene que ver solo con los poderes institucionales establecidos, ámbitos en los que la entrevistada se ha desempeñado en prácticamente toda su carrera profesional. Desde esta perspectiva llama la atención que, a pesar de haber participado en los movimientos sociales-estudiantiles de los años sesenta, AC no hable de ello en un sentido político, sino más bien como de “locuras de juventud”, como se interpreta de otros momentos de su entrevista. No obstante, es la única de las entrevistadas que explícitamente relaciona lo político con las mujeres, aspecto interesante que hemos de discutir en otro momento.

### **LO POLÍTICO COMO *PERFORMANCE* EN LAS NARRATIVAS DE LAS MUJERES ENTREVISTADAS**

En las narrativas utilizadas para este trabajo se identifican actos reiterados de las entrevistadas, modos de presentarse a sí mismas como activistas, además se expresan en el recuerdo formas rituales de poder, una cierta puesta en escena que se narra y se rememora como básica para el ser activista, sujeto político con capacidad de agencia individual y colectiva.

Ser reconocidas como integrantes de los grupos en movilización implicó para varias de las mujeres presentarse como personas con ciertas habilidades consideradas valiosas y en algunos casos indispensables para un luchador social desde el punto de vista de la construcción heroizante y masculinizada de este, por ejemplo con capacidades de expresión oral y de convencimiento, sin miedo, sin quejas por las duras condiciones que a veces se enfrentaban, capaces de luchar físicamente en territorios diferentes, convivir con hombres en dormitorios, baños, y situaciones de toda índole, comprometerse hasta el grado de pensar en el bien de la causa antes que en el propio, entre otros.

AM: Yo me acuerdo de una gran confusión. De pronto se escucharon como cohetes y a mí me daban mucho miedo los cohetes, pero era eso de pensar de tener cara de valiente y cuando empiezan todos a correr y a decir que eran balazos y entonces yo me dije a mí misma entonces sí puedo correr, porque no tengo que fingir ante nadie que no tengo miedo (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

FC: Mi papá estuvo en la cárcel del 60 al 70. En el inter me caso y tengo a Manuela y la traigo por cinco años de Lecumberri que estaba Raúl a Sta. Martha Acatitla. Entonces de una cárcel a la otra todos los domingos, días festivos y la responsabilidad de hazme esto y esto, llevar esto y esto y sirves de contacto para llevar el artículo a la revista quien sabe qué y luego hablando con los compas y ahí ando cargando con mi pobre hija por las cárceles del mundo ... pero son momentos y de ahí pa'l real lo asumes y sigues. Tenía una carcachita que me regaló MG y la empujábamos y con esa llevaba a mi hija a la guardería y luego me venía al Instituto Mexicano del Petróleo, porque en ese tiempo ya era fundadora, porque nunca dejé de trabajar. Esa era una de las diferencias que platicaba con MG, le digo "yo nunca quise a los hijos, ni a las cosas personales por delante, porque se las iban a cobrar". Entonces, cuando me hacía bolas pensaba "¿qué haría un hombre en esta situación?" y así le hacía (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

En el caso de FC lo político adquiere un matiz especial al ser madre de familia, esposa y figura muy visible de la movilización estudiantil. Las cargas extras que representaban dichos roles no la eximieron de cubrir con lo esperado de un luchador social. Para resolver la situación FC dice haber utilizado como estrategia preguntarse ¿qué haría un hombre en las situaciones que enfrentaba? Esto, dice, le funcionó para dejar de lado preocupaciones sobre los hijos, las personales, las emociones (según dice más adelante), porque al parecer si las tomaba en cuenta ello podía ser motivo de que alguien se las “cobrara”, lo que interpreto como que alguien tomara a sus hijos, sentimientos y asuntos personales como objeto de ataque o venganza. De esta manera FC tiene un sentido performativo de lo político que presenta a su persona en la narrativa como capaz de sobrepasar cualquier reto, aun siendo madre, esposa, hija, nuera, profesionista y al mismo tiempo dirigente y luchadora social, difusora clandestina y estar en peligro de ser aprendida en cualquier momento.

LU, al igual que FC, se presenta a sí misma como capaz de superar condiciones como el ser madre y esposa y como capaz de haber desarrollado múltiples habilidades (masculinizadas) que van desde el karate, pasan por el recorrer territorios hostiles a pie, manejo de varios tipos de vehículos y hasta el manejo de armas de fuego. Sin embargo, ella adoptó otra estrategia para salir adelante, que fue en primer lugar ocultar a su marido y a sus hijos la actividad y luego exponer sus problemáticas al grupo al que pertenecía, el cual accede a que ella regrese a su casa después de las acciones guerrilleras.

LU: Yo era estudiante, como que me radicalizaba más el hecho de que me marido no me dejaba ... hacía casi todo a escondidas de mi marido ... Luego ya en el movimiento clandestino yo tenía un trabajo con ellos y empezaba a hacer trabajo con la organización ... Primero nos entrenábamos ... en karate, caminatas, en manejo, manejo de armas y tiro ¿no? ... Yo no pasé a la clandestinidad sino hasta cinco días antes de ser detenida, porque me dieron una

especie de permiso, porque como me estaba divorciando y yo quería ganar a mis hijos, yo no podía. Participaba en acciones y todo, pero participaba y me regresaba a mi casa, yo no me quedaba en la clandestinidad, porque pierdes el contacto con el mundo un poco y yo creo que ese es un problema para la guerrilla ¿no? que nada más te estés viendo con los de tu comando. Y hasta enfermizo puede llegar a ser ¿no?, que no puedas salir, que no puedas hacer una vida normal, que no puedas ir a trabajar ... Pero éramos una línea que había cierta flexibilidad y era admitido que yo estaba luchando por mis hijos y todo el mundo lo entendía (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Es interesante cómo los actos rituales normalizados en la guerrilla, que consistían en perder contacto con el mundo, permanecer con los miembros de un comando, llevando una vida diferente, clandestina o no transparente, pudieron ser flexibilizados por LU, quien a pesar de ello no pudo explicar o mostrar a su esposo e hijos nada acerca de su actividad en este sentido. Así LU defiende su posición en el mundo ante sus compañeros de lucha, pero no ante los miembros de su familia, y adquiere entonces un sentido de lo político aplicable solo al ámbito externo a este o desde otra mirada de inclusión y exclusión. Desde los estudios de género esto no resulta extraño y, como se verá más adelante, las otras entrevistadas coinciden en que la resistencia política no pudo incorporarse al ámbito de lo doméstico, ni al de sus relaciones de pareja como ellas hubieran deseado, dados los entendimientos tan arraigados sobre los roles naturalizados de las mujeres en estos rubros.

Desde otra perspectiva, para poder integrarse como activista en los movimientos, AM desarrolla lo que podríamos llamar “la habilidad de mentir”.

AM: A mi familia le decía puras mentiras, me volví una mentirosa genial. Por ejemplo, para ir a la cárcel los fines de semana que era el domingo que había visita a los presos políticos ... salía el fin de semana de mi casa y yo participaba con un grupo de scouts y entonces yo decía que iba a los scouts y me iba a Le-cumberri y entonces con todas las cosas: cambiándome en el camino y llevaba

una bolsa y la dejaba en un lado, porque no podía llevar la bolsa con la ropa a la cárcel ¡y eran unos líos! (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

AM caracteriza su habilidad de mentir a la familia como genial, en parte debido a que ello se volvió habitual durante su época de juventud y a que lograba sus objetivos de salir sin que los miembros de su familia se percataran de que llevaba otra ropa en su bolsa para presentarse en Lecumberri como la activista y no como la joven scout. Esto indica que también había una forma específica de vestirse para acudir a dicho espacio, la cual no sólo debía cumplir con los requerimientos obligatorios de la prisión, sino también con el estatus de una joven activista que actuaba en apoyo de los presos, lo que era incompatible con el tipo de vestimenta de los scouts, por lo que menciona AM. Es posible también identificar de nuevo cómo el ámbito doméstico de la entrevistada representa un espacio donde ella no puede expresar su activismo, lo cual llama la atención sobre todo tomando en cuenta que, según comenta en la entrevista, era un ambiente en el que se hablaba libremente de política. No obstante, el sentido performativo de lo político de nuevo adquiere en ella una dimensión espacial separada que se expresa con libertad ante las y los compañeros activistas, las autoridades carcelarias y los presos, pero no ante los miembros de la familia.

Es interesante también que las entrevistadas comentan que en muchas ocasiones acudían a las marchas muy arregladas, pues eran actos considerados importantes; además allí se iban a encontrar a los compañeros. Ello les permitió incorporar ciertos modos de vestir a la moda y presentarse:

RM: Ya tenía yo las medias rotas, porque en ese entonces no usábamos pantalones. Las chicas andábamos de medias a go go y de minifalda, yo con zapatillas bajas como mocasines, porque no podía usar tacones por mi pierna ¡Ay sí! Y además ¡yo estaba empezando a caminar!, empezando a aprender a caminar y ¡ahora corre! Y pues ya con todas las piernas llenas de sangre y las medias ... y yo vi cómo chicas muy jóvenes ¡subían la barda de la normal superior que estaba

enfrente y se tiraban! Digo, fácilmente eran tres metros y se tiraban y caían y seguían corriendo (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

A pesar de que RM tuvo un problema con su pierna desde muy temprana edad y de que había sido sometida a cirugías justo antes de la marcha del 10 de junio 1971, que luego terminó en la matanza de decenas y que apenas podía caminar, no renunció a utilizar la ropa que consideraba adecuada para las chicas en ese momento, aunque con el ajuste de sus zapatos. En este sentido es visible el no querer perder la expresión de su identidad de joven estudiante de su tiempo por medio de la ropa. Me parece visible la fuerza del discurso de la moda que aun en circunstancias que parecerían no tener relación, como una marcha estudiantil y la propia situación física un tanto vulnerable de la entrevistada, adquiere en la memoria un espacio significativo enfatizado por el recuerdo de la mancha de sangre, de imágenes de otras jóvenes que vestían, según dice la entrevistada, de forma similar y eran capaces de elevarse, brincar bardas, caer y seguir corriendo. La vestimenta a la moda se cruza así con lo político puesto que, si recordamos, el uso de la minifalda era por aquellos años también una expresión contra las normas establecidas del vestido anteriores, parte de la revolución y la libertad de las mujeres, con un impacto cultural muy importante. Además, para RM significó, según se desprende de la narrativa, el poder mostrarse ya no como una chica enferma, sino como alguien libre, capaz de caminar y hasta correr, después de años de padecimiento con sus piernas.

#### **LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA**

El presente capítulo, si bien no agota las significaciones y las relaciones de lo político que se identifican en las narrativas de las entrevistadas, muestra elementos principales que lo atraviesan, las fuerzas y su carácter fluido, así como algunos de sus contenidos empíricos.

Los sentidos de lo político abordados nacen del recuerdo, de las voces y experiencias de las mujeres, quienes al narrar comunican, expresan y construyen las bases para un conocimiento colectivo del pasado y presente de lo político en algunos aspectos coincidentes con los discursos dominantes, pero también, en cierto grado, alternativos. Entender desde ahí la participación de las mujeres en los movimientos otorga una mirada distinta y crítica sobre concepciones que no se han reconocido previamente y nos impulsa a reflexionar sobre los orígenes y modos de participación de las mujeres activistas en su conjunto, así como a debatir concepciones cerradas y esencialistas del ámbito político.

Las memorias y las concepciones relacionadas con lo político de las activistas exhiben un marco compartido con las conceptualizaciones tradicionales dominantes (Arditi, 1993, p. 333), en tanto se relacionan con el arte de gobernar, con lo que se refiere a la estructura del Estado y con los partidos políticos, también en cuanto se aborda la casi obvia conexión entre los movimientos estudiantiles y la lucha contra las estructuras políticas dominantes. Todo ello, cabe mencionar, ofreció puntos de crítica valiosos para ellas, los cuales se han intensificado y articulado en distintas luchas a lo largo de sus vidas.

Sin embargo, los entendimientos sobre lo político de las activistas adquieren características divergentes en varios aspectos. Las descripciones de las activistas, ligadas al ámbito de lo político, por ejemplo, pueden y deben abarcar cualquier espacio e involucrar a todas las personas que concientizan su posición individual en relación con el mundo o la colectividad según una postura ética de contribuir a la mejora ideal de la sociedad. Así, aunque por momentos hay evidencia del repudio a cierto tipo de individualismo que busca alcanzar la ocupación de puestos políticos “estructurales” y se supone con ello un cierto grado de traición a los movimientos, también aparece en las narrativas el cruce permanente de la autoconciencia, el interés personal, la propia posición y voluntad.

Lo político adquiere distintas especificidades e intensidades en las activistas. Aunque se ancla fuertemente en el activismo y la

lucha social (que iniciaron para ellas desde edades muy tempranas y persistían hasta el momento en que fueron entrevistadas), lo político se desdibuja en lo relacionado con la pertenencia a agrupaciones políticas públicas o institucionalizadas, en donde hay también una sugerente construcción del enemigo en la figura de aquel que busca lograr sus intereses personales sobre los de la colectividad, y se borra en la mayoría de los casos, cuando se habla del contexto familiar de su juventud y para algunas en su etapa como profesionistas, para lo cual las mujeres desplegaron, según narran, una serie de estrategias de ocultamiento que les permitieran salir y llevar a cabo las acciones de resistencia al sistema dominante existente afuera. De ello se deriva que lo político no entra en el ámbito de las relaciones familiares de modo abierto o directo, sino que se subvierten las restricciones de estas en cuanto al activismo con base en juegos performativos.

La mirada de lo político como *performance* permitió, entre otras cosas, identificar que las activistas tuvieron que alienarse a ciertas prácticas preexistentes de la movilización social, pues de ello dependía su estabilidad como tales, el ser aceptadas y visibilizadas como activistas plenas. No obstante, el no ser totalmente como la norma marcaba fue la oportunidad para el surgimiento de otro sentido de lo político. En el cambio de la reiteración las mujeres abrieron nuevas posibilidades para el activismo.

Es posible hablar de la construcción de una subjetividad política que se constituye a partir de una identificación con aquello que lucha contra la estructura opresora (el orden simbólico) de un ideal del yo (lo simbólico), que necesariamente se sabe parte de una colectividad y que, para alcanzar la plenitud del ser que lucha (lo imaginario), busca contribuir al progreso o adelanto de la sociedad donde se vive.

En este proceso es donde las mujeres se conciben como agentes políticas de cambio que, no obstante, buscan en forma permanente alcanzar la subversión de ese todo opresor desde su propia singularidad.

En las narrativas de las entrevistadas encontramos las posturas amigo-enemigo constantemente y, sin embargo, las distinciones de estas implican lo público y lo privado, lo colectivo y lo individual o personal, lo conocido y lo que se iba conociendo, grados distintos de intensidad, formas diversas de materializarse, momentos de decisión, de negociación, de construcción de lazos de apoyo y la educación constante.

De esta manera, contrario a lo que señalan Frazier y Cohen (2011, p. 411), no creo que “estas mujeres hayan aceptado un marco masculino de subjetividad política, ni que esta haya constreñido su capacidad de establecer conexiones políticas implícitas en sus memorias personales”.

En mi opinión queda sustentado que, si bien hay cierto grado de influencia de dicho “marco”, las activistas fueron construyendo sentidos de lo político desde muy variados referentes, y que incluso las subjetividades se fueron transformando a partir de las múltiples experiencias y contextos analizados. También sostengo que los marcos analíticos desde los cuales se leen necesitan ampliarse y tomar en consideración las formas simbólicas que les son propias.

En este sentido la performatividad de lo político en las activistas adquiere una relevancia primordial. Desde mi perspectiva, las activistas desarrollan formas expresivas de poder para posicionarse dentro de los grupos de movilización que, a su vez, constituyeron aprendizajes y estrategias políticas exitosas, por lo general para resolver distintas situaciones adversas a las que se enfrentaron.

Por otra parte, la relación entre lo concebido por las activistas como político y el sistema sexo-género mexicano dominante se establece en varios aspectos. Por ejemplo, las mujeres entrevistadas no revelan en sus círculos familiares de juventud y adultez sus intereses de lucha y resistencia. Debieron, por momentos, desarrollar pensamientos, actitudes y prácticas masculinizadas para poder formar parte de los grupos activistas; a menudo expresaron ideas de bien común sobre el individual o propio. Pero también flexibilizan, algunas de ellas, ciertas condiciones exigidas en los grupos (así haya

sido con argumentos de maternidad y necesidad familiar), escapan y superan el control de las parejas sentimentales y de sus padres, madres hermanos. También logran expresar y paradójicamente padecen identidades consideradas femeninas, como por ejemplo en las marchas, mediante el uso de prendas a la moda, como las medias, los tacones y la minifalda o conteniéndose de mostrar libremente sus temores. La subversión es, entonces, siempre limitada, incompleta y, en ocasiones, silenciosa.

Las mujeres se constituyeron y emergieron como agentes de cambio con sentidos de lo político diversificados, continuos en algunos aspectos, pero cambiantes también a condición de responder a determinadas interpelaciones, entre las que destacan la interpelación generacional, los discursos emanados de sus entornos escolares, de las ofertas socioculturales (que posibilitaron, por ejemplo, el escuchar, conocer e incorporar sentidos de la disidencia, figuras enemigas principales a partir de la literatura, la música, el teatro, el cine, entre otros).

Desde una perspectiva de lo educativo, se puede sostener que las mujeres se conformaron como agentes políticas/activistas sobre una base de conflicto y antagonismo, en una serie de interpelaciones e identificaciones positivas y negativas que, a su vez, se derivan en una serie de aprendizajes que las transformaron como sujetos en tanto incorporan elementos de los discursos disponibles y realizan acciones que antes no habían intentado.

Entre los aprendizajes más destacados se pueden señalar hablar y expresarse oralmente de diversas formas. Esto es usando palabras altisonantes, “con callo” (que interpreto como sin temor o con base en la costumbre de las escuelas ocupadas mayoritariamente por varones, como la de FC), con argumentos sustentados (en teorías socialistas, comunistas, no individualistas, en preocupaciones estudiantiles, hechos sociales), con fluidez, con fuerza, con claridad y eficacia, y en algunos casos con mentiras ante la familia o la pareja, entre otras.

También aprendieron a protestar por medio de quejas individuales (en la familia, con algunos maestros, en los grupos que

colaboraban) o colectivas (acerca de situaciones escolares estructurales, condiciones de vida estudiantil, situaciones o acontecimientos sociales en general, por condiciones laborales o gremiales, etcétera).

Asimilaron, además, diversas estrategias de oposición como el volanteo con consignas, el arte con mensajes subversivos, la divulgación de artículos periodísticos con las posiciones consensadas, el uso de prendas desafiantes, provocadoras o combativas, el disimulo y ocultamiento de actividades, entre las más recordadas.

Otros de esos aprendizajes incluyen: movilizarse entre distintos niveles y relaciones de poder, elegir entre diferentes opciones de activismo, racionalizar factores personales, grupales, estudiantiles, gremiales, sociales, culturales y teóricos para el logro de objetivos; además, valorar las estrategias, acciones y peligro de diversos tipos de enemigos y solidarizarse con causas consideradas justas, con los miembros de su generación, generaciones anteriores e incluso las posteriores, en las que prevalecían ciertos principios éticos y objetivos considerados originales de los movimientos.

Asimismo, aprendieron a subvertir o ampliar las funciones sociales de la escuela o la institución educativa al abrir en ella espacios para la discusión de discursos sociales, políticos, económicos, culturales más amplios, así como a fortalecer la ciudadanía escolar juvenil por medio de la constante actividad informativa, el debate y la coordinación interna, entre otros.

Reiteraron y transformaron normas precedentes del activismo y la movilización social a partir de las propias condiciones de vida, el conocimiento de nuevas condiciones emergentes y la identificación de nuevos enemigos. Además transformaron su condición de mujeres, hijas, hermanas, esposas, estudiantes, activistas, profesionistas y ciudadanas, aun cuando no había una visión colectiva de género.

Por último, a partir de lo expuesto anteriormente es posible sostener que la subjetividad política de las mujeres activistas continúa formándose, aún en el presente, al no existir un contenido último de lo político, ni de ellas como sujetos.

Por otra parte, las activistas persisten en su actividad como tales, en una relación de atadura y subversión constante, que, sin embargo, posibilita identificar formas específicas de su surgimiento.



## CAPÍTULO 5

### DESIGUALDAD, PERSPECTIVAS INTRAGENÉRICAS Y FEMINISMO DESDE LAS VOCES ACTIVISTAS

#### PRESENTACIÓN

A lo largo de este trabajo se han presentado ya diversos análisis desde una mirada de estudios de género. No obstante, me parece importante y necesario abordar algunos temas específicos que implican no solo situaciones que las mujeres percibieron como de inequidad y discriminación en su trayectoria como activistas, transformando sus subjetividades, sino también las propias visiones de otras mujeres participantes en las luchas estudiantiles y sociales para, a su vez, dar cuenta de las permanencias o los cambios que han percibido en el desenvolvimiento del sector femenino en estas luchas.

Para abordar el tema articulador de este apartado, es prioritario aclarar con anticipación algunos aspectos:

- El tema de la desigualdad de género en los movimientos no surgió de forma espontánea en las entrevistas, lo cual hasta cierto punto era previsible, pero también un rasgo interesante para el análisis en sí mismo, ya que, como es sabido gracias a los estudios de género, la inequidad, la discriminación y en ocasiones la violencia están a tal punto naturalizadas en

nuestras sociedades, que no es posible para muchas mujeres identificar este tipo de situaciones en la propia vida como tales.

- Considero relevante prestar atención a la distinción entre sentido y referencia, a la forma y a las condiciones en que se produce el discurso de las entrevistadas. Estas intentan por medio de su narración responder y presentarse a sí mismas como un todo coherente ante quien las exhorta a contar su experiencia. Goffman (1959, p. 22-24) señala que en la vida existe el supuesto bien claro de que las primeras impresiones son importantes y que la definición inicial de una situación proyectada por un individuo tiende a proporcionar un plan para la actividad cooperativa subsiguiente. Así, las entrevistadas siguen un hilo narrativo conductor que parte de una presentación inicial de sí mismas en relación con la experiencia activista que es significada principalmente con base en otros aspectos, marginando el que aquí nos concierne. Además, el relato sobre las desigualdades significa, en algunos casos, contradecir o al menos desdibujar algunas narraciones anteriores sobre la participación activista y en otros, transformar la valoración que se tiene de esta en el momento de la narración.
- Es importante recordar también que el habla (narración) examinada con referencia al contexto de interlocución, a la situación discursiva concreta y convencional en la que el habla adquiere, por encima y más allá de su significado, una cierta fuerza de enunciación (Felman, 2012, p. 10).
- Había en algunos casos y hasta el momento de la entrevista una especie de represión de dichas situaciones por su relación con lo doloroso, de lo cual ya he hablado antes en este trabajo. En el momento de narrar surge la memoria como un dilema (Arfuch, 2013, pp. 79-80,) tanto por sus contenidos, como por las formas que adoptó la evocación (como algo negativo que desvaloriza lo relatado antes sobre los

movimientos), como por lo que trajo al presente la enunciación y la vivencia herida en cuerpo y alma de quienes recuerdan, pues el volver a decir hace volver a vivir.

- Por mucho que el/la otro (a) (la autora), por muy pasivo que su rol quiera parecer, proyectará a su vez, eficazmente, una definición de la situación en virtud de su respuesta al individuo y de cualquier línea de acción que inicien hacia él/ella (Goffman, 1959). Es decir que soy consciente de la injerencia que mi presencia y cuestionamientos sobre el tema pudieron haber tenido en lo narrado y que ello puede ser una limitación, pero también puede ser una potencialidad analítica, pues como señala el mismo Goffman (1959), el rol que desempeña cualquier individuo se ajusta a los papeles representados por los otros individuos presentes, quienes constituyen a su vez el público, y pueden tener lugar acontecimientos que proporcionen a estos otros información (no prevista y en ocasiones) concluyente, por ejemplo las actitudes, creencias y emociones profundas del individuo pueden ser descubiertas de manera indirecta a través de sus confesiones o de lo que parecen ser conductas expresivas involuntarias y se pueden verificar los cambios de actividad de la entrevistada para transmitir una impresión que a ella le interese.
- Desde otra perspectiva, y como apunta Arfuch (2013, p. 82), el yo autobiográfico no tiene patente de inequívoca unicidad, por más que intente y crea contar la misma historia. La iterabilidad derridiana –dice la autora– pone en evidencia la paradoja de ser el/la mismo(a) y otro(a) cada vez, en la deriva del lenguaje y la temporalidad, en el deslizamiento del discurso y lo ingobernable de su apropiación en la lectura o en la escucha, donde quizá hace sentido precisamente lo no marcado, lo inesperado, lo relegado, el silencio.
- Para algunas entrevistadas, desde la perspectiva retrospectiva no hay desigualdades significativas para el conjunto de la experiencia como activistas. No obstante, ante el contexto

dialógico que importó la entrevista, la pregunta directa y la presencia cultural contemporánea del tema mencionaron algunas situaciones de “desigualdad”, pero con base en una jerarquía secundaria, lo cual es también en sí mismo interesante de analizar, como veremos más adelante.

- A lo largo de las entrevistas las significaciones de la desigualdad ocurren de formas o con términos distintos a los que los estudios de género actualmente identifican como tales<sup>1</sup> y que, por lo tanto, deben ser registradas con esas miradas diferenciadas.
- Finalmente, quiero señalar que prevalece en los análisis la preocupación por hacer visibles los mecanismos de producción discursivos de las narrativas y la reflexión sobre la problemática de, por un lado, invitar a hablar a las mujeres, sin sustituirlas y por otro mediar la creación de nuevos referentes para la discusión académica sobre las relaciones de los géneros en el activismo mexicano. Dicho reto analítico puede ser un límite en tanto, como señala Spivak (1998), el sujeto subalterno (en este caso, las mujeres) constituye, realmente, un lugar límite o el “límite absoluto del discurso narrativo histórico”. Sin embargo, se intenta, como lo sugiere la misma autora, producir una historia (subalterna) en los puntos en que la historiografía convencional evidencia sus fracasos cognitivos y sus lugares de impotencia, intentando que las mujeres se conviertan en figuras visibles a través de incorporar sus narrativas a un lugar enunciativo que abone a la crítica de lo establecido en los textos dominantes sobre el tema y se convierta en un medio estratégico de reivindicación.

---

<sup>1</sup> Eso es consecuencia de la subordinación de las mujeres a raíz de las prácticas culturales discriminatorias generalizadas, al extremo de pasar inadvertidas, si no se analizan con perspectiva de género. Esto se ajusta al Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018.

Lo anterior sirva de marco inicial de problematización de lo que a continuación iré abordando.

## **LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LOS MOVIMIENTOS**

Fue común en las narraciones de las entrevistadas una perspectiva inicial de equidad en la participación de las mujeres en los movimientos. No obstante, conforme ellas fueron desarrollando el tema aparecieron diversas situaciones de desigualdad respecto a sus compañeros de lucha:

GC: Una cosa que siento es que en estos movimientos universitarios somos muy parejos. Claro, una siempre tiene sus particularidades ¿no? En el rol que juegas, como madre, por ejemplo, cuando estoy embarazada y me toca un movimiento y entonces ¡yo sí tengo que comer porque estoy embarazada! ... Nunca me he sentido segregada ni tratada de otra manera en la UNAM. El trato con los compañeros muy bien en general. Digo claro que siempre hay gente buena onda, gente mala onda, gente esquiva, pero lo hay entre hombres y mujeres. Personalmente no siento que me haya tocado dentro de la UNAM un trato diferenciado. Claro, tú pasas un chorro de cosas como mujer en la calle, en el metro, en cualquier lado, agresiones a ti por ser mujer o lo que sea, pus sí, sí las pasas, pero como universitaria, como parte del movimiento, como parte de la planta de profesores, como parte de la planta de estudiantes, a mí no me ha tocado. ... Yo creo que hay cosas que seguramente pasan y aquí hay violaciones y abusos sobre chavas, dentro de los pasillos de CU ... hubo chavas violadas durante la huelga porque el asunto de que la universidad estaba medio oscura, medio sola, de que no había luz, vigilancia y actividad cotidiana. Me tocó saber de una muchachita de aquí de ciencias y seguramente hubo más, nada más que no te enteras ¿no? ... Ella era una chava brigadista y participaba en la huelga como todos los demás y de hecho salió al terminar una reunión y regresó recién violada, golpeada y demás. Entonces todos los estudiantes se salieron a buscar a peinar la zona a donde ella decía que había pasado, pero ya

no encuentras a nadie. Pero ella vino a buscar cobijo a la facultad, se regresó para acá buscando apoyo y bueno se dio de inmediato, de parte de hombres y mujeres vámonos todos juntos (GC, 3 de noviembre de 2010).

La presentación inaugural de “trato parejo” en los movimientos se desdibuja con la presencia narrativa de lo que para ella son “particularidades” de los roles que se juegan como mujer. Dichos roles naturalizados en la enunciación, aunque implican una serie de preocupaciones distintas a las de los compañeros como riesgos de salud y en algunos casos peligros (maltrato, golpes, violación y abusos), no se conceptualizan propiamente como desigualdades de los movimientos, ya que se les ubica por fuera del espacio de estos, es decir en las calles, en la gente “mala onda”, en el metro y finalmente en cualquier lado. Los espacios universitarios se recuerdan, eso sí, como carentes de luz, vigilancia y actividad cotidiana en algunos momentos.

En el párrafo es visible la intención de salvaguardar la visión positiva de la UNAM y sus movimientos como espacios que escapan de las lógicas sociales de desigualdad externa. La verdad o falsedad de dicho argumento no se discutirá aquí, pero sí la forma en que la narración establece una separación e idealización del ámbito activista universitario respecto de lo considerado negativo del entorno social, mediante la caracterización de este como equitativo en cuanto a decisiones y actividades, tratos no diferenciados, y en cuanto a que se “cuida a las chavas” y se da el apoyo de búsqueda de los responsables de algún incidente de violencia contra ellas.

De la narrativa se infiere que era frecuente no enterarse de los actos violentos que ocurrían a las muchachas que participaban en los movimientos. Esto es que había posiblemente un ocultamiento o al menos una omisión declarativa de actos de este tipo, lo cual no es difícil de imaginar si tomamos en cuenta que las entrevistadas mismas insisten en que en primer lugar estaban “los intereses del movimiento”, que es hasta hace pocos años que se ven los casos de violencia contra las mujeres como un asunto de orden público

(OEA, 1994) y que aún en la actualidad es frecuente culpar a las propias mujeres de los actos de violencia en su contra, por razón de usar prendas de cierto tipo, por salir en horarios considerados “no propios”, caminar solas o por lugares poco transitados, como es incluso la sugerencia de Guadalupe en el párrafo que analizamos.

Aunque GC comenta que no le tocó pasar por situaciones de segregación como universitaria, menciona que supo de casos de este tipo que ocurrían a otras mujeres. En este sentido llama la atención la ausencia de liga significativa entre lo que ocurría a las otras mujeres y lo considerado como desigualdad por ella.

La activista menciona, no obstante, que en las huelgas en que participaba el sindicato de la UNAM eran más notorias algunas desigualdades, aunque salvaguarda de los hechos a los estudiantes:

GC: Esa parte se me hace mucho más, mucho más notoria en las huelgas del sindicato ... Ahí sí siento que había chavos que eran muy, pero muy machines. Están el esposo y la esposa trabajando en la universidad y cuando está el movimiento, ellos quieren que la esposa les sirva en el comedor de todos y la esposa se empieza a dar cuenta que como que así no es la onda ¿no? Ahí se siente mucho más eso que entre los estudiantes. Entre los trabajadores se siente muchísimo, pero entre los estudiantes no creo (Entrevista a GC, 3 de noviembre de 2010).

Otro aspecto interesante es que GC se concibe como “una portavoz que le fue tocando como consecuencia de los hechos ir como representante” y como tal asume una postura distinta a los compañeros varones, quienes según ella “sí pensaban tener un poder frente a los demás”. Se construye una narrativa de sí misma como fuera del centro social y del protagonismo, con una negación de sí misma como actora (sujeto) en los movimientos y la constitución de sí como instrumento de otros.

Por otra parte, aunque GC dice haber pasado cosas “en la calle”, no las describe, lo que sugiere que dichas experiencias no se han visibilizado en forma consuetudinaria. Es posible que la entrevistada

suponga que ya se saben, que se infieren de por sí o que no son importantes. Sin embargo, dichas cosas no perturban la idea de igualdad que, insiste, había en los movimientos. Ello hace pensar que las condiciones diferenciadas de peligro de hombres y mujeres en estos no solo son poco significativas, sino que, de forma similar a los recuentos históricos que analizamos en otro momento,<sup>2</sup> aparecen como asuntos de menor relevancia en comparación con otros y además supuestamente resueltos al proporcionársele a la víctima, recordada en la narrativa, cobijo y búsqueda del responsable de la agresión (sin éxito, por cierto). Ello sugiere también que no se quiere dejar como huellas los actos de desigualdad, pero sí la perspectiva positiva de los varones que participaban en los movimientos, lo cual se refuerza cuando se toma en cuenta la diferenciación entre los trabajadores y los estudiantes que aparece en la narrativa muy marcada, lo que también desdibuja la primera afirmación de ausencia de segregación en los espacios de los movimientos universitarios y en parte la imagen de sus integrantes como equitativos.

La caracterización positiva inicial de los compañeros de lucha y el trato que se tenía con ellos es algo común en las entrevistas. Para las mujeres la mayoría de los activistas intentaban ser “diferentes” o “cambiar las cosas”. Sin negar la veracidad de tales afirmaciones, me parece que hay en las mujeres una especie de mandato ético interiorizado con el cual se intenta no mermar o manchar la visión intachable o idealizada de aquellos que fueron parte de un pasado altamente significado como valioso. Esto trae como consecuencia una minimización o relativización de la relevancia en la memoria narrada de los asuntos de desigualdad de roles u otros aspectos de género.

Es posible también que este “negacionismo” de lo negativo sea la expresión misma de la desigualdad interiorizada, un “mecanismo psíquico de la subalternización”, que forma a las propias mujeres en su subjetividad y que hace que ellas persigan o sustenten un

---

<sup>2</sup> En el segundo capítulo de esta obra.

estatuto subordinado que reside en sí mismas como producto de las relaciones de poder y de la cual no pueden dar cuenta. En este sentido Butler (2001, pp. 17-18) señala, retomando a Foucault y el psicoanálisis, que en el curso de la formación de un sujeto existe una ambivalencia en su lugar de emergencia, ya que se forma y se subordina simultáneamente en un vínculo apasionado con aquellos de quienes depende de manera esencial (yo diría primordial). Y así, en tanto que es la condición para devenir sujeto, la subordinación implica la sumisión obligatoria. Me parece que las mujeres mencionan una condición equitativa en sus relaciones con los varones activistas, en tanto es necesaria para su existencia como luchadoras sociales exitosas, activistas en una posición no victimizada o subordinada. Ello les proporciona la condición de posibilidad de su existencia trascendente en el discurso de los movimientos estudiantiles y sociales a la manera conocida por ellas, la androcéntrica.<sup>3</sup> Desde esta perspectiva, para que ellas puedan emerger, las formas primarias de este vínculo deben surgir y a la vez ser negadas; de ahí la contradicción narrativa evidente. La negativa de desigualdad inicial que puede considerarse parcial en el discurso narrativo puede verse como la repetición traumática de lo que ha sido repudiado de la vida, pero que es a la vez un medio subjetivo para la supervivencia del yo activista (Butler, 2001, p. 20).

Empero, en las narrativas se identifican algunos aspectos más respecto al tema. Por ejemplo, algunas de las activistas, si bien dicen haber notado problemas de desigualdad e incluso intentaron apoyar a quienes las vivían, se detuvieron ante el contexto que no consideraba dichos intentos como “algo bueno”.

AM: Yo no tenía conciencia de que no estaban las cosas justas en el trato, porque en general las gentes con las que nosotros llegábamos eran gentes que estaban tratando de cambiar las cosas ... Sí había mucho y notaba que estaban los compañeros en las cosas de organización y las mujeres sirviendo la comida,

---

<sup>3</sup> Caracterizada y analizada en el capítulo 2 de este libro.

así era. Yo me ponía a hablar mucho con ellas, pero no sé si porque estábamos en otra fase. No era algo bueno que les dijera, era algo que estaba implícito. Solamente que fuera algo muy evidente (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

Al parecer, para la entrevistada, a menos que los hechos de desigualdad fueran “muy evidentes”, se aceptaba la expresión de desacuerdo con la repartición de roles y además ello no podía suceder en cualquier momento, pues hubiera implicado, según se deriva del relato más adelante, el que “los varones de los pueblos se molestaran”, que ya no los recibieran o corriera peligro el apoyo que les brindaban.

A pesar de que hay una identificación posterior más firme de desigualdad entre hombres y mujeres y AM dice pelear más por dicho asunto, en las narrativas no se liga esto con la idea del “querer cambiar el mundo”. Desde este punto parece no existir asociación significativa entre cambiar el mundo y modificar las desigualdades entre hombres y mujeres; de hecho, el colectivo “mujeres” se concibe como externo, por fuera del “mundo” y por lo tanto en otro nivel de importancia.

La afirmación anterior se sostiene también por la perspectiva de otras entrevistadas, para quienes la desigualdad no se establecía tanto en la participación sino en lo que describen como momentos u ocasiones ligados a otras áreas de la convivencia con los activistas, que se ubican como recuerdos graciosos que no implicaron gran desagrado o malestar, sino desarrollo de ciertas actitudes:

LU: De joven viví inequidad. En mi participación no tanto, pero en momentos sí. Por ejemplo, no creían en mi sentido de orientación que lo tengo desarrolladísimo. Yo no sé por qué, pero yo siempre sé dónde está el Norte y sé para dónde hay que ir y en el monte y en donde sea y he estado en un montón de ciudades y siempre resuelvo los problemas de orientación y ellos no me creían ... Les decía, cuando estaba en la clandestinidad: “la salida es por allá, pero si no quieren pues caminen, el que queda cerquita es aquí a la derecha, no lo creen ¡caminen!, yo aquí los espero” (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

AM: Llegamos a cantar a un lugar y pensaron que éramos tres hombres y solamente nos tenían una habitación y entonces era tal confianza, tal cosa así de que nosotros éramos diferentes y que ¡no nos van a pasar cosas, ni nada! Así que yo tenía total confianza en mis compañeros, no andaba ni de relajo con ninguno de los dos, ellos me cuidaban. Yo les alcahueteeé las cosas que traían y me burlaba de ellos, pero era muy tranquila. Pero me acuerdo que esa vez ¡los dos malditos! que nos tocó dormir en la misma habitación, me dijeron que entonces yo me metiera al baño, mientras ellos se ponían la pijama. Y entonces yo metida en el baño y preguntando a cada rato “¿Ya salgo?” “¡No, que todavía no!” “¿Ya?” “¡Tú, nos quieres ver sin pantalones!” Y yo: “¡Ay, no!” Con eso me hizo sentar en el baño y ya, después de un rato que ya era demasiado, salgo y los dos ya durmiendo [se ríe] ¡Los condenados! Esa parte la recuerdo más en términos de que nos cuidaban y sí también de repente cuando íbamos a cantar a los pueblos, les sorprendía y nos preguntaban a nosotras que cómo nos dejaban en nuestra casa y cosas así, pero en cuanto veían cómo nos llevábamos y veían que éramos así chavas bastante tranquilas y que no era el reventón, ni nada por el estilo, más bien tomaban una actitud protectora con nosotros (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

En los fragmentos anteriores es posible reconocer no solo la huella perdurable en la memoria de las entrevistadas de las situaciones a que se hace alusión (lo cual, de por sí, es interesante si se toma en cuenta que, según habían comentado antes, no eran consideradas como de gran importancia), sino también las necesidades justificativas de estas, las negociaciones que se debían llevar a cabo para poder desarrollar las prácticas activistas y algunas ideas de género que contextualizan lo relatado.

En el caso de LU hay una explicación aleatoria del saber defendido ante los compañeros activistas, el cual se narra en el presente como elemento inicial propio de la naturaleza de la entrevistada y no por una capacidad o poder. Sin embargo, el “yo no sé por qué” inicial del saber ubicarse es seguido de datos tales como que LU ha tenido una vasta experiencia en materia de visitar, reconocer y orientarse en distintos lugares, lo que considero que permite ver

el debate interno entre expresar o no directamente que lo que se sabe es una aptitud y no algo natural inexplicable. No obstante, la narración deja constancia de algo valioso en el tema: la experiencia.

Sin embargo, dicha aptitud no bastaba para convencer a los compañeros de lucha, quienes, al no confiar en LU, eran presionados por ella por otros medios, a través de la inmovilidad o la amenaza de permanecer en el lugar que ella consideraba adecuado. Desafortunadamente, LU no da información acerca de si dicha estrategia de presión daba o no resultado, pero queda claro que en su memoria está grabado el esfuerzo que era necesario desarrollar para poder convencer de su conocimiento a los compañeros. Cabe preguntarse si los varones que decían tener una habilidad similar tenían necesidad de justificarla como ella, lo cual, según se deriva de la narración, parece no haber sido así.

En el caso de AM, hay también una justificación de lo sucedido que sostiene que sus compañeros y ella eran “diferentes” y que los momentos de cierta preocupación compartidos con ellos (pasar largo tiempo sentada encerrada en un baño, preocuparse por salvaguardar su mirada, no ser libre de transitar por el espacio para el descanso y acostarse después que ellos) eran en realidad consecuencia de bromas y no de ser ellos hombres y ella mujer.

Del relato se deriva, no obstante, que, para poder dedicarse al activismo en otros territorios, AM debía tener plena confianza en los compañeros, no ser pareja de ninguno, dejar que ellos la cuidaran, “alcahuetearles” algunas cosas, obedecerlos y ser tranquila. Mostrarse tranquila (un modo de ser considerado adecuado en las mujeres) era una práctica extensiva hacia los miembros de las comunidades que visitaban, ya que de ese modo se conseguía el apoyo o la recepción deseada.

Me parece también pertinente reflexionar si no hubo molestia, ¿qué hace que las mencionadas situaciones prevalezcan como memorables de forma tan contradictoria en los relatos antes presentados? Me parece posible que las activistas significaran lo relatado en términos menos positivos con cierta frecuencia y sobre todo de

manera posterior, pero, ante la naturalización de las desigualdades de género y la necesidad de avanzar en sus objetivos como activistas, asumieron que todo ello no podía ser de otra forma en aquel momento y, por lo tanto, minimizaron su importancia.

Sin embargo, las miradas acerca de la desigualdad para las entrevistadas no son permanentes, ni homogéneas. La misma AM fue reconociendo que la desigualdad vivida tuvo varias etapas e intensidades:

AM: La desigualdad fue de distintas maneras. En la época de la prepa puede haber sido más limitante ¡y eso que mis papás eran bastante liberales y tranquilos!, pero la limitante como mujer era el que yo tenía que pedir permiso para todo, porque había la idea de que, si estabas en algún movimiento, los compañeros podían llevarse contigo un poco más fuerte. Un poco la posición de nosotras era decirles a ellos también que “aunque yo esté metida en esto no quiere decir que busque otra cosa ni nada”. Yo no quería andar con nadie que fuera de los grupos en los que trabajaba y lo hice porque me parecía que si nos quedábamos cosas de algún modo no funcionaría y digamos que no sentí tanta desigualdad, salvo en estas cosas de que a mí me daba pena decir que no me daban permiso y que me iba toda arregladita y que me acusaban de “fresa”. Pero la verdad así de sentir como que como mujer era menos, nunca lo sentí, así conscientemente. Era claro que yo tenía más problemas para poder salir de mi casa, eso era una cuestión principal y los muchachos no tenían ningún problema (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

Hay que destacar que hay una cadena de equivalencia significativa entre desigualdad y el “ser menos” en la mayoría de las narrativas de las entrevistadas y me parece que ello incide fuertemente en las perspectivas expresadas. Así, el tener que pedir permiso para todo, salvaguardarse de que pensaran siquiera que eran pareja de alguien, establecer con firmeza ante los compañeros y ante la familia (aunque fueran liberales y tranquilos) y dejar claro en todo momento que el interés por la participación activista era de índole distinta a la amorosa, pertenece a otra constelación de significaciones: la de la propia problemática familiar, personal y emocional.

Se infiere también que AM padeció señalamientos y críticas por ir arreglada de cierto modo, al parecer distinto al de otros activistas, ante lo cual llevó a cabo estrategias para superar “la pena” de pedir permisos, como ocultarlo y cambiarse en el camino (como ya vimos en otro momento), además de intentar mantener sus intereses amorosos fuera del grupo. Considero que estos elementos dejan claros vestigios de las cargas extras que tuvo AM como mujer activista, de las vivencias de la desigualdad de género y de clase social que, aunque se expresan al lado de frases atenuantes (como “no viví tanta desigualdad”) por razón de que, como ya vimos, tal vez todo ello no cabía dentro de lo “muy evidente” y por lo tanto resultaba impropio mencionarlo para el conjunto social activista y para ella.

Desde otra postura hay que decir también que, para algunas activistas, la desigualdad entre hombres y mujeres no siempre opero en su contra:

AM: teníamos algunas ventajas... los porros en general les pegaban a los hombres y a las mujeres no nos pegaban. A nosotras hasta cierto punto nos gritaban y nos asustaban, pero todavía no les pegaban a las mujeres y eso no era lo más común. Entonces podíamos ser un poquito más osadas. Yo me acuerdo haber estado en la prepa 4 hablando contra los porros que estaban enfrente sentados con las botellas rotas amenazando, y yo gritándoles. Eso era como a los 15 años, pero de alguna manera te cuidaban un poco. A ellos les dieron unas golpizas muy fuertes y pues, bueno, a algunas mujeres sí las golpearon muy feo, pero todavía no era tanto, no era todavía el denominador común. Menos en la prepa, donde los conocías y todo. A lo mejor con los policías sí, pero en la prepa, como los conocías, era más difícil. Amenazaban e insultaban, pero con las mujeres no llegaban a golpear y ahí digamos que era la participación más igualitaria (Entrevista a AM, 20 de mayo de 2011).

Dentro los contextos de violencia que hubo en algunos movimientos estudiantiles, para la entrevistada el recibir gritos, insultos, amenazas y ser asustada la ubicaban en una “mejor” posición que

la de los varones, quienes, como se deriva del fragmento, eran golpeados más frecuentemente. El significado de los golpes pasa entonces por el de la jerarquización de lo más grave e importante, de lo que causaba mayor daño frente a lo otro.

Sin embargo, cuando se habla de los golpes a las mujeres, el nivel de importancia se reduce y se ubica en los márgenes de la narración con frases atenuantes como “no era tanto”, “no era lo más común” y “te cuidaban”. Ello es interesante, porque es posible identificar el centralismo de la figura masculina en relación con la violencia física en el relato, así como la asociada representación de las mujeres como protegidas de ello (salvo en ciertas ocasiones).

Del fragmento se infiere que gritar a los varones se consideraba como una osadía y, por tanto, algo poco común, lo que me hace preguntar ¿qué se pensaría entonces de una mujer que golpeará?

Para AM no tener igual peligro de ser golpeada y poder gritar permitía una participación más igualitaria. Por consiguiente, para ella la diferencia que posibilita da como resultado igualdad.

Por otra parte, se distingue entre los llamados “porros” y los policías. La distinción salvaguarda nuevamente a los miembros de la comunidad estudiantil (considerados más respetuosos de la figura femenina) de los policías (quienes aparecen como más agresivos contra las mujeres).

En la narrativa tiene lugar el encubrimiento de ciertos tipos de violencia (gritos, insultos, amenazas), por otros (los golpes), lo que borra los efectos y traumatismos que causaban los primeros. Ya no sabemos nada más de ellos, salvo que asustaban a las mujeres. No obstante, lo que sí podemos entrever es el clima circundante recordado de aquellos días en los que el género de la violencia se marcaba claramente y que la entrevistada contaba con ello para ejercer acciones.

También sabemos que a las mujeres se les pegaba y aunque esto no fuera lo común, según la narrativa, un factor importante para que ello ocurriera o no era el que te conocieran y tal vez no tanto el ser mujer.

Fernanda, por otro lado, expresa con claridad la discriminación que se derivó por ser mujer en la vida estudiantil, académica, laboral y el activismo:

FC: La adversidad era la discriminación por ser mujer... Un maestro me decía: "No, FC, usted nunca va a ser ingeniera"... Resulté en que yo soy fundadora del Instituto Mexicano del Petróleo y ahí siempre me decían: "Tú no la vas a hacer, porque en primer lugar eres mujer en un mundo de hombres, en segundo lugar eres del Politécnico y en ese mundo, la universidad era lo que ahora son las privadas y luego eres geóloga en un mundo de ingenieros petroleros y finalmente eres comunista, así que tienes todas las desventajas, además de atea en un mundo de católicos, en el que no puede ser que no creas en Dios". Pues ¡no creo! y a la fecha sigue el problema (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

Las adversidades por participar en campos no correspondientes a los concebidos para alguien como FC cruzan los regímenes de género, profesión, procedencia académica, adscripción política y religión. No obstante, me parece que, dada la destacada trayectoria activista que desarrolló desde edades tempranas,<sup>4</sup> FC es capaz de remontar la desigualdad en esos ámbitos al significarlos como retos e impulsos, incluso también como momentos de autoafirmación, lo que no borra de la memoria las experiencias derivadas de la discriminación, ni el hecho de que, según afirma, las sigue enfrentando aún en la actualidad.

Es destacable la visión del sí misma de luchadora exitosa que prevalece una vez más en el relato de esta activista, quien, sin embargo y como más adelante analizaremos, tuvo en el ámbito de la relación de pareja una resolución diferente de las expresadas hasta aquí.

Desde otro punto de vista la expresión de la desigualdad adquiere un matiz interesante en el caso de LU, quien dice no haberse

---

<sup>4</sup> Como vimos ya en el capítulo 3 de este texto, en lo que destaca haber sido desde niña una permanente activista y de adolescente una de las primeras jóvenes líderes comunistas en movimientos armados y estudiantiles.

planteado formar parte de la dirección de ningún movimiento ante la presencia de otras mujeres con ciertas características:

Otra cosa desigual es que yo no era de la dirección, pero tampoco me lo planteaba en ese momento, porque, en primera, estaba Paquita, que era muy preparada, se defendía con mucha agresividad, argumentos bastante contundentes, aunque a veces no tuviera la razón. Pero hablaba bien, tenía su aplomo y con su manera de retar a todo mundo no solo al Estado burgués, sino a nosotros... Otras veces sí lo he querido y no me han dado papeles de dirección ¿no? y ya no quiero (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

El que existiera un tipo de mujer, al parecer distinta de LU, resultó ser para ella una limitante, un obstáculo para plantearse formar parte de la dirección del movimiento en el que participaba. Del relato se deduce que el ser una mujer líder dependía de prepararse, actuar con agresividad, ser contundente en las argumentaciones, tener aplomo, hablar bien y retar constantemente. Estas características, como ya hemos analizado antes,<sup>5</sup> son de las más valoradas en el discurso de la historia y la cultura mexicana androcentrista.

Es patente la preferencia por este tipo de mujeres y no otras en los movimientos. LU deja ver un poco de molestia cuando menciona la frase “aunque no tuviera la razón”, lo que revela un conflicto aún no resuelto. Por otro lado, ella afirma haber querido ocupar puestos de dirección y no “habérsele dado”, lo que indica también una posible frustración en tanto, por otro lado, sostiene que ya no lo quiere. Me parece que por mucho tiempo deseó ocupar esos sitios de poder, pero al no lograrlo por no ser un tipo de mujer similar a la descrita, resuelve decir que ya no lo quiere, para salir del conflicto y sobrevivir a este.

---

<sup>5</sup> En el capítulo 2, en lo relativo a la construcción discursiva de la figura del estudiante presentado como héroe en narrativas escritas sobre los movimientos estudiantiles mexicanos.

## **Alcances de la desigualdad**

De lo analizado anteriormente se concluye que para las activistas no hay una significación de la desigualdad homogénea. No obstante, queda sustentado que en el activismo en el ámbito estudiantil y universitario existe mayoritariamente una expresión inicial de negación de la desigualdad en el trato entre hombres y mujeres, que luego se ve desarticulada ante el recuerdo y la narración de episodios de inequidad que, sin embargo, suelen atenuarse con ciertas frases que van de negar la generalización de los casos a verlos como momentos graciosos, irrelevantes y vividos mas no sufridos. En este sentido es clara la huella perdurable en el recuerdo de las situaciones a que se hace alusión, así como la inicial negativa de desigualdad que funciona como medio subjetivo para la supervivencia del yo activista exitoso y trascendental.

Por otra parte, hay una clara separación entre el afuera y el adentro de los movimientos, que se contradice por la información posterior que indica prácticas diferenciadas entre las y los activistas, sobre todo en lo que respecta a las actividades de liderazgo, separación de roles en el activismo, críticas enfrentadas, tipos de violencia ejercida, entre otros.

Hay una importante cantidad de elementos coincidentes entre lo considerado importante por las activistas y las narrativas analizadas en el segundo capítulo de esta investigación, lo cual es, desde mi perspectiva, una evidencia de traspaso discursivo y de la influencia del sistema sexo-género mexicano en la memoria de las entrevistadas.

En dos casos (de LU y FC), queda reconocida explícitamente la desigualdad y la discriminación por ser mujer, ante lo cual se superpone una visión de sí mismas como exitosas, en tanto se llevaron a cabo estrategias para superar las limitantes asociadas, mientras que en los demás casos hay una negativa a considerarse objetos o víctimas de ello.

## LAS RELACIONES DE PAREJA

Otro aspecto de la desigualdad de género que resulta muy atractivo para el análisis tiene que ver con las relaciones de pareja de las activistas, ya que nos deja conocer aspectos más íntimos de la dinámica de la relación entre hombres y mujeres en los movimientos, que a su vez fueron delineando formas de participar en ellos.

MG: Yo como me dedicaba a matemáticas. No era muy así de hablar y como además mi novio hablaba, pus él hablaba [se ríe] y así era la cosa. Ya en el matrimonio era de dos compañeros. Yo de relajo decía que nos llevábamos muy bien, porque cuando nos casamos habíamos hecho un trato: si la discusión era en la calle la ganaba R, porque lo prudente es que el hombre tenga la razón, pero si la discusión en la casa, entonces yo la ganaba [se ríe] a él no le gustaba. ¡La discusión la gana el que tenga la razón! Pero yo lo decía de relajo, y te diré que cuando la discusión era en la casa y se ponían las cosas un poco rudas, él se salía y, según fuera la discusión muy seria, se tardaba diez minutos, veinte minutos en regresar. Cuando regresaba a mí se me había olvidado de que estábamos discutiendo y se acababa la discusión. Porque la verdad yo no soy rencorosa. Siempre he sido olvidadiza... A mí, la verdad, me preguntan si yo sufrí la discriminación a la mujer, y yo digo que no. Pero yo digo que fue porque no me dejaba, no por otra cosa, no porque no la hubiera, sino porque no me dejaba (Entrevista a MG, 14 de abril de 2011).

MG —recordemos— es la más antigua activista de las entrevistadas y empezó a incursionar en dicho ámbito desde los años cuarenta. El que mencioné que era su novio (que luego sería su esposo), el que hablaba, denota la posición central de este en las reuniones y cómo ella es silenciada. Este modo de presentación de la pareja se enmarca por una expresión de comicidad que interpreto como conformidad, pues, como señala, “así era la cosa”. Ya unida en matrimonio (etapa en la cual ambos siguieron siendo activistas, aunque de forma más intermitente, sobre todo ella, al tener a su hijo e hija), hay, al parecer, un cambio en el nivel jerárquico de la relación, pero

solo de forma íntima entre ellos al convertirse en “dos compañeros” que, sin embargo, mantenían ante la mirada externa una posición subordinada de ella y una dominante de él. Esto muestra la fuerza de la presión social existente al respecto, así como las actitudes aliñeadas que se mantenían públicamente para no demeritar la concepción primordial de que el varón era el portador de la razón y que la mujer debía acatar lo que él sostuviera. De no ser así, como se deriva de la narrativa, la situación era considerada al menos como imprudente y, por tanto, objeto de consecuencias negativas.

El párrafo es sumamente interesante en términos de poder, en tanto conocemos el tipo de fuerzas y capacidades de acción interna y de resolución de algunas circunstancias de la entrevistada. Sin embargo, ello no incide en la transformación de la actuación ante los otros. El *performance* de la mujer dominada, obediente y silenciosa se expresa aquí como un acuerdo para la convivencia pacífica y exitosa en el ámbito de la sociedad de aquellos años y como posibilitador de algunas acciones para ella y su pareja.

Si bien MG, como otras entrevistadas, niega haber sufrido discriminación porque “no se dejaba” y sostiene que su esposo era una persona que “respetaba”, queda para la reflexión en qué consistiría ese respeto. Desde mi perspectiva, era un respeto ambivalente a lo establecido, no para mostrarse en público, sino para que no se hablara de ellas, como lo confirma el que MG señalara el enojo y consecuentes regaños del esposo porque su hija estudiaría ballet y la concepción de que es la mujer la que debe estudiar para contar con legitimidad social y que no se le cuestione sobre lo que va adquiriendo en la vida.

En el caso de FC hay también un recuerdo de la pareja sentimental inicialmente positivo en tanto –dice– respetaba su forma de ser. Sin embargo, él, según se deriva de la narrativa, se ve obligado a aceptar el activismo de ella un tanto presionado por una posición privilegiada dada por su trayectoria familiar en dicho campo, por el apoyo de su propia madre (MG) a FC y por un carácter férreo que no permitía oposición y no tanto por voluntad propia o por un convencimiento:

FC reconoce que los varones, aun siendo militantes y llamarse a sí mismos revolucionarios, se comportaban en formas tradicionales consideradas negativas en sus relaciones de pareja:

FC: Todas mis amigas, siempre involucradas en las cuestiones sociales, tienen historias personales terribles que nos seguimos contando en nuestras reuniones, porque casi en nuestra generación la mayoría de hombres eran modelo musulmán, o sea que tienen varias mujeres y, bueno, la verdad es que los compañeros eran un asco. Bueno, no todos, pero andaban con varias. Pocos serían decentones y, pues, acaba triunfando el desamor... Y la maternidad, muy difícil, porque los compañeros, digo serán muy revolucionarios, pero todo caía a nuestra responsabilidad. A mí me decían: “que buen marido tienes, cuánto te ayuda” y exactamente, me ayuda, pero no coparticipa. Eso nosotras, pues, que nos dejábamos también y un día dices “¡se acabó!”... Yo tenía una muchacha que a la fecha yo soy como su madre y sus hijos fueron mis primeros nietos de una entrañable relación, y ella era la que cargaba con todo. Claro estaba R, no quiero disminuirlo, pero al final los hombres no entraron a la coparticipación de lograr, por usos y costumbres, esa cultura pesaba y causaba problemas (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

En la narrativa es identificable la tradicional visión de las mujeres en cuanto a que esperaban una relación monogámica con sus parejas. Subyace una valoración de la llamada “decencia” y no se cuestiona el cumplimiento de rol de madres (aunque sí se visibiliza la complejidad de ello). Empero se advierte también el conflicto emocional y político de Fernanda y de otras compañeras que esperaban que su pareja varón que se llamaba a sí mismo “militante y revolucionario” actuara diferente de otros hombres. De acuerdo con el relato, en los hechos domésticos y en la intimidad de las relaciones, en las parejas ello no ocurrió. En este sentido me parece precisamente que lo político para las activistas empezaba a visualizarse como posible transformador también dentro del plano de las relaciones de pareja, de lo íntimo, en el campo de lo emocional, ya que, de acuerdo con el relato, para alguien como FC existía cierta

credulidad de lo que sostenían los compañeros activistas, o debía haber una mínima coherencia de los planos de la vida. Pero del relato se deriva que ni ellos cambiaron de forma significativa sus modos de actuar con la pareja y, al parecer, ellas tampoco se rebelaron en contra de ello, salvo en casos extremos, como el que vivió la propia FC, tema que abordaremos más adelante.

Queda en el recuerdo narrado la conceptualización negativa de los compañeros, que llega a grados superlativos con las palabras “tipo musulmán”, las cuales remiten a una negatividad que incluye, además de tener varias mujeres, otras formas consideradas machistas o detestables representadas en las palabras “como un asco”. No es posible indagar más allá, pero sí podemos sostener que ni la entrevistada ni su grupo de amigas estaban de acuerdo con esa forma de ser de los varones, aunque pocas veces lo han expresado, salvo a la distancia cuando todas se reúnen a compartir sus vivencias presentes y pasadas, y en casos considerados límite.

Si bien FC tuvo una pareja que “ayudaba”, él “no coparticipaba”, es decir que no llevaba a cabo las tareas de manera equitativa con ella, sino que simplemente tenía alguna conducta aislada o gesto amable de apoyo, lo cual por otro lado no pasaba inadvertido para otras activistas que no contaban ni con eso en sus parejas. Es posible que la pareja de FC, al haber tenido una madre y una hermana activistas, desarrollara una mayor sensibilidad en lo que se refiere a las labores en casa y al presentarse frente a las mujeres, pero ello no alcanzaba a transformar la forma en que se presentaba ante sus compañeros varones y mucho menos en lo que corresponde a intervenir en su cuerpo para salvaguardar la salud de su pareja FC, quien en numerosas ocasiones debió poner en riesgo su vida al tomar medicamentos experimentales, embarazarse continuamente y abortar en múltiples ocasiones.

FC: Yo de R me separé, porque hay varias cosas: hacíamos de repente comidas y reuniones en la casa y llegaban los compañeros “una bola de machirrines” y se sentaban, comían, se emborrachaban y se iban. R no era tarugo y lo agarré la

última vez y le dije: “es la última vez”, porque ¡tú eres la que sirves y les llevas!, y yo no quiero llevarle la contra, pero no quiero, ni lo debo hacer, ¡porque son incapaces de llevar un plato!, “lo que tú necesitas es una ayudante y no una compañera y yo a eso no le entro”...Tuvimos otro asunto de separación: sale la vasectomía, yo fui una mujer muy fértil y tuve como diez abortos y eso se lo he dicho a todo el mundo, porque se asustaban y es que venía la partera y todos temblaban y tu veías el aborto y la verdad que ni sé si diez, a lo mejor más y todavía ya vieja me vuelvo a embarazar y llego a la casa encabronada y le digo a R “ahora sí, no sé qué vas a hacer, pero vas y buscas médico y dónde, y yo nomás voy y listo”. En eso sale la vasectomía y, claro, yo ya soy generación de pastilla, pero te producía cosas y “que no la tomes” y entonces éramos conejillas de indias. Y entonces se lo planteo tranquilamente, pues que se la haga y para nada. Hasta la fecha estoy sentida, son de esas cosas que no se olvidan. Le dije: “¡tengo veinte años ensayando en mi cuerpo con pastillas, con tratamientos, con abortos!” y no se la hizo. Entonces yo ahí dije: “¿adónde está el compromiso de camaradas y de equidad?” Es esa cosa no de la compañera, sino de la sirvienta (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

Al parecer, cuando Fernanda quedaba embarazada, era ella sola la que debía buscar cómo solucionar el considerado “problema” y buscar en la clandestinidad quién pudiera practicarle el aborto (lo cual no era cosa menor, si tomamos en cuenta que hace apenas pocos años se legalizó en México),<sup>6</sup> además de padecerlo, ser intervenida en su cuerpo y tratar de superar emocionalmente dicho proceso. El relato denota la insistencia de él en tener relaciones sexuales sin protección para ella, así como el que no era cotidiano oponerse a los deseos de él (lo cual llama la atención fuertemente, considerando que desde adolescente FC se oponía a grupos enteros de varones y de forma pública) y el caso omiso que hizo su pareja de los riesgos que suponía para la salud fragilizada de ella el tener tantos abortos.

<sup>6</sup> El aborto inducido o interrupción voluntaria del embarazo se despenalizó en México en 2007. Sin embargo, sigue penalizado en 18 de las 31 constituciones de los estados de la República.

La exigencia recurrente de servir en reuniones por parte de la pareja de FC, los recuerdos dolorosos, la huella corporal y emocional dejada por los abortos configuran en FC su discurso del “ya no más” y su decisión de abandonar la relación que inicialmente marcó su papel como compañera en oposición al de sirviente, responsabilizar al varón de buscar al médico y, con base en la autorreflexión sobre el daño al propio cuerpo en lugar de identificar como intocable el cuerpo masculino de la pareja, lo que fue el consecuente impulso para la ruptura. El paso de los años y el recuerdo narrado revela así para la entrevistada la coherencia subjetiva y narrativa de la inequidad en la relación con su pareja.

Por otra parte, no quiero dejar de mencionar que FC contaba con algunas condiciones que posibilitaron su decisión, entre ellas tener los recursos económicos necesarios para contratar la ayuda de otra mujer en el cuidado de los hijos,<sup>7</sup> el ejercicio de una carrera a nivel superior, la relación de amistad y apoyo intragenérico que incluía a su familia de origen, la de otras mujeres activistas, e incluso a su suegra y a su cuñada (ambas activistas), lo cual me parece muy significativo en términos de género.

Finalmente, el relato indica que, para la pareja de FC, fue impensable practicarse la vasectomía. Esto se relaciona con la inviolabilidad del cuerpo masculino como principio fundante de la cultura androcéntrica, la alta valoración del miembro viril y la capacidad de engendrar hijos como parte esencial del ser hombre. A pesar de los años de relación y la evidente fragilidad de FC tras los múltiples abortos, su pareja no parece inmutarse ni darle importancia al asunto, lo cual habla de una valoración mayor de su órgano sexual como instrumento reproductor y una menor de ella.

---

<sup>7</sup> El apoyo de trabajadoras domésticas a mujeres activistas debería analizarse más, pues contribuían al desarrollo de estas y a evitar conflictos. Los datos presentados aquí remiten a la diferencia de clase social entre las mujeres y a la falta de consideración por las trabajadoras, aunque FC entabló una relación cercana con la mujer que la apoyaba.

RM, también desde su vivencia marital, expresa diferencias sobre el activismo con su esposo, las cuales, aunque se expresan como tales, en la significación general del relato aparecen elaboraciones irresueltas acerca de las consecuencias de los conflictos derivados de ellas:

RM: Yo conocí a mi esposo dentro de la universidad. Él empezó a ver que yo estaba en la corriente en lucha y empezó a tener ciertas diferencias. Él estaba en otro colectivo ¡Y las discusiones políticas eran durísimas entre los dos, casi de ruptura! Pero nos reencontrábamos y seguíamos discutiendo y ¡eso nunca ha tenido, eso, influencia en nuestra relación como pareja!... Yo creo que cada vez coincidimos más políticamente. Si vamos a una marcha, a una asamblea, nos lo aplaude, si vamos a una reunión, nos apoya... Yo siento que costó muchísimo trabajo, 30 años, pero yo creo que sí... él sí respeta nuestra forma de ver las cosas y nuestra participación política también la apoya, aunque no coincide en muchas de las cosas que nosotros decimos. Respeta la nuestra y nos quiere mucho y nos apapacha (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Aunque RM rememora los grandes enfrentamientos sobre temas y posturas políticas con su esposo, intenta marcar una distancia entre ello y su relación como pareja.

En este sentido me parece que la entrevistada oscila entre hablar de ruptura y hablar de reencuentros con respeto, después de treinta años, e indica, en este fragmento, que las disputas políticas casi llevaron a la pareja a una ruptura, para luego revirar. De ello se puede interpretar que la entrevistada ha vivido en constante impasse en estos asuntos.

Hasta el momento de la narración no hay una solución del conflicto que haya implicado el desacuerdo en materia política con su esposo. Creo que la entrevistada (y probablemente su pareja) lo han establecido como un aspecto permanente en su relación, sin que haya hasta el momento otra solución que la construcción

autoelaborada de una ficción para la sobrevivencia matrimonial que subyace en una idea ambigua de respeto.<sup>8</sup>

El mencionado respeto por el posicionamiento e ideología política del esposo hacia RM, si bien queda esbozado en “aplausos, apapachos, cariños y ciertos apoyos en las reuniones” (no sabemos de qué tipo), tampoco parece convencer del todo a la propia entrevistada, quien reitera hacia afuera y hacia sí misma en la entrevista “yo creo que sí, él sí respeta nuestra forma de ver las cosas”. Aquí me pregunto si esta no es una situación añorada, pero aún no lograda por RM.

Sin embargo, del propio relato se deduce que, para que la activista lograra que su esposo “respetara” su posicionamiento e ideología política, fueron necesarias grandes pugnas, las cuales se han alargado por treinta años, lo cual no deja de hacer visible el sumo esfuerzo de ella<sup>9</sup> para ser respetada y la influencia del sistema de género existente que no ubicaba a las mujeres como conocedoras, líderes o actrices en este terreno. Esto podría ser una muestra de desigualdad en la relación, pues, además, a ella ha correspondido la carga de convencer y no a él. Aunado a lo anterior, encontramos que, a la distancia de los años, las disputas se han extendido también a los hijos, quienes consideran a RM y a su hermana CB “exageradas y fanáticas por sus posicionamientos políticos”, a lo que las activistas han respondido, según dicen: “no dejándose”. Desde aquí es posible afirmar entonces que, para las activistas, hacia adentro de la relación familiar ha habido como consecuencia de la defensa del posicionamiento político una especie de estigmatización, una valoración negativa que se ha puesto en una dimensión discursiva de la tolerancia por el “cariño existente” y no por el respeto a las ideas políticas esbozadas. No obstante, considero un logro de ambas

---

<sup>8</sup> Infero lo anterior también de lo identificado en las expresiones no orales de la entrevistada, quien —en actitud dubitativa y de evidente conflicto marcado por el silencio y la consecuente contradicción representada por partículas de palabras sin terminar (que no han sido transcritas aquí)— sugiere lo interpretado.

<sup>9</sup> Aclaro que esto no implica demeritar los esfuerzos que su pareja tal vez haya hecho también en otros sentidos.

activistas el haberse mantenido en la lucha y en la movilización conforme a sus ideologías y posicionamientos políticos, a pesar de estas adversidades, que paradójica y tal vez dolorosamente las han impulsado por todo ese tiempo a permanecer en ellos.

Desde otra mirada, TA nos comenta un poco la dinámica de la forma en que ocurrió en su relación de pareja la disputa por conservar su identidad activista y profesional:

TA: Mi pareja, padre de mis hijos, era militante de la juventud comunista en el 62 y en esa militancia lo conocí... Lo que tuve que negociar más fue continuar bailando, más que continuar en la militancia, porque, pues sí, éramos militantes y no sé qué, pero luego te casas, te embarazas y entonces empieza la vida cotidiana, a ver el niño y cómo le vas a hacer y era un macho mexicano total. Yo no tenía por qué trabajar, yo me tenía que quedar en la casa a cuidar y le decía “¿oye, pero si yo tengo una carrera, como voy a cuidar solo los hijos? ¡Si yo tengo una carrera, güey! ¿Cómo me voy a quedar en la casa a cuidar a mis hijos?” y entonces más bien la negociación con mi pareja fue de continuar con mi carrera como bailarina..., pero eso sí, a las dos comíamos en la casa y los niños bien peinados y la casa limpia. O sea, “tú cumples con todo lo que te corresponde, porque eres mujer y yo mantengo la casa, pero si quieres bailar, la casa tiene que funcionar” y así me eché 14 años, los que no milité, son esos 14 años [se ríe] y entonces defendiendo mi carrera, pero la cosa política era una gracia más (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2011).

Aunque TA obedece el patrón y los ordenamientos sociales del esposo y vive la situación materna y conyugal, el activismo no desaparece del todo para ella, sino que adquiere un matiz especial que se inicia en una lucha por conservar el ejercicio de su profesión dentro del matrimonio, a pesar de las condiciones adversas y la postura intransigente del marido y que años después se transforma en un activismo pujante desde ese lugar.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Ya hemos visto que TA se convirtió en una notoria activista por los derechos de los bailarines en México.

El ser militantes, como en el caso de la mayoría de las entrevistadas, no entra como signifiante de un cambio en las relaciones de pareja en lo que respecta a cumplir funciones asignadas a hombres y mujeres en él. Sin embargo, TA defiende su profesión como bailarina, al parecer a través de fuertes interrogaciones y logra permanecer en el ejercicio de ella, aunque con la carga extra del mantener la casa, los hijos y el matrimonio sin descuido. (La todavía actual doble y triple jornada laboral de las mujeres). Por otra parte, la valoración de lo acontecido en retrospectiva parece negativa, pues, como veremos más adelante, TA se llama a sí misma “una sometida asquerosa”.

TA: Eso lo tengo clarísimo. El día que nos separamos Octavio se fue así para acá [hace señal de caminos separados] y yo para acá yo cambié hasta de manera de vestirme, de participar, de relacionarme con la gente. Ruptura absoluta, pero además él fue el que rompió, no te creas que fui yo. Yo te digo que era una sumisa asquerosa (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2011).

El momento de la enunciación permite vislumbrar que la ruptura matrimonial es para TA un eje articulador del surgimiento de su nuevo yo. Si bien califica su identidad anterior como “sumisa asquerosa”, es precisamente el momento de la dislocación que llevó a su pareja a romper la relación el que propicia los cambios en su forma de vestir, de relacionarse y de participar. Algo parecido ocurre con AM, quien señala:

AM: Tengo que decir que descansé muchísimo cuando me separé. Fue un alivio finalmente porque yo había tomado una responsabilidad con un compañero que había tenido una gran responsabilidad y que tenía muchos años más que yo. De pronto, el volver a estar con gente de mi edad, el estar estudiando, con dos hijos que cuidar, claro. Pero, el no sentir que traía cargando el mundo y que podía yo decidir tranquilamente cosas era un alivio tan grande, que fue una sensación de liberación no por la parte afectiva personal, por la parte individual de recuperarme a mí misma, como yo para hacer lo que yo

quisiera sin tener que estar cuidando de una imagen de “cuidado, eres la esposa del rector”, de una pareja, ni una posición en términos políticos que teníamos ambos. Entonces, eso fue como una liberación de poder pelear con quien yo quiera y no tener que decir nada... fue una liberación en términos personales de poder hacer lo que yo quisiera (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

Amparo tuvo una relación de pareja con un hombre 20 años mayor que ella, quien además fue un importante líder activista y rector de una universidad con visión de lucha popular muy célebre.<sup>11</sup> Participa en el activismo dentro del matrimonio, pero en una forma aleatoria a las actividades del esposo, quien fungía como la figura articuladora, centralizada y más visible de la pareja. Este activismo, como sugiere la entrevistada, no era totalmente voluntario, sino que en parte era obligado por el lazo matrimonial, la celebridad de él y el tipo de personas que los rodeaban, lo que al parecer no era del entero agrado de ella. El desagrado parece haber radicado en que Amparo debía presentarse en público como “la esposa de”, cuidar su imagen alineada con la de él constantemente y estar al tanto de las necesidades de organización de las actividades de su esposo, a la vez que debía recibir en su casa a varias importantes personalidades políticas, académicas e intelectuales y finalmente enfrentar algunos riesgos y amenazas de muerte contra su esposo por parte del gobierno y algunos pobladores cercanos opositores. Este tipo de participaciones significaron para ella una pesada carga, como se desprende de la narrativa.

Como en el caso de TA, a partir de la ruptura de la relación conyugal, queda el recuerdo del nacimiento de un nuevo yo, que ofrece a las entrevistadas la oportunidad de elegir de otra manera el tipo de actividades políticas por realizar y otras formas de vivir como mujeres, más centradas en sus propios deseos y con una autonomía mayor que cuando estaban casadas, lo que, por otro lado, parece haberles satisfecho en grado sumo.

---

<sup>11</sup> Universidad Pueblo de Guerrero.

Por otra parte, es importante destacar la función del divorcio, que en aquellos años aún era poco aceptado en la sociedad mexicana. Para las activistas fue un medio de “liberación” plausible que les trajo los beneficios ya mencionados, pero también algunas críticas.

Por otra parte, el tener hijos, aunque no se narra en los términos de la experiencia del matrimonio, sí aparece como condicionante primordial del tipo de activismo que pudieron desarrollar las mujeres.

AM: La diferencia yo la empecé a notar más cuando tuve hijos, porque entonces yo estaba con los deberes en las reuniones cargando al bebé y atendiendo la reunión. Evidentemente empezó a haber menos posibilidades de estar en las cosas o bien tenía que dividirme en pedacitos para poder trabajar, para poder cuidar al bebé, para participar (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

MS: Ahí es donde te das cuenta las diferencias de una mujer, o sea yo no me había enterado de que era mujer hasta que tuve hijos ¿me entiendes? de rechazo o de alguna dificultad por ser mujer, hasta que empecé a tener criaturas y entonces sí habría que atender el frente de la casa, el frente del trabajo, el frente del otro y otro. Entonces se te complican mucho los frentes. Realmente la mujer necesita un apoyo sustancial de la sociedad para poder seguir adelante (Entrevista a MS, 12 de junio de 2011).

En todos los casos de las entrevistadas que fueron madres (incluyendo a LU, quien fue separada de sus hijos), fue evidente que dicha condición significó un mayor aspecto articulador de inequidad en las relaciones de pareja. El tener descendencia las colocó en una posición paradójica. Estaban estresadas por el “deber” de cuidar a las pequeñas y pequeños, padecer la presión implícita de la pareja que exigía cuidar la casa, los deberes de esposa, de pareja sentimental y sexual y, por otro lado, el propio deseo de participar en el activismo, desarrollar sus trabajos como profesionistas, y de poder controlar el rumbo de sus vidas, entre otros. Como resultado se deriva, según las narrativas, una escisión o división del ser, que por otra parte oscila

entre la angustia por las distintas complicaciones que ello acarrea y la necesidad de presentarse efectivamente en los distintos frentes.

Otro efecto identificable es que, al contrario del empoderamiento que de algún modo habían alcanzado con el activismo, al convertirse en madres las activistas padecen la disminución del poder de controlar su vida, su capacidad de negociación ante lo que se consideraba naturalmente su obligación suprema, así como parte de su influencia de participación en el cambio social que habían imaginado. El sentido del yo se merma ante múltiples dificultades, reducción de posibilidades e incluso rechazos de algunos espacios. Mientras tanto, los varones continuaban su vida, sin ese menoscabo, con las cargas habituales y sin un mandato efectivo de cooperación y menor de coparticipación.

Al entenderse el mandato de la maternidad como un destino ineludible, natural y solitario, las activistas, en su mayoría, no exigieron el apoyo de los varones en sus tareas, sino que, como vimos antes, si alguno las ayudaba en alguna tarea, era una cuestión que se consideraba afortunada y altamente valorada. El activismo y lo político en este aspecto son marginados del horizonte para las entrevistadas.

Ninguna de ellas, empero, habla del tener hijos en términos negativos por sí mismos, sino que, como MS, se alude al gran apoyo social que se necesita para salir adelante de las condiciones de ser madre-esposa profesionista y activista.

Lo anterior sugiere que las activistas no conciben a los varones activistas que decían buscar la liberación del pueblo como posibles apoyos directos. Estos, además, tampoco parecían incluir en sus premisas y entendimientos revolucionarios a las mujeres y las condiciones aquí relatadas.

No obstante, es importante señalar, desde otra perspectiva, que algunas entrevistadas vivieron sus relaciones de pareja de forma más abierta si se compara con los modelos más tradicionales de mujer, lo que sugiere una transformación y apertura paulatina para los roles de las activistas en el plano íntimo y sexual.

BP: Yo siempre tenía muchos novios... Uno de ellos era muy celoso, pero él también era parte del movimiento y andábamos juntos. Pero era muy celoso y sí desagrada mucho y le dije “¿Sabes qué? ahí muere” ... Así luego, cuando le platico a mi hija, le digo: “¡Ay tu madre nunca sufrió del mal de amores, porque, cuando no andaba con uno andaba con otro!” Y luego me decían “quiero ser tu novio”, yo les decía “sí”, yo no tenía problema (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

Para BP no había restricción en andar con los compañeros activistas. De hecho, el relato sostiene que era posible para ella tener cuantas parejas quisiera (incluso al mismo tiempo) y que, si alguno le trataba de imponer alguna restricción por celos, le desagradaba mucho y se desligaba de él. Esta visión de sí misma como capaz de mantener relaciones amorosas múltiples se expresa en la narrativa en correlación con las palabras “no sufrí del mal de amores”, que interpreto como huella de satisfacción por haber escapado a dicho “problema”, sumamente asociado a las mujeres en tanto se ha considerado un ámbito propio de ellas.

Mientras, como vimos anteriormente, para FC y sus amigas era indecente que los varones activistas tuvieran muchas mujeres. Con el ejemplo de BP tenemos una muestra de que ella vivió varias experiencias, relaciones, con varones, incluso con deleite. Aquí no sabemos el nivel de involucramiento sentimental de BP y, aunque parecen ser relaciones de tipo poco profundas y no hay indicios de que dichas relaciones implicaran el ámbito de lo sexual, es importante dar cuenta de que la entrevistada sugiere una cierta libertad de aceptación de varias proposiciones amorosas (aunque no así de la elaboración de estas), lo que de cualquier modo es interpretado como un logro, una experiencia digna de ser relatada al paso del tiempo a su hija y al receptor de su narrativa.

Asimismo, BP depura el tipo de relaciones que entabla eligiendo aquello que le agrada (no lo que el destino le ofrezca), con el rechazo de prácticas celotípicas que pudieran limitarla y con la sucesión inmediata de nuevas relaciones sentimentales. Ello muestra

una capacidad de agencia distinta a la que muchas mujeres han vivido por los estereotipos de género arraigados en la cultura mexicana. Sin embargo, llama la atención que, si alguien le pedía que fuera su novia, ella aceptaba y no tenía problema con ello, lo que sugiere una posible aceptación ante la propuesta hecha. Es posible que, a todo el que le proponía una relación BP le respondía que sí, pero sin grandes compromisos y que posteriormente marcaba sus límites y formas de relación.

Por su parte Lourdes relata:

LU: He sido muy libertina sexualmente ¡ay sí! [se ríe a carcajadas] he sido más libre y lo he disfrutado... Es que todo es romper, romper. Que, si me dejan, pues que me dejen. Estaba yo como inmune a los sentimientos estos de separación y de culpa y demás. Me vacuné en contra de estas cosas. Sentí ¡ya qué! y a veces también un poco de teatro, pero la verdad que sigo un poco inmune. No tanto ya ¿eh? no tanto, ya. Porque en México son distintas las relaciones a cuando tú estás en el exilio... Yo veía a mis compañeros hombres y en cierta manera me horrorizaba o se me hacía diferente ¿no? que las mujeres se acercaban a ellos, los enamoraban en el exilio y demás. Y yo: “¡No me tengo que enamorar, estoy dedicada a la revolución! ¡Yo no puedo enamorarme, discúlpame! Que si quieres estar conmigo, bueno, pero yo no acepto ningún compromiso.” Yo no tan cínica, ni tan así, pero no establecía yo fuertes lazos de amor o de promesas o de fidelidad. Seguía mi vida y punto... Fui muy diferente. Por ejemplo, a mis compañeras de aquí de Morelia de todas maneras, las adoro y yo espero que también a mí me perdonen esas cosas [se ríe], pero sí, toda esta historia me hizo que todas esas cosas dejaran de tener tanto peso... Me sentía revolucionaria en la cama. Ay, yo tuve un compañero, Solano, ¡ay que precioso! ¡Una relación hermosísima! Porque allá ellos, en Italia, se cuestionaban: “allá tenemos nuestras novias y no podemos tener relaciones y si tenemos relaciones es con la prostituta y quién sabe qué”. Entonces allá en Italia eran relaciones de pareja y todo. Y él era ¡generosísimo en la cama, generosísimo, ay qué gozadera! Entonces bueno y se acabó y se acabó ¿no? (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Hay en LU un goce actualizado, retrospectivo, de lo vivido, que impregna la narrativa intensamente. Es visible la apertura ideológica y de su propia subjetividad al enfrentarse a un contexto de relaciones amorosas novedoso y distante del que había vivido en México. LU recuerda que aceptaba relaciones sin compromiso, lazos ni promesas de fidelidad. Sin embargo, subyace una cierta valoración negativa retrospectiva de los actos de otras mujeres en circunstancias de exilio, pues LU destaca que ellas se acercaban a los hombres y por otra parte que ella, “no tan cínica”, aceptaba las proposiciones. Esto muestra que, a pesar del cambio de percepción sobre las posibilidades de relaciones, mantiene una cierta moralidad que incluye la idea de que las mujeres no debían acercarse o enamorarse a los varones y aceptar las proposiciones, pero de manera que no pareciera descarada o desvergonzada, sino de una forma más cuidada.

Al parecer LU desarrolló una capacidad performativa que, por algunos momentos, incluyó presentarse a sí misma como una revolucionaria en el ámbito de las relaciones sexuales e implicó expandir el ideal de “la revolución” a la cama, dotándose de la capacidad de establecer ese tipo de relación sin lazos de amor o de fidelidad, como los que plantea el ideal romántico occidental más tradicional y difundido. Pesa, sin embargo, la presencia narrativa de una sanción sugerida de sus amigas actuales, quienes, aunque queridas, son descritas por la entrevistada como diferentes y, creo, con fuertes críticas de ese aspecto de su vida. El perdón de ellas por este tipo de diferencias es un deseo de la activista, quien, no obstante, también se ubica en una posición susceptible de respeto al reconocer que, si bien ellas tienen dicha postura y no vivieron lo que ella, de cualquier forma las quiere. Esto revela la oposición de fuerzas individual y social (del grupo de mujeres amigas), así como la solución no conflictiva (el cariño) parcial, que tampoco erradica ni soluciona el problema.

Tampoco está claramente resuelto el asunto de la separación sentimental de dicho tipo de relaciones, ya que LU sostiene haber

hecho “un poco de teatro” y haber sido “no tan cínica, ni tan así”, lo que indica que en realidad no hubo transición tajante, sino una vivencia de exploración subjetiva y socialmente discutida que se fue inclinando en su momento hacia la más alta valoración del placer por sobre lo moralmente sancionable del acto, pero en la actualidad como algo por lo menos reflexionado de otras formas.

Desde otra perspectiva, las experiencias sexuales diferentes fueron posibles, según creo, por la distancia existente del país de origen, por encontrarse LU en el exilio tras una fuerte experiencia de acoso y tortura, y el saber que no perdía mucho más de lo que había perdido antes (esto por la frase “ya que”). Todo esto operó como catalizador del rompimiento y la fundación de nuevos tipos de relaciones para ella y que, en cambio, le hacía ganar goce, la generosidad de los amantes y un poder de decisión sobre el propio cuerpo antes no experimentado.<sup>12</sup>

Esto es asunto de la mayor importancia, ya que el sujeto de la decisión sobre el propio cuerpo conforma un nuevo sentido de sí mismo que, sin embargo, no está plenamente constituido en tanto está inmerso en una constelación de discursos de oposición los cuales han ejercido poder y han tenido efectos de recriminación.

Por otra parte, la decisión sobre el propio cuerpo desde los estudios de género fue uno de los bastiones del feminismo de esos años y, tal como lo platica LU, fue vivido por ella en Italia, lo que sin duda influyó también en sus perspectivas.

Finalmente, el que LU diga que estaba como inmune a los sentimientos de separación y culpa, como también lo sugiere BP, podría ser consecuencia de una estrategia consciente de erradicación de aquello que les impidiera o limitara vivir la experiencia de pareja o sexual gozosa. Ambas deciden vivir las relaciones posibles, y es motivo de orgullo en retrospectiva y en comparación con otras

---

<sup>12</sup> Quiero apuntar lo que señalan Laclau y Mouffe (2004, p. 156) acerca de que los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en un sentido limitado, de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, pues toda experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas.

mujeres de su generación. Ello las hace rebeldes, transformadoras de un orden relacional establecido. Superan la moral contextual y la cambian por la libertad de elección sobre el propio cuerpo.

### **La revolución activista que no alcanza**

El ámbito de las relaciones de pareja tuvo en la memoria de las entrevistadas enlaces conflictivos, dado que pesan experiencias de desacuerdo y contradicción con quienes compartieron el activismo y sus vidas en lo íntimo-personal, así como recuerdos de subordinación a los mandatos sociales y culturales de su identidad como madres, esposas y acompañantes secundarias en los círculos de interacción social que frecuentaron (al menos por algún tiempo). Esto recuerdos se suman a una esperanza, en la época pasada relatada, de que lo sostenido en los movimientos permeara también las relaciones personales entre hombres y mujeres, una esperanza algunas veces silenciada pero reconocida, en la mayoría de los casos, al momento de la entrevista.

Los relatos sobre las relaciones de parejas trajeron, sin duda, cargas afectivas marcadas por la obligación ética de la memoria que reivindica la propia liberación, pero también la existencia de antiguas trayectorias de padecimiento, frustración, conformidad y negociación desigual, que de algún modo implicaron el surgimiento de dilemas existenciales.

De manera simultánea con las posiciones íntimas y públicas que paradójicamente dividían los mundos y las vidas cotidianas de las mujeres activistas, emergen mujeres con características distintas, las cuales intentaron salir de sus condiciones opresivas de formas específicas en cada caso. Sin embargo, me parece que la agudización de las limitaciones en el espacio de lo privado abrió la posibilidad de la transgresión que se expresó en el rompimiento de la mayoría de las relaciones de las activistas y la búsqueda de una situación mejor o más coherente con lo que ellas deseaban.

A partir de lo expuesto se puede sostener que los varones activistas, parejas sentimentales de las entrevistadas, son rememorados como seres que, si bien mostraron algún apoyo casual en la vida cotidiana de las relaciones, vivieron casi permanentemente de acuerdo con la tradición del ser masculino mexicano. Esto es, como figuras centrales y dominantes de las decisiones en lo público, sin responsabilidad en el hogar ni en el cuidado de los hijos, sin capacidad de renuncia a las formas de ser machistas (como el exigir servilismo de la mujer, atención obligada a sus invitados, sin capacidad de atención a las condiciones de padecimiento físico, emocional y profesional de ellas), entre otras características.

Desde esta mirada, “la revolución” añorada que implicaba la movilización de los años que aquí abordamos no alcanza para transformar las formas de ser de los varones en sus roles de pareja, aunque sí los horizontes de plenitud de las mujeres, quienes, ante la decepción de lo vivencial-contextual, eligen (aunque sea de forma paulatina) abandonar lo que consideran insatisfactorio, transgrediendo normas del ser femenino de entonces, como abortar, divorciarse, trabajar, participar en las luchas sociales, entablar relaciones nuevas y, en dos casos, tener encuentros con parejas sin otro compromiso que el de pasarla bien, incluyendo el plano del goce sexual.

## EL MACHISMO

No quiero dejar pasar la oportunidad de abordar lo que las entrevistadas consideran como machismo en la participación activista. Este se menciona con esa denominación en pocas ocasiones (cuatro), pero retomo aquí las que me parecen más ilustrativas:

LU: Allá en Italia tuve una sacudida y pensé mucho en la mujer y con eso que nos decía a nosotras. Pero los compañeros aquí “¡No! ¡Meter los temas de mujeres en las propuestas revolucionarias es hacerle juego al imperialismo!” Algo horrendo, espantoso, machista de pérdida, horriblemente machista, porque

los revolucionarios estaban con su idea preconcebida, su cocinado de quiénes eran revolucionarios y quiénes no y entre los que no son revolucionarios a lo mejor entrábamos nosotras o yo ¿no?, porque estaba cuestionando a los revolucionarios y entre los reaccionarios pues ahí ni siquiera había posibilidad de acercamiento, no había más que una sola idea, una sola revolución y un solo partido, que era el que decidía y tal vez decide (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

De acuerdo con LU, hubo una fuerte oposición por parte de los varones “revolucionarios” con quienes ella interactuó en la clandestinidad, para incluir temas relativos a las mujeres en las discusiones y propuestas que ellos alentaban y apoyaban. La argumentación de que al hablar sobre asuntos de las mujeres se seguía el juego al imperialismo presenta la prevalencia de una visión suprema, homogénea, cerrada y dominante sobre el asunto, que no posibilitaba la mínima objeción o disputa, y se destruía así la oportunidad de expresión más extensa de las mujeres que como LU, según se deriva de la narrativa, se les descalificaba y deslegitimaba, al colocarlas en una posición externa al movimiento.

En la memoria de LU la legitimación del discurso de lo revolucionario se vuelve entonces exclusiva para un sector y lo coloca como un valor superior en el cual no cabe otra condición que la impuesta desde y para él, lo cual atenta, según sostengo, con las proclamadas orientaciones progresistas y de avanzada de los mencionados grupos de “revolucionarios” que condenaban las estructuras de la sociedad existentes por no permitir el florecimiento y el desarrollo de la humanidad. En lugar de ser distintos de las generaciones anteriores, como era el deseo expresado por varios de estos grupos, se reproduce la antigua discriminación de las mujeres en las luchas, se las ignora e incluso se les atribuyen características negativas, lo que hace del discurso sobre ellas en la revolución algo ligado a cierta maldad y peligro, al modo de ser machista más general de esos años (Giraldo, 1972). De ahí la valoración de horrendo y espantoso que narra LU.

Desde otra mirada RM señala:

RM: Pues lo que hemos vivido nosotros en nuestro colectivo y en los movimientos es que todos le entramos parejo, todos y si algún compañero dice “¡ay no eso es de mujeres!”, pues nos lo pitorreamos y lo metemos a las tareas. “machines” les decimos, “sí, no sea machín, ándele, métase...” Más bien entre todos, no tanto así una represión de “¡no, compañero, no seas así de machista!”, sino de “órale, no te hagas, incorpórate”, medio en cotorreo, pero se le pone en su lugar y sí, siempre ha sido así como muy parejo, yo siento que es parejo (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

El machismo que, de acuerdo con la entrevistada, ha sido más bien ocasional entre los compañeros de activismo, radica en la negativa de los varones a participar en actividades consideradas propias de las mujeres. Lo interesante, creo, es la forma en que es tratado el asunto. Es decir, de forma indirecta, por medio de bromas, presionando con expresiones irónicas y con incorporaciones paulatinas que, según se desprende de la narración, fueron efectivas en algún sentido.

Asimismo, RM sugiere que entre todos se presiona para que quienes se niegan a realizar tareas consideradas como de mujeres se sientan presionados y las cumplan. Ello indica que había negociaciones de apoyo y presión en estos casos. Al parecer había al menos algunos varones que alentaban el cambio de roles. No obstante, a la entrevistada y a sus compañeros les parece mejor la no confrontación directa con los llamados “machines”, lo que habla de un cuidado de sus personas para que no se sintieran ofendidos. Esto contrasta con lo relatado por LU y algunas compañeras, quienes eran reprimidas en sus intenciones de hablar sobre los asuntos que les preocupaban como mujeres de forma directa, tajante, sin miramientos sobre su sensibilidad al respecto y sin posibilidad de negociación.

Desde otra perspectiva, LU nos da ejemplos del machismo que vivió también en otros países mientras estuvo exiliada, lo cual de por sí era una condición de marginación emocionalmente vulnerable para ella:

LU: Pues el machismo español fue muy agresivo, muy agresivo. Te planteaban luego, luego, el acostón. Cruzaban la propuesta contigo para sacarte el dinero o para agredirte, ¿no? O sea no había mediaciones de ningún tipo, no había preguntas de que si querías...Y en Cuba es más inofensivo, pero fuerte, como manera de vociferar, muy vociferante. Te decían cosas “si oye, chica, ah, ah, ah” y te niegas y pus “¡vete a tu país!, ¿qué estás haciendo aquí con las cubanas? ¡Así les hablamos a las cubanas y no hacen el escándalo que tú haces!”. Que quién sabe qué y quién sabe tanto (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

En la narración la entrevistada nos da una muestra de la violencia y las condiciones machistas a las que se enfrentó. En el recuerdo permanece la huella de la violencia sexual y económica que se ejerció contra ella en España. LU narra la falta de mediación entre los hombres que directamente imponían sus deseos y le “planteaban el acostón”, así como de aquellos que además lo hacían para “sacarte el dinero”. Se sugieren forzamientos de las relaciones, pues LU después dice que no “había preguntas de que si querías”, lo que más bien lleva a pensar en la existencia de violaciones, abuso sexual y robo. No obstante, no es posible confirmarlo del todo. En Cuba, las agresiones de tipo verbal y psicológico transgredían aspectos fundamentales para cualquier ser humano, como la libertad de tránsito y propiciaron expresiones de denigración, discriminación, marginación o exclusión del ámbito público donde se encontraba.

Se puede sostener que a LU las experiencias de la violencia machista le afectaron a tal grado, que todavía al momento de la narración el silencio emerge como el límite de lo asimilable o como representación de lo traumático aún inquietante o no superado.

Si a lo anterior añadimos que el tiempo en que sucedió esto ella venía de ser encarcelada y torturada, se encontraba con temor y preocupación por vivir en un país extranjero, con dificultades económicas y se suponía que llegaría con supuestos aliados de lucha, la perspectiva de lo vivido por LU empeora.

## LOS RECUERDOS SOBRE OTRAS MUJERES ACTIVISTAS

Un tema que me parece especialmente importante de desarrollar es el recuerdo narrado sobre otras mujeres activistas por parte de las entrevistadas. El impulso proviene primero de verificar las posibles correspondencias entre el discurso dominante sobre las mujeres en las narrativas sobre movimientos estudiantiles que analizamos en el capítulo 2 y el de las activistas que narran y, en un segundo momento, pretendo reconocer qué elementos de “las otras mujeres” son valorados, se guardan o se destacan prioritariamente en las memorias de las activistas desde una mirada de estudios de género.

Para comenzar, he de aclarar que las narradoras no expresan una especial atención por las mujeres que compartían sus luchas. Sin embargo, hay algunas “otras” que aparecen destacadas en la narración:

BP: Hay una anécdota que a mí nunca se me va a olvidar. Había una señora que nosotros le decíamos “mamá Yuma”. Nunca supe cómo se llamaba, pero era mamá de un compañero de ingeniería y cuando nos aventaron las pedradas en una manifestación estaba yo parada entre la gente y cuando llega esta señora que era gordita, que tenía poquitas canitas y una persona bellísima, una belleza de mujer, simpática, gloriosa. Llegó con una bolsa de esas que se utilizaban de plástico al mitin y se puso por un lado “¡Ahora sí!”, nos decía a toda la chamacada “¡Ahora sí vengo bien armada!” y yo dije “¡Madre santísima, traerá una pistola!” y que la veo con muchas piedras, que por si nos tiraban pedradas, pues siquiera tener para contestar. Y era una ama de casa, una señora con cuatro o cinco hijos, y que tenía su casa y su esposo y yo pensaba que venía del mandado, pero no, ¡venía bien armada! y nosotros ni siquiera en eso pensábamos, no pensábamos en agarrar armas o llevar piedras o resorteras o algo (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

Resulta primordial en la narración la ponderación inicial de elementos del “ser mujer” considerados valiosos en el discurso tradicional (la talla y el cabello, la belleza y la especificidad del carácter

considerado simpático y glorioso). No obstante, se rompe con lo esperable de dicha imagen cuando la mujer informa públicamente a los jóvenes que la rodeaban que en solidaridad iba preparada para una batalla, aunque con un arma distinta, lo que suponía su fuerza expresiva, esto es, piedras.

El recuerdo memorable se encuadra así en una lógica de “lo extraordinario”, que hace visible la fuerza del discurso que valora a las mujeres principalmente por sus cuerpos y roles tradicionales, frente a una actitud que desborda los límites de estos para ubicarse en el campo de lo público y lo bélico. Asimismo, la acción recordada pasa primero por el hecho de que la mujer llamara “armas” a las piedras, lo que parece contradictorio para BP.

A pesar de dichas valoraciones, por medio del relato podemos identificar que “mama Yuma” dio ejemplo de anticipación del peligro a las activistas, quienes no se habían preparado para el ataque o la autodefensa en las calles de su ciudad, disfrazando su llamado “armamento” con una bolsa de mandado, lo cual no deja de ser interesante, pues se utiliza un objeto aceptado para un tipo de mujer como el que se describe y que lleva dentro lo inesperado. Al parecer, la acción de la mencionada mujer reveló a BP que era posible para las mujeres (recordando que la escuela que defendían era la de trabajo social de Sonora, constituida casi totalmente por mujeres) prepararse y llevar consigo este tipo de objetos para atacar o protegerse ante posibles eventualidades, aun siendo mujeres y con mayor razón siendo distintas de “mamá Yuma”.

Las conductas memorables de otras activistas para las entrevistadas se pueden constatar también en el arrojito mostrado en circunstancias de peligro, al realizar las que se consideran proezas dada la condición “femenina” de debilidad física que generalmente se asume.

RM: Yo estaba empezando a caminar, ¡y ahora corre! Ya con todas las piernas llenas de sangre y las medias y todo ya me puso un chico en el rincón con muchos compañeros y yo vi cómo chicas muy jóvenes subían la barda de la

normal superior que estaba enfrente ¡y se tiraban! Digo, fácilmente eran tres metros y se tiraban y caían y seguían corriendo. Y yo decía “se fracturaron”. ¡Y no!... Oyes los balazos que nunca los había oído y una chica así como que veracruzana, así muy brava rompe una puerta y nos metemos montones a una casa y coloca de nuevo la puerta. No había nadie y nos metimos todos en un cuarto, así como sardinas. Como pudimos nos metimos porque estaban durísimos los balazos y seguían los balazos y la gente seguía ahí, pues “¡no hay que abrir!” Y de repente oímos que un halcón estaba afuera. Lo vio una chica y dijo: “aquí afuera hay un halcón, ¡vamos a darle en su madre!”, dijo ella. Entonces yo estaba abajo de un tambor de una cama matrimonial y me acuerdo que un chico pelirrojo dijo: “¡No, no hagas eso, porque lo que va a pasar es que te vas a evidenciar!” Pues esa chica salió y con el palo del halcón le pegó al halcón y lo dejó ahí tirado y metió el palo, dijo: “¡con esto nos vamos a defender!” Nunca supimos cómo le hizo ni nada, pero nos apantallaba todo lo que estaba ocurriendo... Uno de los chicos que estaba ahí estaba desangrándose de una pierna y entonces esta misma chica jarocho era pero brava, le hizo un torniquete y paró la sangre, y pues hicimos ahí cosas para que no se fuera a notar, trapos, en fin, para que no se viera la herida y entonces dijo ella: “pues vamos a salir poco a poco” (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Las activistas que recuerda RM destacan en la narrativa por contar con aptitudes físicas que les permitían escalar y saltar bardas de considerable altura sin lastimarse y salir corriendo a toda velocidad. Se advierte la sorpresa que causaba que las mujeres salieran de lo considerado realizable por ellas, aunque también influye la condición limitada de movilidad de la entrevistada, quien —recordemos— acababa de ser operada de las piernas en ese entonces. En cuanto a la otra activista recordada, se sugiere su procedencia por el tipo de carácter fuerte. En ello subyace, creo, una valoración estereotípica de género, raza (porque en otro momento menciona que era “morenaza” y “grande”) y geográfica que, empero, resulta desbordada por una serie de actos considerados proezas: romper una puerta, cargarla y colocarla de nuevo en su lugar de forma estratégica, darse cuenta de la llegada del “enemigo”, no hacer caso de

las advertencias masculinas, arrebatarle el arma al acechante, golpearlo hasta dejarlo inconsciente y finalmente apropiarse del objeto para continuar la autodefensa. Si bien dichos actos entran en el campo de lo memorable para RM por haberlos llevado a cabo una mujer, lo son también porque fueron realizados en condiciones de extrema agitación y peligro, con “bravura” y también con muestras de autodominio, apoyo, solidaridad y empatía por un varón herido. Asimismo, la mujer es recordada por tomar el mando de la situación y lograr ponerse a salvo junto con los presentes.

Sin duda el relato que antecede resulta sorprendente aún en el presente, pues expresa formas de ser mujer que salen del discurso de género dominante. Aunque las acciones recordadas podrían ubicarse en el ámbito discursivo de lo heroico, también son muestra de la existencia de este tipo de activistas que, sobrepasando entendimientos y limitaciones ideológicas, desarrollaron capacidades y estrategias propias para superar las contingencias que enfrentaron. RM, en este caso, construye su recuerdo a partir de la inclusión de estos casos.

Otra mujer recordada es la que describe AC.

AC: Tenía una compañera de trabajo. Ella sí se metió a la guerrilla, con su marido y ellos primero secuestraron a un alto funcionario, creo que era el secretario de Turismo. Ella incluso fue mi testigo de boda y entró a esto, asaltaron una empresa, mataron un policía. Ella y su marido eran parte de las guerrillas... y nosotros empezamos a ver cómo podía haber nuevas formaciones (Entrevista a AC, 17 de enero de 2011).

Esta mujer se recuerda aquí por tres razones de orden distinto: por haber ingresado a la guerrilla y como consecuencia haber secuestrado, asaltado y matado, por haberlo hecho junto con su marido y finalmente por haber sido testigo en la boda de la entrevistada.

El primer aspecto implica un sentido de lo nuevo en cuanto a formaciones de lucha social para AC. Ello conforma, a su vez, un nuevo tipo de mujer, capaz de llevar a cabo el tipo de actos que se

describen. Así, la implicación del hallazgo y sus dimensiones subjetivas amplían el espectro de las formas de ser que tenían las mujeres para la entrevistada. No obstante, se marca la distinción con la identidad de la entrevistada, quien más adelante se desmarca de este tipo de acciones.

A lo anterior se añade un elemento que oscila entre lo nuevo y lo antiguo, según creo que es el recuerdo de que la mujer guerrillera no estaba sola, sino que llevaba a cabo las acciones junto con su marido. Esto me parece que arroja una valoración de la mujer en relación con su estado civil, lo cual, por una parte, la ubica en el campo de lo normado y tradicional, pero, por otra, la coloca en el ámbito de lo inesperado al realizar actos de ilegalidad en conjunto.

El elemento de conjunción particular es que, además, la mujer guerrillera era compañera de trabajo y testigo de boda de AC. De esta manera, el recuerdo se liga con el ámbito de lo laboral, de las relaciones legales, sociales y supongo que afectivas. De lo anterior se puede decir que, en este caso, el recuerdo de la mujer abarca un espectro de órdenes variados y entrettejidos.

Por otra parte, aparece en los relatos el recuerdo de mujeres que fueron parte de la dirigencia de algunos movimientos, como los del Comité Nacional de Huelga del 68, que se transmitió a otras generaciones de activistas. Sin embargo, el tipo de dirigencia que se dice que desarrollaron no fue el mismo que el de los varones, ni igual para todas:

GC: Dicen que, en el CNH del 68 por parte de la UNAM, había tres mujeres y todos los demás eran puros, puros hombres, ¿no? Y una de las mujeres era una chavita de entre 18 y 20 años, que iba por odontología, a la que yo conozco, por cierto, y me cae muy bien. Ella dice, por ejemplo, que iba al CNH y ella tomaba partido, pero que nunca habló, pero ella era chiquita, aquello era algo que le quedaba muy, muy grande (Entrevista a GC, 10 de noviembre de 2010).

En el recuerdo aparecen algunas ideas sobre aquellas mujeres que no llevaron a cabo lo que se esperaba de una líder, aunque con un

cierto grado de justificación, porque se evocan condiciones de vulnerabilidad por la edad, para borrar o minimizar la falta de acción. Me parece que GC, al narrar que las reuniones del CNH le quedaban muy grandes a la mencionada estudiante de odontología, evidencia la creencia de que esta no poseía las cualidades suficientes para enfrentarse a los retos. Desde esa perspectiva, pienso que en contraposición subyace la idea de que era necesario ser grande o contar con características de grandeza o visibilidad para poder expresarse de forma oral en dicho grupo. Es posible que incida la idea de que la estudiante como mujer se sentía empuñecida ante la grandeza de los otros, varones en su amplia mayoría, al asumir y reproducir la creencia de que solo el hombre tiene la virtud de la expresión libre y que la estudiante no podía por sí misma enfrentar dicha condición adversa, a menos que contara con características que resaltaran su presencia de forma extraordinaria.

Desde una mirada distinta, otro aspecto relevante para la configuración del recuerdo de otras activistas es la posibilidad o imposibilidad de compartir con ellas experiencias traumáticas o desagradables:

LU: Yo había abortado, y cuando yo se los platiqué a mis compañeras en la cárcel, estaban espantadísimas y había sido una situación fea, pero que tenía que haber sucedido.

Me pregunto por la actitud de las compañeras de prisión de LU, quienes, según comenta, “la criticaban y la miraban de otro modo” por esa situación, mientras ella pensaba “que tenía que haber sucedido”. Me parece que las críticas se debían, en alguna medida, a que, en esos años, e incluso en la actualidad, a pesar de los cambios culturales que vivía buena parte de las mujeres jóvenes, todavía tenía influencia el alto significado del valor de la mujer virgen intacta, de la que aceptaba ser madre sin objeciones, así como la prevalencia del dolor como elemento inherente a la figura femenina.

En este contexto, el aborto<sup>13</sup> representa un ataque al discurso conservador prevalente que espiritualiza la función reproductora de las mujeres, la asocia a la voluntad divina, cede preferencia ética, sociopolítica y jurídica a la vida en potencia frente a las necesidades, posibilidades y deseos de la madre (Maier, 2010, p. 13). Para LU, sin embargo, representa un acto necesario, elegido y ciertamente vivido de manera “fea”, pero al parecer con menos cargas emotivas que las comentadas.

Desde otra mirada es ampliamente conocida la dificultad de una buena cantidad de mujeres (y en mayor grado de varones) para escuchar y hablar acerca de lo traumático-sexual. Por ejemplo, tras las dictaduras en América Latina si bien se ha movilizó vocabulario con términos recurrentes como duelo, melancolía y trauma (Avelar, 2001, p. 1) ante los límites de la representatividad las mujeres se han enfrentado al problema de la traducción de su experiencia al lenguaje y aunque muchas mujeres tuvieron la intención de narrar sus experiencias, como LU, no encontraron las condiciones necesarias para ser escuchadas ni en el campo de las relaciones interpersonales, ni en el seno de sus familias y, en ocasiones, tampoco en la justicia o en las organizaciones de derechos humanos. Así, es posible verificar que, en general, se elude hablar de lo sexual y de los tabúes prevalecientes sobre el aborto, lo que, por otra parte, se podría considerar una traición a la irreductible verdad de la experiencia.

Al respecto me pregunto si habría existido negación o una tendencia de las compañeras carcelarias a pensar de manera empática que lo vivido por LU debería haber implicado por fuerza un sufrimiento y este fuera considerado, por omisión, como un elemento central de su historia de verdad, exagerando la voz silenciada del dolor. Me parece que tal vez que en las compañeras de LU y en ella

---

<sup>13</sup> En México el Instituto Mexicano del Seguro Social realizó en 1968 36 416 abortos; en 1969, 37 613; en 1970, 43 312, y en 1971, 51 210. La mayor parte correspondieron a abortos sépticos iniciados antes de llegar a la unidad hospitalaria (Barbosa, s/f, p. 4).

misma pudiera haber una resistencia al lenguaje (sobre lo sexual y lo doloroso) con base en la idea de que lo sucedido al cuerpo de las mujeres se mantiene en lo privado en el primer caso y no debería formar parte de lo relacionado con lo revolucionario o directamente con los movimientos en el segundo caso.

Por ahora es de esperar que dichos cuestionamientos sirvan para, en el futuro, seguir indagando sobre los abortos en los movimientos estudiantiles y su relación con las alienaciones, agresiones o legitimación de acciones en los cuerpos de las activistas y su posterior expresión en las narrativas de la memoria desde los estudios de género.

### **Distinciones memoriales activistas**

En las narraciones analizadas encontramos conexiones múltiples y en cierta medida diversificadas acerca de otras mujeres por parte de las activistas. Algunas de las formas en que son rememoradas corresponden a lo esperable dados los sentidos de género dominantes (como las relacionadas con ser madres, esposas, ubicar lo memorable en la belleza, las formas de los cuerpos, la capacidad de estos, etcétera), a sus opuestos infractores (a las representaciones de mujeres transgresoras del orden de género que se arrojan contra el enemigo en los momentos de peligro, las que tienen aptitudes físicas “extraordinarias”, así como capacidades de estrategia y lucha frente al acechante), y a las fallas ante la investidura del liderazgo tradicional (como la que, siendo representante de su escuela, no habló ni una sola vez, o las que se enamoraron siendo guerrilleras). Sin embargo, hay algunas diferencias evidentes con respecto a los relatos dominantes sobre movimientos estudiantiles analizados antes.

Entre los relatos destacan —según se derivó de las voces activistas— los relacionados con las figuras de mujeres que desobedecieron los mandatos de los varones, aquellas que realizaron actos de

desafío moral e ilegalidad (secuestrar, robar, matar, abortar), y las que vivieron en el encarcelamiento sin capacidad de ser escuchadas por las propias compañeras.

En este sentido quiero traer a la reflexión algunas ideas de Bajtín en cuanto a que:

Todo hablante es de por sí un contestatario en mayor o menor medida: él no es el primer hablante, quien haya interrumpido por primera vez el eterno silencio del universo y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (Bajtín, 2008, p. 255).

Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva... Un enunciado está lleno de matices dialógicos y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado. Nuestro mismo pensamiento se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro (Bajtín, 2008, pp. 278-279).

El enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos (Bajtín, 2008, p. 281).

En mi opinión, en los fragmentos analizados en este apartado se pueden identificar múltiples voces que se comparten, como las voces del género y la cultura, de los discursos sobre la heroicidad, de la historia como disciplina, de la tradición de la memoria mexicana, de los movimientos sociales, entre otros. Pero hay también cierta originalidad en la combinación de elementos y el valor de las interacciones que existieron y que conforman lo específico de estas memorias.

Los modos como se invisten los recuerdos de las activistas tienen que ver también con lo que les produjo sentido de novedad o sorpresa, lo que para ellas resultaba extraordinario, inesperado, valioso, deleznable, un reto o una experiencia que ampliaba sus mundos, que los flexibilizaba o los hacía peores, mejores, diferentes e incluso trascendentes. Los acontecimientos rememorados como expresiones del yo son, sin duda, muestra de la heterogeneidad de valoraciones posibles.

### **EL FEMINISMO DESDE LAS VOCES ACTIVISTAS**

En el presente apartado se abordará la visión y la valoración retrospectiva de las activistas entrevistadas en relación con el feminismo mexicano como movimiento social, así como su posicionamiento frente a este. Me parece importante conocer estos aspectos en las voces de las propias mujeres entrevistadas, ya que contribuirá a discutir la posible influencia de este movimiento en su trayectoria como mujeres luchadoras sociales.

Antes de entrar de lleno en el tema, debo señalar que, en los inicios de la investigación, el tema del feminismo me parecía un aspecto central por analizar, pues esperaba encontrar fuertes conexiones ideológicas, así como intenciones compartidas a la vez que prácticas y acciones de constitución y reforzamiento de los objetivos de empoderamiento de las mujeres a partir de la participación activista de los años sesenta y setenta de las mujeres entrevistadas. No obstante, y como veremos a continuación, lo encontrado apunta hacia otras direcciones.

Como se ha sustentado ampliamente, el feminismo mexicano postsufragista provino en buena medida de la formación de una conciencia ciudadana con base en las demandas de democratización de los movimientos estudiantiles de los años sesenta, en especial el de 1968, la influencia progresiva del feminismo estadounidense, el ingreso femenino masivo al mercado laboral, un número mayor

de mujeres en el nivel de educación superior, el desarrollo de métodos anticonceptivos accesibles y baratos, algunos cambios en la situación jurídica de las mujeres y la visibilidad internacional de “la condición de la mujer” en los años setenta con la Conferencia del Año de la Mujer por parte de las Naciones Unidas llevada a cabo en el país en 1975 (Bartra, Fernández y Lau, 2002, pp. 17-18; Serret, 2000, pp. 45-46).

En la primera etapa, el movimiento feminista se caracterizó por estar formado de grupos pequeños con un número reducido de mujeres universitarias de los sectores de clase media procedentes de sectores de izquierda que buscaban construir primero una conciencia feminista entre ellas mismas. Las mujeres empezaron por tomar conciencia del impacto que tenían asuntos relacionados con su sexualidad y su vida personal. Por ello “lo personal es político” se convirtió en el lema más difundido, sobre todo en el ámbito académico (Serret, 2000, pp. 46-47).

Las mujeres entrevistadas tienen entre sí puntos de vista diversos sobre el feminismo, a pesar de que pertenecían a los sectores de clase media, se insertaban en los grupos de izquierda, formaban parte del sector femenino que ingresó en la educación superior y en el campo del trabajo remunerado, además de que todas eran activistas en los años sesenta y setenta.

Así, AM, RM, CB, GC y en cierta medida TA, si bien comentan haber coincidido en varios aspectos con las autoproclamadas feministas y reconocen lo justo de muchas de sus exigencias y peticiones, además de algunos avances logrados por ellas, no se sienten en modo alguno copartícipes de su movimiento. Esto se debe, entre otras causas, a que las consideraban pertenecientes a un sector pequeño burgués, contra el cual esbozaban muchas de sus acciones políticas, lo que ocasionaba un rechazo, al igual que reconocían haber pensado, como muchos medios de comunicación de la época difundían, que el movimiento feminista era extremista, y en consecuencia ridículo:

AM: en varios movimientos y ocasiones hemos coincidido, pero nunca me he sentido particularmente tentada a estar en un grupo feminista... Nos tocó en esa misma época vivir cosas que sin declararte feminista hacías las cosas que decían las feministas: participar en movimientos junto con su compañero, dividir las tareas, pero no como parte de un planteamiento sino como una circunstancia que íbamos construyendo todos y que queríamos ser diferentes. Son movimientos tan amplios, de causas que son muy válidas y justas y pasan también mucho en México, porque se hacen posiciones a las que los medios de comunicación le dan la propaganda más absurda. De pronto creo que se ha manejado mucho ese tipo de posiciones extremas que parece que estás contra los hombres en aquella época o las que pueden ridiculizarlas... Yo siento que las que estábamos metidas en los movimientos nos parecía que los feministas eran movimientos pequeño burgueses o algo así... Era que teníamos que hacer una lucha conjunta con los hombres y las cuestiones más bien de justicia y dentro de la justicia, sí había las cuestiones de género, pero no como algo especial sino como dentro de algo de hacer justas todas las relaciones, no particularmente hombre–mujer (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

En el fragmento anterior se observa el peso de la descalificación social del feminismo, el cual, como apunta AM, era grande y me parece una clara influencia de la ideología marxista, con la cual casi todas las entrevistadas dialogaban desde adolescentes. Al parecer la entrevistada y otras activistas de su grupo pensaban que las feministas tenían ideas individualistas, consumistas y, por tanto, retardantes del cambio revolucionario. Esto chocaba fuertemente con lo que ellas venían sustentando y defendiendo acerca del bien común, de la defensa de las clases proletarias y del pueblo, así como sobre la distribución equitativa de los bienes materiales y de conocimiento en el marco del socialismo.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>La relación entre marxismo y feminismo ha sido compleja, pues el feminismo ha pretendido que la crítica marxista extendiese la noción de explotación a la familia, considerando la subordinación de las mujeres bajo el patriarcado como una forma de explotación anterior a la explotación de clase. Esto no ha sido completamente aceptado por los economistas marxistas.

También me parece que el costo de ser identificada como burguesa, extrema y hasta ridícula para la activista que se adscribiera al feminismo, aunque AM no lo diga explícitamente, fue de gran peso para no incorporarse a sus filas.

Por otra parte, aunque algunas de las activistas fueron invitadas a participar en el movimiento feminista, nunca aceptaron:

BP: Yo a los movimientos feministas, que de esa época surgieron, me invitaron. “¡Vamos B, vamos por la equidad de la mujer!” y “¡El hombre no tiene por qué estar encima de nosotros!” Yo nunca lo he visto así. Nunca lo he sentido y esas luchas feministas a mí se me han hecho desde siempre, más que nada, acciones muy oportunistas de algunas mujeres, porque de repente a esas mujeres yo las veo encaramadas en puestos, que a la mejor no son merecedoras de ellos. Porque hay mujeres de mucho valor que han expuesto hasta su vida por cambiar las cosas en este país, la situación de injusticia, de desigualdad, de autoritarismo, de represión, y sin embargo a esas no se les toma en cuenta y ellas no han estado peleando por eso (Entrevista a BP, 21 de mayo de 2011).

Llama la atención que BP, a pesar de haber padecido en la niñez severas reprimendas como mujer, haber sido su madre víctima de violencia por parte de su padre y vivir continuamente rodeada de las jóvenes en la carrera de trabajo social con grandes problemáticas, no aparece una conciencia acerca de la situación de otras mujeres de este tipo pero sí un enfoque en la propia posición y en la de aquellas mujeres que han expuesto sus vidas para transformar el país. Para BP, estas no han sido reconocidas ni valoradas lo suficiente, por lo que podemos hablar de una concepción de desigualdad de poder del reconocimiento entre las que se han llamado feministas y las que no, lo cual no deja de ser un aspecto por analizar.

Me parece que BP incluye en el significado del “feminismo” cierto utilitarismo para la búsqueda de puestos, una especie de nicho que facilita este objetivo, lo cual contrasta con la visión anterior de AM y otras activistas para quienes ser feminista se relaciona con una negatividad en la aceptación social. Finalmente, para BP el

movimiento feminista se concibe como oportunista, momentáneo y, por lo tanto, intrascendente para sí misma.

MS, con una mirada similar, concibe el movimiento feminista como algo negativo:

MS: ¡Esa es una deformación! Es decir, en todos estos movimientos por supuesto que tú tienes que rescatar el valor de la mujer, pero no solamente de la mujer, sino de toda la sociedad para adelante. Es una lucha conjunta, aunque claro que hay sectores que hemos sufrido más una discriminación que otros, pero como una corriente social y tienes que sumarte a esa corriente social. Tú no puedes ver la lucha femenina como una cuestión individual, sino en un marco social determinado y así hay que afrontarlo en serio (Entrevista a MS, 12 de junio de 2011).

Es visible aquí una concepción separatista del feminismo. Para MS, como para otras entrevistadas, la lucha del feminismo es solo para beneficio de las mujeres y, por tanto, es una lucha que se contrapone a la lucha por la mejora de la sociedad. Esto es que en la cadena significativa sociedad y feminismo son opuestos irreconciliables. No es concebible para la entrevistada, ni al momento de la narración, que la lucha del feminismo pueda implicar ninguna mejora de la sociedad, aunque se esté hablando de la mitad de la población. Me parece que la oposición procede de la idea preponderante en la sociedad mexicana de aquellos años y aun de la actualidad de que la mujer debe velar por el bien del otro y vivir para el bienestar del otro (Lagarde, 1992), nunca para sí misma y mucho menos debe hacer algo que contravenga el orden de una “corriente social” como la que venían intentando impulsar en el activismo del que ella formó parte.

Este discurso se ve reforzado cuando vemos que MS señala:

MS: Ser una activista mujer es de luchar por la vida en todos sus aspectos desde encontrar una mujer tiene que tener una preparación de saber qué comida darles a sus hijos, esas cosas que parecen sencillas, pero no son tan sencillas. O

sea, es la coordinadora innata de la cédula social que es una familia. Así como en los sistemas biológicos existe la célula, la célula social es la familia y la mujer ahí tiene un papel fundamental como organizadora (Entrevista a MS, 12 junio de 2011).

Como bióloga, MS transmite en su narrativa entendimientos ligados a dicha disciplina y a la cultura de género todavía prevaletente con una visión de la mujer como complementaria, interdependiente, organizadora de la familia y como dadora de vida que, si bien son roles considerados fundamentales, no alcanzan todos los aspectos de la vida, como sugiere MS al inicio, sino que se constriñen a ciertos ámbitos. Esto creo que impulsa la visión del feminismo como una deformación.

Ahora bien, esto no quiere decir que la activista no haya actuado en favor de las mujeres, sino que en la expresión discursiva sobre el feminismo prevalecen estas concepciones.

Para RM, los movimientos feministas implican una visión absolutista y a veces autoritaria, que puede sobrevalorar el papel de la mujer:

RM: Los movimientos feministas se van con la finta de que todos los hombres son gandallas, machos y enemigos de clase, y no. Y bueno, yo siempre he sentido que la opinión de una compañera tiene el mismo valor que la opinión de un compañero y en todos los movimientos, cuando se ve que hay un abuso, tanto de parte una mujer gandalla y autoritaria contra un compañero o viceversa, una actitud autoritaria, abusiva, de falta de respeto por parte de un compañero o compañera, pues nosotros la combatimos igual (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

De acuerdo con la experiencia de lucha social, para RM el feminismo se construye en la memoria como un extremo, algo que lleva al “agandalle”, esto es al abuso de poder, al igual que el machismo. Así, podemos inferir que feminismo y machismo constituyen los dos lados de una sola moneda y se plantea una relación antagónica

entre ambos, una polarización de los sexos, que se excluyen mutuamente al proclamarse la superioridad de uno y otro.

Esta visión es, hasta cierto punto, comprensible si se toma en cuenta que la fuerza del discurso descalificador en ese sentido dirigido al movimiento feminista en el contexto mexicano ha sido grande desde sus primeras etapas y aun mayor en los años sesenta (Cano, 1997, p. 354), que dicho ataque ha sido efectivo a partir de su enlace con los medios de comunicación en muchos contextos (Faludi, 1992, citado por Hartog *et al.*, 2007) y que la descalificación y la concepción negativa sobre el feminismo prevalece aún en la actualidad (Hartog *et al.*, 2007).

No obstante, también es muestra de la falta de efectividad del feminismo como movimiento para desarticular o contravenir dichas concepciones y de la ausencia de interés por conocer más al respecto por parte de las activistas, de los medios y de la sociedad en general. Sin embargo, desde los estudios de género y feministas se entiende que el feminismo no es el antagonista del machismo; equiparar ambos es como querer decir que racismo y lucha contra el racismo son lo mismo.

Empero, en contraposición a la mayoría de las entrevistadas, para AC el feminismo representó una gran oportunidad de transformar el contexto que la rodeaba y de hecho hablar del tema le generó un marcado entusiasmo. Con las otras entrevistadas, por el contrario, se originó un ambiente un tanto pesaroso.

AC: En ese momento entendimos que el PRI era insuficiente para las aspiraciones políticas que teníamos hombres y mujeres. Yo creo que de allí empiezan las mujeres a participar y darse a conocer más, en el movimiento de 68, muchísimas... En ese entonces eran estudiantes Beatriz Paredes, Silvia Hernández, Amalia García, cada una se fue a diferentes partidos. Empezamos a tener muchas afinidades y se empezó a entender que se podían hacer muchas cosas... Mi participación era ya en movimientos de mujeres feministas, todo aquello que pudiera ser un avance para las mujeres. Nosotras entendíamos y veíamos que sí se puede y porque veíamos que teníamos mucha más capacidad que los

hombres. Entendíamos, teníamos toda la capacidad para entrar a lo que fuera y que había que apoyarnos de manera tal, que mientras más mujeres hubiera en los puestos de decisión, sobre todo en los puestos de política, en lo legislativo, que es donde empiezo yo ya a entrar, era la única forma o que daba un giro a los temas comunes que siempre se trataban a través de los hombres ¿no? La salud, que los niños y las mujeres en su embarazo y en sus partos, pero nunca esta parte de la reproducción ¿no? de salud, de educación de todo que tenían para esta parte de género, por ejemplo, familias pobres que siempre sacrificaban a las mujeres. Entonces nosotras hicimos mucho. Me acuerdo mucho que íbamos a pedir, por ejemplo, la cuestión de la violación, que te tienes que casar con tu violador, ¿no? y era el castigo para el violador; pero pues más bien el castigo era para ti. Y que se cambiara esto y desde eso hasta el acoso, que tratábamos de ver, porque además nosotros lo vivíamos (Entrevista a AC, 17 de enero de 2011).

AC, a diferencia de las otras activistas, centra la atención narrativa acerca del feminismo en la participación política partidista de las mujeres, y pone énfasis en las aspiraciones de poder para ocupar puestos en dicho ámbito como un camino viable, alcanzable para un buen número de ellas.

A partir de la experiencia vivida como una estudiante de la carrera de relaciones internacionales, que luego se incorpora como trabajadora en la Secretaría de Relaciones Exteriores, en una constante presencia de compañeras en dichos espacios, hay en AC una perspectiva que podríamos llamar de avanzada feminista mexicana (para aquellos años, finales de los setenta y principios de los ochenta). Esta perspectiva retoma principios básicos del feminismo estadounidense de las llamadas primera y segunda olas, las cuales se concentraron en la consolidación del poder político y la superación de los obstáculos legales, la desigualdad de facto, la sexualidad, la familia, el lugar de trabajo y los derechos en la reproducción. Esto contrasta con la perspectiva marxista de la mayoría de las entrevistadas, que presenta rasgos emergentes de lo que sería la perspectiva de género. Se percibe la mirada que toma como base inicial el apoyo entre las mujeres, sobre todo en el impulso a la ocupación de

puestos de elección popular, transformaciones en el ámbito legal, en la asignación de puestos de decisión, la crítica y discusión en materia legislativa, hacia el androcentrismo, el reconocimiento de problemas padecidos por el sector femenino en cuanto a salud y educación, que ya se venían trabajando, pero también temas novedosos entonces, como la salud reproductiva y sexual, entre otros, así como el desarrollo de estrategias para el empoderamiento de un sector mayor de mujeres.

Estos temas, como se puede comprobar por ejemplo en la última reunión Beijing +15, son, incluso en la actualidad, problemáticas que persisten como centrales en las agendas de género de las naciones. En este sentido me parece que AC es la activista que más se apega al discurso del feminismo como movimiento social y político, aunque también, como señala al final del fragmento anterior, su perspectiva tenía que ver con las dificultades de ser mujer que ella y sus compañeras mismas vivían.

Por otro lado, AC recuerda a algunas mujeres que posteriormente fueron figuras de la política nacional, quienes, por cierto, son rememoradas en términos afectivos positivos y de compañerismo, así como por ser ejemplos de activistas que luego se incorporaron al ámbito de la política partidista y lograron ocupar puestos importantes de poder en la infraestructura gubernamental.

De lo anterior se desprende que el feminismo para AC tiene un significado relevante y positivo, porque se concibe como un recurso emancipatorio para las mujeres y como un vehículo que le permitió a ella y a sus compañeras abrirse camino en el campo de la política partidista y de gobierno, así como apoyar una serie de políticas en favor del sector femenino del país. Si bien AC procede de una clase social alta, ligada a las esferas cupulares de poder en el país por conducto de su padre, quien fue incluso presidente nacional del partido en el poder (el PRI) y buscó por medio del feminismo ocupar puestos (todos estos aspectos criticados por otras activistas entrevistadas), no por ello deja de ser relevante su trabajo en términos de los logros y avances alcanzados.

Pasando a otro aspecto y ubicándonos en el plano del feminismo internacional, LU narra:

LU: Yo viví el feminismo en las revueltas más canijas en Turín, que fue una ciudad obrera y después fue ciudad feminista. Me tocaron las marchas y los gritos y todo de las feministas italianas. Había mucho movimiento, mucha efervescencia en cuanto al tema de la mujer. Yo estaba en contacto, pero no militaba digamos, ¿no?, y fui a dar a un lugar de convenciones de la izquierda italiana, a servir, a trabajar y ahí tuve contacto con las feministas italianas y ya cuando bajé a la ciudad ya tenía yo todos los contactos del feminismo y luego ya me parecía fabuloso. Hicimos muchas locuras bonitas como quemar algunas películas pornográficas, porque las considerábamos ofensivas, no por lo pornográfico, sino por lo ofensivas... Todavía tengo contacto con muchas de esas compañeras feministas. Esas movilizaciones fueron muy, muy gozosas. Aunque dijéramos ciertas cosas: “¡Dito, dito, orgasmo garantito!”... Pero digamos que ya nunca volvió a ser lo mismo con el movimiento feminista, pero porque ya no había hallazgo, ¿no? Cuando pasó lo de la guerrilla era como un hallazgo, como ¡qué maravilla!, yo hago esto, yo me pongo estas metas y yo de veras lo concibo y de veras lo hago... Todo eso en ese momento cuando yo era joven, cuando tenía menos de treinta años fue un hallazgo y el feminismo era hermoso, pero ya me sabía yo capaz de esas cosas. Era muy libertario, digamos, pero ya el ¡Eureka! no estaba tan vivo (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Para que la participación activista-feminista de LU fuera posible, se requirió de un acercamiento personal-ideológico y de un entusiasmarse nuevamente para la participación a partir de prácticas que le aportaran una novedad y una intensidad alta de goce. Los actos llevados a cabo por ella y las otras activistas le parecen a la distancia “locuras bonitas”, lo cual pone de manifiesto un aprecio por lo vivido, así como una elaboración del recuerdo fuera de lo común, con cierto dejo de romanticismo o idealización. Sin embargo, en comparación con lo vivido en la guerrilla, el feminismo representó un interés y un descubrimiento menor. Así, el haber sido antes y allá se contraponen al ser después siempre insuficiente por lo que ya no estuvo.

A pesar de que la quema de películas pornográficas tiene una potencia anímico-movilizadora y constituye un acto en la memoria que no es cualquier acto al involucrar significaciones de locura y ataque, no logra del todo sustraer a LU de la significación magnificada de lo antes vivido, aunque sí logran hacerla sentir nuevamente admiración y placer.

El efecto del acto es diferente para la memoria de LU, pero también, como menciona, “fantástico” y, según creo, trascendente. La experiencia del feminismo en Turín dejó huella en la entrevistada. Ejemplos de ello se encuentran en su referencia a que todavía tiene contacto con sus amigas feministas italianas, que ha dedicado gran parte de su vida posterior al reconocimiento de las activistas de aquellos años y a compartir sus experiencias a través de muy diversos foros, y que se ha dedicado también como profesora a elaborar y difundir estudios feministas y de género.

La relación del feminismo con las mujeres entrevistadas adquiere otro matiz cuando analizamos lo relatado por TA:

Coincidíamos con muchas cosas con las feministas, que siempre han tenido un papel por ejemplo en el Comité por la vida de Alaíde,<sup>15</sup> Marta Lamas, Poniatowska. A todas ellas allí las conocí más cercanamente en los ochenta. Pero fíjate, yo nunca tuve educación sexual de parte de mi mamá y a lo mejor tampoco por eso, no se me ocurrió dárselo a mis hijas. ¡Fíjate qué absurdo! Si se hablaban de cosas...De embarazo se hablaba, pero como que nunca se me ocurrió decirles “pueden llegar hasta aquí”. Pensé que solas podían acceder a esa información...Lo que sí era una cosa que a mi segundo marido nunca le cayó en gracia era que mis hijas sí tenían relaciones sexuales con sus parejas y yo les dije que los trajeran a la casa, porque me parece peligroso que fueran a otros lugares. O sea que había la libertad o el permiso de que, si tenían una

---

<sup>15</sup> Alaíde Foppa Falla fue una escritora, crítica de arte, periodista y feminista, fundadora de la revista *Fem* e ícono de las publicaciones feministas en el continente; figura emblemática activista por los derechos humanos en Guatemala donde fue secuestrada y desaparecida por agentes del Servicio Secreto del gobierno de Lucas García.

pareja y querían tener relaciones, mejor se quedarán en la casa. Pero no era tan explícito, era por el hecho de que tenías derecho a ir con tu pareja a quedarte en la casa (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2011).

Para TA el tema del feminismo se relaciona con el recuerdo de ciertas figuras de mujeres destacadas en México, así como con la educación sexual. Me resulta atractivo para la reflexión, empero, que TA sugiera que, a pesar de tener coincidencias con el feminismo, no pudo transmitir a sus hijas información acerca de este tema y en cambio permitió actos criticables para la mayor parte de las familias mexicanas de entonces, como era el que sus hijas tuvieran relaciones sexuales con sus novios en su casa. Esto la ubica en un campo de significación contradictorio, pues, por un lado, ella padeció la falta de información y reprodujo con sus hijas la “falla”, la cual se encamina y transforma en una permisibilidad por lo menos problemática para ella misma en términos de explicitación y cuanto originó tensiones con su pareja sentimental. Por otro lado, que TA traiga a la memoria la cuestión de la información sexual en relación con el feminismo muestra la influencia en ella de discurso feminista, así como otra serie de conceptualizaciones correlacionadas en la cadena significativa. Las relaciones sexuales, el embarazo, las problemáticas enfrentadas, la libertad, el derecho y finalmente un elemento que aparece como posibilitador de todo ello, el ateísmo.

Así, vemos cómo, en el recuerdo del feminismo de TA, confluyen elementos procedentes de distintos órdenes conformando una perspectiva con múltiples referencias que abarca los planos personales, familiares, el de grupos sociales específicos (el de las mujeres célebres), el de la pareja, el religioso y por supuesto el político.

### **Representaciones y recuerdos sobre el feminismo**

Para las activistas de la presente investigación no hay una visión única del feminismo del periodo *ca.* 1968-1980. Por el contrario,

hemos explorado diversos recuerdos, entendimientos, representaciones y valoraciones del feminismo. Sin embargo, se puede decir en conjunto que como movimiento social no pasó inadvertido para ellas.

Se ubicaron posiciones encontradas que van desde el franco rechazo, pasando por el reconocimiento distante, la empatía tras el paso de los años, la falta de conciliación de las diferencias, la adhesión, el júbilo, la idealización, la comparación y la incompletud.

En conjunto sostengo que las perspectivas de las activistas entrevistadas dan cuenta del propio proceso por el que ha pasado el feminismo, el cual, como apunta Rochefor (2010, p. 21), no se deja encasillar cómodamente ni en la historia de las mujeres, ni en la historia política, ni en la historia social, sino que toma de todas estas.

En las narrativas se encuentran los ecos del movimiento feminista mexicano que empezó a tener peso en los años de juventud y de mayor activismo de las entrevistadas. Desde este punto quiero reivindicar nuevamente la necesidad de seguir indagando en la memoria y en la historia de las mujeres y en sus posicionamientos frente a otros movimientos, ya que de ese modo nos obligaríamos a revisar nuestros propios presupuestos y expectativas acerca de estos.

El feminismo como movimiento social y como teoría, como es visible a partir de las narrativas, no pudo incluir a todas las mujeres y sin embargo aporta preguntas y elementos de discusión fundamentales. Por ejemplo, qué otro tipo de alianzas, apoyos, oposiciones y descalificaciones ocurrieron entre las mujeres, qué vínculos con otras formaciones políticas se articularon, qué problemáticas intentaban contrarrestar y finalmente qué rol juega esto en el cambio de subjetividades. El análisis lleva a examinar de nuevo tabúes, estereotipos y encasillamientos, y deja un amplio campo abierto para la reflexión.

Por otra parte, también nos percatamos, a través de las voces de las entrevistadas, de algunos límites del movimiento feminista

mexicano, el cual no logra interpelar las idiosincrasias de todas las mujeres activistas mexicanas, ni incluye toda la resistencia femenina, ni todas las formas de esta. En contraparte, la mayoría de las activistas de esta investigación tampoco quisieron ni intentaron conocer los cuestionamientos feministas y estereotiparon el movimiento muy pronto.

De manera lateral quiero también subrayar que el tema mismo del feminismo como movimiento social (y como teoría) ha despertado sospecha de una historia militante y partisana (Rochefer, 2010) y, sin embargo, ha ofrecido a esta investigación (y a muchas otras) puntos de observación privilegiados para cuestionarse y comprender los desafíos sobre ciertos mecanismos sociales de adhesión, articulación, influencia y posibles estrategias de interpelación.

Por último, quiero destacar que, si bien las activistas de esta investigación no expresan un discurso que reivindique explícitamente como el feminismo moderno la igualdad entre los sexos, que identifique con claridad agravios contra las mujeres o que pretenda la vindicación de la mujer y la crítica racionalista de las estructuras sociales, sí expresan pensamientos y significaciones que crean conflicto en su ser como mujeres y como activistas, buscan ampliar sus derechos como ciudadanas mexicanas, luchan por vivir mejor y de maneras diferentes a las precedentes, se oponen al orden de cosas existente en sus contextos, rompen reglas y desobedecen mandatos de género. Así, considero que se pueden llamar mujeres transformadoras, agentes de cambio.

### **LA PARTICIPACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES-ESTUDIANTILES. LA OPERACIÓN DE VALORES EN SU CONJUNTO**

En lo que sigue nos aproximaremos a la perspectiva general de las activistas sobre la participación de las mujeres en su conjunto (esto es el periodo desde que iniciaron su vida en el activismo

hasta ahora) en los movimientos estudiantiles y sociales en México. Dicho tema se deriva en parte de la no adhesión de la mayoría de las entrevistadas al movimiento feminista y en parte del interés en conocer qué se considera como avance en dicho ámbito.

Primeramente, hay por parte de todas las activistas un reconocimiento de la existencia de mujeres que han participado en distintos movimientos. Es decir, en general se tiene una visión de las mujeres como siempre presentes en las luchas.

MG: Siempre ha habido mujeres muy valientes. La mamá de Chata,<sup>16</sup> Consuelo Uranga, fue una mujer excepcional y Benita Galeana,<sup>17</sup> una figura maravillosa, que fue amiga mía también muy linda, la Benita. Cuando tú así dices en tal época, siempre te aparece allí una figura de mujer, afortunadamente. Porque en los años cuarenta cuando aquí empezábamos y teníamos algunas actividades las mujeres. Pero siempre ha habido alguna figura femenina de una mujer que ha dicho “¡no me conformo con esto!” Por eso te digo que a lo mejor yo no he sabido responder bien cuando me han preguntado “¿y la discriminación a las mujeres?” Bueno pues yo no te puedo decir que a mí porque a mí, si alguna vez un jefe me dijo “oiga usted”, ¡le di un manazo!, “¡a mí no me dice eso!” Yo nunca he tenido miedo de perder una chamba, ni miedo de perder nada... A lo mejor me hubiera dado miedo perder a mi marido delante de una muchacha bonita [se ríe] (Entrevista a MG, 14 de abril de 2011).

MG tiene presentes a diversas mujeres destacadas, feministas reconocidas, que también formaron parte de su círculo social. Para ella las mujeres siempre han tenido la capacidad de marcar límites, realizar actividades, salir del conformismo y destacarse. Para ella,

---

<sup>16</sup> FC (activista entrevistada aquí), hija de Consuelo Uranga, fue una destacada líder feminista y dirigente del Frente único Pro Derechos de la Mujer en los años treinta.

<sup>17</sup> Benita Galeana, precursora del feminismo socialista en México, escritora, sufragista y sindicalista, apoyó los movimientos huelguistas, la igualdad de los derechos de las mujeres y el derecho al aborto. Participó en la creación del Frente único Pro Derechos de la Mujer; desde los años veinte fue una reconocida luchadora social.

los temas de discusión contemporáneos sobre la discriminación carecen de relevancia, pues en su propia experiencia la valentía de oponerse al acosador o al atacante ha sido suficiente para detener las ofensas o intentos de maltrato. De ello se deriva, creo, que para MG las mujeres que vale la pena recordar son aquellas que se enfrentaron con fuerza opositora a sus circunstancias, así como aquellas que lograron ser “figuras” o célebres. Así MG reproduce el parámetro de valores de la historia androcéntrica, que centra su atención en las figuras destacadas y heroicas, pero ella también reconoce de manera tangencial a otras que se han sabido oponer a la opresión.

Desde otra perspectiva hay que señalar que el incremento del número de mujeres participantes estudiantiles y sociales fue el tema recurrente en la mayoría de las narrativas:

GC: ¡Ha aumentado el número de las mujeres en la dirección del movimiento! Yo siento que en el CEU había como, eran como cinco en la comisión, espérate... estaba Andrea, estaba esta otra chava de la Prepa. Sí, eran mucho menos mujeres que hombres; por ejemplo, en la comisión para el diálogo público, ¿no? Y al final, yo creo que la dirección, yo creo que la dirección se podía concentrar en cinco personas y cuatro eran hombres ¿no?... Yo era la otra, pero ¡claro que ha aumentado el número de mujeres en la dirección de los movimientos! No tanto en la cuestión, así como de representantes, porque yo creo que desde el CEU ya eran muchas muchachas (Entrevista a GC, 10 de noviembre de 2010).

A pesar de que GC habla de un aumento en el número de mujeres dirigentes en los movimientos, cuando recorre la estructura de uno de ellos, el CEU, va cambiando la perspectiva inicialmente celebratoria por una narración vacilante del desequilibrio, en términos de ocupación de puestos de poder o de decisión de las activistas, para llegar por último a la conclusión de que ellas ocupaban más puestos en la dirección. Me parece así que, en realidad, al momento de narrar GC cae en cuenta de la desigualdad en los puestos de dirección del mencionado movimiento, pero no se pudo contradecir de lo dicho

primero. Así, se puede sostener que hay una visión titubeante del significado de que haya más mujeres en los movimientos. Además, el centralismo en dicho indicador numérico parece limitar la apreciación de otros aportes por parte de este sector. No obstante, para LU, por ejemplo, si bien hubo cambios importantes para las mujeres, estos deben ser sopesados desde otros parámetros:

LU: En los movimientos pues hubo cambios muy cuestionables tal vez, pero que, si la situación hubiera sido otra, estos hubieran podido ser definitivos, ¿no? La reforma electoral, la cuestión de la participación en los partidos que antes no se podía, de algún modo yo creo que fuimos presión para que se tomaran esas decisiones. En la reforma política, después en la reforma electoral, en la entrada de la mujer, porque no solo entramos las mujeres, las mexicanas, porque eso sí fue un movimiento internacional. Siglo XX fue un siglo de los Estados Unidos y también fue un siglo de la irrupción de la mujer en lo social y en lo político. Entonces también nuestra presencia, que era insólita como sujetos a la par de los hombres en las organizaciones, porque no es lo mismo ser soldadera que ser guerrillera. Marcaron un hito, un hito en la presencia de la mujer en los movimientos sociales... Yo fui parte de esas mujeres, me veo, me toco, y lo vivo, dentro de poco lo muero (Entrevista a LU, 1 de febrero de 2011).

Se identifica una valoración elevada de las mujeres y su participación en los movimientos, que se tensiona con la participación individual de la entrevistada, lo que forma, creo, un relato articulador de lo trascendente. La aparición del término “y pronto lo muero” de LU sugiere, asimismo, un relato sustentado en la idea del alcance más allá de la vida, de lo hecho y experimentado. En ello reside su utilidad y su valor. El legado individual se une al colectivo en una formación indisoluble que refuerza su importancia y potencial. Sin embargo, los cambios no son definitivos —dice LU—, así que queda aún por hacer, a pesar de la proximidad de un fin.

Además, quiero recordar la frase de LU “en los movimientos también tienes que buscarte a ti misma, no solo vas en busca de qué es lo que están haciendo y

resolver esas grandes preguntas, sino también vas a ubicarte tú como persona dentro de esa masa”, lo cual marca la importancia de la relación indisoluble entre el individuo, la colectividad y el objeto anhelado. La articulación de dichos elementos es el lugar de ser de cualquier movimiento.

Desde otro lugar, para AC en los movimientos sociales, incluyendo el feminista el tema principal a discutir es el de la ciudadanía y en virtud de eso es que valora la aportación de las mujeres como impulsoras de grandes cambios:

AC.: Bueno, yo creo que en un movimiento social es entender que los temas pueden tener una repercusión muy importante, pero que esos temas son de la sociedad, los temas ciudadanos. Eso es lo que puedes ser, una mejor ciudadana, participar como mejor ciudadana en tu colonia o en tu país y en los movimientos feministas, por supuesto, para atacar por todas las causas de las mujeres, una parte importante que yo creo que aportaron las grandes conferencias que se llevaron a cabo y lo que sacaron a la luz. ¡No las partes estas de los pleitos entre hombres y mujeres, que hasta los años 75-80, en que lo feminista era el pleito! Acuérdate que la primera conferencia en México es en el 75 con ese pleito hombres y mujeres, y no. Es las causas: la violencia contra las mujeres, la feminización de la pobreza, los medios de comunicación que ponían a las mujeres siempre como la parte, el objeto sexual siempre. Este tipo de cosas son las que sacan a la luz las conferencias. Esto de las diferencias, la diferencia sexual y la diferencia de género, ¿no? y para que la gente entienda, “yo soy diferente”, pero biológicamente. Eso es lo que la gente tiene que entender. Entonces nosotras veíamos a nuestras hijas también que pudieran tener una mejor vida, una mejor situación. Ya no educamos hijos que fueran machistas ni que fueran a casarse con una mujer que no fuera aquella verdaderamente, que verdaderamente quisiera casarse. Entonces es una educación la que se genera y en el caso del feminismo es lo que aporta, es toda esta gran teoría sobre las diferencias de género y las diferencias de sexo y cómo se comportan en la sociedad (Entrevista a AC, 17 de enero de 2011).

AC identifica y valora los avances de las mujeres en un marco institucional y ciudadano que se fue ampliando y abriendo a la participación de las mujeres, al hacer visibles y atacar aquellas problemáticas

sociales que las perjudicaban, lo que derivó en la construcción de un entorno y una sociedad diferentes. La educación, dice AC, es lo que genera el movimiento feminista. Esto indica que la entrevistada valora el avance del sector femenino también en razón de las nuevas formas y principios con los cuales se empezaron a educar las nuevas generaciones, lo cual marca también una valoración que va más allá de la propia vida y contexto para ubicarse en aportes necesariamente de mejoría en la vida diaria, en la reflexión teórica, en lo educativo, en los ámbitos tanto nacional como internacional y sobrepasando las problemáticas de oposición infructuosas que se presentaron en algunos momentos.

Así, las causas defendidas por el feminismo marcan también un antes y un después para la entrevistada, quien es la única que valora y critica los avances de las mujeres desde el movimiento mismo.

A diferencia de lo anterior, la valoración conjunta de las mujeres para AM ocurre, en gran medida, gracias a la solidaridad del género propio, que supera las posiciones políticas y se ubica en el plano de lo afectivo-humanitario:

AM: Y sí había mucha solidaridad de las compañeras que de alguna manera nos apoyábamos mucho mutuamente. Incluso pasaban cosas curiosas que yo creo en que los hombres, entre los hombres, difícilmente se darían. Había una guardería en la universidad y a esa guardería llevábamos los de un grupo y los de otro. Siempre teníamos ahí a nuestros hijos y estábamos todos ahí. Recuerdo una vez muy curiosa en que nos pelearon la rectoría un grupo del PC que estaba en contra de nosotros y estábamos en pleito con ellos, porque ellos querían el sindicato y nosotros la administración. Llegaron a tomarnos la rectoría y no nos dejaban salir y estábamos todos adentro y nos estaban rodeando y llegó la hora de recoger a los niños en la escuela. Entonces era así de asomarse y gritarle a una de las sindicalistas que estaba tomándonos “¡Oye! ¿No vas a recoger a tus hijos?, ¿no recoges a la mía?” “¡Sí, sí, te la dejó en tu casa!” [se ríe] Había todavía ese tipo de cosas. Yo creo que ahora es muy difícil. Yo creo que en ese sentido se ha deshumanizado la parte porque había principios, el distinguir que te estabas peleando por una cosa política y que podrías detestar

al otro, pero si tienes hijos y tus hijos son amigos, pues vas y te lo traes y te los llevas. Yo muchas veces tuve en mi casa, y me precio de eso, a los hijos de mis archienemigos. Estaban jugando con mis hijos, era otra cosa (Entrevista a AM, 11 de junio de 2011).

Para AM es altamente significativo haber podido resolver conflictos de orden familiar-doméstico del modo en que se describe. Al parecer ponerse de acuerdo para que las consideradas enemigas recogieran a tiempo a los hijos e hijas propios y ajenos se concibe como un logro mayúsculo, al superarse la condición de ser enemigos políticos, por medio de la solidaridad entre mujeres que, por cierto, se valora a la distancia con una carga emotiva ligada a la experiencia “paradójica”.

Aunque en la narrativa hay prevalencia de un mandato de género intrínseco primordial para las mujeres, que es el cuidado de los hijos antepuesto a los intereses propios, así como una separación tajante de los ámbitos político y privado, resulta intrigante el cambio de posiciones de las mujeres en este tipo de conflicto. Pasar de ser enemiga a amiga y de amiga a enemiga es un juego que revela también jerarquías de valores y modos de acción distintos a los concebidos en el recuento de la historia de los movimientos y en el orden de la lucha e historia política dominante, según creo.

Como destaca AM, el modo de actuar de las mujeres “difícilmente se daría entre los hombres” y ello es en sí un buen tema de análisis. Detrás de la afirmación tenemos significaciones de lo posible y lo imposible para unas, pero también una mayor posibilidad de cambio de roles para ellas.

Para AM el apoyo entre “enemigas” resulta así un valioso aporte de las mujeres activistas para las mujeres mismas en su condición obligada por mandatos culturales. Creo que en la narrativa podemos encontrar la política de *affidamento*, la cual consiste en confiarse a otra mujer y en una ubicación simbólica que no concibe el miedo de una traición en el terreno aludido. Como se deduce de la narrativa, las mujeres establecieron relaciones favorables para

sí y para sus hijos e hijas, a pesar de las posiciones políticas de la lucha social.

Otra cuestión relevante de la narrativa es la que se refiere al aspecto de la amistad entre los hijos, lo cual lleva a pensar que para las involucradas era más importante el que ellos fueran felices y tal vez aprendieran el valor del compañerismo y el apoyo mutuo que cualquier otro objetivo, por muy importante o fuerte que este fuera. Lo relatado tiene, asimismo, una connotación “curiosa”, según apunta la entrevistada.

En los casos de CB y RM es destacable también la solidaridad entre hermanas, quienes en su desarrollo como activistas consolidaron una organización política que perdura hasta el día de hoy:

CB: A RM le pedía su opinión. Con ella me fui conectando y preguntándole cosas, porque “yo creo que la regué aquí y ¿tú qué opinas?” Un día que le digo a ella “oye, necesito un palo, mira este palo de escoba está largo y siento que con mucha facilidad se va a romper y este palo que compró mi papá de madera está fuerte, pero está cortito”. “¿Y para qué quieres el palo?”, dice RM, “es que va a haber una asamblea en la prepa 6 y ya nos amenazaron los porros que van a llegar y tenemos que defendernos.” “¡Qué! ¿Qué te pasa? Si llegan te sales corriendo de ahí y se acabó” [Se ríe] (Entrevista a CB, 24 de octubre de 2010).

RM: Nosotras empezamos a formar un grupo político que te digo que ni nombre tenía en el 76, y aunque a mis papás les daba miedo y no les gustaba que nosotros nos la pasáramos en reunionitis, pues también se iban integrando mis otras hermanas e iban entendiendo que había que participar y que era bueno participar, porque había que modificar todo esto. Se metieron a mi grupo político y entonces fuimos, pues, conformando una línea política que, a mi modo de ver, bueno los años han mostrado que es la línea política más adecuada (Entrevista a RM, 24 de octubre de 2010).

Contar con el respaldo, la información, el compañerismo y la estimulación de una hermana, si bien pudiera parecer obvio para algunos, sobre todo tomando en cuenta la preponderancia de los

valores familiares en el contexto mexicano, creo que en los casos aquí rememorados adquiere un carácter relevante para nuestro tema de análisis.

Aunque hay un llamado de atención inicial para tomar precauciones para la salvaguarda de la integridad física de parte de RM a CB, es notable el grado de confianza que existe entre ambas al comentarse acerca de una situación tal. La confianza mutua se incrementa al ir desarrollando las hermanas una ideología política común que, además, atrae al resto de las hermanas de la familia, lo cual nos habla de la fuerza emprendedora conjunta, el poder de interpelación de unas a otras y, tal vez, la alta valoración de su objetivo. En todo caso, vemos una memoria de la hermandad femenina con alcances políticos importantes, pues, por otro lado, la organización independiente que impulsaron las hermanas<sup>18</sup> junto a otras y otros activistas logró convocar a muchos más y perduran hasta el momento actual.

Continúo ahora con lo que llamaré “la valoración del avance en lo sexual”. Para TA, el conjunto de las mujeres como grupo es valorado en relación con las transformaciones que ellas hicieron en dicha área, entre otras cosas:

TA: Lo que pasa es que somos una generación absolutamente que transforman. En los sesentas apenas empezamos a usar la píldora. Era como rarísimo que tú te plantearas siquiera que si tenías relación sexual con tu pareja. Ahora esto está totalmente superado. Las chavas son totalmente dueñas de su cuerpo, tienen cómo protegerse para no quedar embarazadas, lo que a nosotros no nos pasaba. Yo mi primer embarazo fue como un accidente y la decisión fue “estoy embarazada”, cástate. Esa parte a nivel de independencia de las mujeres en toma de decisiones, en acceso a las universidades, por ejemplo, las mujeres no íbamos con pantalones a la universidad. ¡A nadie se le ocurriría ir así, porque era verdaderamente un escándalo! Ahora te puedes poner lo que se te dé la gana. Los muchachos con falda y nadie voltea a ver. Yo creo que las familias

---

<sup>18</sup> Que derivó en la organización llamada actualmente “Corriente en lucha”.

han tenido que cambiar también. Yo no tengo mucha relación con familias tradicionales, mi contexto fue otro...mis hijas sabían que contaban conmigo. Por ejemplo, algunas amigas de Tatiana yo las ayudé a hacerse abortos, porque sabían que mis amigas feministas eran mis contactos y hablábamos (Entrevista a TA, 10 de mayo de 2011).

Los diversos avances apreciados de las mujeres en el relato anterior de TA van de la apropiación de las mujeres de su propio cuerpo, a la liberación de cánones establecidos en la forma de vestir, actuar en la familia, independencia en la toma de decisiones, incluyendo el terreno de la actividad sexual y la solidaridad entre mujeres, tanto dentro como fuera de la familia. Se consolida así una perspectiva de referencias múltiples que, sin embargo, recrimina lo vivido desde sí misma en el pasado. Esto llama la atención porque contrasta, por ejemplo, con lo relatado por Lourdes, quien se siente orgullosa y parte de las mujeres que impulsaron las transformaciones. En el caso de TA, me parece que hay una insatisfacción generada por una antigua incapacidad de oposición ante la falta de información sobre el tema sexual en la familia, la imposición de los deseos de otros en su vida y en su cuerpo, como haber tenido que casarse por embarazo no deseado, haber dejado por un tiempo el activismo por cumplir el rol de madre y esposa y, finalmente, identifica más en el contexto que en la propia agencia el potencial del cambio. No obstante, creo que TA fue parte de este.

Para FC, por otro lado, lo más valorado en su perspectiva sobre las mujeres al paso de los años es la rebelión y la autosuficiencia:

FC: No hay comparación en el sentido de que hoy la mujer tiene manera de rebelarse, de ser autosuficiente, manera de decidir. Bueno, todavía hay gente que le pide permiso al marido, pero eso ya está pasando. Ya hasta las indígenas del EZLN dicen: "¡Sí, vamos a reivindicar los usos y costumbres, pero no todos!". Eso sí creo que es otro mundo y la mujer que quiere avanzar avanza y la que no, no (Entrevista a FC, 4 de mayo de 2011).

A partir del fragmento anterior podemos dilucidar que, para FC, hay más caminos que antes para que las mujeres vivan como quieran, a pesar de que persistan ciertas formas limitantes, como la posición de dominación ante el marido que viven ciertas mujeres y algunos usos y costumbres indígenas. La rebelión y la autosuficiencia, por otro lado, son significados como poderosos instrumentos para el avance de las mujeres, lo que, sin duda, refleja también la propia posición de vida de la activista que aquí narra.

### **Entre los mandatos, la solidaridad y el avance**

La afirmación “hay valoración positiva de múltiples avances para las mujeres a partir de su participación en los movimientos sociales-estudiantiles” resulta un tanto obvia a la luz de lo abordado aquí. Empero, el entrecruzamiento complejo de los discursos, en su imbricación con las elaboraciones de cada mujer activista compone un refractario de diversas historias y ejes que revelan cierto tipo de relaciones establecidas.

En la memoria de las activistas destacan las que se establecen con figuras de mujeres destacadas, las que ocuparon un lugar central en el contexto mediático y político de su tiempo, con las anónimas que se opusieron a cualquier clase de injusticia por el hecho de ser mujeres, con el casi obvio incremento en el número de participantes, con los considerados logros de las mujeres, como son el impulso a la reforma política y electoral internacional y nacional, la ampliación del concepto de ciudadanía, la concientización mundial sobre las problemáticas del sector femenino, la construcción de una educación diferente basada en teorías novedosas, el control de la propia sexualidad, del cuerpo, de la ropa, de la natalidad, la rebelión y la autosuficiencia, entre otras.

De especial interés son el recuerdo y la valoración de la solidaridad (*affidamento*) que se establece entre enemigas políticas, entre activistas, entre hermanas, entre compañeras estudiantes y

entre compañeras activistas. Ello requiere, me parece, mayor investigación, pues proporciona un amplio campo de análisis que no es posible desarrollar aquí. No obstante, se puede afirmar que dicho aspecto articula buena parte de lo considerado valioso y uno de los avances más significativos para las entrevistadas.

Hay en las narrativas reflejos de los mandatos de la construcción genérica de las identidades visibles, como el mencionado reiteradamente de la maternidad. Sin embargo, me parece que hay suficientes elementos como para sostener que este rol implica muchos más aspectos significantes que la mera sujeción y limitación que algunos trabajos feministas y de género han criticado. La maternidad ofreció a las entrevistadas no solo modos de ver el mundo diferentes de los que habían experimentado, sino también posibilidades de construir nuevas y mejores relaciones con otras mujeres, reconocer capacidades organizativas múltiples y consolidarse como líderes en modos que no lo serían los hombres, según apuntan las entrevistadas.

Si bien las valoraciones se realizan desde posiciones de mujeres específicas, con historias y experiencias de vida particulares, en un contexto específico y con formas narrativas específicas, también forman parte de lo que ha impulsado el pensamiento colectivo, han participado en una esfera pública amplia al ser casi todas ellas mujeres visibles en la historia de los movimientos en México. Aunque en el plano de la recepción y la comprensión responden a las preguntas hechas en esta investigación, también intersectan y amplían con su potencia narrativa diferentes saberes sobre la memoria de las mujeres y su valoración sobre las otras y sobre sí mismas.

## **MEMORIAS EN EVOLUCIÓN**

A lo largo de este capítulo, aunque se han puesto en sintonía diversos temas, estos articulan las memorias narrativas de las activistas acerca de lo que significa la desigualdad, las relaciones de

pareja en el activismo, el machismo, el feminismo y la valoración de la presencia y la participación de otras mujeres, subyace como punto nodal del análisis la problemática de la narrativa de las memorias desde el género, lo que no se agota en la extensión y diversidad de lo presentado.

Empero, es preciso efectuar algunas observaciones.

Me parece que lo memorable se multiplica en una casi obvia diversidad de experiencias, contextos, cotidianidades, pertenencias, clases sociales, intereses y afectividades, y que, sin embargo, hay una cierta adecuación a pautas y estereotipos de género y culturales que influyen en los modos de la significación y de la representación.

Fue posible identificar arraigos en significantes dicotómicos, en expresiones estereotipadas de lo valioso que normalizan posturas e ideas del modelo patriarcal o androcéntrico, sobre todo en lo referente a lo que se considera o no como desigualdad y discriminación, lo que se juzga digno de llamar la atención en una participación social, lo que significa o no cambiar el mundo desde la lucha activista, lo que es central o no para un movimiento, entre otras cosas.

Precisamente esto es lo que lleva a interrogarse en torno del lenguaje y de aquello nombrado que resulta ser significado como diferente y marca una posible especificidad. A pesar de los ecos evidentes de los discursos androcéntricos, históricos y culturales presentes en las narrativas de las activistas de esta investigación, la indagación y el análisis presentados, si bien tienen un nivel de generalidad, también cuentan con rasgos de singularidad.

De las voces de las activistas retomadas aquí emergieron rebeliones de recuerdos contra lo establecido en los discursos de los movimientos estudiantiles, por ejemplo al dar cuenta de las experiencias inequitativas de la lucha social y del machismo sociocultural. Se muestra lo deseado no alcanzado en las relaciones de pareja con varones que se autonombaban activistas, que querían cambiar el mundo, menos lo que sucedía en sus casas. Se relatan las dificultades enfrentadas, las desobediencias a los mandatos morales, religiosos, legales y de lucha política instituida, a partir de describir las

actividades de apoyo (*affidamento*) entre mujeres, las discordancias y, a veces, los francos rechazos a las organizaciones feministas y a partir de la construcción de retrospectivas de valores mediadas más que por un monolingüismo dominante, por un principio dialógico procedente de los distintos espacios donde transcurrían sus vidas y que paradójicamente forman otros “llegar a ser” de las activistas.

Sobre lo educativo es posible decir que, en general, las activistas inicialmente incorporaron en su subjetividad como una verdad el hecho que hablar de los asuntos, necesidades o puntos de vista de las mujeres en los movimientos desviaba los principios de estos, que podían considerarse asuntos de burgueses o por lo menos no merecedores de mucha atención en esos años iniciales de activismo, salvo que las desigualdades fueran “muy evidentes”.

No obstante, con lo vivido a la distancia de los años o tras el surgimiento en las narrativas de asuntos que implicaban contradicción discursiva en cuanto a la idealización del comportamiento de los compañeros activistas varones, a la inicial expresión de no segregación en los movimientos, o a la disculpa de determinados comportamientos, entre otros aspectos, se identifican la segregación, la repartición desigual de los trabajos activistas, los privilegios de los varones en las agrupaciones estudiantiles y en las relaciones de pareja, la valoración inequitativa de la experiencia activista personal o atestiguada de las mujeres en general. Así, la incorporación subjetiva como verdad de la desigualdad en los movimientos estudiantiles y en el activismo ocurre para las entrevistadas en otros tiempos, los cuales variaron dependiendo de sus trayectorias de vida y en algunos casos al momento del conflicto argumentativo durante la entrevista. Esto muestra que las activistas incorporaron o ampliaron el significado de la desigualdad entre hombres y mujeres, con lo que transformaron algunas valoraciones de los acontecimientos relatados.

En el caso de la incorporación del machismo en los movimientos como un significante de peso en la valoración de la desigualdad de género en ellos, esta se ha dado de forma menos clara. Solo LU,

RM y FC hablaron de ello en forma expresa. Ellas aprendieron a identificarlo y de algún modo a combatirlo con base en estrategias como la exhibición por medio de la mofa, la burla, persistiendo en la participación en la organización y movilizaciones estudiantiles y sociales a pesar de los comentarios de que ellas eran objeto, al defenderse de las agresiones verbales, físicas o de otro tipo, al solidarizarse con otras mujeres en pro de objetivos en beneficio de ellas mismas y al subvertir algunas de sus lógicas de operación.

Por otra parte, es necesario destacar que las entrevistadas también han aprendido de otras mujeres activistas. Entre los aprendizajes más recordados se encuentran las acciones de previsión de posibles conflictos y disimulo de armas (piedras) (recuerdo de BP sobre mamá Yuma), arrojo al momento de hablar (de la compañera guerrillera de LU), valentía ante situaciones de crisis, fuerza de voluntad, fuerza física, así como actos inesperados (como en el caso de la mujer recordada por RM), la organización en el encierro (de GC), la solidaridad (en el caso de las mujeres opositoras recordadas por AM) y también la distancia (en el caso de las compañeras carcelarias de LU que no coincidían en su visión sobre el aborto o con las feministas que algunas consideraban como extremistas).

Desde mi perspectiva, todo ello involucró en un primer momento modelos de ser alternativos y de interpelación para ellas, que, si bien no fueron adoptados de forma plena por las entrevistadas, sí permearon sus subjetividades y moldearon sus memorias sobre lo considerado valioso de las mujeres.

En lo concerniente al feminismo en las diversas maneras en que fue rememorado, se muestra que, en general, las mujeres aprendieron inicialmente a diferir del movimiento, a rechazarlo, criticarlo y denostarlo en algunas ocasiones y, sin embargo, a seguir sus aspiraciones como mujeres no agrupadas bajo una bandera política común, pero sí como seres que aspiraban al cambio social y a una mayor participación política.

Finalmente, narrarse como mujeres activistas implica en los aspectos abordados en este capítulo múltiples entrecruzamientos

simbólicos. Algunos de estos se derivan del orden de género prevaliente en los diferentes tiempos y trayectorias de vida de las entrevistadas; otros provienen de los discursos dominantes y difundidos sobre los movimientos, del discurso preelaborado por ellas mismas para la significación y del elaborado a partir del contexto de la entrevista. Todo ello sugiere que la identidad se construye en un ir y venir constante; son ellas mismas unas y diferentes cada vez.

El obligado paso autorreflexivo que impuso la narración supuso para las mujeres una toma de conciencia distinta a la que tenían de sí mismas y de lo vivido. Creo que a partir de la narración y los recuerdos fue posible llegar a un lugar de autoconciencia que osciló de forma distinta en cada caso, pero que afirma una subjetividad que se construyó en el compromiso personal modificable a partir de identificaciones múltiples, históricas, contingentes, pero siempre sobrevivientes y susceptibles de seguir formándose.

## REFLEXIONES FINALES

### SOBRE EL ESTUDIO DEL PASADO

Ubicada en el contexto mexicano a finales de la segunda década del siglo XXI, considero que el estudio del pasado requiere ahora (e incluso en adelante) de análisis que examinen, discutan y disputen los sentidos sedimentados sobre los movimientos sociales y estudiantiles y sobre lo considerado educativo. Con ello se contribuye a la desarticulación y revaloración de estructuras de pensamiento que han invisibilizado, menospreciado, estereotipado y hasta denigrado de forma reiterada las experiencias, aportaciones y perspectivas de las mujeres respecto a ello.

En este sentido quiero aclarar que no ha sido la intención del presente trabajo construir, en contraposición a la historia masculina de la educación y de los movimientos estudiantiles, una historia femenina. Más bien, a partir de retomar narrativas de recuerdos de las mujeres, he intentado ampliar las discusiones sobre dichos temas, identificar los modos en que se han articulado los discursos dominantes, registrar y valorar la participación de las mujeres con miradas diferentes a las androcéntricas y con ello acrecentar las posibilidades de una crítica cultural más amplia en la que se aborda también la constitución de subjetividades como procesos educativos y políticos.

Asimismo he buscado contribuir a cuestionar cómo es el mundo de la construcción histórica y de la memoria colectiva a través de la identificación de algunos parámetros discursivos que inciden con fuerza en las maneras como conocemos el pasado de los movimientos sociales-estudiantiles, reflexionando sobre cómo nos han sido presentados mediante ciertas formas narrativas, con qué signos, símbolos, mostrando los discursos dominantes que se han construido sobre ellos y, en cierta medida, cómo han sido mantenidos como “verdades”.

Así, se ha argumentado suficientemente —estimo— que las narrativas de las mujeres tanto escritas como orales reflejan un tras-paso discursivo de las tradiciones historiográficas universalistas, androcéntricas y binarias. Estas características han sido señaladas a partir del desentrañamiento de la red de interrelaciones e interacciones que tienen con el orden simbólico derivado del esquema cultural de género, el cual influye en las conductas de un colectivo y sus prácticas sociales, y se convierte en la escala con la que se miden las características, los defectos y las virtudes de hombres y mujeres.

El entrecruzamiento analítico propuesto aquí, con base en el análisis político del discurso y los estudios de género y memoria, ha hecho posible reflexionar acerca del impacto que los relatos sobre los movimientos estudiantiles dominantes han tenido en la conformación de memorias colectivas e individuales. Además, se ha podido analizar cómo han contribuido a la conformación de subjetividades a partir de los modelos que proponen y han apoyado en la identificación de quiénes han quedado fuera de las representaciones consideradas relevantes o significativas, quiénes y qué actos se han hecho invisibles. A la vez, se ha insistido en la necesidad de traer a la discusión voces antes marginadas para debatir los sentidos hegemónicos del pasado de la movilización social en México, entre otros aspectos.

Si bien insisto en la importancia de la prevalencia del análisis situado de los discursos en relación con los marcos en que se producen y reconozco que las narrativas sobre movimientos estudiantiles que

han sedimentado el campo han tenido ciertas variaciones a lo largo del tiempo (Allier, 2009), las que fueron retomadas para esta investigación comparten ciertas formas discursivas que me interesaba destacar.

Entre lo más relevante, identifiqué el discurso de poder de la víctima que aprende traumáticamente a disputarle sentidos a la versión oficial de los hechos, en el intento de articular voces disidentes, que impugnan las significaciones. El análisis de las narrativas escritas sobre movimientos estudiantiles que aquí se realizó permite sostener la existencia de una política de la memoria que intentó reunir, en un cuerpo integrado, un núcleo de referencias de acciones estudiantiles valioso, significativo y trascendental, para interpelar a los luchadores de causas sociales y estudiantiles aún en pie, para resistir el olvido y para manifestar la esperanza o creencia en un cambio posible de la sociedad mexicana.

Sin embargo, el discurso hegemónico general articulado sobre la movilización estudiantil conforma, según sostengo, una historia de los movimientos lineal, continua, universalista y androcentrista, que exalta solo cierto tipo de actos en atención a una política de la memoria que busca, entre otras cosas, superar lo real de la derrota simbólica de los movimientos. Además, subyace una lógica unificadora de estos, al plantearse una visión esencialista y totalitarista, un tono lineal-acumulativo que identifica los movimientos de la primera mitad del siglo XX como preparativos de lo que podríamos llamar “la época dorada de los movimientos estudiantiles” en la década de los sesenta, periodo marcado categóricamente por la mayoría de los autores como la entrada en escena de una generación que podríamos considerar como idealizada en un plano superior, ya que “desafió de diversas maneras al poder público, a la autoridad jurídica, al sistema moral y al régimen económico-social”, entre otros aspectos que se señalan en los escritos.

Aunado a lo anterior y desde una mirada de género, se identificó que las formas narrativas analizadas sobre los movimientos estudiantiles en México se articularon mayoritariamente con una base

ideológica de género que toma a determinados sujetos masculinos como los articuladores, protagonistas, impulsores y destinatarios de los sucesos históricos, con lo cual establece no solo discriminaciones políticas, sino también el reconocimiento de ciertos modos de acción y de ser como los únicos valiosos o memorables para el recuento histórico.

Las narrativas orales de las activistas analizadas aquí, aunque tienen más de cuatro décadas de distancia de los hechos y otras intenciones para elaborar la narración,<sup>1</sup> presentan algunas coincidencias discursivas con las descritas antes. Por ejemplo, las activistas entrevistadas también identifican como primordial el movimiento de 1968 frente a otros movimientos; hablan de la matanza del 2 de octubre bajo cierto velo místico transhistórico. Hay una cierta idealización de la figura de los estudiantes varones de esa época, así como de las luchas que se recuerdan de ese tiempo, que se ve como una especie de época dorada en la que jóvenes mexicanos bien organizados, con capacidades de raciocinio y generosidad superlativos, entregaban sus energías, su tiempo y sus personas por ideales tales como el bien común, el respeto a la autonomía del pueblo, la unidad latinoamericana y el anticapitalismo.

Asimismo, los recuerdos iniciales sobre otras mujeres participantes contienen elementos y consideraciones de los valores de la historia androcéntrica sobre los movimientos. Por ejemplo, las entrevistadas mencionan como primeros identificadores lo bonitas que eran algunas activistas, sus estados civiles (AC), la ropa a la moda que usaban, como minifalda o tacones (RM). También recuerdan a las amas de casa como elementos visibles de apoyo y destacan figuras de mujeres estudiantes que sorprendían por eludir lo esperado de ellas, como hablar bien y fuerte en las asambleas (FC, BP), por llevar a cabo acciones violentas (BP), por no cumplir con

---

<sup>1</sup> Las entrevistada intentan, responder y presentarse a sí mismas como un todo coherente ante quien les pide que relaten su experiencia. Siguen un hilo narrativo conductor que parte de una presentación de sí mismas relacionada con su experiencia activista que es significada por múltiples parámetros de sus historias de vida.

lo necesario para ser líder como el ser mujer (MS), por ser pequeña de estatura (GC) o por salir con los compañeros varones (AM), entre lo más destacado.

El traspaso discursivo de las narrativas escritas hegemónicas sobre movimientos estudiantiles hacia las memorias narrativas de las activistas puede entenderse y explicarse desde varias vías. Primero, por la dificultad que tienen las mujeres para dar cuenta de su experiencia como distinta de la masculina, cuando los prejuicios y los discursos masculinos están siempre presentes y dominando la discusión del campo a que se hace referencia tanto en los escritos que revisamos, como en la memoria colectiva. Esto coincide con lo que señalan Frazier y Cohen (2011, p. 376). Para las autoras, los recuerdos oficiales sobre el movimiento de 1968 se concentran en sus sectores superiores, esto es en el liderazgo masculino y en sus interacciones sobre el Estado. Pese a la calidad masiva del movimiento del 68 y su dependencia de la amplia participación, los recuerdos de estos líderes hombres se han vuelto parte de las memorias generales, incluso oficiales del movimiento.

La fuerza de los lenguajes y las estrategias simbólicas que los hombres han dado son otro factor importante para el traspaso discursivo. Por ejemplo, la representación de la figura del “estudiante” en los escritos no es exclusiva de los hombres, pero sí es representada discursivamente como una actividad masculina por una estrategia textual que dependía de las alusiones a la diferencia sexual para transmitir ese significado. Esta conexión otorga un determinado simbolismo a dichos personajes de la narrativa e incide en las memorias y en la constitución de las subjetividades, como las de las mujeres entrevistadas, quienes, como parte de dicho movimiento o como activistas que inicialmente recibieron el influjo e impulso de este en algún grado, han sido influidas por sus mensajes por medio de la historia, la memoria colectiva y por haber leído buena parte de dichos escritos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Prácticamente todas ellas lo han hecho en mayor o menor medida.

Además de lo anterior, es preciso mencionar que la memoria, como elemento clave en el cual hay un flujo del pasado-presente-futuro, incide intensamente en la creación de las identidades de género. La memoria, dice Del Valle (2011, p. 70), abarca la aprehensión del tiempo, pues fija, graba, incrusta, interactúa con el ejercicio del poder y, por tanto, en la igualdad o desigualdad. Así la actividad de recordar que manifiestan las mujeres y la disponibilidad para ejercerla tienen en mayor o menor grado la memoria del género de las narrativas hegemónicas sobre movimientos estudiantiles en México.

Por otra parte, y como ya he señalado, las enunciaciones de las activistas, que necesariamente están insertas en un contexto y una comunidad en la esfera de la comunicación discursiva, se originan y se forman en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal que emiten. Estas expresiones no pueden ser separadas de los eslabones anteriores que influyen en ellas por dentro y por fuera, y generan reacciones de respuesta y ecos dialógicos (Bajtín, 2008, p. 281).

La relación entre memoria colectiva y memoria individual también es relevante para el asunto que nos ocupa. Aunque la complejidad del análisis de la relación entre una y otra es alta, en la investigación subyace la idea base de que la memoria colectiva siempre tiene rasgos de memoria individual y viceversa.

Por otra parte, aquí se han abordado los procesos y actores que intervienen en el trabajo de constitución y formalización de las memorias sobre movimientos estudiantiles. En el caso mexicano han intervenido principalmente aquellos que formaron parte de la cúpula organizativa de dichos movimientos (exlíderes estudiantiles), aquellos que han dominado el discurso público acerca del 68 como miembros de una generación y aquellos que estuvieron presos y han sido, en términos de Frazier y Cohen (2003, p. 619), canonizados/posicionados como parte del liderazgo del movimiento por diversos escritores como Elena Poniatowska y José Revueltas, por miembros de la izquierda mexicana, como periodistas, intelectuales,

académicos, actuales miembros de los partidos de izquierda, así como familiares, testigos y víctimas de los eventos represivos.

De ahí resulta también que en el presente trabajo se haya privilegiado el análisis de las excluidas,<sup>3</sup> pues así la memoria entra en disputa. Por ello he pretendido destacar que el problema de las memorias y de las formas del recuento del pasado es político, aun cuando se trate de la historia como ciencia o de la memoria como campos disciplinares del conocimiento sistematizado.

Asimismo, ampliar el entendimiento de la agencia histórica y las posibilidades de la subjetividad política en el movimiento social mismo revela el apuntalamiento del género, a partir del análisis de los relatos de las activistas, los cuales apoyan el debate no solo de ese movimiento social, sino de la cultura política en general.

Eso nos lleva a los cuestionamientos primordiales de esta investigación: ¿Cómo se construye la memoria sobre la participación social y política de las mujeres? ¿Cómo se llenan las mujeres de la memoria? ¿Qué se rescata de las vivencias?

Dice Arfuch (2013, p.113) que la transgresión está puesta en la misma idea de frontera y que es la fuerza misma que, secretamente, anima todos los viajes. Retomando a Derrida, coincido con Arfuch en que la iterabilidad pone en evidencia esa paradoja de ser el mismo y otro cada vez, en la deriva del lenguaje y en la temporalidad en deslizamiento del discurso, así como en lo ingobernable de su apropiación en la lectura o en la escucha, donde tiene sentido precisamente aquello no marcado, lo inesperado, lo relegado, el silencio (Arfuch, 2013, p. 82).

La memoria vive en el presente y en las narrativas de las activistas hay también importantes diferencias discursivas en comparación con las narrativas escritas analizadas. El movimiento estudiantil del

---

<sup>3</sup> La historia oral destacó las memorias subterráneas que, como parte de las culturas minoritarias, se oponen a la memoria oficial o hegemónica, en este caso colectiva y nacional, con el objetivo de rehabilitar la marginalidad y, recuperando las memorias de las mujeres activistas, proseguir el trabajo de subversión en momentos de crisis social.

68 se recuerda, pero no precisamente por un carácter magno, central, heroico y predestinado identificado en los escritos, sino por haber inaugurado para ellas un cambio de percepciones, por haberles proporcionado la posibilidad de enfrentarse a limitaciones procedentes de sus entornos familiares, por abrirles caminos de expresión libertaria, por posibilitarles acciones en el ámbito de lo público, por haberles ofrecido nuevos sentidos de lucha colectiva y, paradójicamente, por dar lugar al encuentro consigo mismas, entre otras razones.

La matanza del 2 de octubre se encuentra presente en las narrativas, pero no con el tono trágico que disloca, desdibuja y reprime la lucha democrática de siglos del pueblo mexicano, como algunos autores revisados hicieron. Por el contrario, para la mayoría de las activistas representa el impulso simbólico para mantener y abrir nuevas movilizaciones y luchas (RM, CB, AM, BP, FC, TA). Representa un impacto y un aprendizaje mayúsculo que, junto con las experiencias de movilizaciones posteriores a esa fecha, delinean sus procedimientos como activistas en cuanto a las formas de organizarse, articular las argumentaciones y debates dentro de las escuelas, en el ámbito político y social, y en cuanto a los cuidados en los enfrentamientos que tenían con las autoridades, por mencionar algunos (MS, CB, RM, AM, FC, LU).

“Los estudiantes revolucionarios” del 68, si bien son idealizados en los aspectos de generosidad, racionalidad, valentía, organización y entrega desinteresada, también son considerados por las activistas como incapaces de cambiar formas inequitativas de actuar con las compañeras mujeres, en las relaciones entre los sexos en los mismos movimientos o como parejas sentimentales. Asimismo, hay recuerdos de prácticas diferenciadas y discriminatorias por sexo en los movimientos, sobre todo en las actividades de liderazgo, en la construcción de críticas hacia ellas y en los tipos de violencia ejercida en su contra, entre otros.

En este sentido resultó evidente también que, para las activistas, no hay una significación de la desigualdad homogénea y que inicialmente en la memoria al principio mayoritariamente se niega la desigualdad en el trato entre hombres y mujeres en el activismo

del ámbito estudiantil y universitario. Sin embargo, dicha visión se desdibuja ante el recuerdo y narración de episodios de inequidad, que en las narrativas fueron atenuados con ciertas frases que van desde negar la generalización de los casos hasta verlos como momentos graciosos, irrelevantes y vividos, mas no sufridos. De ese modo, sostengo, no se atenta contra su identidad como activista exitosa y trascendental, a la vez que se preserva la idealización de los momentos vividos en el activismo de forma colectiva.

Aunado a lo anterior, en las narraciones escritas y orales analizadas, las activistas coinciden en ubicar fuera de los movimientos estudiantiles el asunto de la reivindicación de las mujeres, sus luchas y sus necesidades. En sus argumentaciones ellas sostienen que los movimientos feministas se consideraban pertenecientes a un sector pequeñoburgués, contra el cual dirigían muchas de sus acciones políticas, lo que ocasionaba un rechazo. Asimismo, reconocen haber pensado, como difundían muchos medios de comunicación de la época, que el movimiento feminista era extremista y, en consecuencia, ridículo. No obstante, esto no significa que las activistas no hayan hecho aportaciones en favor de las mujeres, sino que los logros alcanzados como tales se expresaron de otras maneras, que, sin embargo, no se identificaron plenamente como colectivas o de plena manifestación pública, sino en su mayoría como acciones individuales llevadas a cabo en situaciones particulares.

## LOS APRENDIZAJES Y LOS SABERES DE LAS ACTIVISTAS

Por otra parte, en este trabajo se ha mostrado cómo el espacio social que significan los movimientos estudiantiles constituye un lugar privilegiado para la formación de subjetividades en el que ocurren importantes procesos educativos.

En la memoria de las activistas ello supone múltiples componentes de distinto tipo, formas de reenvío simbólico y diversos sentidos, que a su vez son resultado de una fusión de significaciones de

distinta procedencia. Así, se puede sostener que la formación subjetiva y los procesos educativos inherentes son sobredeterminados, móviles, parciales, no fijados de manera necesaria, ni suficiente.

En las narraciones sobre los procesos educativos de las entrevistadas se pudieron identificar componentes de orden político, social, económico, cultural, personal, emocional, ideológico, ético, sensorial e incluso corporal. Esta diversidad nos habla de que lo educativo se encuentra en prácticamente todo el entramado social donde ellas transitaron y desarrollaron sus acciones.

Derivado de lo anterior considero que los hallazgos obligan a pensar lo educativo en términos mucho más amplios que los que se han concebido en el ámbito de la historia de la educación y que, para futuras indagaciones educativas de dicho campo, es necesario dirigir la mirada hacia estas otras áreas.

Los llamados para el activismo de las mujeres procedieron y tuvieron lugar desde la niñez y la adolescencia a partir de la incorporación de interpelaciones, en sentido tanto positivo como negativo, de los contextos familiares de discusión, del intercambio de opiniones de modelos de ser hombres y mujeres, de sus círculos afectivos y, en algunos casos, de diversas relaciones personales. También provinieron de los contextos escolares de educación básica y secundaria y de las lecturas, las cuales ocupan un lugar privilegiado en la memoria.

Ya insertas en el sistema de educación media y superior, así como en la dinámica de la movilización social y estudiantil, las interpelaciones proceden principalmente de los discursos de rebeldía juvenil, del socialismo, de autores de izquierda, de movimientos revolucionarios como el cubano, del cambio de oferta cultural y de aquellas demandas y denuncias que se fueron construyendo en los propios movimientos estudiantiles y sociales en que participaron, así como de los consecuentes y constantes actos de represión que intentaban detenerlos y de lo experimentado en términos políticos y sociales en el México de aquellos años. En tres casos (FC, AC, y LU) las interpelaciones procedieron también de lo que vivían las mujeres en términos de discriminación e inequidad.

Posteriormente a sus etapas estudiantiles, las activistas encuentran nuevas interpelaciones en las situaciones de desigualdad social de varios sectores poblacionales mexicanos, como el obrero, el campesino, el de los trabajadores y luego la situación de las y los compañeras(os) de trabajo, así como en las inquietudes de las nuevas generaciones de jóvenes y en la situación política, económica y social del país que, según sostienen varias de ellas, se volvió permanente objeto de escrutinio y crítica por su parte.

También es muy importante señalar que las activistas se constituyeron al paso del tiempo en agentes pedagógicos y que como tales lograron hacer contribuciones a los movimientos en que participaban no solo con su colaboración continua y su creatividad (aportando temáticas y produciendo discursos en los que han expresado proyectos propios y nuevos problemas por discutir con base en sus múltiples experiencias), sino también con conocimientos sólidos sobre los orígenes, las estrategias, las necesidades, las etapas de los movimientos sociales y estudiantiles, así como los valores y los posicionamientos éticos conformados principalmente por una visión crítica, informada y actualizada del mundo, el compromiso, la responsabilidad, el bien común, el entusiasmo y el amor.

Se configura así lo que considero una especie de pedagogía no escrita de los movimientos estudiantiles, que se revela a través de sus memorias hasta ahora, pero que ellas han construido desde hace décadas de forma interactiva oral y con base en el ejemplo de su propio activismo, su participación en debates y análisis críticos sociales en cualquier área profesional en que se han desempeñado y estando pendientes del acontecer nacional e internacional, entre otras actividades. Todo ello tiene eco en las frases de algunas de ellas en cuanto a que la participación o el activismo se considera lo más importante, o casi, en la vida.

Por otra parte, considero que los hallazgos de esta investigación se ligan con el tema de la ciudadanía, el cual, por cierto, será un eje de análisis interesante para futuras indagaciones.

Desde otra mirada, en el trabajo presentado aquí se pudo identificar que las activistas desarrollaron algunos aprendizajes derivados

del activismo y la participación en los movimientos sociales y estudiantiles, que además de considerarse en extremo valiosos, también constituyeron cambios subjetivos para ellas, ya que han influido en sus formas de ser a lo largo de sus trayectorias de vida. Entre los más destacados se identificaron los relativos a la organización de frentes comunes, estrategias políticas, campañas de ideologización, estrategias de movilización, eventos culturales, tareas jerarquizadas, brigadas tanto en la ciudad como en provincia y la organización de viajes al extranjero. También se destacan las múltiples capacidades que desplegaron, varias veces de manera simultánea a partir del activismo, lo cual abarca planos como lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo ético. Además, adquieren especial relevancia los elementos formativos derivados de las dificultades, las cuales supusieron poder reconocer, enfrentar y sobrevivir retos, riesgos, peligros para la integridad física, emocional y familiar, miedo, amenazas, agresiones, cansancio, decepción, dudas, confusiones, incluso hambre y escapar de los perseguidores. Desde otra perspectiva, hubo evidencia de transferencia de aprendizajes de lo académico al activismo y viceversa.

Otros aprendizajes fueron hablar y expresarse oralmente de formas diversificadas, protestar, desarrollar distintas estrategias de oposición, movilizarse entre distintos niveles y relaciones de poder, así como elegir entre diferentes opciones de activismo, racionalizar factores personales, grupales, estudiantiles, gremiales, sociales, culturales y teóricos para el logro de objetivos.

También aprendieron a valorar y analizar estrategias, acciones y peligros de diversos tipos de enemigos, a solidarizarse con causas consideradas justas, y a subvertir o ampliar las funciones sociales de la escuela o la institución educativa al abrir en ella espacios para la discusión de discursos sociales, políticos, económicos y culturales más amplios. Entre los aprendizajes se incluye el fortalecimiento de la “ciudadanía escolar juvenil” mediante la constante actividad informativa, el debate, la coordinación interna.

Asimismo aprendieron a reiterar y transformar normas precedentes del activismo y la movilización social, y a transformar

paulatinamente sus condiciones de mujeres; sobre formas diversificadas y en distinta medida sobre la segregación por sexos, la repartición desigual en los trabajos activistas, los privilegios de los varones en las agrupaciones estudiantiles y las relaciones de pareja, la valoración inequitativa de la experiencia activista personal o atestigüada de las mujeres en general, el machismo en la movilización y sus formas de expresión, los logros de otras mujeres activistas y a valorar los diferentes procesos de la movilización estudiantil en México.

Por consiguiente, me parece que el trabajo reivindica saberes de las mujeres, los cuales, como sostiene Del Valle (2011), han tenido un campo de valoración y de memoria diferenciado y, por lo tanto, no están incorporados con toda la entidad que merecen a la memoria social y, en muchos casos, permanecen fuera de ella y por esto no tienen la apreciación del valor intrínseco que les correspondería.

Cabe destacar también que las memorias narrativas de las activistas entrevistadas permiten ampliar las concepciones de lo político, pues, si bien se originan de una representación conflictiva del mundo y exhiben algunos marcos compartidos con las conceptualizaciones tradicionales dominantes, aparece en las narrativas el cruce permanente de numerosos componentes distintos a los considerados como propios del campo. Entre ellos figuran: la autoconciencia, la dimensión afectiva, la racionalización de factores familiares, escolares y luego sociales, la valoración negativa de la diferenciación social que opera contra ellas mismas y contra determinados grupos y la subversión a través de la mentira, el ocultamiento y el *performance*.

Cuando algunas activistas trataron de no revelar o confrontar su posición como tales en el ámbito de sus relaciones familiares de modo abierto o directo, las restricciones que estas les imponían las superaron con base en juegos performativos. Asimismo, aunque tuvieron que adoptar ciertas prácticas preexistentes de la movilización social, y de ello dependía su estabilidad como tales, el ser

aceptadas y visibilizadas como activistas plenas, en el cambio de la reiteración, las mujeres abrieron nuevas posibilidades para el activismo. Al mismo tiempo desarrollaron formas expresivas de poder para posicionarse dentro de los grupos de movilización que a su vez constituyeron aprendizajes y estrategias políticas generalmente exitosas, para resolver las situaciones adversas a las que se enfrentaron.

Así, sostengo que las mujeres entrevistadas no aceptaron los marcos de subjetividad política masculinos, ni constriñeron sus capacidades de establecer conexiones políticas implícitas en sus recuerdos personales, sino que, si bien hay cierto grado de influencia de dichos “marcos”, las activistas fueron construyendo sentidos de lo político desde muy variados referentes, y que incluso las subjetividades se fueron transformando a partir de las múltiples experiencias y contextos analizados. Por lo tanto, es importante reiterar que se deben ampliar los marcos analíticos desde los cuales se lee lo político en las mujeres y tomar en cuenta las múltiples formas simbólicas que les son propias.

## **LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DESDE LA MIRADA PSICOSOCIAL**

Desde un punto de vista psicosocial de la constitución de la subjetividad y de la memoria de las activistas, se puede decir que estas se convirtieron en tales también impulsadas por las fuerzas de una tensión entre deseo, necesidad y contingencia. De las narrativas se desprende que —si bien tuvieron una base en la memoria anclada al inicio en lo familiar, que luego pasó al ámbito de lo escolar primario y secundario, seguido del tránsito a espacios escolares penetrados por la agitación social y la transformación cultural, y el paso al activismo estudiantil y social—, la huella de lo vivido se entreteje permanentemente con la individualidad, con sus seres específicos que requerían llenar o suturar (aunque fuera parcialmente) su propia falta (y lo que se identifica como la falta de los miembros

de círculos sociales cercanos y la de aquellos que se consideraban como necesitados de apoyo), con determinados objetos.

Aunque para Lacan<sup>4</sup> el deseo, en su esencia, está desprovisto de objetivos y de objetos determinados, hay una relación primitiva entre el saber y el goce, y ahí se introduce lo que surge en el momento en que aparece el objeto de aquello que actúa como significativo. El deseo conduce al placer y el placer al goce. Es este último el que es visto y no el objeto. El hecho de que el objeto de placer se vuelva saber no es para él nada evidente.

Para Charlot (2008, p. 36), el deseo de saber debe elegir el saber, un saber este o aquel y en este sentido se pregunta ¿cómo el deseo de saber elige este o aquel objeto de saber? Posteriormente señala que es necesario comprender cómo se pasa del deseo de saber a la voluntad de saber a partir del enfoque o interés del investigador o investigadora en la personalidad psicofamiliar de los sujetos por analizar, identificando la inscripción social del saber y del deseo y del deseo de saber en relaciones que vinculan lo psicológico con lo social.

Con esta base y en virtud de lo narrado por las mujeres activistas, se identifica que estas eligieron y objetivaron su deseo de saber en una red de interrelaciones subjetivas y sociales en relación con múltiples referentes. Entre ellos se encuentran los ya mencionados en el capítulo 3 de orden político, social, económico, cultural, personal, emocional, ideológico, ético, sensorial e incluso corporal; los destacados en el capítulo 4 de índole conflictiva, antagonista y en ocasiones solidaria, en una serie de interrelaciones e identificaciones positivas y negativas. También en los referentes discursivos destacados en los capítulos 1 y 5 respecto a los discursos sobre los movimientos estudiantiles, el género, el socialismo, el comunismo, el feminismo, la juventud, la cultura disidente, las revoluciones internacionales, las agrupaciones juveniles latinoamericanas, entre otras.

---

<sup>4</sup> Lacan citado por Charlot (2005, p. 36).

El haber vivido todo ello es para las activistas una satisfacción, un goce, pues “han aprendido y han enseñado muchísimo”, como ya hemos analizado. Además, no solo el recuerdo de una época considerada fundamental y valiosa para sí mismas, para la movilización estudiantil, para México y también para el mundo, les da un sentido de totalidad y unidad con los principios originarios de colectividad de los movimientos iniciales en que participaron, sino también el hecho de que todas en mayor o menor medida permanecen como activistas y se proponen continuar con dicha labor en la actualidad y aun siendo ya personas de la llamada tercera edad.

También es posible sostener que el activismo en movimientos estudiantiles modificó la subjetividad y las condiciones de vida de las mujeres en tanto se convirtieron en agentes de cambio perdurables y activas hasta ahora. Ello implica que, además de dedicarse a lo que han estado realizando, han adquirido la aptitud de comprender lo logrado y lo que es posible aún emprender en adelante. Han sido capaces de desplegar en sus vidas un espectro de poderes causales, incluido el influir en el poder de los otros. Han producido una diferencia al ejercer este poder. Su saber es ahora elemento persistente de su vida social y son autoras, en cuanto a que, en cualquier fase de las secuencias de vida, podrían haber actuado de modo diferente. Además, han podido producir un efecto de novedad frente a un trasfondo social de limitaciones normativas con una mediación de compromiso ético-político, insertas en tramas de relaciones, generando, además, conexiones entre procesos de movilización heterogéneos, sujetos y consecuencia de la propia acción (Giddens, 1984; Ema, 2004). La acción no se comprende como el despliegue de ninguna racionalidad última, sino como el anudamiento en un acontecimiento de posibilidades que abren nuevas condiciones de posibilidad (Ema, 2004, pp. 3-4).

Lo que al principio se percibe como estudiantil, se liga a lo social más amplio de diversas maneras. Con su pedagogía activista se rompe la idea de una formación escolar o activista alienante y se aprovecha cualquier espacio para la formación política del

estudiantado, que además se considera fundamental. Ahora ellas forman cuadros de nuevos agentes de cambio.

## PARA FINALIZAR

El análisis crítico que se ha desarrollado aquí, además de dar cuenta de la participación de las mujeres en dimensiones distintas a las que han sido encasilladas en las narrativas dominantes del campo, intenta contribuir a la fundación de nuevos ideales por seguir o alcanzar para las generaciones de jóvenes, quienes, cabe mencionar, siguen teniendo la dificultad de encontrar ejemplos de activistas o luchadoras sociales en los materiales didácticos, en los libros históricos más difundidos en nuestro país y en la memoria colectiva en general.

Sin duda la historia seguirá contándose y la historia contada adquirirá el contratiempo crítico de la memoria, la cual es y será siempre fragmentaria en relación con la constitución de los sujetos, las mujeres y los hombres. No obstante, el entrecruzamiento analítico principal que aquí se articula entre el análisis político del discurso y los estudios de género y memoria, intenta mostrar aspectos más diversificados, equitativos, profundos y fundamentales de la condición humana en su relación con la construcción de los sentidos del pasado, a la vez que experimentar con modelos alternativos del conocimiento, evitando, en la medida de lo posible, dirigir la mirada hacia nuevos esencialismos.

En la apuesta analítica hay, por supuesto, una intención política clara que parte de la base aspiracional de diluir las dicotomías existentes en la historia como disciplina del conocimiento y en la memoria dominante sobre los movimientos estudiantiles en México, los cuales comparten y se interrelacionan con otros campos disciplinares los sesgos de androcentristas, esencialistas, para intentar abonar a una ontología de lo valioso de múltiples referencias para los recuentos históricos.

No obstante, la articulación analítica y los hallazgos encontrados también tienen sus límites. Sabemos que desarrollar las propias fuerzas de lo histórico y las memorias de las mujeres no es ni será suficiente para transformar los entendimientos sobre las diferencias de género. Sin embargo, sí es posible dar cuenta de algunos efectos del sexismo en los recuentos de pasado, en la constitución de las subjetividades, así como identificar sentidos alternos que las activistas han desarrollado, a la vez que contribuir a fundar historias y memorias múltiples con mayores posibilidades para la inclusión y el debate crítico.

En las narrativas de las mujeres estas ocupan espacios, posiciones y jerarquías distintas a las expresadas en los escritos sobre movilizaciones estudiantiles del segundo capítulo de esta investigación. Se muestra su heterogeneidad y su identidad como protagonistas de su propia historia. Aunado a lo anterior aparecen como partícipes conscientes y activas de los hechos relatados y con características propias.

La mayoría de ellas transgreden las normalizaciones genéricas al buscar la liberación, contar con nuevas, múltiples y diversas relaciones personales, desempeñar distintos roles, subvertir con sus acciones los recuerdos de mujeres y hombres considerados por ellas mismas como negativos, buscar la rebeldía informada y estratégica, la fortaleza individual y colectiva, la lucha con fines de justicia social, pero también encontrarse a sí mismas y ser felices. Muestran las significaciones de haber sido, en varios casos, las primeras mujeres de sus entornos en alzar la voz, pioneras en atreverse a proponer acciones, en organizar, en tomar una postura considerada radical, entre otras innovaciones.

Con lo que aquí se ha analizado, es posible entonces expandir la mirada hacia las acciones, experiencias y aportaciones de las mujeres en los movimientos estudiantiles del pasado y, desde ahí, resignificarlas. Además, se da cuenta de los conocimientos, estrategias y tareas formativas que desarrollaron con el fin de que, en el presente y en el futuro, podamos seguir aprendiendo de ellas.

## REFERENCIAS

- Aboites, L. (2004). El último tramo 1929-2000. En P. Escalante *et al.*, *Nueva historia mínima de México* (pp. 262-291). México: El Colegio de México.
- Aboites, L. (2010). El último tramo 1929-2000. En P. Escalante *et al.*, *Nueva historia mínima de México* (pp. 262-291). México: El Colegio de México.
- Acuña, L. y Bruner, C. (2001). Estereotipos de masculinidad y feminidad en México y Estados Unidos. *Interamerican Journal of Psychology*, 35 (01), 31-55. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/284/28435102.pdf> el 5 de abril de 2012.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. Sovereign Power and Bare Life*. California, Estados Unidos: Stanford Univesrity Press.
- Agustín, J. (1990). *Tragicomedia Mexicana, la vida en México de 1940 a 1970*. México: Planeta.
- Allier Montaño, E. (abril-junio 2009). Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007. *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (2), 287-317.
- Alsina, Cristina y Laura Borrás (2000). Masculinidad y violencia. En M. Segarra y A. Angels Carabi A. (eds.), *Nuevas masculinidades* (pp. 83-108). Barcelona, España: Icaria. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=BCqJtVeGP6IC&oi=fnd&pg=PA83&dq=masculinidad+tradicional&ots=f48PDeOPvk&sig=oT94KNn3JkBRZiGMBfEewah5EU8#v=onepage&q=masculinidad%20tradicional&f=false> el 25 de octubre de 2010.
- Altbach, P. (1989). Introduction y Perspectives on Student Political Activism. En P. G. Altbach (ed.). *Student Political Activism an International Reference Handbook* (pp. 97-110). Nueva York, Estados Unidos: Greenwood Press.

- Alvarado, L. (1999). La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XXI. En P. Gonzalbo Aizpiru (ed.), *Familia y Educación en Iberoamérica* (pp. 267-284). México: El Colegio de México.
- Álvarez, R. (diciembre, 1985). El movimiento estudiantil en la UNAM 1969-1972, los años de la desesperanza y la reanimación. *Foro Universitario* (61), 27-44.
- Álvarez, R. (2008 ed. orig. 1988). "Los años de la gran represión". En G. Guevara Niebla y R. Álvarez Garín. *Pensar el 68*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Arditi, B. (enero-marzo 1995). Rastreado lo político. *Revista de estudios políticos (Nueva Época)*, (87), 333-351.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico, dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-45). Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y Autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arnold, J. H. (2003). *Una brevísima introducción a la historia*. México: Océano.
- Arredondo Adelina (2003). *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Porrúa.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*. México: Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Arteaga, B. (2003). Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934-1946. En Ma. Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en México* (pp. 319-362). México: Universidad Pedagógica Nacional/Porrúa.
- Arteaga, B. (2006). *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Ediciones Pomares.
- Assman, J. (2006). *Religion and Cultural Memory. Ten studies*, Estados Unidos: Stanford University Press. Recuperado de [http://www.sup.org/pages.cgi?isbn=0804745234;item=Excerpt\\_from\\_the\\_Introduction\\_pages;page=8](http://www.sup.org/pages.cgi?isbn=0804745234;item=Excerpt_from_the_Introduction_pages;page=8) el 22 de febrero de 2011.
- Avelar, I. (2001). Práctica de la tortura y la historia de la verdad, Escuela de Filosofía de la Universidad de ARCIS, Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/articulos/antiguos0102/la%20practica%20de%20la%20tortura%20y%20la%20historia%20de%20la%20verdad.PDF> el 13 de noviembre de 2013.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Barbosa Kubli, A. (s/f). *El aborto en México*. Instituto Mexicano del Seguro Social. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1032/3.pdf> el 13 de noviembre de 2013.
- Bartra, E., Fernández, A. M. y Lau, A. (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*, México: UAM (Colección molinos de viento).
- Baussant, Michèle (2006) *Experiences et Nouveaux Partages du Temps: Regardes sur la Mémoire, Ankulegi, 10 Itinéraires de la Mémoire*, 19-31.
- Beasley Murray, J. (2000). Hacia unos estudios culturales impopulares: la perspectiva de la multitud. En Mabel Moraña (ed.), *Nuevas perspectivas desde sobre América Latina, el desafío de los estudios culturales* (pp. 100-119). Chile: Editorial Cuarto propio, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. Recuperado de [http://books.google.com/books?id=YGyMeFU5HU0C&pg=PA144&lpg=PA144&dq=La+imposibilidad+del+cierre+Laclau&source=bl&ots=3Hx\\_7Q-UTk&sig=fnXGsGvKOiM\\_bUUdtpWiihEtyrk&hl=es&ei=Bc1RTaLKKY2CsQOv1anABg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&sqi=2&ved=0CCQQ6AEwAg#v=onepage&q=La%20imposibilidad%20del%20cierre%20Laclau&f=false](http://books.google.com/books?id=YGyMeFU5HU0C&pg=PA144&lpg=PA144&dq=La+imposibilidad+del+cierre+Laclau&source=bl&ots=3Hx_7Q-UTk&sig=fnXGsGvKOiM_bUUdtpWiihEtyrk&hl=es&ei=Bc1RTaLKKY2CsQOv1anABg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&sqi=2&ved=0CCQQ6AEwAg#v=onepage&q=La%20imposibilidad%20del%20cierre%20Laclau&f=false) el 8 de febrero de 2011.
- Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. España: Taurus. Recuperado de <http://bibliocomunidad.com/web/libros/Bobbio,%20Norberto%20-%20Derecha%20e%20Izquierda.pdf> el 18 de noviembre de 2010.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En *Género y epistemología: Mujeres y disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile. Recuperado de [http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero\\_y\\_subjetividad\\_bonder.pdf](http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf) el 15 de agosto de 2010.
- Bonilla, A. (1971). *Los estudiantes, la educación y la política*. México: Nuestro Tiempo.
- Bourdieu, P. (2005, ed. orig. 1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Buenfil, R. N. (1993). Análisis de discurso y educación. Documento DIE 26, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN/Conacyt.
- Buenfil, R.N. (1995) *Educación, posmodernidad y discurso. Tres acercamientos. Documento DIE 39*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Buenfil, R. N. (1996). *Revolución Mexicana, mística y educación*. México: I Torres Asociados.
- Buenfil, R. N. (1998). *Análisis Político de Discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación*. Presentación en el encuentro de

- Historiografía: Discurso, géneros y formato (19 de septiembre de 1998). México.
- Buenfil, R.N. (1999). Análisis político de discursos educativos y estudios culturales. Conferencia. Xalapa, Ver. (22-jul).
- Buenfil, R. N. (2004 ed. orig. 1998). Imágenes de una trayectoria. En R. N. Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos* (pp. 11-29), México: Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (2005). Adiós a Derrida. En A. M. Martínez de la Escalera (ed.). *Adiós a Derrida*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.die.cinvestav.mx/die/acad/buenfilRNidia/PDFRBUENFILCAPITULOS/ADIOSADERRIDA.pdf> el 4 de junio de 2011.
- Buenfil, R. N. y Ruiz, M. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México: Editorial Torres Asociados.
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. Alemania: Editorial Académica Española/LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Buenfil, R. N. (2013). Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. Entrevista a Rosa Nidia Buenfil. *Propuesta Educativa*, 22 (39), 5-12. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/39.pdf> el 4 de mayo de 2014.
- Buenfil, R. N. (s/f). Producción de conocimiento e investigación en las condiciones actuales. *Revista Topos y Tropos* (3), 1-15.
- Burguño, F. (1971). *Los estudiantes, la educación y la política*. México: Nuestro Tiempo.
- Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 11-38). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bustos, O. (2003). *Mujeres y educación superior en México, recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres, repercusiones educativas, económicas y sociales 1*. México: UNAM. Recuperado de [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/generos\\_educ.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/generos_educ.pdf) el 8 de abril de 2008.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós. Recuperado de [http://www.pueg.unam.mx/formacion/images/Documentos/Modulo1/4El\\_genero\\_en\\_disputa\\_Buttler.pdf](http://www.pueg.unam.mx/formacion/images/Documentos/Modulo1/4El_genero_en_disputa_Buttler.pdf) el 12 de mayo de 2011.
- Butler, J. (2001, ed. orig.1997). *Mecanismos psíquicos de poder. Teorías de la sujeción*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2009, ed. orig. 2005). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Butler, J. (2010, ed. orig. 1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Calvillo, M. y Ramírez, L. R. (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, tomo I. México: IPN/Presidencia del Decanato.

- Candau, J. (2002, ed. orig. 1996). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Cano, G. (1996). *De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Cano, G. (1997). Más de un siglo de feminismo en México. *Debate feminista*, año 7, 14, 345-360. Recuperado de <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/masdeu716.pdf> el 6 de diciembre de 2013.
- Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. *Historia y Grafía*, UIA (14), 207-243.
- Cano G. (2006). Debates en torno al sufragio y la ciudadanía de las mujeres en México. En Isabel Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina: Del siglo XX a los umbrales del siglo XXI* (pp. 535-555). España: Cátedra.
- Cano, G. y Valenzuela, G. (2001). Introducción. Historia y Género en el México decimonónico. En G. Cano y G. J. Valenzuela (coords.), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX* (pp. 7-27). México: PUEG-UNAM/Porrúa.
- Castellanos, L. (2008). *México armado 1943-1981*. México: ERA.
- Castoriadis, C. (1988). Tiempo y creación. Texto base de la Conferencia introductoria al Coloquio *Deconstruction of time*, Stanford. Recuperado de <http://www.facartes.unal.edu.co/portal/unidades/Textos/tiempo.pdf> el 12 de diciembre de 2011.
- Cazés, D. (2008). La universidad en los procesos de democratización. *Revista de la Universidad de México Nueva Época*, 56, octubre, 27-37. Recuperado de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/5608/martinez/56martinez02.html> el 2 de agosto de 2010.
- Charlot, B. (2005). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Uruguay: Trilce.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*, México: FCE.
- Civera, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944), *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 11 (28), 269-291.
- Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (2003). *La Investigación Educativa en México 1992-2002 (Estado del Conocimiento)*, "Educación, derechos sociales y equidad" T1, T2 y T3. México: Comie.
- Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (2013). *Estados del conocimiento 2002-2011*. México: Comie.
- Coral, E. (2008). La creación del "sueño americano": la clase media mexicana frente a la influencia cultural de Estados Unidos. En E. Coral, *La clase media*

- mexicana, 1940-1970: entre la tradición, la modernidad y la política de Estado*. Versión preliminar de Tesis doctoral. El Colegio de México-CEH.
- De los Reyes, A. (1993). *Cine y Sociedad en México 1896-1930: bajo el cielo de México*, vol. II 1920-1924. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Valle, T. (1997). La memoria del cuerpo. *Arenal*, 4 (1), enero, junio, 59-74.
- Del Valle, T. (1998). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. *La ventana* (9), 7-43.
- Del Valle, T. (2006). Interpretaciones de ciertos mecanismos del recuerdo, *Ankulegi* (10), 11-18.
- Duby, G. y Perrot, M. (dirs.) (2005, ed. orig. 1990). *Historia de las mujeres 1, La antigüedad*. México: Taurus.
- Elliot, A. (1995). *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Elu de Leñero, M. C. (1977). Educación y participación de la mujer en la PEA de México. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, VII (1), 71-83.
- Ema, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Atenea Digital*, (5), 1-24. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972> el 20 de octubre de 2014.
- Estrach, N. (s/f). *El sujeto escindido de J. Lacan*. Recuperado de <http://www.ub.es/demoment/Lacan.pdf> el 10 de septiembre de 2010.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena, culturas juveniles en México*. México: Centro de investigación y estudios sobre juventud.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2). Recuperado de [http://www.redligare.org/IMG/pdf/teorias\\_juventud\\_era\\_contemporanea.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/teorias_juventud_era_contemporanea.pdf) el 18 de mayo de 2014.
- Felman, S. (2012, ed. orig. 1980). *El escándalo del cuerpo hablante*. Argentina: Ortega y Ortiz Editores.
- Fernández, Ana Ma. (1993). *La mujer de la ilusión, pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Fernández, M. T., Ramos, C. y Porter, S. (2006). Los debates en torno a la historia de mujeres y la historia de género. En M. T. Fernández, C. Ramos, S. Porter (coords.), *Orden social e identidad de género México, siglos XIX y XX* (pp. 11-33). México: CIESAS/Universidad de Guadalajara.
- Flores Olea, V. (1980). México un desafío al sistema. En V. Flores Olea, E. Mandel, R. Blackburn, F. Marck, *La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea* (pp. 115-132). México: UNAM.
- Foucault, M. (2010, ed. orig. 1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

- Frazier, L. y Cohen, D. (2003). Defining the Space of Mexico '68: Heroic Masculinity in the Prison and Women in the Streets, *Hispanic American Historical Review*, 83 (4), 617-660.
- Frazier, L. y Cohen, D. (2011). Réplicas a México 68. Memorias sociales de género sobre la participación en un movimiento social. En L. Maceira y L. Rayas (eds.), *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones* (pp. 375-413). México: Fonca-Conaculta/INAH.
- Galván, L. E. (1985). *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*. México: CIESAS.
- Galván, L. E. y López, O. (coords.) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de San Luis.
- García Contreras, M. (2009). *Experiencias de formación: las mujeres de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional 1950-1970*. Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.
- García Contreras, M. (2011). Género y memoria en narrativas de estudiantes de la Ciudad de México (1950-1970). En L. Maceira y L. Rayas (eds.), *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones* (pp. 437-465). México: ENAH/ INAH/ Fonca-CNCA.
- Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4 (3), 295-309.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goffman, I. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, A. (2003). El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971, *RMIE*, VIII (17), México, 187-220.
- Gómez Nashiki, A. (2007). El movimiento estudiantil y la violencia institucional, La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966, *RMIE*, 12 (35), 1179- 1208.
- Gómez Nashiki, A. (2008). *Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo 1956-1966*. México: ANUIES.
- Gómez, P. (1971). El 10 de junio: manifestación y represión. En *Los estudiantes, la educación y la política*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Gómez, P. (2008, edit. orig. 1988). Las enseñanzas. En G. Guevara Niebla y R. Álvarez Garín, *Pensar el 68* (pp. 215-219). México: Ediciones Cal y Arena.
- Gonzalbo, P. (1985). *La educación de la mujer en la Nueva España*. México: SEP/ El Caballito.

- Gonzalbo, P. (2002). La historia de la educación como historia social. En A. Civera, C. Escalante y L. E. Galván (coord.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. Toluca, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- González, R. M. (2008). *Las maestras en México: re-cuento de una historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gorbach, F. (invierno, 2008). Historia y género en México, en defensa de la teoría. *Relaciones*, XXIX (113), 143-161. Recuperado de <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/113/pdf/fridaGorbach.pdf> el 19 de octubre de 2010.
- Grau, O. (2001). Lenguajes de la memoria. En R. Olea y O. Grau (comps.), *Volver a la memoria* (pp. 39-44). Santiago, Chile: LOM Ediciones/La Morada.
- Grez, S. (verano, 2007). Historiografía, memoria y política. Observaciones para un debate en *Cyber Humanitatis*, (41). *Revista de la facultad de filosofía y Humanidades, Universidad de Chile*. Recuperado de [http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto\\_simple2/0,1255,SCID%253D21039%2526ISID%253D730,00.html#\\_ftn7](http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D21039%2526ISID%253D730,00.html#_ftn7) el 4 de septiembre de 2010.
- Guevara, G. (1983a). Antecedentes y desarrollo del movimiento 1968. En G. Guevara, *El saber y el poder* (pp. 6-33). Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Guevara G. (1983b). *Las luchas estudiantiles en México T.1*. México: Editorial línea/ Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Guevara, G. (1988). *La democracia en la calle crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México: Siglo XXI.
- Guevara, G. y Álvarez, R. (2008, ed. orig. 1988). *Pensar el 68*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Hale, H. C. (2011). The Role of Practice in the Development of Military Masculinities. *Gender Work and Organization*, 699-722.
- Hall, S. (2003). *Introducción ¿Quién necesita la identidad?* Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/205661570/Quien-Necesita-Identidad-hall> el 16 de octubre de 2014.
- Hartog, G. et al. (2007). Representaciones sociales de las feministas en estudiantes de licenciatura de la ciudad de Puebla. *Revista Científica Electrónica de Psicología* (3), 188-210. Recuperado de <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/psicologia/article/view/60/56> el 5 de diciembre de 2013.
- Heilbrun, C. (1988). *Escribir la vida de una mujer*. Madrid, España: Megazul.
- Hernández, F. L. (2008, ed. orig.1988). No se puede hablar de derrota. En G. Guevara Niebla y R. Álvarez Garín, *Pensar el 68* (pp. 219-222). México: Ediciones Cal y Arena.
- Hiriart, H. (2008, edit. orig. 1988). La revuelta antiautoritaria. En G. Guevara Niebla y R. Álvarez Garín, *Pensar el 68* (pp. 17-22). México: Ediciones Cal y Arena.

- Holland, D. y Eisenhart, M. (1990). *Educated in Romance, Women Achievement, and College Culture*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago.
- Huergo, J. (junio 2003). *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*. Resistencia. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Cultura Popular.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid, España: Siglo XXI.
- Jelin, E. (s/f). *La entrevista: Elizabeth Jelin "El corto plazo no deja alternativas"* Recuperado de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20entrevista%20sobre%20el%20tiempo%20social.pdf> el 21 de noviembre de 2011.
- Kent, R. y Ramírez, R. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 298-324). México: Fondo de Cultura Económica.
- Krauze, E. (1996). *La presidencia imperial, ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. México: Tusquets Editores.
- Lacan (2007, ed. orig. 1953). Lo imaginario, lo simbólico y lo real. En *De los nombres del padre* (pp. 11-64). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Lagarde, M. (1992). *Identidad y subjetividad femenina*. Managua, Nicaragua: Puntos de Encuentro.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lamadrid, Palomares, B. (2007). *Los concursos de Artes Plásticas en los años 60. Escaparates de la Generación de la Ruptura*. Tesis de maestría. DIE-Cinvestav-IPN.
- Lamas, M. (enero-abril 2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (018), 1-25.
- Lamas, M. (2006a). De la protesta a la propuesta: el feminismo en México a finales del siglo XX. En Isabel Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina: Del siglo XX a los umbrales del siglo XXI* (pp. 903-922). España: Cátedra.
- Lamas, M. (2006b). *Feminismo transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.
- Lazarín, F. (2003). Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer, 1871-1932. En: M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (pp. 249-277). México: Miguel Ángel Porrúa/UPN.
- Lechner, N. y Guell, P. (2006). Construcción social de las memorias en la transición chilena. En E. Jelin y S. G. Kaufman (comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 17-46). España: Siglo XXI/Editora Iberoamericana de España Editores.

- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Levy, D. (1989). Latin American Student Politics: Beyond the 1960s. En P. G. Altbach (ed.), *Student Political Activism. An International Reference Handbook*. Nueva York, Estados Unidos: Greenwood Press.
- Loeza, S. (2011). La construcción de un país moderno. En E. Florescano (coord.), *Arma la historia. La nación mexicana a través de los siglos* (pp. 203-241). México: Random House Mondadori.
- López, O. (1999). *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Loyo, A. (1979). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Era.
- Maeir, E. (2010). El aborto y la disputa cultural del aborto en México. *La Algiba*, XIV, 11-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/aljaba/v14/v14a01.pdf> el 13 noviembre de 2013.
- Marchant, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mariñez, R. (2008). Puntos de encuentro y desencuentro para un quehacer historiográfico: Benjamin, Gilly, Florescano, Foucault, Laclau-Mouffe. En O. Cruz y L. Echavarría (coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 90-108). México: Casa Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso.
- Marsiske, R. (1996). Organización estudiantil y movimiento de autonomía universitaria-México 1929. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (EIAL)*, 7 (2).
- Marsiske, R. (coord.) (1999). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. México: Plaza y Valdés editores/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Martínez Assad, C. (2008). Imágenes del 68. *Revista de la Universidad de México Nueva Época*, (56), octubre, 38-41. Recuperado de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/5608/martinez/56martinez02.html> el 2 de agosto de 2010.
- Meyer, L. (1977). La encrucijada. En *Historia general de México t.4* (pp. 201-284). México: El Colegio de México.
- Meyer, L. (2000). La institucionalización del nuevo régimen. En *Historia General de México. Versión 2000* (pp. 881-943). México: El Colegio de México.
- Meyer, L. (2010). El último decenio: años de crisis, años de oportunidad. En *Historia mínima de México* (pp. 167-182). México: El Colegio de México.

- Míguez, P. y González, R.M. (2000). La difícil relación de las mujeres y la ciencia, alternativas educativas. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional Multidisciplinario sobre Mujer, Ciencia y Tecnología, Panamá, Panamá.
- Misztal, B. (2003). *Theories of Social Remembering*, Filadelfia, Estados Unidos: Open University Press.
- Molyneux, M. (2000). Twentieth-Century State Formations in Latin America. En E. Dore y M. Molyneux (eds.), *Hidden Histories of Gender and the State in Latin America* (pp. 33-82). Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Monsiváis, C. (1977). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En *Historia general de México t.4* (pp. 303-476). México: El Colegio de México.
- Monsiváis, C. (1981). *Escenas de pudor y liviandad*. México: Grijalbo.
- Monsiváis, C. (1982, ed. orig.1970). Primero de enero, año nuevo. La inauguración formal. En C. Monsiváis, *Días de Guardar* (pp. 15-19). México: Era.
- Monsiváis, C. (2003a, ed. orig.1978). 1968: Dramatitits personae. En S. Zermeño, *México una democracia utópica el movimiento estudiantil del 68* (pp. xi-xxiv). México: Siglo XXI.
- Monsiváis, C. (2003b). Función corrida, el cine mexicano y la cultura popular urbana. En J.M. Valenzuela (coord.), *Los estudios culturales en México* (pp. 261-295). México: Fondo de Cultura Económica/Biblioteca Mexicana/Conaculta.
- Monsiváis, C. (octubre 2008a). 1968 la herencia en busca de herederos. *Revista de la Universidad de México Nueva Época*, (56). Recuperado de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/5608/martinez/56martinez02.html> el 2 de agosto de 2010.
- Monsiváis, C. (2008b). *El 68 la tradición de la resistencia*. México: Bolsillo Era.
- Morales Barrera, M. (2009). Lo político como límite de la constitución del campo de la investigación educativa en México. En R. Soriano y M. D. Ávalos (coords.), *Análisis del Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos/Papdi.
- Mouffe, C. (2007). En torno a lo político. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/02-Mouffe-En-torno-a-lo-pol%C3%ADtico.pdf> el 23 de julio de 2012.
- Niblo, S. (1999). *Mexico in the 1940s, Modernity, Politics, and Corruption*. Delaware, Estados Unidos: Scholarly Resources Books.
- Nora, Pierre (dir.) (1984). *Les Lieux de Mémoire; 1: La République*. París, Francia: Gallimard (Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar CURZA - Univ. Nacional del Comahue.)
- Nora, P. (2006). No hay que confundir memoria con historia, dijo Pierre Nora. Entrevista por Luisa Corradini, *La Nación*. Recuperado de [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=788817](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=788817) el 24 de febrero de 2011.

- Núñez, Hurtado, C. (enero-abril 2005). Educación popular, una mirada de conjunto en *Decisio* CREFAL, 3-14. Recuperado de [http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_10/decisio10\\_saber1.pdf](http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber1.pdf) el 30 de octubre 2011.
- Núñez, F. (2013). Debate inaugural del VI Coloquio internacional “Historia de Género y de las Mujeres en México”, El Colegio de México. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=kmqCOqIsjHI> el 20 de marzo de 2013.
- Olick, J. y Robbins, J. (1998). Social Memory Studies from “Collective Memory” to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. *Annual Review of Sociology* (24), 105-140.
- Ordorika, I. (2008). Violencia y porrismo en la educación superior en México. En Guadalupe Teresinha (ed.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva año 2005* (pp. 459-475). México: UPN/Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de <http://ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/26%20Ordorika.pdfertussi> el 24 de marzo de 2012.
- Organización de Estados Americanos (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará”. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_ConvencionBelem.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ConvencionBelem.pdf) el 13 de abril de 2011.
- Ortiz, O. (1979, ed. orig. 1971). *Jueves de Corpus*. México: Diógenes.
- Padierna, M. P. (2008). *Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras-Programa de Doctorado en Pedagogía.
- Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En C. Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 31-52). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Paz, O. (2001). *Sueño en libertad. Escritos políticos*. México: Seix Barral (Biblioteca Breve).
- Peller, M. (abril 2011). Judith Butler y Ernesto Laclau: debates sobre la subjetividad, el psicoanálisis y la política. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana* (7), 44-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2933/293322073003.pdf> el 19 de mayo de 2014.
- Pereyra, C. (2008, ed. orig. 1988). La costumbre de reprimir. En G. Guevara Niebla y R. Álvarez Garín, *Pensar el 68* (pp. 23-24). México: Ediciones Cal y Arena.
- Poniatowska, E. (1998, ed. orig. 1971). *La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral*. México: Era.
- Poniatowska, E. (octubre 2008). 1968 abrió un porvenir. *Revista de la Universidad de México Nueva Época*, (56). Recuperado de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/5608/poniatowska/56poniatowska06.html> el 2 de agosto de 2010.

- Portal, M. A. (2011). Memoria social, espacio público y miedo urbano. En L. Maceira y L. Rayas (eds.), *Subversiones. Memoria Social y Género. Ataduras y Reflexiones* (pp. 291-322). México: Juan Pablos/Conaculta-Fonca/ENAH.
- Porter, S. (2004). Empleadas públicas: normas de feminidad, espacios burocráticos e identidad de la clase media en México durante la década de 1930. *Signos Históricos* (11), 41-63.
- Proceso (1980). Sobre los acontecimientos del 10 de junio de 1971 la investigación por los reporteros y escritores de Proceso. México: Comunicación e Información.
- Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013) el 8 de octubre de 2013.
- Ramírez, R. (2008, ed. orig. 1969). *El movimiento estudiantil de México (julio/diciembre de 1968) T.1*. México: Era.
- Ramos, C. (1992). La nueva historia, el feminismo y la mujer. En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia, la historiografía sobre la mujer* (pp. 7-23). México: Instituto Mora/UAM.
- Rayas, L. (2009). *Armadas un análisis de género desde el cuerpo de las mujeres combatientes*. México: El Colegio de México.
- Rayas, L. (2011). Historia de la memoria guerrillera en México. Creación de espacios memorísticos y de monumentos virtuales. En L. Maceira y L. Rayas (eds.), *Subversiones. Memoria social y género. Atadura y reflexiones* (pp. 267-290). México: Fonca.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. En Valenzuela Arce (coord.), *Los estudios culturales en México*. México: Fondo de Cultura Económico/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rendón, T. y Salas, C. (1987). Evolución del empleo en México. *Estudios demográficos y urbanos*, II (2), 189- 230.
- Regalado, L. (2007). La función social de las humanidades: un antiguo y nuevo desafío. Ponencia presentada en *El futuro de las humanidades las humanidades del futuro*: Coloquio interdisciplinario de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima: agosto de 2007. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/ojs/index.php/summa/article/viewFile/19/29> el 14 de febrero de 2011.
- Richards, N. (2001). *Residuos y Metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición*. Santiago, Chile: Editorial cuarto propio. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=5Ns9hN8NJ60C&pg=PA12&lpg=PA12&dq=nelly+richard+lo+fragmentario&source=bl&ots=ffvRuYzcll&sig=7td8P>

- dnmefmmGA50SuWtImFKf0k&hl=es&sa=X&ei=30KLT6WGOsae2wXjp53pCQ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false el 5 de abril de 2012.
- Ricoeur, P. (1999a). *Historia y narratividad*, Buenos Aires, Argentina: Paidós/ICE/UAB.
- Ricoeur, P. (abril-junio, 1999b). Paul Ricoeur. Respuesta a mis críticos. *Fractal*, año 4, 4 (13), 129-137.
- Rochefer, F. (2010). *Laicidad, feminismos y globalización*. México: El Colegio de México.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. y Espeleta J. (junio, 1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario Clacso sobre educación, Sao Paulo, Brasil. Recuperado de [http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion\\_practica\\_reflexivaIV/programa/documentos/Rocwell\\_y\\_Ezpeleta.pdf](http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexivaIV/programa/documentos/Rocwell_y_Ezpeleta.pdf)
- Rojas Mira, C. (2001). La tumba de los asesinados en los hornos de Lonquén. En R. Olea y O. Grau (comps.), *Volver a la memoria* (pp. 79-104). Santiago, Chile: LOM Ediciones/La Morada.
- Rubenstein, A. (1998). *Bad Language, Naked Ladies, & Other Threats to the Nation: A Political History of Comic Books in México*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Ruiz, M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ruiz, M.M. (2009). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: Universidad Iberoamericana.
- Saad, L. (2003). *Estado de la cuestión del movimiento estudiantil mexicano de 1968*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sabo, D. (s/f). *El estudio de masculinidad, género y salud*. Recuperado de [http://www.paho.org/spanish/dbi/po04/PO04\\_body.pdf](http://www.paho.org/spanish/dbi/po04/PO04_body.pdf) el 18 de marzo de 2011.
- Safilios, C. (1987). *La educación de lo femenino*. Barcelona, España: Aliorna.
- Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado, cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México: Siglo XXI.
- Saur, D. (2008). Desajustes narrativos en la construcción de la universidad pública en la prensa gráfica argentina. En Ofelia Cruz y Laura Echavarría (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (pp. 221-238). México: Juan Pablos/Papdi.
- Schafer, C. (1971). El movimiento estudiantil y la lucha revolucionaria. En *Los estudiantes, la educación y la política*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

- Schneider, M. (2003, ed. orig. 2000). *Genealogía de lo masculino*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schraut S. y Paletschek, S. (2008). Remembrance and Gender: Making Gender Visible and Inscribing Women into Memory Culture. En S. Schraut y S. Paletschek (eds.), *The Gender of Memory, Cultures of Remembrance in Nineteenth- and Twentieth-Century Europe* (pp. 267-287). Fráncfort del Meno, Alemania: Campus Verlag.
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91 (5), 1053-1075.
- Scott, J. (1988, ed. orig. 1983). Women in the Making of the English Working Class. En J. W. Scott (ed.), *Gender and the Politics of History* (pp. 68-90). Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Scott, J. (marzo 1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate feminista* (5), 85-104.
- Scott, J. (1996, ed. orig. 1991). Historia de las mujeres. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 59-88). Madrid, España: Alianza.
- Scott, J. (1999). Historia de las mujeres. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 59-88). Madrid, España: Alianza.
- Scott, J. (2008, ed. orig. 1999). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Scott, J. (2010). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública y Secretaría de la Presidencia (1976). *México a través de los informes presidenciales*, T. 11, 2 *La educación*. México: SEP/Secretaría de la Presidencia.
- Serret, E. (marzo-abril 2000). El feminismo mexicano de cara al siglo XXI. *El Cotidiano*, 16 (100), 42-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32510006.pdf> el 24 de abril de 2011.
- Seydel, U. (2006). Memoria histórica, etnia, nación y género en Los Recuerdos del Porvenir de Elena Garro, La Corte de los Ilusos de Rosa Beltrán y Duerme de Carmen Boullosa. En U. Seydel, S. Lorenzano, R. E. Biron, M. Rodríguez Sosa, *Género, cultura y sociedad, Expresiones culturales y de género* 3 (pp. 29-44). México: PIEM-Colegio de México, México.
- Seydel, U. (2007). *Narrar historias, la ficcionalización de temas históricos por las escritoras mexicanas Elena Garro, Rosa Beltrán y Carmen Boullosa (un acercamiento transdisciplinario a la ficción histórica)*. México: Iberoamericana Veracruz/El Colegio de México.

- Seydel, U. (2011). Memoria social escindida: identidades étnicas y de género en el filme Rito Terminal. En L. Maceira y L. Rayas (eds.), *Subversiones. Memoria Social y Género. Ataduras y Reflexiones* (pp. 237-264). México: Juan Pablos/Fonca-Conaculta/ENAH.
- Spencer, S. (2003). Schoolgirl to Career Girl. The City as Educative Space, *Paedagogica Historica*, vol. 39, núm.1/2, pp.121-133.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius III* (6), 175-235. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf) el 17 de julio de 2012.
- Staples, A. (2003). Una educación para el hogar: México en el siglo XIX. En M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (pp. 85-97). México: Miguel Ángel Porrúa/UPN.
- Stavrakakis, Y. (2007, ed. orig. 1999). El sujeto lacaniano: la imposibilidad de la identidad y la centralidad de la identificación. En J. Stavrakakis, *Lacan y lo político* (pp.31-68). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Taguenca, J. A. (enero-marzo 2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología* 71 (1), 159-190. Recuperado de <file:///C:/Users/moniaxioma/Downloads/17746-25080-1-PB.pdf> el 4 de agosto de 2011.
- Torfing, J. (2004, ed. orig.1998). Un repaso al análisis del discurso. En R. N. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos, en los márgenes de la modernidad* (pp. 31-54). México: Plaza y Valdés Editores.
- Torres, V. y Magaña, L. (2002). Belleza reflejada: el ideal de la belleza femenina en el discurso de la iglesia 1930-1970. *Historia y grafía* (19), 55-87.
- Torres, V. (2003). La educación informal de la mujer católica en el siglo XIX. En M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en México* (pp. 117-134). México: UPN/Porrúa.
- Torroella González Mora, G. (2001). Educación para la vida, el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (1), 73-84. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80533108.pdf> el 18 de febrero de 2012.
- Touriñán López, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. *Teoría educativa* (8), 55-79.
- Tuñón, E. (2006, ed. orig. 1987). La lucha política de la mujer mexicana por el derecho al sufragio y sus repercusiones. En C. Ramos Escandón (coord.), *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, (pp. 181-190). México: El Colegio de México.
- Tuñón, J. (1995). *Mujeres en México. Recordando una historia*. México: Conaculta.
- Tuñón, J. (1998). *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen 1939-1952*. México: El Colegio de México/Imcine.
- Tuñón, J. (2002). Las mujeres y su historia, balance, problemas y perspectivas. En E. Urrutia (coord.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en*

- México, *aportes desde diversas disciplinas* (pp. 375-412). México: El Colegio de México.
- Tuñón, J. (2003). *Los rostros de un mito: Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*. México: Conaculta/Imcine.
- Tuñón, J. (2008a). Ensayo introductorio. Problemas y debates en torno a la construcción social y simbólica de los cuerpos. En J. Tuñón (comp.), *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México* (pp. 11-66). México: El Colegio de México.
- Tuñón, J. (2008b). *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen 1939-1952*. México: El Colegio de México/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- Tusón, A. (2002). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. En A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 138-151). Barcelona, España: GRAO de IRIF/Consejería de Educación del Ayuntamiento de Gijón.
- Vaccaro, Ch. (2011). Male Bodies in Manhood Acts: The Role of Body-Talk and Embodied Practice in Signifying Culturally Dominant Notions of Manhood. *Sociology Compass* 5 (1), 65-76.
- Vaughan, M. K. (1996). Modernizing Patriarchy: State Policies and Rural Households in Mexico: 1930-1940. Ponencia presentada en enero de 1996 en *Historical Perspectives on Gender, States and Households in Latin America*, en el Institute of Latin American and the School of Advanced Study, University of London.
- Vaughan, M. K. (2000). Modernizing Patriarchy: State Policies and Rural Households in Mexico, 1930-1940. En E. Dore y M. Molyneux (eds.), *Hidden Histories of Gender and the State in Latin America* (pp. 194-214). Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Vaughan, M. K. (2001a). Insertando la categoría de género en el análisis de la historia de la educación en el siglo XX. En L. Martínez (ed.), *La infancia y la cultura escrita* (pp. 56-76). México: Siglo XXI.
- Vaughan, M. K. (2001b). Transnational Processes and the Rise and Fall of the Mexican Cultural State: Notes from the Past. En G. Joseph, A. Rubenstein y E. Zolov (eds.), *Fragments of a Golden Age, The Politics of Culture in Mexico since 1940* (pp. 471-487). Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. México: Paidós.
- White, H. (2007). *Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yurén, T. (2003). ¿Para qué educar a las mujeres? Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX. En M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y*

*resistir: la educación de las mujeres en México* (pp. 135-152). México: UPN/  
Porrúa.

Zermeño, S. (2003, ed. orig. 1978). *México una democracia utópica el movimiento estudiantil del 68*. México: Siglo XXI.

## ANEXO

### DATOS BIOGRÁFICOS<sup>1</sup>

#### AC

Nació en Campeche. De clase social alta. Su padre y madre fueron maestros rurales que trabajaron en las zonas mayas. Sin embargo, su padre posteriormente fue diputado, senador, líder de la Cámara de Diputados en Campeche, secretario general del gobierno, gobernador interino de Campeche y presidente del PRI en el estado. Tuvo cuatro hermanas y dos hermanos. Solo ella se dedicó a la política.

Desde niña recuerda haber conocido a grandes personajes de la política nacional, incluyendo a las primeras mujeres en ocupar puestos gubernamentales y de elección popular.

Al ingresar a la preparatoria 5 comienza a acercarse a lecturas de izquierda y a inmiscuirse en el entorno de la discusión política de la época, así como a tener contacto con gente “de otras clases sociales” y con expresiones culturales emergentes. En 1964 ingresa a la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM en la carrera de Relaciones

---

<sup>1</sup> Los datos que aquí se incluyen se han retomado en su mayoría de las entrevistas y resultan desiguales por la diferencia en las formas y los contenidos narrativas de estas. No obstante, se espera que resulten de utilidad para el(la) lector(a).

Internacionales. Años más tarde estudió maestría y doctorado en dicha área, en la misma facultad.

Ella comenta que participó en el movimiento del 68 más teóricamente, a partir de las múltiples lecturas de tinte comunista y culturalmente tras la identificación de la movilización juvenil en el ámbito internacional. Simpatizaba con la causa de Cuba y con los sentimientos antiimperialistas. Participó en algunas movilizaciones, pero no en la del 2 de octubre, porque estaba enferma. Uno de sus hermanos sí estuvo ahí, y sobrevivió al esconderse en un departamento. AC colaboró en los partidos políticos dentro de su escuela y criticó el autoritarismo del PRI de entonces. No obstante, buscaba más una participación como mujer y la lucha por la igualdad. Así, se identificó con varias mujeres que posteriormente fueron parte del feminismo mexicano y que luego ocuparon puestos de elección popular. Además, incursionó en la política internacional como becaria de la ONU y formó parte de lo que ella considera como la participación de avanzada del país en ese plano. Por ello también vivió luego en Canadá. Se casó y tuvo dos hijos.

Posteriormente AC intervino en el activismo institucionalizado, y colaboró en las carreras políticas de varias mujeres destacadas como Silvia Hernández, Beatriz Paredes, Amalia García y Marcela Lagarde. Desde joven trabajó en la Secretaría de Turismo y en la de Relaciones Exteriores. Estuvo en contacto con los trabajos de la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer que tuvo lugar en México en 1975. Asimismo formó parte de los movimientos de mujeres, buscando que ocuparan cada vez más puestos de decisión e intentando que se integrara a la agenda legislativa todo aquello que contribuyera a mejorar sus condiciones de vida. Participó en las gestiones de salud, educación, castigo a los violadores y penalización del acoso y la violencia contra las mujeres, entre varios otros temas a lo largo de su trayectoria de varias décadas en el senado.

Entrevista: AC (17 de enero de 2011).

**AM**

Nació en 1955 en una familia de músicos; su abuela era cantante de ópera, y su abuelo y tíos, músicos. Su padre falleció cuando ella tenía tres años de edad. Su madre, quien era secretaria en compañías de publicidad y publicistas, se casó nuevamente más tarde. De esa relación nacieron sus dos hermanos. Tenía una tía que era maestra de la normal superior y llevaba volantes a su casa. Ella considera que en ese entonces pertenecía a la clase social media.

Al entrar a la preparatoria 4 de la UNAM, tuvo contacto con los presos políticos del movimiento de 1968 y en esa época colaboró en pintas y volanteos en su apoyo, así como en los comités de lucha y en la elaboración de periódicos murales. Se involucró también con el grupo de estudio de los trotskistas y en el grupo cultural Emiliano Zapata.

Posteriormente estudió la carrera de Biología en la Facultad de Ciencias de la UNAM y después una maestría en la misma disciplina. Participó en la marcha del 10 de junio de 1971 y en la lucha estudiantil contra los porros. También entró en contacto con grupos musicales y con artistas que visitaban las preparatorias. De ahí provino su integración al grupo teatral de Los Mascarones, con quienes llevaba a cabo presentaciones, y con el grupo Los Nakos, quienes hacían parodias y sátira política con sus canciones. Con ellos viajó cantando, politizando y “educando” por medio de las canciones a la población de buena parte del territorio nacional y llegó incluso a participar en festivales en el extranjero durante los años setenta.

Organizó y tomó parte con otros compañeros en conciertos y festivales culturales, con artistas que tenían una visión crítica del México de aquellos años, como José de Molina, Judith Reyes, El Cleta, entre muchos otros.

En la segunda mitad de los años setenta, estando casada con el entonces rector de una universidad y con dos hijos, trabajó en el proyecto Universidad Pueblo de Guerrero. Ahí organizó más festivales culturales con personas como Pablo Milanes y Carlos Monsiváis. En ese proyecto tuvo también contacto con miembros de la

guerrilla del lugar y con movimientos guerrilleros de El Salvador, Guatemala y Nicaragua, donde se llevaban a cabo intercambios de solidaridad. De esa época también recuerda ocasiones en que ametrallaron su casa.

Después se divorció y viajó a España donde estudió un doctorado en Ecología e interviene en algunos movimientos de huelga de izquierda y en programas de radio dirigidos a la concientización política de los años ochenta. Con la caída del Muro de Berlín, ingresó en una agrupación llamada Cuerpo Bárbaro.

De regreso en México ha formado cuadros de profesionales de su campo con miradas críticas y un grupo llamado Científicos Comprometidos con Nuestra Sociedad. Esta línea le ha permitido diseñar e impulsar el Programa Nacional de Playas Limpias, promover redes de monitoreo operacional en zonas costeras y marinas, así como impulsar una mayor organización y reflexión multidisciplinaria sobre las actividades científicas que tienen impacto en la sociedad. Actualmente es investigadora titular de tiempo completo en la UNAM.

Entrevista: AM (20 de mayo 2011 y 11 de junio de 2011).

## **BP**

Nació en 1947. Procede de una familia inicialmente de clase alta que después se convirtió en media. Su padre era agricultor, hijo de un rico hacendado y su madre, comerciante de leche y sus derivados. De pequeña, a la edad de seis años, descubre que su padre tiene “otra familia”, situación que la marca intensamente. Tuvo dos hermanos, quienes también fueron activistas.

Estudió primaria y secundaria en escuelas de monjas donde “siempre se rebelaba a las imposiciones” y fungía como líder del equipo de voleibol y del grupo de teatro. Después estudió belleza, pero esto le disgusta e ingresa en la preparatoria nocturna popular Emiliano Zapata y, de manera simultánea, en la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Sinaloa en 1968. Fue presidenta de la

sociedad de alumnos y, antes de graduarse, directora de dicha institución. También estudió una especialidad en terapia familiar y la licenciatura en periodismo.

Su involucramiento en los movimientos estudiantiles comenzó con las charlas informativas que llevaron en 1968 miembros del Comité de Lucha. Allí conoció a Eduardo Valle el *Búho* y a Gilberto Guevara Niebla. Se integró al Consejo Estudiantil Universitario y, tras la matanza del 2 de octubre, se organizó con otros compañeros para enviar al congreso estatal una propuesta destinada a cambiar la Ley orgánica de la Universidad de Sinaloa y poder elegir a su rector. Tras varias disputas, una huelga y actos violentos de represión en su contra, lo lograron.

Formó parte del grupo José Ma. Morelos, un ala del Partido Comunista. Como rectora de la Escuela de Trabajo Social, se enfrentó al movimiento de “Los enfermos”, contactó a la Universidad con la Unesco para dotar a su biblioteca de materiales. Al mismo tiempo, colaboraba con trabajos sociales para la comunidad de Sinaloa. Posteriormente hubo un altercado entre estudiantes que terminó con la muerte de uno de ellos y ella se retiró de la Universidad.

Luego entró a trabajar en la Secretaría de Reforma Agraria como capacitadora ejidataria y conoció al que fue su esposo. Tuvo una hija. Posteriormente fundó uniones de ejidatarios en Quintana Roo, lo que derivó después en un movimiento de dicho sector en la zona, el cual fue reprimido por el ejército nacional. Ella sacó del estado a varios de los ejidatarios perseguidos. Colaboró asimismo en un programa de prevención del embarazo en comunidades rurales e indígenas por varias partes del país.

También trabajó como asesora del servicio social universitario de la Universidad Pueblo de Guerrero a finales de los setenta. Posteriormente fue directora del jardín de niños para hijos de los trabajadores en Sinaloa.

En 1980 ingresó al Partido Mexicano de los Trabajadores, con Heberto Castillo. Se vuelve luego escritora y articulista del periódico *El Debate* de Culiacán. Después fue productora, directora y

locutora de un programa de radio en Radio XUAS, donde se denunciaban arbitrariedades de las autoridades, así como otros actos contra la población civil, y donde BP cumplía una función relevante de denuncia pública, por la cual fue golpeada y amenazada en varias ocasiones.

Actualmente es escritora, poeta-política y activista individual que manda poner pancartas con consignas que cree justas. Participa en foros de participación ciudadana y es invitada por otras activistas para compartir sus experiencias y perspectivas políticas.

Entrevista: BP (21 de mayo de 2011).

### **CB**

Nació en 1957. De clase media, con padre y madre químicos, bacteriólogos y parasitólogos QBP del IPN; él después fue maestro de la UNAM y su madre, ama de casa. Ambos estaban informados sobre la política. Tuvo cinco hermanos, todos los cuales estudiaron una licenciatura. El mayor de ellos fue activista del Comité de Lucha del movimiento de 1968 y estuvo amenazado por la Secretaría de Gobernación por dicho motivo. Su hermana mayor, RM, también es activista desde 1971.

Estudió primaria y secundaria en escuelas públicas oficiales, donde le impresionaron el activismo de su hermano y hermana, así como los hechos sociales represivos. Desde la secundaria difundía propaganda a favor de los movimientos y vendía, por ejemplo, boletos para arcones navideños en apoyo a las huelgas contemporáneas.

Luego entra en la preparatoria 6 de la UNAM, donde retoma su activismo en el movimiento contra los porros. Tiempo después comienza la carrera de Artes Visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP). Durante prácticamente toda su vida ha participado en las luchas en que ha colaborado también su hermana RM, de manera conjunta, entre ellas la huelga del SPAUNAM en 1975, y en 1977, en los movimientos contra la privatización de la UNAM

y con múltiples acciones en apoyo a movimientos de trabajadores como el de los electricistas del SUTERM, movimientos de maestros, campesinos, colonos, entre muchos otros. Además, cooperó en las brigadas de apoyo por el temblor de 1985.

Ha desarrollado un activismo en las escuelas primarias donde ha laborado, politizando a la comunidad estudiantil en todos sus niveles. También contribuye con miradas artísticas a los movimientos.

Actualmente es profesora especial de educación artística y artes plásticas en una escuela primaria.

Entrevista: CB (24 de octubre de 2010).

### *FC*

Nació en 1940. Es hija de una destacada feminista chihuahuense, quien fue dirigente del Frente Único Pro Derechos de la Mujer en los años treinta y de un importante líder obrero, sindical y del movimiento ferrocarrilero de 1958, preso en múltiples ocasiones. Su hermana también era activista estudiantil mientras estudiaba cine. Cursó primaria y secundaria en escuelas para niñas. Ella recuerda también a una tía que murió a consecuencia de los golpes recibidos en la represión del movimiento de 1942 del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Desde niña repartió volantes acerca de esos y otros asuntos.

Estudió en la vocacional 1 del IPN; luego, un año de Arquitectura en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura y, al aburrirse, por “ser una carrera en que debías estar encerrada”, se cambió a Geología, carrera de la que fue la primera mujer graduada en México. También fue la primera doctora en Geología en el país.

Durante los años cincuenta perteneció algún tiempo a la FNET y dice que se mantuvo en la escuela “por la grilla que hacían”. También formó parte de la organización estudiantil de base del politécnico como parte de las brigadas.

El primer movimiento en que se involucró directamente fue en el de 1956 en el IPN donde recuerda que fue la primera mujer

en hablar en una asamblea de orden multitudinario. Luego participó en 1957 en solidaridad con el magisterio. Fue presa por andar repartiendo volantes en ese año. También apoya y participa en el movimiento obrero de 1958 y al magisterial de ese mismo año con Othón Salazar. Fue parte de la organización del movimiento Solidaridad con Cuba en 1959.

Durante cinco años fue dirigente de las juventudes del Partido Comunista que luego abandona. Luego se une a Rubén Jaramillo, en donde cumple una función de organizar a los jóvenes de los pueblos en varios estados de la República. Participa en el ejército de Galeana, al parecer antecedente del Ejército Popular Revolucionario (EPR).

En 1966 y 1967 participó en varios movimientos de apoyo a huelgas estudiantiles de varios estados de la República, como el de una escuela agrícola en Ciudad Juárez. En 1968, siendo ya madre y pareja de un líder muy visible de dicho movimiento, participó y colaboró también activamente como asesora y en la emisión de comunicados dentro del Consejo General de Huelga.

Después de la represión del 2 de octubre era la encargada de emitir comunicados de parte de su padre, quien estaba encarcelado, al igual que de los presos por el movimiento del 68. Era la responsable de negociar la salida de prisión de varios de ellos y de buscar la solidaridad mundial con la causa.

Recuerda haber vivido escondida por algún tiempo por las persecuciones. Sin embargo, siguió pendiente del acontecer nacional y otorgó apoyo a otros movimientos de izquierda. También participó en la Universidad Pueblo de Guerrero. Luego como trabajadora de Pemex colaboró en defensa del sindicato de dicha institución en lo que se conoció en México como el Quinazo, con el cual el presidente Carlos Salinas de Gortari, para legitimar la presidencia ante la población, persiguió al cacique sindical Joaquín Hernández Galicia, alias *La Quina*.

Al momento de la entrevista para esta investigación, seguía involucrada en diversos movimientos, como el del EZLN, la defensa del

petróleo, el de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el apoyó en un comité a “compañeros de limpieza, son humildes trabajadores de ahí y además son como migrantes campesinos”, el de la búsqueda de justicia de 1968, entre otros. Ella sostiene: “yo siempre, para no equivocarme, estoy con los de abajo, con los más débiles”.

Entrevista: FC (4 de mayo de 2011).

## GC

Nacida en 1956. De clase media, hija de padre ingeniero del IPN y madre secretaria. Tuvo cuatro hermanas y dos hermanos, algunos de los cuales también fueron activistas.

Estudió primaria y secundaria en escuelas oficiales. Luego ingresó a la preparatoria 6 de la UNAM en 1970. Se involucró en la lucha contra los porros. En 1973 ingresó a la carrera de actuaría en la Facultad de Ciencias de la misma institución. Formó parte de los talleres de discusión política en los que se informaba sobre los movimientos obreros y campesinos de México y Latinoamérica. De ahí se desprenden también una serie de acciones colectivas de apoyo. El movimiento que recuerda como de mayor participación en ese entonces fue el del SPAUNAM. Ahí hizo labores de discusión, organización de brigadas, elaborar volantes y periódicos murales, además de acudir a las zonas fabriles de Naucalpan y Ecatepec.

Luego participó en el “recibimiento” a Echevarría en la UNAM en 1974, en las huelgas de 1975 y de 1977, y en la constitución de los autogobiernos en varias facultades de la UNAM. Asesoró a los activistas de los movimientos de los años ochenta en la UNAM. Participó en ellos, aun estando embarazada, y fue líder de varios (como en el del CEU), sobre todo los que eran en contra de la privatización.

Es fundadora de la organización Corriente en Lucha, que ha sobrevivido hasta la actualidad. Colaboró en las brigadas de apoyo por el terremoto de 1985 y ahí tuvo un acercamiento, una vinculación con las costureras, con su lucha y su sindicato.

Luego participó en los movimientos de los años noventa, sobre todo en aquellos que discutían la intervención del Banco Mundial en la educación del país, en el de 1996 y 1997 y más tarde en la huelga de 1999. En este último movimiento, siendo asesora del CGH, fue detenida y golpeada de forma clandestina y apresada. Estuvo en la cárcel dos meses acusada falsamente de “haber golpeado a siete vigilantes universitarios y haber puesto en riesgo la vida de uno de ellos”.

Después ha apoyado en múltiples movimientos sociales, entre los que destacan el de Atenco, el de los electricistas y el de los maestros. Actualmente es profesora de la Facultad de Ciencias de la UNAM y de otras universidades. Activista múltiple que también apoya en la elaboración y distribución de periódicos de disidencia.

Cabe mencionar que cuenta además con una maestría y un doctorado en Matemáticas, además de ser madre de dos hijos.

Entrevista: GC (3 de noviembre de 2010 y 10 de noviembre de 2010).

## *LU*

Nació en 1940. Fue hija de una mujer trabajadora que primero había sido costurera por docena y había estudiado en la escuela Lerdo de Tejada comercio y finalmente se convirtió en auxiliar de enfermera de guerra a raíz de que México se involucró en la Segunda Guerra Mundial. Su padre era ebanista y “tenía otra familia”, por lo que la visitaba solo ocasionalmente. Creció en el barrio de Tepito y recuerda que “era muy pobre”. Desde niña tuvo la oportunidad de “salir a ver el mundo” que la rodeaba y se acuerda de que su madre “no le ocultaba nada” y la llevaba a cantar a los enfermos. Tuvo dos hermanos, uno de los cuales, el mayor, también fue activista y perteneció a la guerrilla.

Estudió primaria y secundaria en escuelas públicas y después estudió trabajo social técnico en Ciudad Universitaria. Al terminar los cursos “su novio la embarazó” y tuvo que casarse siendo muy joven. Tuvo una hija y un hijo, pero siguió estudiando gracias al

apoyo de su suegra, quien, según las palabras de la entrevistada, “era una persona maravillosa”. Ya siendo madre y trabajadora de lo que ahora es el DIF, estudió la preparatoria especial en donde estaban todas las mujeres que habían estudiado trabajo social técnico y luego la licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional Autónoma de México, y formó parte de la movilización por la inscripción de dicha carrera de manera oficial.

Participó en el movimiento de 1968 como estudiante la preparatoria viviendo “una doble vida”, escondiéndole a su marido sus actividades. Incluso “a veces llevaba a sus hijos a las manifestaciones”; luego sobrevino su divorcio. A principios de los años setenta se integra al Movimiento Espartaquista Revolucionario, que luego se convirtió en movimiento clandestino guerrillero. También formó parte del Frente Urbano Zapatista. Ahí entrenó judo, karate, caminata y tiro, y se dedicó a actividades como la propaganda, “acciones económicas” y “de presión política”, incluyendo el secuestro. Fue apresada y torturada.

Estuvo exiliada en países como Cuba (de 1973 a 1976), donde estudió sobre comunismo e idiomas y colaboró en la revista *Debate Internacional*; en Italia, en donde participó en movimientos feministas, y en España, donde trabajó con diferentes organizaciones locales de tinte comunista.

De regreso en México con la Amnistía de principios de los ochenta, colaboró con organizaciones campesinas en la defensa de las tierras. Gana el concurso por una plaza en la Universidad de Chapingo, en donde sigue cerca de las luchas campesinas.

Actualmente es una mujer que participa en foros de discusión sobre política, da conferencias y escribe sobre sus experiencias como mujer guerrillera mexicana. También escribe y canta canciones en favor de las mujeres y otras causas sociales; además escribe y dirige obras de teatro.

Una de sus frases distintivas es “Estoy segura de que hay gobiernos que a los mexicanos se nos ha llevado al colmo de la tolerancia, como al colmo de la paciencia y simplemente yo soy de las

que no aguanté y en un momento determinado dije: ‘de aquí no paso, a ver qué hago y no me arrepiento’”.

Entrevista: LU (1 de febrero de 2011).

## **MG**

Nació en 1914 en España. De clase social alta. Su padre era ingeniero de minas y su madre, una ama de casa que leía mucho los periódicos. Tuvo seis hermanos. Por el trabajo de su padre fue registrada como nacida en Cuba, donde vivió hasta la adolescencia y luego, huyendo de la dictadura de Machado, vino a vivir a México.

Desde que estaba en la secundaria en Cuba repartía paquetes para los disidentes, pues vivía a dos casas de los Guitera (líderes revolucionarios cubanos) y para los estudiantes en movilización como Juan Antonio Mella (quien fue asesinado en México). Además, comenzó a leer mucho sobre el comunismo, la Unión Soviética y sostenía discusiones políticas frecuentes.

Al llegar a México, a la edad de 17 años, estudió cocina, corte, costura y baile. Luego la inscribieron en una escuela de monjas en donde debió revalidar materias. En los años treinta ingresó al bachillerato en ciencias químicas de la UNAM y finalmente a la licenciatura en Físico Matemáticas de la misma institución en 1937 en donde fue una de las dos primeras egresadas de dicha carrera. Murió su padre en España y su familia quedó en la pobreza, por lo que empezó a trabajar dando clases.

Fue miembro del Partido Comunista y fundadora y tesorera de la Asociación Revolucionaria de Estudiantes (ARDE) en la que se discutía y se repartía información acerca de la preguerra mundial, sobre la lucha contra el nazismo y el fascismo, así como sobre el apoyo a la República española.

Luego se casó (con un ingeniero civil, con el cual permaneció 64 años) y tiene dos hijos. Se mudó a vivir a Sinaloa y luego a Monterrey. Cuando sus hijos eran adolescentes a fines de los años cincuenta comenzaron sus incursiones en el activismo. Asimismo, daban apoyo

a refugiados. Ella los apoyaba con víveres, como chofer, con su auto y difundiendo la causa. Su hijo varón cayó preso en el movimiento ferrocarrilero de 1958 y ella se movilizó para encontrarlo y liberarlo a él y a sus amigos. Luego, en el movimiento de 1968, ella intentó convencer a la asociación de maestros para apoyar el movimiento y fue la representante de la Facultad de Ingeniería (en donde era docente) junto con Heberto Castillo. Apoyó al CGH. Tras la masacre del 2 de octubre, ella se encargó de buscar a su hijo que estaba desaparecido; al encontrarlo para liberarlo a él y a sus compañeros realizó gestiones (como hablar con Echevarría, antiguo compañero del ARDE). Mientras estaban los procesos también se encargaba de difundir la causa de su liberación y de conseguir fondos para los procesos legales.

Posteriormente ha participado apoyando al Comité 68 y varias otras causas sociales. Al momento de la entrevista, cuando contaba con 97 años, decía que todavía iba a algunas marchas, “no más para verlas pasar y gritar un poquito”. Recientemente fue objeto de reconocimiento en el periódico *La Jornada* por ser una destacada profesora, científica y luchadora social a sus cien años de edad.

Entrevista: MG (14 de abril de 2011).

## **MS**

Nació a mediados de los años cuarenta. De padre y madre que habían estudiado economía. Su madre, tras enviudar cuando MS tenía doce años, trabajó en un banco. Tuvo dos hermanos y dos hermanas y dice haber vivido una infancia tormentosa a causa de la familia de su madre y sus hermanas, quienes le hacían maldades reiteradamente.

De familia de clase acomodada. Estudió la primaria, la secundaria y la preparatoria en instituciones privadas de refugiados españoles. Luego ingresó en 1963 a la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional en la carrera de Biología y se especializó en Microbiología.

Llegar al IPN fue para la entrevistada una experiencia muy fuerte que le abrió los ojos sobre la pobreza en México. Fue militante del Partido Comunista, del Ateneo Nezahualcóyotl y otras organizaciones culturales y de difusión política, en las cuales organizaba periódicos murales, pláticas, exposiciones y cine-debates con importantes intelectuales incluyendo, por ejemplo, a Luis Buñuel.

Fue la primera mujer en ganar las elecciones de la Sociedad de Alumnos de la ENCB. De ahí se deriva su participación y colaboración con varios movimientos del interior de la República y agrupaciones estudiantiles como la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos. Participó también en el Primer Congreso de Estudiantes Democráticos.

Para el movimiento de 1968 ella se incorporó como brigadista de provincia y recorrió todo el norte del país explicando las razones del mismo. No obstante regresaba a la ciudad para las movilizaciones importantes. Después del 2 de octubre se integró como una de las líderes del nuevo Consejo Nacional de Huelga. Ella sostiene que fue una de las personas que estaba por el levantamiento de la huelga, con lo cual se echó encima a todos, pero afirma que su intención era salvar vidas, pues les estaban matando a muchos compañeros. Asegura que el Manifiesto del 2 de octubre se elaboró en casa de su mamá.

Luego, para 1969, impulsa, junto con otros compañeros, la organización interna del IPN. Ella siguió siendo estudiante del IPN, porque cuando el ejército entró en sus instalaciones, se robaron su expediente y entonces “debía muchas materias”. A principios de los años setenta ella viaja a Praga y pide solidaridad a través del Movimiento Internacional de Estudiantes para la liberación de los aún presos políticos.

Luego entra a trabajar al Centro Médico del IMSS, viaja y reside por algunos años en Venezuela en donde también impulsa proyectos de apoyo social. En esa época ya era madre de tres hijos. Ella dice que intentó nunca separar la vida profesional del campo de la militancia. Posteriormente, estando en el Cinvestav, organizó un

movimiento para pedir mejoras en las condiciones de las trabajadoras, y logró que se estableciera el jardín infantil. También organizó las que se llamaron “Jornadas para la infancia”. Como parte del IPN también ha editado los textos de José Martí y las obras completas de Marx.

Entrevista: MS (12 de junio de 2011).

### **RM**

Nacida en 1952. Comparte los mismos antecedentes que CB, ya que son hermanas. Estudió la primaria y secundaria en escuelas oficiales, luego ingresa a la preparatoria 6 de la UNAM y después a la carrera de Biología en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNAM.

El primer movimiento estudiantil en el que participó directamente fue el de 1971. De hecho, el 10 de junio fue su primera marcha. Tras la matanza y la persecución se mantuvo escondida en una casa con otros activistas.

Luego del hecho se integra a la Comisión Coordinadora Estudiantil con la Universidad de Nuevo León, en el Comité de Lucha. Formó parte de las brigadas. Tiempo después se incorporó a la huelga de 1972 de los trabajadores de la UNAM, haciendo brigadas en los multifamiliares, recolectando dinero y despensa para los trabajadores que estaban en huelga en ese momento. Luego es fundadora del grupo que en 1975 lleva a la huelga del SPAUNAM. Apoyó también la huelga de 1977, cuando se fusionan el SPAUNAM y el STUNAM. Ha participado en actos culturales disidentes como los del Llanero Solitario y el Cleta, entre otros.

Se solidarizó y ejerció acciones con otros grupos estudiantiles latinoamericanos, como cuando el golpe de Estado en Chile y llevó a cabo brigadas de información, propaganda, discusiones políticas y pintas.

Ha participado en todos los movimientos contra la privatización de la UNAM y con múltiples acciones en apoyo a movimientos de los trabajadores, como el de electricistas del SUTERM, movimientos

de maestros, campesinos, colonos, entre muchos otros. Se unió a las brigadas de ayuda por el temblor de 1985.

De modo paralelo impartió clases por veinte años en la Facultad de Ciencias de la UNAM, luego 25 años en el CCH Sur y en el CCH Oriente. Se casó y tuvo tres hijos. Fundó la organización Corriente en Lucha en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNAM.

En años recientes en varios foros ha compartido su experiencia como activista, así como en algunos otros movimientos, espacios como la FES Acatlán, la de Iztacala y también en los campamentos recientes de los movimientos de profesores. Ha apoyado movimientos como los del EZLN, los del SME, los de los maestros, los de López Obrador, entre muchos otros. También es profesora de cálculo integral jubilada del CCH Oriente, pero sigue dando asesoría a las nuevas generaciones sobre movilizaciones sociales.

Entrevista: RM (24 de octubre de 2010).

## **TA**

Nació en 1943. De clase media. Hija de padre ingeniero civil y madre físico matemática, ambos activistas. Tiene un hermano que es también un reconocido activista. Por lo tanto, desde niña vivió en un entorno muy politizado

Estudió matemáticas en la Escuela de Físico-Matemáticas de la UNAM, luego en la de Filosofía y Letras, para luego encontrar “su verdadera profesión” y ganar una de sus “más importantes batallas” al estudiar ballet en Bellas Artes.

Asistió al Congreso Latinoamericano de Jóvenes en Cuba. Ingresó al Frente Obrero en 1962, donde repartía propaganda, hacía pintas y daba información sobre la organización. También formaba parte de las juventudes comunistas.

Se casó muy joven y para el movimiento de 1968 ya estaba embarazada de su segundo de tres hijos. No obstante, apoyó al movimiento con difusión. Se fue a Escocia y de regreso en México en 1970 se informó del acontecer nacional, pero dejó de militar por

una relación de pareja tormentosa, que luego la llevó al divorcio. No obstante, continuó su carrera de bailarina. Luego, con su segundo esposo, quien era director del Proyecto Acapulco, tuvo oportunidad de estar con altas autoridades y organizar la campaña de la Cruz Roja de 1973, así como varias campañas de apoyo al estado.

Posteriormente formó el comité de apoyo por la vida de Alaíde Foppa y en los años ochenta trabajó con los comités de apoyo a Guatemala, El Salvador y Nicaragua, sobre todo en el apoyo a refugiados. Fue fundadora de la campaña Va por Cuba. En el terremoto de 1985 se integró a las brigadas de apoyo y organizó desde la danza los festivales callejeros de danza contemporánea que surgieron a raíz de dicha catástrofe y que, hasta la fecha, continúan.

En 1986 organizó, fundó y presidió la agrupación Danza Mexicana Asociación Civil (DAMAC). Además, fue directora del Sistema para la Enseñanza Profesional de la Danza, con lo cual tuvo oportunidad de realizar actos de solidaridad como “Una flor por Nicaragua y la paz en Centroamérica”, entre otros. En Chiapas participó en el apoyo a refugiados con Samuel Ruiz.

Ha organizado múltiples festivales, conciertos, muestras artísticas en las calles del país, en los que ha logrado combinar intereses políticos con su actividad profesional. También ha luchado por la mejora de las condiciones de los y las bailarines(as) como trabajadores(as) mediante acuerdos institucionales y la lucha por la organización del gremio y la fundación de un sindicato. Ella y su organización hicieron el primer Día Internacional de la Danza en México. Fue directora de la Escuela Nacional de Danza Contemporánea.

Actualmente TA se considera una funcionaria atípica horizontal y sigue siendo profesora de danza contemporánea.

Entrevista: TA (10 de mayo de 2011).

## **HB**

Nació en 1943 en una familia muy pobre de padre guarachero y madre ama de casa. Tuvo cuatro hermanas y siete hermanos. Uno

de sus hermanos, mayor que él, era miembro del partido comunista y activista.

Estudió en escuelas públicas la primaria y la secundaria. A principios de los años sesenta entró a la vocacional 7 del IPN, en donde comienzan sus primeras incursiones activistas en asuntos internos de la escuela, tales como el debate de la autoridad, la representación estudiantil y las becas. Fue representante en varios comités estudiantiles y candidato a la Secretaría General.

Luego entró a estudiar la carrera de Economía en el mismo politécnico en 1966. Ahí intensificó la participación al integrarse al Partido Comunista y al grupo Vanguardia de este dentro del IPN. Hacía labores de difusión ideológica, discusión y organización de actos, que abarcaban numerosos espacios, como las cantinas, pero “exceptuando las iglesias”.

Participó en muchos mítines y marchas callejeras en el 68 y le tocó vivir varias de las represiones contra los mismos, colaboró en la toma e incendio de camiones, batallas a pedradas, la defensa de las instalaciones del IPN con bombas molotov, y en el uso de bazucas inventadas por los estudiantes, entre otros hechos.

En la toma del Casco de Santo Tomás, el 19 de septiembre de 1968, llevó en un auto a dos compañeros heridos de bala a la escuela de medicina, uno de los cuales murió. Luego recogió a unos adolescentes perdidos en la batalla, pero fue apresado y acusado de ocho delitos. En las instalaciones de la policía “lo surtieron” a golpes, cachetadas y macanazos. Le fracturaron la quijada. Estuvo en Lecumberri, en la crujía de delitos de sangre primero y luego en la de los presos políticos, donde se declaró en huelga de hambre con sus compañeros. Estando ahí fue quien informó a los compañeros de la matanza del 2 de octubre, tras haber oído la noticia en la radio. Fue liberado a los tres meses, gracias al apoyo de un conocido de su hermana.

Después viajó a Londres para estudiar una maestría en Economía. Ahí participó “sin ser homosexual” con el Gay Liberation Front y conoció a Carlos Monsiváis. Al regresar a México fue asesor

jurídico y económico de varios grupos campesinos, entre los que destaca la Central Independiente de Organizaciones Agrícolas y Campesinos.

Al momento de la entrevista era rector de una universidad en provincia.

Entrevista: HB (29 de abril de 2011).

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

## COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*  
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

## Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda  
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky  
Ángel Daniel López y Mota  
María del Carmen Mónica García Pelayo  
Juan Pablo Ortiz Dávila  
Claudia Alaníz Hernández

---

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*  
Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*  
Angélica Fabiola Franco González *Formación*  
Margarita Morales Sánchez *Diseño de portada*  
Ángela M. Ávalos *Fotografía de portada*

---

Esta primera edición de *Formación en movimientos estudiantiles: Género y memoria de mujeres activistas en México* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en junio de 2021.