



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**Académicos Universitarios de los 60's en la Universidad  
Nacional Autónoma de México:  
Estudio de la Formación de una Identidad Generacional**

# **TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

PRESENTA

**GUSTAVO PARRA RAMÍREZ**

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. AURORA LOYO BRAMBILA

MEXICO, D.F.

2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en la confluencia de dos grandes temas que ocupan hoy en día un lugar destacado dentro de la producción de las ciencias sociales en México. El primero, de carácter más general, es el de las *identidades sociales*, tema que ha emergido con fuerza en el campo de la sociología y la antropología, a partir de la preocupación de estas disciplinas por la teoría del actor social<sup>1</sup>. El segundo, más ceñido en sus intenciones analíticas, es el conocimiento de un nuevo actor social que ha despertado el interés de quienes estudian la conformación del campo de la educación superior en nuestro país: el *académico universitario*<sup>2</sup>. Teniendo como marco referencial este doble interés, el propósito general de este trabajo es el de explorar la posible conformación de una identidad generacional en un grupo de académicos universitarios que recibieron su formación profesional en un tiempo histórico-social específico y en un ámbito institucional común, y a partir de esta conjetura analizar el vínculo que han establecido con la universidad donde laboran.

A través de este propósito general pretendo analizar problemáticas particulares, propias de los dos grandes temas arriba enunciados. Por el lado de la temática identitaria las preguntas de investigación serían las siguientes: ¿bajo qué condiciones se puede sostener la posibilidad de constitución de una memoria colectiva fundadora de una identidad común?, ¿qué papel juegan los grandes acontecimientos históricos en la formación de una identidad colectiva?, ¿cómo se configuran y transforman las identidades dentro de un entramado institucional?, ¿es pertinente el uso del concepto de generación para análisis sociológico?. En lo que respecta a la problemática de los académicos universitarios, el interés se centra en el estudio de los procesos de conformación identitaria de este actor social, teniendo como marco referencial a la Universidad Nacional Autónoma de México; las interrogantes, por tanto, giran alrededor de los efectos que sus transformaciones institucionales han tenido sobre las identidades de una parte de sus académicos, es decir, sobre el vínculo que los liga con el espacio laboral en donde ha transcurrido la mayor parte de su trayectoria profesional.

Esta investigación se plantea, por tanto, estudiar el proceso de constitución y transformación de las identidades colectivas, a partir de un estudio de caso: el de una generación de académicos de la UNAM que han establecido un largo vínculo con esta institución, que inicia desde que ingresan a ella como estudiantes de licenciatura -en un periodo que va desde mediados de los años 60', a los primeros de la siguiente década- y se continúa con su ingreso a la academia a partir de las décadas de los años 70's y 80's. Se trata de una generación que ha estado vinculada al espacio universitario por un periodo de alrededor de 40 años y que hoy representa la parte medular de los académicos con una

---

<sup>1</sup> Giménez, G. (1996) "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología"

<sup>2</sup> El notable crecimiento del este campo de estudio ha sido ampliamente documentado en los estados de conocimiento de 1992-2002 dados a conocer por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Cfr. Ducoing (coord.) (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE-SEP-CESU.

importante trayectoria laboral dentro de la UNAM<sup>3</sup>. El estudio de su constitución como sujeto de la educación universitaria nos lleva a preguntarnos: ¿qué características tiene este nuevo actor social, producto del crecimiento acelerado y la transformación institucional de la Universidad a partir de la década de los años 70?, ¿qué papel jugaron los académicos en estos procesos de transformación institucional?, ¿cómo se han transformado los vínculos de estos actores con la institución donde se formaron y donde desarrollaron su trayectoria profesional? En buena medida, la respuesta a estas interrogantes, que aluden a las acciones e interacciones sociales de los sujetos, tiene que tomar en cuenta la dimensión subjetiva, identitaria, de los actores sociales.

### **La emergencia de un nuevo actor social**

Producto casi natural de la enorme expansión que a partir de la década de los años 70's experimentó el sistema de educación superior en México<sup>4</sup>, es la gran cantidad de estudios que se propusieron abordar las diferentes aristas de este proceso. Ya para la siguiente década empiezan a despuntar las investigaciones que, desde variadas ópticas disciplinares, se ocupan de analizar a uno de los sujetos cuya notoriedad se asocia a este fenómeno expansivo: los *académicos universitarios*, sector que crece junto con los servicios educativos a nivel superior. Entre las décadas de 1970 y 1980 el crecimiento del sistema demanda la contratación de una gran cantidad de académicos<sup>5</sup>, muchos de los cuales son jóvenes que acaban de egresar de sus estudios superiores o que incluso se encuentran cursando los últimos semestres de su carrera, y que en la mayoría de los casos no cuentan con experiencia docente previa; con el tiempo, estos profesores desarrollarán sus trayectorias dentro de las instituciones universitarias, haciendo de la docencia y la investigación una actividad profesional y una forma de vida.

La abundante producción de conocimientos que se han acumulado sobre el tema de los académicos desde la década de los años ochenta, ha contribuido a consolidar un campo de estudios que sigue en crecimiento y que ha mostrado la complejidad de aspectos desde los que puede ser abordado el estudio de este actor “multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual) cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y

---

<sup>3</sup> De acuerdo con los datos de la propia institución, los académicos con 30 ó más años de antigüedad representan el 11.9% del total del personal académico, sólo por debajo del 13.9% que corresponde al grupo de profesores que tienen menos de 3 años de antigüedad. *Agenda Estadística 2006*. México: UNAM.

<sup>4</sup> Bartolucci (2000) afirma que el sistema de educación superior pasó de atender a unos 70 mil alumnos de nivel profesional y posgrado en 1959, a más de un millón en 1985. “Lo que equivale a decir que, en 26 años, el sistema creció unas 15 veces” (p. 131). Y en lo que hace a la década arriba aludida, el autor comenta que mientras en 1970 este sistema atendía al 90% de los egresados del ciclo medio superior, en 1975 esta cifra se elevó al 95%; lo que implicó un ensanchamiento de las oportunidades para tener acceso a los estudios universitarios, pues “mientras que en 1970, uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años se hallaba inscrito en alguna carrera, 15 años más tarde la relación subió casi al triple” (p. 131).

<sup>5</sup> Gil Antón (2000) da cuenta de este rápido crecimiento del espacio laboral académico en México. Tomando como referencia el número de puestos académicos de licenciatura que había en la década de 1960, de acuerdo a las cifras oficiales, el autor nos muestran que esa cantidad tuvo un incremento del 156.6% en la década siguiente y de 176.2% en la década de 1980.

transmisión del conocimiento y de la cultura” (Landesmann, 1996:158). Si en los primeros trabajos que se publican en esa década va a predominar el interés por dar cuenta del crecimiento numérico de las poblaciones de académicos universitarios, más adelante las investigaciones mostrarán una mirada más compleja y variada, al ocuparse de las diferentes dimensiones ligadas a la condición de ser académico: sujeto, actor social, actor histórico y actor político<sup>6</sup>.

Dentro de este campo destacan los trabajos interesados en la subjetividad del académico, en los procesos que lo constituyen como sujeto social; se trata de investigaciones que ante lo complejo de estos fenómenos, centran su atención en los aspectos que consideran determinantes: el carácter histórico –y por lo tanto cambiante- de estos procesos de constitución, el peso de las instituciones y de las disciplinas, la importancia de los procesos de construcción identitaria y las diferentes dimensiones implicadas (la cultural, la biográfica y relacional, la simbólico-imaginaria)<sup>7</sup>. En este último aspecto, las indagaciones estudian los núcleos alrededor de los cuales se constituyen las identidades de los académicos; es decir, los procesos de identificación y sentido de pertenencia que surgen entre los miembros de las comunidades académicas, los cuales tienen múltiples efectos: dar sentido a sus vínculos e interacciones sociales, orientar su acción dentro de las instituciones educativas, dar fundamento a los fines que persiguen y alentar sus esfuerzos en torno a los procesos de reproducción como sujeto social. Se trata de un fenómeno complejo, de un proceso en el que se entrecruzan tres dimensiones: la identidad individual, como forma de autorreconocimiento del sujeto de la profesión académica; la identidad colectiva, como expresión del sentimiento de pertenencia a un grupo que tiene elementos de diferenciación (disciplinar, generacional, profesional, política); y la identidad institucional, referida a los vínculos que ligan al sujeto con su institución, a partir de los procesos de socialización que le son característicos a esta última.

### **Identidades generacionales**

El presente trabajo se centra en los procesos de conformación de las identidades colectivas dentro del marco de los espacios institucionales educativos, partiendo de dos supuestos básicos. Primero, que las instituciones contribuyen a los procesos de estructuración de los sujetos a partir del desarrollo de disposiciones y procedimientos que les permiten la adquisición de referentes de identificación con las representaciones simbólico-imaginarias de las instituciones (lo que hace posible la construcción de adscripciones identitarias). Segundo, que la regulación normativa que imponen las instituciones educativas se presenta bajo la forma de mandatos sociales que casi siempre obligan a los sujetos a un accionar

---

<sup>6</sup> García Salord, Grediaga Kuri y Landesmann Segall (2003) reportan que en el campo de la investigación educativa en México durante la década de los años 90, los trabajos dedicados a los académicos universitarios se caracterizarán por su gran diversidad y complejidad, debido a la variedad de las temáticas abordadas, a las perspectivas teóricas seleccionadas, a la construcción de nuevos objetos de investigación y a la gama de estrategias metodológicas, propuestas por los investigadores desde diferentes espacios institucionales.

<sup>7</sup> Cfr. García Salord et. al. (2003). “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en: Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE-SEP-CESU.

grupales, lo que a su vez promueve la formación de vínculos identitarios colectivos<sup>8</sup>. Por tanto, el trabajo sobre la construcción de estas identidades grupales permite anudar las otras dos dimensiones a las que se ha hecho referencia: por un lado, alude al proceso de formación de la identidad individual (proceso de individualización que pasa por diferentes momentos) a través de mecanismos de identificación que posibilitan la construcción de sentido a la existencia propia; y también nos lleva a considerar la dimensión que gira en torno a la identidad institucional, es decir, al proceso de construcción simbólica de identificación-diferenciación que le sujeto realiza a partir de su vínculo con la institución.

Por lo tanto, en este estudio se examina a la identidad colectiva entendida como el proceso de construcción de sentido por parte de un conjunto de actores, atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto de ellos, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, y dentro del marco histórico de un entramado institucional específico. Se ha optado por el encuadre generacional porque dentro de las instituciones educativas es común agrupar y diferenciar a los distintos conjuntos de actores que la componen utilizando el criterio de cohorte generacional (por ejemplo, en el caso de los alumnos se habla de las generaciones de nuevo ingreso o de las promociones de egresados, y en el caso de los docentes se suele recurrir al empleo de términos como “camada” o generación para referirse al grupo de individuos que ingresan a la institución en la misma época); pero sobre todo porque, dentro del campo de la sociología, ciertas corrientes han promovido el uso de este concepto como criterio de distinción entre determinados grupos sociales, a partir de sus vínculos con determinados procesos socioculturales. Es decir, se propone un abordaje sociológico al tema de las identidades colectivas, dentro de un marco institucional “naturalmente” organizado y diferenciado a partir del criterio generacional.

## Estructura del trabajo

El primer capítulo de este estudio está dividido en dos partes. En la primera se establecen las coordenadas teóricas de esta investigación a partir de la explicitación de los conceptos que le sirven de guía; asunto particularmente importante si se toma en cuenta el carácter polémico que caracteriza a la teoría social, en donde es prácticamente imposible encontrar explicaciones únicas, propuestas teóricas totalmente hegemónicas o acuerdos absolutos sobre el significado de los fenómenos sociales. Es necesario, entonces, aclarar desde qué referentes teóricos se parte para intentar la comprensión de los fenómenos sociales. En primer lugar se trabaja el concepto de **identidad** –elemento central de esta investigación–, tratando de destacar su complejidad y riqueza, y el porqué se ha convertido en un elemento indispensable para la comprensión de la acción social. En los últimos años, el concepto ha tenido diferentes desarrollos, pero aquí se rescatan los referidos a los términos de **identidad colectiva** –sostén de la acción de las agrupaciones o colectivos sociales–, y de **identidad institucional** –construcción simbólica e imaginaria resultado del proceso de socialización, que suscita identificaciones en los sujetos, a partir de las cuales construyen sus núcleos de

---

<sup>8</sup> El primer supuesto tiene como referente teórico el trabajo de René Kaës sobre el psicoanálisis de las instituciones, mientras que el segundo se apoya en los desarrollos de Lidia Fernández sobre las instituciones educativas. Cfr. Landesmann, Hickman y Parra (2009).

pertenencia identitaria. En segundo lugar se aborda el desarrollo que ha tenido el concepto de **generación**, a partir de los debates que han surgido en torno a sus limitaciones y aportes para el análisis sociológico; en este apartado se precisa la connotación que en este trabajo se le da a este concepto, a partir de los desarrollos teóricos de Karl Mannheim y Claudine Attias-Donfut. Por último, se analiza la pertinencia teórica del concepto de **identidad generacional** -como una de las formas que toma el concepto de identidad colectiva-, fenómeno social ligado a la posibilidad de construcción de una **memoria colectiva**, entendida como la convergencia de las representaciones del pasado por parte de una agrupación social. En la segunda parte de este primer capítulo, se explicita la estrategia metodológica seguida en este trabajo, que surge de considerar pertinente el uso de las fuentes orales -particularmente los “testimonios orales focalizados”- para el estudio de las identidades. Se detalla cómo se construyeron estos materiales para los propósitos específicos del presente estudio, a partir de la elaboración de entrevistas a profundidad a un grupo que se considera representativo del objeto de investigación (la generación de académicos universitarios de los 60’s) y cuál fue la estrategia analítica adoptada, para la obtención de conjeturas que brindaran una comprensión del fenómeno estudiado.

En el segundo capítulo se analizan los elementos simbólico-imaginarios que intervienen en la formación de una impronta identitaria en una generación de jóvenes estudiantes universitarios: la cultura juvenil de la época, la influencia del espacio simbólico de Ciudad Universitaria y del movimiento estudiantil de 1968, así como de sus repercusiones dentro del espacio institucional de la Universidad. En el tercer capítulo se estudia esa identidad “en acto”, a través de la participación de estos universitarios -ahora en su condición de académicos- en los trabajos del Congreso Universitario de 1990, que es usado como un analizador que nos permite identificar una serie de elementos que consideramos característicos de esta identidad generacional: sus formas de discurso y participación política, así como la manera en que visualizan el presente y el futuro de la institución universitaria.

# I. ESTRUCTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA

## 1. Referentes teóricos

### 1.1. El concepto de identidad

El tema de las identidades ocupa un lugar destacado dentro la producción contemporánea de las ciencias sociales, lo que ha dado lugar a diferentes propuestas que buscan fundamentar y construir su campo epistemológico<sup>9</sup>; tarea complicada por la variedad de aproximaciones teóricas y enfoques disciplinares con las que se le ha abordado, lo que hace que hoy se le vea como un campo teórico “complejo, disperso y polémico”<sup>10</sup>. No obstante estas complicaciones, el concepto no ha dejado de aparecer en diferentes campos de la investigación sociológica porque, entre otras de sus ventajas, permite abordar el aspecto subjetivo de la acción social; es decir, se ha impuesto la idea de que la comprensión de la dinámica social pasa por explicar “desde adentro” las acciones e interacciones de los actores sociales individuales y colectivos, en las que implícita o explícitamente se manifiestan sus adscripciones identitarias. El concepto de identidad también se ha revelado útil para la comprensión y la explicación de los conflictos sociales, “bajo la hipótesis de que en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un conflicto de identidad” (Giménez, 2002: 73)

Tradicionalmente se consideró a la identidad de los sujetos como producto del arraigo a una localidad, a un territorio en donde cotidianamente se realizan prácticas y costumbres, de ahí que el concepto tuvo un uso restringido referido a las identidades nacionales, étnicas y regionales, construidas como narrativas cuya función era la constitución de discursos esencialistas y a-históricos, que mostraban las maneras en que las sociedades se imaginan y construyen relatos sobre su origen y futuro. Estas construcciones partían de considerar la existencia de un núcleo primigenio que funda al ser nacional, como forma de subjetividad socialmente aceptada que tiene una importante intención cohesionadora. Contra esta concepción que presenta a la identidad como una entidad homogénea, cristalizada y sustancial, se ha impuesto una postura que la define como una “construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia y a una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias”<sup>11</sup>.

Junto con esta concepción sustancialista, también se impuso durante un largo periodo la idea de que las identidades eran producto de la determinación de las grandes estructuras

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, Gilberto Giménez (1996) sostiene que la constitución de la teoría de la identidad deriva de una más amplia: la teoría del actor social.: “la identidad constituye la *dimensión subjetiva* de los actores sociales” (p. 13).

<sup>10</sup> Cfr. Landesmann, Hickman, Parra y Covarrubias (2006). “Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977)”, en: Landesmann, M. (coord.), *Identidades educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.

<sup>11</sup> Leonor Aurfuch, citada en Landesmann, op. cit., p. 120.

(sociales, políticas o ideológicas); es decir, se les concebía como el resultado de procesos verticales en los que se imponía una lógica complementaria: estructuras omnipotentes y anulación de los sujetos. Los nuevos desarrollos teóricos sobre el tema, sin dejar de reconocer la influencia de las determinaciones estructurales en las representaciones sociales –elemento central de la identidad-, no le confieren el papel de determinante única. Aunque tienen en cuenta que la construcción de las representaciones sociales son procesos complejos en los que hay que reconocer el peso de su ubicación en un tiempo y en un espacio históricamente determinados, no proponen un acercamiento a estos procesos desde las pesadas determinaciones de lo estructural –o no exclusivamente desde ahí-, sino tratando de entender la manera en que los sujetos se apropian de la cultura de sus grupos sociales de pertenencia y la hacen parte de sus *mundos de vida*<sup>12</sup>. De ahí que se plantee el concepto de estrategia identitaria como clave para entender las adscripciones y transformaciones de las identidades de los actores sociales, ya que indica que éstos disponen de cierto margen de maniobra para utilizar de una manera estratégica sus recursos identitarios, en función de la apreciación que hacen de los procesos sociales en los que están inmersos.

El presente trabajo de investigación comparte la posición teórica que define a la identidad como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todos ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Giménez, 2002:38). Esta definición establece una estrecha relación entre cultura<sup>13</sup> e identidad, al plantear que ésta última es el resultado de un proceso de construcción de representaciones colectivas (o *marcos de significación*<sup>14</sup>), que contribuyen a la formación de las subjetividades y, al ser compartidas por otros, a conferir sentido de unidad a un grupo social. Asimismo, se subraya su dimensión relacional, porque la identidad es también el resultado de la interacción social que hace posible los procesos de identificación con los miembros del grupo de pertenencia y de diferenciación con los miembros de los otros grupos. La definición alude igualmente al hecho de que, aunque se sostiene la idea de que

---

<sup>12</sup> Gilberto Giménez (2000) concibe la identidad como elemento de una teoría de la cultura *distintivamente internalizada* como representaciones sociales por los actores individuales o colectivos. Para él la pluralidad pertenencias sociales propias del mundo contemporáneo, implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, sobre la base de compartir un núcleo de representaciones sociales (complejo simbólico-cultural). Estas representaciones sociales sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales: “*a través de ellas los individuos internalizan en forma idiosincrásica e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia*” (p. 55). Pero estas identidades sociales no están en el vacío, necesitan como condición de existencia la presencia de contextos de interacción estables conocidos desde dentro por los actores sociales; se trata de los “mundos familiares” o *mundos de la vida* que les proporcionan un marco normativo, que les permite orientar y organizar sus actividades.

<sup>13</sup> Entendida como “el conjunto de formas simbólicas (ideales, materiales e institucionales) a las cuales los individuos les atribuyen significados subjetivos” (Chihu, 2002:243).

<sup>14</sup> El *marco de significación* es “un esquema de interpretación que capacita a los individuos para ordenar sus vivencias dentro del mundo en general. Los marcos de significación constituyen guías para la acción individual o colectiva”. Op.cit., p. 244.

la identidad se construye y reconstruye en el seno de los intercambios sociales, también implica su capacidad de perdurar en el tiempo, lo que hace posible que el individuo se perciba a sí mismo como idéntico a pesar de los cambios experimentados durante su trayectoria de vida; este aspecto subraya el carácter biográfico de la identidad, lo que hace posible su recuperación a través del trabajo de la memoria, que “contribuye a mantener el sentimiento de continuidad y mismidad” (Landesmann et. al., 2006:35). Por último, este proceso de construcción identitaria se realiza al interior de “marcos sociales constriñentes que determinan las posiciones de los agentes y orientan sus representaciones y opciones” (Giménez, 2002:39); es decir, la conformación de las identidades se da dentro de un orden institucional que, al socializar a los individuos mediante la regulación normativa de sus conductas y la legitimación de sus prácticas y valores, contribuye a su estructuración como sujetos y a la atribución y sostenimiento de sus identidades (Landesmann et. al., 2006).

Este último aspecto subraya el hecho de que las instituciones, al encargarse de la regulación social de los individuos, crea vínculos de identificación de éstos con las representaciones sociales de las propias instituciones, lo que da lugar a la *identidad institucional*: “subjetivación diferenciada de los complejos simbólicos e imaginarios de la institución, de los elementos que constituyen la cultura institucional” (Landesmann, 20006:121). Pero también contribuyen a formar una *identidad colectiva*, es decir, un sentido de vinculación y reconocimiento como miembro de un grupo institucional.

Estos desarrollos teóricos sobre la identidad, no sólo se ocupan de rescatar la dimensión del sujeto, también analizan el vaivén entre las identidades individuales y las colectivas, motor del intercambio identitario que recubre la realidad de las adscripciones sociales y de las prácticas de inclusión y de exclusión entre los grupos. Consideran que la identidad individual se determina por círculos de pertenencia, creando un esquema de identificación con múltiples instituciones de referencia (la familia, la escuela, el ámbito laboral, etc.), que llevan al individuo a actualizar, cada vez que es necesario, las dimensiones de estas diferentes determinaciones de tal manera que esté en condiciones de reconocerse intersubjetivamente (proceso de autoidentificación que le permiten verse como unidad y distinguirse de los demás). Pero este proceso también implica la necesidad para el individuo de ser reconocido por los otros que ocupan un lugar dentro de esos ámbitos de referencia (proceso de reconocimiento intersubjetivo o de heteroidentificación que le permite situarse al interior de un sistema de relaciones). Así, el proceso de inscripción identitaria en formas colectivas resulta del sistema de relaciones en que se inserta el individuo dentro de un grupo, que hace posible la creación de vínculos a partir de un sentimiento común de pertenencia, “lo que implica compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción” (Giménez, 2000:12).

Dentro de las identidades colectivas destacan las referidas a las unidades generacionales, en las que los individuos que comparten una similar posición dentro de un contexto histórico-social, toman de la experiencia un conocimiento de tipo similar lo que los pone en condiciones de orientar de la misma manera su acción social. Esta identidad común descansa en la posibilidad de construcción de una memoria colectiva, que hace posible la transmisión de las representaciones sociales; lo que hace que esta memoria se convierta en una condición del vínculo social. Es necesario, entonces, analizar el fondo teórico de estos conceptos.

## 1.2. Acerca del concepto de generación

*Aquellos que en los años receptivos  
experimentan las mismas influencias rectoras  
constituyen juntos una generación*  
Wilhelm Dilthey

Aunque el término “generación” es polisémico<sup>15</sup>, sus diversas acepciones pueden estar adscritas a una concepción genealógica, parental, o bien a otra de carácter sociocultural. En el caso de la primera concepción, la idea de generación descansa en la primacía que se otorga al grado de ascendencia o descendencia biológica respecto de un individuo de referencia, por sobre la importancia de las experiencias y los vínculos de solidaridad que existan en un conjunto de personas que hayan nacido por la misma época. La concepción sociocultural, por el contrario, subraya la importancia de las experiencias sociales, culturales y psicológicas a que está expuesto un grupo de coetáneos, que entra a sustituir en las tareas y papeles a quienes antes las desempeñaban en un determinado medio social. Este último matiz semántico que acerca al concepto de generación a la idea de cambio lo ha hecho atractivo, en alguna medida, a las ciencias sociales, para analizar las transformaciones de fondo que experimentan las configuraciones socioculturales en función del recambio de sus miembros (Giner, 1998). En este mismo sentido, el concepto ha tenido cierta aceptación en el ámbito de la historia al ser utilizado para tratar de comprender y explicar el paso de un sistema de creencias, intereses artísticos, culturales, sociales o políticos, y actitudes al enfrentar la vida, a otro sistema innovador (así por ejemplo, al revisar la historia de la literatura contemporánea encontramos términos como “La Generación del 27”, “La Generación perdida” o “La Generación Beat”).

Desde el siglo XIX sociólogos e historiadores se dieron a la tarea de utilizar la idea de generación como un concepto social e histórico que sirviera, al mismo tiempo, para dar cuenta de la estructura de las sociedades y de la historia, haciendo a un lado la entonces dominante concepción genealógica de esta noción. Ya desde esa época, se sostenía lo inadecuado que resultaba para la sociología los intentos por construir una teoría de las generaciones fundada en su sentido biológico, “porque la continuidad de los nacimientos hace imposible toda determinación de generaciones *sociales* entendidas como sucesivas promociones genealógicas” (Marías, 1961). Por otra parte, la obra de Wilhelm Dilthey daba origen al punto de vista *historicista* de la generación, porque sostenía una concepción de la vida humana como temporalidad basada en esta noción: el individuo existe en tanto que unidad de experiencias pasadas y presentes, estas experiencias situadas históricamente fundan la pertenencia a una generación; es decir, Dilthey aporta al concepto de generación

---

<sup>15</sup> En el diccionario de la Real Academia Española (2001) podemos encontrar tres usos: a) Conjunto de seres que descienden de algunos de los grados de filiación; b) Conjunto de individuos que tienen aproximadamente la misma edad (frecuentemente se aplica a los grupos de edad separados por un margen de unos 15 años); c) Conjunto de personas que por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera afín o comparable en algunos sentidos.

la idea de que ésta designa una relación de *contemporaneidad de los individuos*, ya que para él se trata de un conjunto de seres que han vivido en el mismo momento una experiencia histórica determinada e irreplicable, extrayendo de ella su propia orientación moral y el sentimiento de compartir un destino común. Así pues, la tradición intelectual occidental del siglo XIX considera la existencia de la generación ligada a la emergencia de una forma de expresión colectiva y a la observación de la historia. La asociación que otros pensadores harán más adelante entre un suceso y una generación entera -que se reconoce en el momento privilegiado de su juventud y de la cual obtiene su identificación- procede de esta herencia intelectual.

Durante el transcurso del siglo XX el concepto captó el interés de pensadores de diferentes disciplinas, que veían en él una herramienta teórica que ayudaba a explicar la naturaleza cambiante de la sociedad industrial contemporánea. Sin duda influido por la obra de Dilthey, para François Mentré los individuos de una misma generación forman una “comunidad de creencias”<sup>16</sup>, porque han sido testigos de los mismos sucesos, han recibido más o menos la misma educación y participan de la misma cultura literaria o artística, lo que hace posible que elaboren un mismo programa colectivo, aunque se encuentren dispersos dentro de su medio social. Es decir, Mentré sostendrá un enfoque a contracorriente de las teorías sociológicas dominantes, al darle primacía a la afiliación generacional por sobre la pertenencia de clase o estrato social.

Sin embargo, es por el lado de la filosofía que se va a dar la teorización más importante sobre este concepto en la obra de José Ortega y Gasset<sup>17</sup>, quién lo eleva a un rango categorial de primer orden al sostener que la historia se compone intrínsecamente de generaciones, entendidas como configuraciones culturales con unidad propia y sujetas a un ritmo específico. En su concepción de la condición humana, el hombre se define prioritariamente por su inscripción en la historia: él es su historia y ésta está dada por su generación, la cual está compuesta por el círculo de contemporáneos que, en un determinado momento histórico, conviven y realizan una variación más o menos profunda del mundo que habitan. El autor nos presenta una concepción dinámica de la sociedad, pues considera que las generaciones no sólo se suceden unas a otras, sino que además diferentes generaciones coexisten en un mismo tiempo y espacio social, lo que hace que una misma circunstancia presente tenga para aquellas distintas tonalidades que contribuyen en su conjunto a formar el mundo.

La filosofía orteguiana ofrece varios elementos que ayudan a despejar las confusiones a que daba lugar el concepto y las reservas con las que era aceptado para fines del análisis social e histórico. Primero, la ubicación socio-histórica de la generación: la afirmación de que el mundo es primariamente un conjunto de interpretaciones sociales de la realidad (creencias, ideas, usos, estimaciones, etc.), que están *en vigor*, que encontramos ahí y con las cuales tenemos que contar -a las que Ortega llama *vigencias*-, hace del mundo un *sistema de vigencias* que permite al hombre orientarse y hacer su vida; ese sistema representa siempre un *nivel histórico* determinado y es en este lugar donde aparecen las generaciones histórico-

---

<sup>16</sup> Attias-Donfut, Claudine (1988). *Sociologie des generations. L’empreinte du temps*. Presses Universitaires de France. París, p. 48.

<sup>17</sup> Ortega y Gasset, José (1923) 1980. *El tema de nuestro tiempo*. Espasa-Calpe. Madrid.

sociales; sobre esta base desarrolla la idea de que la generación es un “cuerpo social íntegro” y constituye el concepto más importante de la historia, pues la generación es “el gozne sobre el que ésta ejecuta sus movimientos” (Ortega y Gasset, 1980). Segundo, para fines de análisis socio-histórico la ubicación de una generación tiene que tomar en cuenta su doble dimensión espacio-temporal: toda generación reagrupa no sólo a los que comparten la misma edad, sino a los coetáneos que además son parte de una misma comunidad espacial; la dimensión espacial está compuesta por todos aquellos ámbitos por los que discurre la acción social de las diferentes generaciones que en un determinado momento son contemporáneas; pero ciertos lugares tienen un significado especial para determinados grupos y se convierten en señas de identidad para una generación, en referentes que no comparten con las otras agrupaciones generacionales; la generación implica, por tanto, una doble identidad: de tiempo y de espacio. Tercero, la determinación de los límites temporales de una generación y, por ende, de las condiciones para que un individuo pertenezca a una u otra de las diferentes generaciones que conviven en un mismo periodo histórico: Ortega distingue entre los *contemporáneos* (los que viven en el mismo tiempo) y los *coetáneos* (los que tienen la misma edad), para precisar que la idea de generación se aplica sólo a “los que son coetáneos en un círculo de actual convivencia” (Ortega, *op. cit.*); pero su concepto de edad no es de sustancia matemática sino vital, no es una fecha sino una *zona de fechas*, que hace que los nacidos en ella se caractericen por un cierto modo de vivir; por lo tanto, tendrán la misma edad, vital e históricamente, no sólo los que nacen en un mismo año, sino los que nacen en una zona de fechas; en esta zona se forma un *sistema de vigencias* que dura un periodo que casi coincide con los 15 años<sup>18</sup>, por lo que el cambio histórico—aunque éste sea muy pequeño—acontece con cada generación cada tres lustros. La generación es, para Ortega, la unidad concreta de la auténtica cronología histórica, o, dicho de otra forma, para él la historia camina y procede por generaciones.

Las precisiones que aporta Ortega y Gasset a la idea de generación la ponen más al alcance de sociólogos e historiadores para su utilización como herramienta conceptual en el análisis de los procesos socio-históricos, sobre todo cuando se estudian los fenómenos de conflicto y cambio social. Él considera que el engranaje y el entrecruzamiento entre las generaciones es un hecho más importante que la sucesión entre éstas, pues siempre hay cuando menos dos generaciones actuando al mismo tiempo, en plenitud de acción sobre los mismos temas y en torno a las mismas cosas, pero con un índice distinto de edad y, por lo tanto, con un sentido distinto. Esto es lo que abre la posibilidad del conflicto y el cambio, pues entre la generación adulta y la joven se verifica el doble proceso de transmisión y creación cultural—lo que hereda la generación anterior y lo que propone la nueva—; las generaciones en las que se da una oposición entre estos dos ingredientes viven, según Ortega, épocas eliminatorias o polémicas. Por supuesto, en el presente histórico estos cambios suelen ser muy pequeños, casi imperceptibles para los miembros de las generaciones que comparten el mismo espacio histórico y social, pero cada 15 años ese cambio es de tal magnitud que da inicio una crisis histórica mayor por la aparición de una *generación decisiva*.

---

<sup>18</sup> “Una generación es una zona de 15 años durante la cual una cierta forma de vida fue vigente” (Ortega, *op. cit.*)

Aunque gracias a estos desarrollos filosóficos fue ganando terreno la idea de que las relaciones generacionales contribuían a estructurar la vida colectiva, hasta entonces para los sociólogos el concepto sólo había despertado un interés episódico, tal vez por el hecho de que esta estructuración se realizaba de manera más bien silenciosa, casi sin visibilidad social. La teorización sociológica más consistente y sistemática sobre el tema del cambio generacional va a correr a cargo de Karl Mannheim, quien inicia con una crítica a algunos de los planteamientos orteguianos, sobre todo a la importancia excesiva que se asignaba a la idea de generación, al convertirla prácticamente en el factor decisivo tanto de los procesos históricos como de la estructuración social. Desde su lectura sociológica, la apreciación de Ortega acerca de los ciclos generacionales marcados por una periodicidad de base de 15 años, reintroducía el elemento del determinismo biológico para la explicación de los fenómenos sociales: al tratar de establecer correlaciones directas entre oleadas de individuos nacidos con intervalos regulares de 15 años, por un lado, con oleadas de cambios culturales, por el otro, se pasa por alto que la realización de las potencialidades inherentes a una agrupación generacional depende enteramente del contexto social específico y no de factores biologicistas, como la emergencia de nuevos grupos por efecto de procesos demográficos (Gil Villegas, 1996). Así pues, Mannheim sostenía que la definición sociológica del concepto de generación sólo debería usar la clasificación naturalista de los grupos de edad semejante como punto de partida, para señalar el efecto que puede causar en un grupo de coetáneos la común exposición al mismo tipo de acontecimientos, influencias y experiencias históricas y sociales. Por otro lado, rechazaba cualquier explicación unilateral o monocausal de los procesos socio-históricos pues desde su perspectiva, cuando se insiste en el predominio del factor generacional por sobre otros, se corre el peligro de ofrecer análisis que no muestren la complejidad de los fenómenos sociales.

Hay, sin embargo, otros elementos de lo obra de Ortega que sí son rescatados por Mannheim, sobre todo la necesidad de aprehender el concepto a partir de su doble dimensión espacio-temporal, pues para él la pertenencia a una generación otorga a los individuos una *localización* común en el proceso histórico y social, “limitándolos a una gama específica de experiencia potencial, predisponiéndolos a un modo característico de pensamiento y experiencia, así como a un tipo específico de acción histórica relevante [...] En un sentido positivo, toda localización social tiene una tendencia inherente orientada hacia ciertos modos determinados de conducta, sentimientos y formas de pensar”.<sup>19</sup> Haber nacido en una cierta fecha no proporciona en sí ninguna pertenencia colectiva, pero asigna un posicionamiento en el proceso histórico, ya que toda posición social condiciona el acceso a los productos culturales de la sociedad dentro de límites restrictivos y según modos de apropiación específicos; por lo tanto, no se puede hablar de generación efectiva sino en la medida en que se crea un lazo entre los miembros de una generación; la importancia social de este proceso radica en que estos nexos y puntos de contacto se verifican aún entre “individuos espacialmente separados sin que medie ningún tipo de contacto personal entre ellos”<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Mannheim (1929), “Das Problem der Generationen”. Citado por Gil Villegas, *op. cit.*, p. 96.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 97-98.

Para evitar que el uso del concepto de generación dé lugar a interpretaciones deterministas Mannheim introduce una serie de mediaciones y matices sociológicos, que acotan y relativizan su empleo con fines heurísticos. En primer lugar, la *localización* generacional de un individuo sólo le confiere la condición potencial para ser parte de una generación; así por ejemplo, no todos los coetáneos que forman parte de una misma nación establecen nexos generacionales entre sí, pues puede ocurrir que individuos que tengan la misma edad pertenezcan a ámbitos culturales radicalmente distintos<sup>21</sup>. Pero cuando estos contemporáneos similarmente localizados comparten un destino común, perciben su realidad histórica a través de una configuración de conceptos que les es común y participan activamente en los movimientos sociales e intelectuales de su tiempo, nos encontramos ante un *complejo* generacional. Por último, dentro de un mismo *complejo* generacional pueden surgir diversas *unidades* generacionales cuando algunos “grupos dentro de un complejo generacional que manejan el material de sus experiencias compartidas de manera específicamente diversa (frente al mismo tipo de problemas), constituyen unidades generacionales separadas”.<sup>22</sup> Mannheim introduce todavía una consideración adicional para evitar el uso rígido del concepto, al advertir que las ideas y conductas características de una generación pueden atraer a individuos de grupos generacionales más viejos o más jóvenes, con lo que se hace todavía más compleja la determinación de los nexos sociales existentes entre los miembros de un determinado espacio social.

A partir de algunos desarrollos de la teoría de las generaciones se llegó a emparentar este concepto con la noción de *espíritu de la época* o *espíritu del tiempo*, término con el que desde el romanticismo y el idealismo alemán se hacía referencia a la presunción de que cada época histórica está dominada por determinadas ideas y producciones culturales, que tienen sus efectos sobre el pensamiento y estilos de vida de los pueblos. El término tuvo una buena aceptación en ciertos medios intelectuales y se convirtió en el objeto de investigación de la historia cultural del idealismo alemán (Gil Villegas, *op. cit.*). Mannheim retoma el concepto de *espíritu del tiempo* pero, fiel a su posición no determinista, lo relativiza al conectarlo con el de generación: desde su perspectiva, aquel es el resultado de la interacción dinámica de varios *complejos* generacionales, por lo que no se puede sostener la idea de que en cada época se puede identificar la influencia dominante y unilateral de una mentalidad característica y excluyente, sino que puede darse el caso de que dentro de una *localización* específica aparezca un grupo social (*complejo* generacional) que logre “imprimir su huella intelectual a todos los otros grupos sin necesidad de destruirlos o absorberlos”.<sup>23</sup> Ahora bien, esta “mentalidad dominante” entrará en competencia con las visiones que sostengan los grupos sociales que hayan escapado a esta influencia, lo que potencialmente conducirá a situaciones de tensión polarizada entre los distintos *complejos* generacionales que comparten un mismo espacio social, desencadenadas por determinados procesos socio-históricos que obligan a estos grupos a defender sus posiciones. Para Mannheim el verdadero *espíritu del tiempo*, lo que realmente muestra el carácter específico de una época, es esta relación dinámica de tensión entre polos sociales opuestos que se hace particularmente visible ante determinados problemas sociales. El sociólogo interesado en

---

<sup>21</sup> En el caso de nuestro país, piénsese por ejemplo en las notables diferencias sociales y culturales que existen entre un joven de una comunidad indígena y otro perteneciente a la clase media urbana.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 98.

analizar las influencias intelectuales y culturales que llevan a un individuo a actuar de determinada manera, deberá considerar que, aunque en él predominen las que recibe del grupo social al que pertenece, siempre estará expuesto a los efectos de esta tensión polarizada, de tal suerte que su contacto con las ideas de otros grupos puede, en determinadas coyunturas, modificar su sistema de creencias.

Por otro lado, Mannheim ofrece una contribución a la teoría del cambio social al ligar la noción de tensión polarizada con la idea del conflicto generacional. Para él los cambios que se presentan en las modernas sociedades industrializadas provienen de la emergencia continua de nuevos grupos de edad y de su “nuevo acceso” a la herencia cultural acumulada. Cada generación sólo participa en una secuencia limitada del proceso histórico, pero son principalmente las impresiones que recibe durante su juventud las que tienden a cristalizarse en una visión del mundo, que orientará el significado que le otorgue a las experiencias ulteriores; las diferentes generaciones que coinciden en un determinado periodo histórico y en el mismo ámbito social, tendrán orientaciones diferentes ante eventos sociales específicos que podrán derivar, eventualmente, en una situación de polarización extrema<sup>24</sup>. Este “nuevo acceso” a la cultura implica una cualidad particular de sensibilidad de las jóvenes generaciones, que corresponde a una cierta forma de desarrollo privilegiado de la adolescencia y la juventud en las sociedades modernas (si bien este desarrollo se encuentra desigualmente repartido entre los diferentes estratos sociales). Aunque esta condición de los jóvenes de tener un contacto nuevo con la cultura se presenta como una constante que está en la base de los fenómenos de recambio generacional, ciertas coyunturas históricas de crisis social aceleran los fenómenos de cambio, pues ellas son propicias para el enfrentamiento entre las visiones de las jóvenes y las viejas generaciones, que pueden desembocar en una situación en la que las posiciones de los grupos sean absolutamente irreconciliables (tensión polarizada) y produzcan un rompimiento de las relaciones entre los distintos complejos generacionales.<sup>25</sup>

### 1.3. Identidad generacional y memoria colectiva

*Nombrar una generación  
¿no es producir un símbolo histórico y crear una memoria?  
Claudine Attias-Donfut*

Las principales problemáticas que a inicios de siglo habían estado en el centro del debate para historiadores y sociólogos, a partir de los años 50 ceden su lugar a preocupaciones nuevas. Desde entonces lo característico será la proliferación de estudios sobre una gran diversidad de temas, tratados desde enfoques absolutamente heterogéneos y con ambiciones teóricas más modestas, menos globalizadoras, que se ocupan de ciertos aspectos de la organización social, en el marco de la sociología de la familia o de la “sociología de las edades”; situación que hace que el concepto de generación encuentre sentido en otros terrenos sociológicos, como la sociología política o la sociología urbana, y en otras disciplinas como la etnología, la demografía y la psicología. A partir de ese momento, los

---

<sup>24</sup> Fenómeno que algunos autores definen con el término de “conflicto generacional”.

<sup>25</sup> Se trata de una explicación sociológica a la expresión de “brecha generacional”.

usos de la noción de generación en las ciencias sociales se diversifican: en el marco de una **aproximación demográfica o estadística**, que conlleva referencias precisas, mensurables, el término de generación es frecuentemente sustituido por el de *cohorte* (conjunto de individuos nacidos en la misma fecha o en un mismo intervalo de tiempo); desde una perspectiva **etnológica o genealógica**, el concepto de generación está limitada al sentido de filiación y a una función clasificatoria; desde el punto de vista de la **sociología**, generalmente se le emplea para caracterizar a una comunidad que se podría calificar de “espiritual”, pues comparte experiencias, ideas, mentalidades, ciertas visiones del mundo y de la sociedad; aunque también se le utiliza para hacer referencia a un tramo de la historia social y a los modos de pensamiento que le son característicos; sin embargo, algunos autores cuestionan su utilidad sociológica, pues la consideran una noción imprecisa que no permite su cuantificación, ni su codificación.<sup>26</sup>

En el campo de la sociología política ganó fuerza el uso del concepto para la explicación de los conflictos y el cambio social, sobre todo cuando las ciencias sociales en general se ven impactadas por la emergencia de una serie de problemas asociados a la situación de los jóvenes en Occidente. Comienzan, entonces, a aumentar los estudios e investigaciones sobre la juventud que consideran que las rápidas transformaciones de las relaciones sociales (en el ámbito familiar, escolar, laboral o político) en las sociedades modernas, tienen que ver –como ya lo hemos visto en Mannheim- con la constitución de las nuevas generaciones y sus dificultades para adaptar sus posibilidades existenciales a las condiciones que les presenta el mundo creado por las generaciones adultas; en este sentido, los estudios sobre las protestas juveniles y su posterior influencia en los procesos de cambio social, aunque abordados desde diferentes ángulos y con variados dispositivos metodológicos, considerarán de algún modo la perspectiva generacional.

Sin embargo, Claudine Attias-Donfut (1988) -desde una mirada contemporánea que le permite una revisión en perspectiva de las diferentes definiciones del concepto y de su empleo como herramienta heurística por parte de historiadores y sociólogos- señala que estos múltiples focos de producción intelectual de la sociedad, contribuyen a la elaboración de discursos sociales sobre las generaciones. Esas prácticas discursivas interactúan con los movimientos sociales y con la esfera de las representaciones sociales, y reproducen de cierta manera modelos que hacen derivar de la historia la definición social de las generaciones y su identificación en el tiempo. Desde esta posición, la autora critica la concepción de generación que considera se ha impuesto con más fuerza en el transcurso del siglo XX: la que define la existencia de una generación en la coincidencia con los fenómenos sociales e históricos sobresalientes; para ella esto es producto de la herencia deformada de las teorías historizantes según las cuales una generación llega a la existencia social por una identificación con un momento particular de la historia, lo que implica que su unidad resulta de la acción de un fenómeno único (guerras, crisis, nuevas costumbres, modas, etc.). Attias-Donfut sostiene que a esta manera de concebir el concepto se le puede objetar su incapacidad para reconocer las diferencias que se pueden observar al interior de cada generación, pues los hombres y las mujeres de una misma cohorte generacional se encuentran sometidos a influencias sociales poderosas como su situación de clase o su grado de escolaridad o de urbanización, que producen un abanico de posibilidades de

---

<sup>26</sup> Attias-Donfut, *op. cit.*, p. 146.

recepción, reacción y posicionamiento en relación a un mismo suceso, escogido como polo de identificación.

El dilema entre la realidad social de una generación –que implica un mínimo de unidad- y las disparidades sociales que la atraviesan, es una de las mayores dificultades con las que se topan los análisis sobre el tema, que oscilan entre las generalizaciones reductoras que asimilan el todo a la parte y las descripciones aisladas de las partes, que dejan escapar la dimensión socio-temporal e histórica que define a una generación a pesar de sus divisiones. Teniendo en mente esta dificultad, en este trabajo se comparte la propuesta de Attias-Donfut para quien las generaciones se definen a partir de una *duración común*, en la que los eventos histórico-sociales que dejan huella son de naturaleza simbólica y no resultan necesariamente de experiencias compartidas; así, una generación no es creada por un acontecimiento único -aunque sea designada como tal en las representaciones colectivas-, sino por la elaboración de una memoria colectiva sobre este acontecimiento. Así pues, la *duración común* es el principal referente que funda una generación y es definida por la autora como una “estructura de mediación entre el tiempo individual y el tiempo social, [que] establece las correspondencias entre las duraciones individuales vividas, ordena las series cronológicas y ofrece la referencia de un orden temporal.”<sup>27</sup>

Este acercamiento al concepto de generación a partir de la posibilidad de construcción de una memoria colectiva, nos remite a los desarrollos que sobre este concepto se han dado en las ciencias sociales a partir de los trabajos de Maurice Halbwachs. Este autor asume una posición sociológica radical cuando considera que las configuraciones de la memoria tienen invariablemente un carácter social, pues esta capacidad humana se desarrolla siempre a partir de determinados *marcos sociales*, que crean un sistema global del pasado que permite la rememoración individual y colectiva.<sup>28</sup> Es decir, cuando recordamos lo hacemos por medio de las claves específicas que se corresponden a los grupos en los que o sobre los que estamos recordando, pero también por medio de la aceptación implícita de marcos más amplios que prescriben determinadas configuraciones básicas que son el espacio, el tiempo y el lenguaje. Desde el campo de la antropología, Joël Candau precisa que “la noción de memoria colectiva expresa adecuadamente una cierta realidad: cómo ciertos acontecimientos parecen memorizados u olvidados por una determinada sociedad, cómo existen capacidades de memoria diferentes entre generaciones, entre clases sociales, entre sexos, etc.”<sup>29</sup>; pero también nos advierte que la noción de memoria colectiva es problemática porque no nos ayuda a comprender cómo los recuerdos individuales “pueden volverse idénticos al punto de fusionarse y producir una representación común del pasado que adquiere, entonces, su propia dinámica respecto de las memorias individuales”<sup>30</sup> El problema estriba en confundir los actos de memoria colectiva -las referencias memorialistas comunes a un grupo-, con las representaciones que suscitan esos recuerdos en cada uno de

---

<sup>27</sup> *Ibid.* p. 167.

<sup>28</sup> Para Halbwachs, en efecto, lo que denominamos memoria tiene siempre un carácter social ya que "cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, incluso con razonamientos e ideas, es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte". Halbwachs (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. p. 101.

<sup>29</sup> Candau (2002). *Antropología de la memoria*. p. 67.

<sup>30</sup> *Ibid.* p. 68.

sus miembros. Sin embargo, Candau admite la posibilidad de otorgarle pertinencia a la noción de memoria colectiva: cuando se producen “interferencias colectivas que permiten la apertura recíproca, la interrelación, la interpenetración y el acuerdo más o menos profundo de las memorias individuales”.<sup>31</sup> Esta convergencia en las representaciones del pasado se origina cuando los grupos producen *memorias fuertes*, que al autor define como “una memoria masiva, coherente, compacta y profunda que se impone a la gran mayoría de los miembros de un grupo”<sup>32</sup> En la elección de los acontecimientos sobresalientes, “debe verse el trabajo de construcción de la identidad que va a fundarse sobre los *memoranda*, es decir, las cosas ‘dignas de entrar en la memoria’”<sup>33</sup>. Así, para Candau el campo de lo memorable, movilizado en el marco de las estrategias identitarias, se constituirá a partir de una cierta cantidad de acontecimientos –hechos reales o imaginarios- que pueden dar lugar a una memoria colectiva, a condición de que exista un cierto grado de convergencia entre las representaciones que cada individuo mantiene o se esfuerza por compartir, con las que conservan los otros miembros del grupo de pertenencia. Esto hace de la memoria colectiva una corriente de pensamiento continuo, que no retiene del pasado sino lo que está vivo, lo que permanece. Esta memoria no es una reconstrucción fiel del pasado, sino una reconstrucción continuamente actualizada del mismo.

Así pues, la impronta que pudieran dejar los eventos históricos en los individuos desborda a los acontecimientos en sí mismos, porque éstos siempre están mediados por el lenguaje, por las representaciones sociales, por las imágenes y por los símbolos que crean los propios individuos: la experiencia humana se dirige sobre los acontecimientos vividos, pero también sobre las ideas y los valores colectivos que circulan en el medio social. La función social de estos acontecimientos será la de convertirse en “puntos de señalización temporal que contribuyen a la construcción de la memoria colectiva y de la historia contemporánea”<sup>34</sup>. Attias-Donfut subraya el carácter simbólico de estos “marcadores de tiempo vivido”, que permitirán identificar y diferenciar a estos tramos de la historia que son las duraciones, por medio de representaciones colectivas que son los discursos sociales sobre las generaciones. Se trata de una memoria social que hace que la historia presente sea vivida a través de una serie de interpretaciones y reconstrucciones permanentes, encarnadas y memorizadas por las diferentes generaciones que componen el conjunto de los contemporáneos, que se distinguen entre sí por su conexión con las duraciones sociales e históricas diferenciadas, pero que mantienen una relación de continuidad entre sí. Es por esto que debemos distinguir entre la memoria colectiva, que es una producción simbólica creada por muchas generaciones, y la conciencia de generación, que es la elaboración que va formando un grupo en oposición a otros que son tanto sus predecesores como sus sucesores. Esta conciencia se forma en un *continuum* y no a partir de un acontecimiento (memorizado o mitificado) asociado en exclusiva a una generación; así, por ejemplo, podemos decir que el movimiento estudiantil del 68 en México es parte de las memorias colectivas de muchas generaciones, la de los profesores y la de los padres tanto como la de los jóvenes identificados como “sesenta-y-ocho”.

---

<sup>31</sup> Candau (2001). *Memoria e identidad*. p. 44

<sup>32</sup> *Ibid.* p. 40.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>34</sup> Attias-Donfut, *op. cit.*, p. 181.

Las memorias, recuerdos o testimonios atribuidos a una generación sólo son inteligibles en relación con otras, en tanto que secuencias de una memoria colectiva que las engloba en una continuidad temporal dotada de significación. Cada generación deberá ser vista formando parte de una sucesión de generaciones, pero a la vez se deberá rescatar lo que la distingue en su experiencia única y en su duración concreta. Es decir, por un lado, podemos sostener que una generación no se define en sí misma, sino en una relación diferencial: ya se trate de conciencia de generación o de relaciones entre generaciones, la referencia es siempre con el otro; los fenómenos significativos –estos “marcadores de tiempo vivido”- se producen a nivel de las interacciones entre generaciones sucesivas; es decir, entre aquellas que se sitúan en una relación de relevo. Pero por otro lado, sostenemos que esta determinación inherente a la dimensión temporal de una generación, no la agota, ya que la generación representa también una duración concreta cargada de historia singular.

## **2. La estrategia metodológica**

### **2.1. La producción de fuentes orales**

Las temáticas de investigación ligadas a los procesos identitarios, a la transmisión de conocimientos y experiencias personales, a la exploración de la relación entre memoria individual y memoria colectiva, al rescate de las construcciones simbólico-imaginarias de instituciones y colectividades, recurren casi necesariamente a las fuentes orales por la posibilidad que ofrecen para estudiar de cerca el entrecruzamiento de las vidas y trayectorias individuales, con los procesos grupales y societales<sup>35</sup>. Este tipo de materiales se presentan, entonces, como instrumentos que permiten examinar los aspectos cualitativos y la historicidad de la vida social, así como la relación que existe entre lo particular y lo general de los fenómenos sociales. Como sostiene Aceves (2000:16) “Los relatos de vida nos dan la posibilidad de entender en otra dimensión y en otros ritmos los acontecimientos más generales ocurridos en torno a las vidas de los individuos: proporcionan voces con calidad y verosimilitud sobre los acontecimientos pero, sobre todo, la *visión* y *versión* propia de los actores involucrados e inmersos en el mundo de lo cotidiano”.

Los estados de conocimiento sobre los académicos mexicanos a los que hemos hecho referencia en la Introducción, reportan que las investigaciones interesadas en estudiar los procesos ligados a la constitución de la subjetividad comparten, entre otras características, el interés por el uso de metodologías cualitativas, especialmente aquellas que tienen que ver con los llamados métodos biográficos. Así, en el caso específico de las investigaciones que trabajan sobre el tema de la identidad se ha recurrido a la reconstrucción de trayectorias socio-familiares y escolares, a la través de la elaboración de historias de vida, pues en este campo ha ganado terreno la idea de que la identidad es producto de procesos históricos que sólo pueden entenderse desde la dimensión biográfica. Las fuentes o testimonios orales producidos por los propios investigadores en situación de entrevista, al resaltar las

---

<sup>35</sup> Giménez (2000) señala que “la distinguibilidad de las personas remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada en forma de historia de vida. Es lo que algunos actores denominan *identidad biográfica* (Pizzorno) (.en la que se) configura o, mejor dicho, reconfigura una serie de actos trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido” (p. 10).

experiencias vitales de los individuos en sus itinerarios biográficos y en su accionar dentro de los espacios educativos, descubren la relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales y proporcionan información relevante a problemas teóricos ligados a la relación entre tiempo biográfico y tiempo histórico-social.

De la misma manera, las fuentes orales han sido un camino útil para abordar el complejo fenómeno de las acciones colectivas. La posibilidad de acercarse a los actores y recoger de “viva voz” sus relatos y testimonios (experiencias personales, memoria individual, evocación de recuerdos, memorata de sucesos, testimonios íntimos, anecdóticos de acontecimiento para invocar lo propio), nos proporciona -con una diversidad de estilos, géneros y contenidos-, la “materia prima” para la reconstrucción de los procesos de formación de las identidades colectivas<sup>36</sup>. Aunque en los relatos biográficos el foco del discurso se instala básicamente en el sujeto, en la situación de entrevista éste puede ir desplazándose a la familia, a las instituciones socializadoras, a los grupos generacionales, y a los diferentes universos sociales que han marcado la identidad del sujeto, en donde éste se encontrará con otros con los que potencialmente compartirá estas improntas identitarias. Así, el trabajo de reconstruir y significar desde una lectura presente acontecimientos del pasado de este sujeto individual, es posible en tanto estén referidos al contexto histórico social de pertenencia, en donde la articulación entre lo personal y lo colectivo, entre el sujeto, el grupo y las instituciones, manifiesta el juego recíproco de las demandas y respuestas sociales e individuales.

Para el presente trabajo -cuyo objeto de estudio gira en torno a la identidad generacional-, los anteriores argumentos justifican la elección de una estrategia metodológica basada en la producción de testimonios orales “temáticos o focalizados” (Aceves, 1999). Estos testimonios son obtenidos a través de una serie de entrevistas en profundidad - que se puede definir como una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación<sup>37</sup> - a un conjunto de informantes, en las que se hace particular énfasis en algunos aspectos problemáticos de la vida del narrador; es decir, se abordan uno o unos pocos temas o cuestiones en el curso de la experiencia de vida del entrevistado que son significativos para los propósitos de la indagación. Esto permite identificar las etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas de los protagonistas, pero sobre todo posibilita hacer un cruce con los testimonios recabados con el propósito de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y “polifónica” del objeto de investigación. Es decir, con el uso de esta metodología se pretende recabar evidencia de carácter testimonial del ámbito personal,

---

<sup>36</sup> Bovone (1987), señala el valor de los relatos biográficos para captar “el espíritu de una generación”; a partir del estudio de las trayectorias de vida de un cierto sector de hombres y mujeres de la clase media intelectual de la sociedad italiana, nacidos al final de la última guerra mundial, en un contexto muy particular de modernización social y económica, esta autora analiza la búsqueda de identidad de esta generación, a partir de su ruptura con el proceso primario socializador familiar y escolar.

<sup>37</sup> La entrevista en profundidad no es un intercambio social espontáneo, sino un proceso artificial que “reposa exclusivamente en la experiencia vicaria transmitida al investigador a través de la conversación con otro actor social” (Ruiz Olabuénaga, 2003:166). Con este tipo de entrevista se busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, las interpretaciones y perspectivas que otorgan a su propia experiencia, lo que la convierte en una herramienta de “inmersión” en el mundo del entrevistado para tratar de producir una comprensión “desde dentro” de la acción social de los actores y del significado que ellos mismos le asignan.

pero también se busca acceder a la evidencia perteneciente al ámbito colectivo para reconstruir la memoria de la comunidad social donde están insertos los narradores.

Como este estudio de caso gira en torno a una generación de académicos universitarios, el primer paso fue establecer los criterios para la elección de los informantes y para el diseño del guión de la entrevista en profundidad. Para el primer caso se eligió a un grupo de académicos de la UNAM de diferentes facultades que cumplieron con el siguiente perfil:

1. Haber nacido en la década comprendida entre 1945 y 1953.
2. Haber realizado sus estudios de licenciatura en la UNAM entre mediados de la década de los años 60 y principios de la siguiente.
3. Ser profesor de tiempo completo de la institución.
4. Haber participado como delegado en el Congreso Universitario de 1990.

Este perfil buscaba que los informantes cumplieran con dos condiciones, la primera, asegurar la pertenencia al objeto de estudio –la generación de los 60’s-, por eso se establecieron los criterios de las fechas de nacimiento y del ingreso a los estudios de licenciatura. La segunda condición buscaba la elección de académicos que tuvieran un vínculo muy estrecho con la Universidad y se pensó que esta posibilidad aumentaba en aquellos que contaran con una categoría laboral que implicara dedicación exclusiva y elevada antigüedad; pero también se consideró que esa vinculación podía mostrarse a partir del interés por el futuro de la institución, criterio que parecen cumplir quienes participaron de manera voluntaria en uno de los eventos más importantes dentro de la historia reciente de la UNAM<sup>38</sup>. Se seleccionaron a nueve académicos con este perfil, que realizaron sus estudios de licenciatura en las escuelas y facultades de Economía, Ciencias Políticas y Sociales, Psicología, Veterinaria, Ciencias y Arquitectura, y que han mantenido una larga e ininterrumpida vinculación con la institución pues pasaron de manera directa de su condición de estudiantes de licenciatura a la de académicos universitarios.

La técnica de la entrevista en profundidad implica el diseño previo de todo un protocolo de conversación que incluya, entre otras cosas, el guión de la entrevista, la estructura de conversación, la duración de la misma y las condiciones en las que se va a realizar, así como el tipo de “contrato” que se establecerá con el informante para que éste consienta ser entrevistado. Para este trabajo se diseñó una entrevista no estructurada de carácter individual, holístico y no directivo<sup>39</sup>; basada en un guión que intenta explorar los aspectos significativos de las trayectorias biográficas de los académicos seleccionados, dentro de un espacio institucional y un tiempo histórico-social acotados<sup>40</sup>. La solicitud de entrevista a los informantes se hizo a partir de una previa explicación de los propósitos de la investigación,

---

<sup>38</sup> En el Anexo 1 se encontrará una tabla que muestra las características generales de los informantes elegidos.

<sup>39</sup> El objetivo de la *entrevista no estructurada* es comprender más que explicar un fenómeno social, por lo que sus preguntas adoptan un formato de estímulo-respuesta, es decir, se formulan preguntas sin un esquema fijo de categoría de respuestas. Cuenta con un guión previamente elaborado que sólo sirve de guía para que el entrevistador explore sus hipótesis de trabajo, por lo que es frecuente que éste improvise el contenido y la forma de sus preguntas. Se planea como una conversación individualizada, aunque esto no impide que se repita la entrevista sobre el mismo tema con otro sujeto. El carácter holístico de la misma implica que en ella “el entrevistador recorre panorámicamente el mundo de significados del actor, aunque éste se refiera a un solo tema” (Olabuénaga, 2003:168). Por último, su carácter no estructurado se refiere a que el entrevistador procurará que la conversación se desarrolle sin rigidez en cuanto al contenido y la forma de la misma.

<sup>40</sup> En el Anexo 2 se podrá consultar el guión de la entrevista.

y su consentimiento implicó el compromiso por parte del investigador de mantener el anonimato de sus fuentes y de utilizar los materiales resultantes con fines heurísticos. Las sesiones de entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas, con una duración promedio de 120 minutos y en algunos casos se requirió hacer la entrevista en dos sesiones distintas; todos los académicos seleccionados aceptaron sin reservas las condiciones de la entrevista y mostraron interés por el tema de la investigación.

A partir de la primera entrevista se dio un proceso de compenetración con la problemática investigada, que permitió ir afinando el rumbo de las siguientes entrevistas en función de los objetivos de la investigación. La mecánica de trabajo consistió en revisar con atención las grabaciones de la entrevista recién realizada para ir recogiendo las pistas dejadas por el informante, para utilizarlas como material de indagación en la siguiente entrevista. En este proceso influyó mucho el interés que los entrevistados mostraban por ciertos pasajes de su trayectoria, por algunos procesos que ellos identificaban como determinantes o por la recuperación de vivencias que suscitaban en ellos fuertes emociones, lo que permitió conversaciones más interesadas por los significados que por los hechos. La reflexión simultánea al proceso de elaboración de los testimonios orales, así como su posterior transcripción, son actividades en las que ya se hacen presentes algunos elementos de la posterior estrategia de análisis.

Las fuentes orales producidas en el marco de una investigación ineludiblemente se transforman en historia escrita, pues cuando se realiza una entrevista se está buscando originar un documento. Se entiende, por tanto, que la transcripción de estos materiales sonoros tiene de inicio una justificación práctica: facilitar la consulta de las fuentes<sup>41</sup>; pero para producir estos documentos se tiene que enfrentar el reto de conciliar la diferencia de códigos entre la lengua hablada y la escrita. En el campo de las metodologías cualitativas ha ganado terreno la convicción de que las objeciones al uso de transcripciones de los registros sonoros disminuyen en la medida en que se cumplan determinadas condiciones, entre las que destacan la exigencia de que estos materiales se produzcan guardando un respeto escrupuloso por el discurso del otro y el esfuerzo por rescatar los códigos que acompañan y dan sentido a su palabra; esto se puede lograr de mejor manera cuando el transcriptor es el propio entrevistador, como fue el caso en esta investigación. Aunque el trabajo analítico se hizo sobre los textos que resultaron de las transcripciones, siempre estuvo presente la posibilidad de remitirse al original registro sonoro.

## **2.2. La estrategia analítica**

Como de alguna manera se apuntó antes, hay un puente entre el trabajo de producción de las fuentes orales con fines heurísticos y el trabajo de análisis guiado por los objetivos de la

---

<sup>41</sup> Sin embargo, en el campo de la Antropología existe un largo debate alrededor del empleo de esta técnica bajo argumentos que se pueden resumir en la perversión o adulteración de los testimonios orales, bien sea bajo la tesis de que siempre se pierde algo al pasar de la oralidad a la escritura (el tono, las inflexiones, los gestos, las pausas, etc.) o de que se trata de registros comunicacionales distintos que no permiten la asimilación de uno al otro (en el límite, existe una imposibilidad para reproducir el sonido en el oído del lector). No se trata, entonces, de un problema técnico (aunque el trabajo de transcripción sí implica dificultades de este tipo), sino de justificar su pertinencia metodológica, sobre todo si se toma en cuenta que el trabajo analítico de estas fuentes tiene como propósito la búsqueda de sentido de los discursos. (Cfr. Benadiba y Plotinsky, 2005)

investigación. Por un lado, en el diseño de la entrevista están presentes las hipótesis de trabajo, mismas que se van modificando o afinando en el momento mismo de la elaboración de esos materiales, y que servirán de guía al trabajo de exploración sobre las fuentes; además, el cuidado con el que se realiza el trabajo de transcripción, coloca al investigador en condiciones de familiarizarse con los materiales de análisis, a partir de una toma de distancia con la etapa de la elaboración de las entrevistas y de sus productos. Al trabajo de obtención de las fuentes biográficas se tiene que agregar una labor precisa de reflexión, crítica y contextualización del texto oral (el marco sociohistórico correspondiente), con la finalidad de comprender el sentido propio y particular de la experiencia biográfica relatada por el sujeto en cuestión.

La entrevista es el contexto en el cual se elabora un relato, un fragmento discursivo-narrativo, en buena medida determinado por las condiciones de producción del mismo, es decir, por las demandas del entrevistador y por la recepción y respuestas que a ellas da el entrevistado. En nuestro caso, la solicitud de entrevista está enmarcada en un contexto académico que va a facilitar la aceptación del intercambio: se le explica que la entrevista sobre su trayectoria, forma parte de un trabajo de investigación sobre una generación de profesores que han vivido de cerca las transformaciones de la institución. A través de su relato, desde el presente da coherencia y significado a experiencias pasadas que adquieren una importancia que va más allá de la perspectiva personal, porque en ese acto comunicacional define un yo social. Es decir, en determinados momentos de la entrevista, gracias a la constante interacción que requiere la elaboración de su historia y al proceso reflexivo sobre el significado social de lo vivido, el entrevistado realiza un ejercicio hermenéutico de su experiencia, del que resulta un estado de empatía con el investigador y con su objeto de estudio.

El análisis de las entrevista en profundidad implican una técnica de descubrimiento paulatino, de acercamiento gradual y escalonado al mundo simbólico del entrevistado. Se vuelve una y otra vez sobre el material para tratar de entender el núcleo de su experiencia y de su mundo interior, hasta que poco a poco se va creando el marco de referencia dentro del cual cobran sentido sus memoraciones. El proceso de comprensión de este entramado simbólico inicia con un trabajo de análisis de contenido del texto, para recoger la información sobre la que se hará el posterior trabajo de interpretación. En este trabajo analítico hay que hacer una distinción entre la tarea de recolección de datos y la del análisis propiamente dicho; de la primera actividad se extrae información relativa a las características personales y sociales del entrevistado (edad, profesión, antigüedad en la institución, etc.<sup>42</sup>), mientras que del trabajo interpretativo, que inicia a partir de la elaboración de inferencias –elemento central del análisis de contenido- sobre el contexto de la narración, se trata de captar el significado de la situación descrita por el narrador. En nuestro estudio de caso, este trabajo de elaboración de inferencias con fines heurísticos resulta de un proceso de triangulación de la información particular de cada relato, del contexto histórico al cual alude el relato (acontecimientos, procesos sociales) y de la comparación y entrecruzamiento de los relatos de vida autobiográficos de cada uno de los entrevistados<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Un ejemplo de este trabajo se encuentra en el Anexo 1.

<sup>43</sup> El Anexo 3 ilustra este tipo de trabajo.

Este trabajo de procesamiento de los textos descansa sobre la certidumbre de que éstos son un *soprote* dentro del cual existen una serie de datos que tienen un *sentido simbólico* no siempre manifiesto (Benadiba y Plotinnsky, 2005). De ahí que las inferencias pueden ser entendidas como producto del diálogo que el investigador mantiene con sus fuentes orales, para encontrar los patrones de significados que le permitan proponer las primeras categorizaciones, entendidas éstas como clasificaciones jerárquicas y sistematizadas de los contenidos del texto. Como se puede ver, el trabajo de producción de los archivos orales, su transformación en textos escritos, el posterior análisis de contenido, la consiguiente recogida de información y la posterior práctica de interpretación, son construcciones realizadas por el investigador en su búsqueda de sentido de un discurso en el que convergen la acción individual y la colectiva, dentro del complejo entramado simbólico de una cultura particular.

Esta es la lógica de trabajo que guía el presente estudio que puede dividirse en tres etapas:

1. La etapa de la producción de sus propios materiales de investigación, que son los relatos de vida de los académicos que se construyeron a partir de las entrevistas en profundidad. Narraciones que comprenden una larga trayectoria, que va desde su origen familiar, su paso por los estudios de bachillerato y licenciatura, hasta las diferentes etapas de su vínculo laboral con la Universidad; en estos materiales se encuentran referencias a acontecimientos y procesos sociales relacionados con esta institución, dentro un marco temporal comprendido entre la década de los años 60's hasta los inicios del presente milenio.
2. La etapa de análisis que, ante la gran cantidad de material que se obtiene de la etapa anterior, nos lleva a plantear un estudio de caso ceñido en sus alcances exploratorios, a manera de un primer acercamiento que no pretende abordar toda la compleja problemática identitaria que se va conformando a través de casi 40 años de vínculo con la institución. Se decidió una estrategia de análisis que primero indagara en los entrevistados la posible conformación de una identidad colectiva a partir de las influencias culturales, políticas e institucionales que recibieron en su etapa como jóvenes estudiantes de licenciatura (datada entre mediados de la década de los años 60's y principios de la siguiente década, y dentro del espacio simbólico de Ciudad Universitaria), para después utilizar el evento del Congreso Universitario de 1990 como un analizador que nos permitiera *ver en funcionamiento* -ya en su papel de académicos- esas posibles marcas identitarias.
3. La etapa de conclusión, en donde se proponen una serie de categorías -todavía de carácter muy provisorio- fruto del análisis de estos dos periodos históricos, que se plantean como respuestas a la preguntas que generaron este trabajo. Etapa de final abierto que invita a profundizar en el tema, para poner a prueba la pertinencia de este primer acercamiento al tema de las identidades generacionales y para aprovechar el resto del material de indagación que liga la problemática identitaria al impacto que han tenido las transformaciones de la Universidad en los últimos quince años, en uno de sus principales actores sociales, los académicos universitarios.

## II. EL MOVIMIENTO CULTURAL DE LOS 60 Y LAS IDENTIDADES COLECTIVAS

*Lo esencial para la formación de la conciencia generacional es algún esquema común de referencia que proporcione una sensación de ruptura con el pasado, y que distinga posteriormente a los miembros de esa generación de otras que les sigan en el futuro.*

Robert Wohl

Para el sociólogo francés Jean-Pierre Terrail (1995) las generaciones contribuyen a estructurar la vida colectiva de una manera silenciosa. Pero en determinados momentos históricos algunas adquieren una visibilidad social notable, lo que las vuelve objeto de interés para el científico social o para el historiador. Tal es el caso de la generación de los años 60, pues para este autor se trata de una de las grandes generaciones sociales del siglo XX, porque opera una ruptura decisiva con la generación precedente en términos de las disposiciones éticas y culturales. Uno de los aspectos más importantes de este fenómeno es que el protagonismo juvenil asociado a esta revuelta cultural, aunque se origina en las sociedades desarrolladas de occidente, tiene prontas resonancias en otras latitudes en donde los rasgos de la modernidad todavía se están configurando.

En México, la generación de jóvenes de la clase media urbana que en la década de los sesenta accedían de manera masiva a la educación superior y a los bienes culturales asociados a esta formación, comenzaron a forjar una identidad propia a partir de la ruptura con los valores de una sociedad de características patriarcales<sup>44</sup>. Este proceso se vio potenciado por el Movimiento Estudiantil de 1968, por lo que mucho del repertorio emergente asociado a la contracultura juvenil de esa época se verá reflejado a lo largo de la década siguiente, en una variedad de manifestaciones culturales y políticas, sobre todo al interior de las universidades mexicanas. Eric Zolov (2000), en un estudio sobre este movimiento contracultural en México, caracteriza a los jóvenes de esta generación como “aquellos marcados por el derrotismo del movimiento de 1968, la de quienes experimentaron una rebelión cultural ligada a la música de rock, a la canción latinoamericana de protesta, y a un redescubrimiento de las raíces indígenas; la de quienes desafiaron los valores de sus padres y la legitimidad del propio PRI”.

Con la intención de hacer un análisis micro de estos fenómenos, en este capítulo me propongo explorar -en las entrevistas hechas a un conjunto de académicos pertenecientes a una generación de estudiantes universitarios que vivieron en un mismo arco temporal la

---

<sup>44</sup> Esta ruptura generacional está asociada, entre otras causas, a las diferencias entre los valores de la cultura de origen rural de los padres de esta generación y los valores de la cultura urbana en la que estos jóvenes van a crecer, que tendrá como uno de sus rasgos sobresalientes el que esta generación estaba accediendo a niveles de formación educativa muy superiores a las de sus progenitores.

común exposición a cierto tipo de acontecimientos, influencias y experiencias sociales y culturales- la posible formación de una impronta identitaria colectiva a partir de las representaciones comunes que suscitan los recuerdos del pasado. Este trabajo analítico descansa sobre la conjetura de que esta posible convergencia en las representaciones del pasado, se origina cuando los grupos producen *memorias fuertes*, que Candau (2001) define como “una memoria masiva, coherente, compacta y profunda que se impone a la gran mayoría de los miembros de un grupo” (p. 40). Desde esta perspectiva, consideramos que estos académicos forman parte de una generación, a la que entendemos como una realidad de orden temporal y simbólico, que se define a partir de una **duración común** en la que determinados eventos histórico-sociales son identificados por sus miembros como influencias intelectuales, políticas y culturales que dejaron en ellos una huella trascendental. Es importante, entonces, identificar la singularidad de estos acontecimientos y su función social como “marcadores del tiempo vivido” (Attias-Donfut), que permiten la formación de representaciones colectivas que constituirán la memoria común en la que se finca la existencia de esta generación de los sesenta. Se trata de analizar cómo esta realidad social, temporal e inmaterial que es la generación se concretiza en discursos, se objetiva en maneras de pensar y hacer, y se hace presente en las corrientes identitarias que promueven la acción social de los sujetos.

### **El espacio simbólico de la Ciudad Universitaria**

La “visibilidad social” de una generación como la de los años 60 –para usar el concepto propuesto por Terrail-, obliga a la investigación de los procesos y micro-procesos sociales y mentales por los cuales se forma. Este conjunto social anónimo y un tanto difuso que es la generación se encuentra parcialmente formalizado sobre la base de reagrupamientos en ciertas fases de la vida –juventud, vejez-, que efectúan una parte de sus miembros. En estos reagrupamientos operan mecanismos de identificación entre sus integrantes, porque éstos han podido elaborar una memoria colectiva a partir de la producción y puesta en circulación de “señales temporales en el cuadro de la historia vivida” (Attias-Donfut), mediante las cuales construyen sus representaciones colectivas. En sus testimonios sobre esa realidad vivida los hechos se memorizan y ordenan en una novela de la cual ellos son protagonistas.

En los relatos de recuperación memorística de los miembros de una generación podemos encontrar esas huellas de naturaleza simbólica en los eventos histórico-sociales que les sirven como “puntos de señalización temporal”, en los espacios institucionales cargados de significación, en las tendencias culturales y políticas que constituirán para ellos el “espíritu de su época” y en una variedad muy amplia de referentes simbólicos que alimentan las corrientes identitarias que atraviesan a las formaciones generacionales. Así, las entrevistas realizadas a este grupo de académicos universitarios, forman una narración en la que pretendemos encontrar las señales en las que se reconocen como un complejo generacional. En esta narración colectiva, el primer elemento que nos sirve de pista para entender las condiciones en las que se va formado la identidad generacional de este grupo, es su prolongada permanencia en un espacio social que posibilitó el estrecho contacto con experiencias de formación que transformaron a estos sujetos sociales.

Los nueve académicos seleccionados hicieron sus estudios de licenciatura en la UNAM, entre mediados de la década de los sesenta y los inicios de la siguiente, y tres de ellos ingresaron a la institución desde el bachillerato. Su paso por los estudios universitarios se dio en el espacio institucional de la Ciudad Universitaria (CU), pues las licenciaturas de las que proceden (Economía, Sociología, Física, Psicología, Periodismo y Comunicación, Arquitectura y Veterinaria) en esa época se cursaban en las Escuelas y Facultades que se encontraban distribuidas en el *Campus central* de CU. Es de destacar que la mayoría de ellos han permanecido, en promedio, alrededor de 40 años en este ámbito universitario, si tomamos en cuenta que pasaron de manera directa de su condición de estudiantes de licenciatura a la de académicos dentro de la dependencia donde estudiaban. Por lo tanto, el espacio simbólico de Ciudad Universitaria ocupa un lugar destacado dentro sus referentes identitarios generacionales<sup>45</sup>.

Aunque todos los entrevistados destacan la importancia que en sus vidas tuvo su paso por las aulas universitarias, ésta no se refiere sólo a los procesos de su formación profesional, sino al contacto con una serie de influencias culturales y políticas que ofrecía el espacio universitario, que potenciaban los intercambios sociales entre los jóvenes estudiantes. Para la mayoría de ellos estas influencias fueron vividas como verdaderas revelaciones, porque les ofrecían un marco de valores y visiones del mundo que ponían en entredicho el que habían heredado de su ámbito socio-familiar. Pero el florecimiento de estas manifestaciones político-culturales era asimétrico en los diferentes ámbitos del campus universitario: estaban las facultades que habían forjado una tradición dentro activismo político, otras que eran identificadas como los espacios para la difusión de las vanguardias artísticas, y otras más como bastiones del conservadurismo o del marcado desinterés por la participación en las movilizaciones políticas que agitaban de tanto en tanto la vida de la comunidad estudiantil de CU. Aún así, el que algunas escuelas no se distinguieran por ofrecer un ambiente de difusión e intercambio de ideas nuevas no implicaba que sus alumnos no recibieran estos estímulos, pues la estrecha vecindad en que se encontraban las facultades dentro del campus posibilitaban que algunas de ellas se convirtieran en imanes que atraían a los jóvenes de los distintos establecimientos universitarios<sup>46</sup>; además de eso, había espacios dentro del campus que la tradición habían consagrado como lugares que facilitaban el encuentro de estudiantes de distintas carreras (cafeterías, campos deportivos, auditorios, salas de cine, áreas de descanso<sup>47</sup>), lo mismo que eventos públicos que concitaban la

---

<sup>45</sup> Construida entre 1950 y 1954, la Ciudad Universitaria es uno de los proyectos culturales más importantes de México en el siglo XX. Nace de la idea de concentrar en un solo espacio todas las instalaciones de la Universidad, que se encontraban dispersas en varios edificios del centro de la Ciudad de México, por lo que el principal reto de este proyecto arquitectónico “fue la creación de la unidad física, moral y pedagógica que permitiera una fácil comunicación de las diversas escuelas entre sí y por lo tanto, la convivencia de los estudiantes, profesores e investigadores” (<http://www.unam.mx/patrimonio/index.html>). Se localiza en una zona de más de siete millones de metros cuadrados de terrenos volcánicos al sur de la capital de país conocida como “El Pedregal”, en la que se edificó el conjunto de instalaciones educativas, culturales y deportivas que constituyen el *Campus central*.

<sup>46</sup> Las diferentes escuelas y facultades que conforman la zona escolar quedaron ubicadas formando un circuito alrededor de una gran explanada, “creando la sensación de una supermanzana” (op. cit.), rodeada por un circuito vehicular y otro peatonal al interior, lo que hace posible la estrecha comunicación de las diferentes áreas de este conjunto. Consultar **Anexo 4**.

<sup>47</sup> Entre los espacios de convivencia del campus destaca la gran explanada alrededor de la cual se constituye el circuito escolar, conocida como *Las islas*, uno de los principales ámbitos de socialización al que concurren

atención de los universitarios (conciertos, exposiciones artísticas, mítines y marchas políticas). La Universidad de los sesentas era un estimulante hervidero de actividades culturales y políticas al alcance de los jóvenes en formación.

Nuestra primera conjetura con respecto a los elementos que contribuyeron a forjar una impronta identitaria en esta generación de jóvenes que se formaron en el espacio de la CU, en el tránsito entre las décadas de los sesentas y setentas, es reconocer el enorme peso que juegan los espacios simbólicos en donde los jóvenes tuvieron acceso a la rebelión cultural con la que se identifican. De ahí que esta influencia será más fuerte en aquellos que cursaron sus estudios en las escuelas de las áreas de las humanidades o de las ciencias sociales, o bien en las que habían forjado una tradición de activismo político o de difusión de las vanguardias ideológicas. Los entrevistados que estudiaron en estas escuelas o que tuvieron un contacto muy estrecho con ellas recuerdan:

*(...) la Universidad en los 70's se vuelve una universidad con islotes de participación y de creatividad por muchos lados: hay una forma de participación en Ciencias, hay otra forma de participación en Economía, están los del autogobierno de Arquitectura, hay experiencias en Filosofía, en Psicología hay formas de articulación; hay (...) como una necesidad de oírse, de escuchar, de aprender. (AR)<sup>48</sup>*

*Mi hermana estudia Letras Alemanas en la Facultad de Filosofía y me dice, como viendo mis inquietudes, que hay una clase de historia del arte que me va a gustar y me voy a la Facultad de Filosofía, porque me queda tan cerca, de oyente. Y me meto a clases con Ida Rodríguez, con Justino Fernández, entonces oigo todo lo de historia del arte, básicamente el arte contemporáneo del siglo XIX tardío, los expresionistas hasta el arte de vanguardia de los años 60's. (RA)*

*Era un cambio realmente, era un proceso entrar en la Facultad (de Ciencias Políticas) y ver todos esos discursos y toda esa actividad juvenil política y cultural, en el sentido de que no solamente era un asunto de un discurso político, de cuestionamiento de un régimen autoritario, de lo que había pasado en el 68 y de todo ese movimiento. De hecho el 10 de junio se arma a partir de que liberan a varios de los líderes del 68 y se hace esta manifestación y ellos regresan y piden por sus compañeros, y en ese ambiente es que se organiza la marcha del 10 de junio. Pero te digo, además del discurso político hay toda un ambiente crítico sobre las instituciones sociales de ese momento, incluso las más tradicionales como la familia. Es un poco el ambiente de la Facultad. (DO)*

---

estudiantes de todas las facultades. Este espacio muestra bien la preocupación de los arquitectos que proyectaron el Plan Maestro por el paisaje, pues su intención era dotar a CU de espacios destinados a “la circulación peatonal, el estudio al aire libre y a la contemplación, definiendo terrazas, plazas, patios y jardines” (Ibid.). Consultar **Anexo 5**.

<sup>48</sup> En adelante, todas las citas extraídas de las entrevistas se distinguirán en cursivas y con márgenes más estrechos. Para respetar el anonimato de mis informantes, opté por distinguirlos mediante iniciales que no se relacionan con sus verdaderos nombres. Consultar Anexo 1.

*En Filosofía y Letras me metí a clases de “Historia de la Filosofía” con Ricardo Guerra, de “Historia del Arte” con Ída Rodríguez, de “Apreciación Literaria” con Huberto Batís. Me di un agasajo de iniciación a la Universidad que yo mismo pude formarme, porque entraba a las clases; me enamoré de la Facultad de Filosofía. (RE)*

Para aquellos de los entrevistados que provenían de escuelas que ellos mismos identifican como de ambiente más conservador, el contacto con los elementos de la cultura juvenil de los sesentas se dará a través de limitados espacios de difusión al interior de sus facultades o bien fuera de ellas, en los ámbitos de socialización que eran característicos del campus universitario:

*En esa época, hubo unas cosas que le llamaban el Ateneo Cultural y una de ellas me acuerdo mucho que fue muy importante para mí porque se llamaba “El hombre y su tiempo”, y entonces vino por ejemplo Juan José Arreola, Lombardo Toledano, Siqueiros, o sea todas esa personas; porque las conferencias eran: “El hombre y la poesía”, “El hombre y la política”, “El hombre... y entonces eso nos hizo abreviar de primera mano unas cosas que tradicionalmente no se veían en una escuela de Arquitectura. (EO)*

*Ah no, por supuesto, sí, todo eso, lecturas claro que se hacían, la música, las tocadas de repente ahí en las Islas... y pues, bueno, (los de Veterinaria) nos juntábamos también con los de la Facultad de Química y con los médicos, entonces éramos de varias facultades. Y nunca faltaba el que tocaba la guitarra o cantara o hacía alguna gracia dentro del grupo, además nos segregábamos. Sí, yo era fresa pero no tanto; yo era hippie pero tampoco tanto. (EZ)*

Para algunos la significación de la Ciudad Universitaria se remonta a sus años de niñez y adolescencia, con vivencias que marcarán su vínculo en la institución:

*(la Ciudad Universitaria) es un paisaje de mi infancia, (...) y ya en mi infancia media, preadolescencia, pues son campos de juego para mí. (...) Esa relación con la Universidad desde mi infancia me hace vivir ya las tomas de Ciudad Universitaria de los años 50's, como en 57-58, toma el Ejército la Universidad –no recuerdo el movimiento puntual, probablemente sea el movimiento médico del 64, no sé-, pero cuando tomaba el Ejército Ciudad Universitaria, por lo menos una toma, la tropa se pone a la puerta de la fábrica por donde yo vivía; entonces, bueno, son cosas que de niño te quedas muy impresionado. (RA)*

*La Universidad significaba otra cosa, era una referencia constante... veníamos mucho de visita a Ciudad Universitaria cuando era niño y mi padre, cuando empezó a trabajar como ingeniero, contribuyó a la construcción de Ciudad Universitaria; hizo una parte modesta del estadio, otra de los frontones que había y no sé qué más, como ingeniero muy joven*

*a comienzos de los años 50. La Universidad era sus instalaciones y era una referencia que ahí estaba, era parte de la idea de que había un punto de identidad importante, legitimador, esperanzador, para la gente de clase media como la que yo era. (RE)*

Si, de acuerdo a Mannheim, el concepto de generación debe aprehenderse a partir de su doble dimensión espacio-temporal, el campus de CU va a ofrecer a estos estudiantes una **localización** común durante el tiempo comprendido entre la década de los sesentas y la primera mitad de la siguiente década, en donde potencialmente tendrán acceso a determinados bienes culturales de los que se apropiarán de una manera específica, y estarán en contacto con modos característicos de pensamiento y de experiencia social; circunstancias que posibilitarán la creación de un lazo generacional entre los estudiantes, aunque éstos se encuentren distribuidos en escuelas y facultades con características heterogéneas. Ahora bien, cuando estos estudiantes similarmente localizados tienen preocupaciones sociales similares, perciben su realidad histórica a través de una serie de conceptos que les son comunes y participan activamente en los movimientos sociales y culturales de su tiempo, estarán formando parte de un **complejo generacional**: agrupación de individuos fuertemente identificados entre sí porque comparten una misma visión del mundo, aunque la dimensión tan amplia de la **localización** en que se encuentran no haga posible un intercambio cara a cara.

Los materiales de las entrevistas forman un discurso colectivo sobre las influencias que ellos rescatan en su convivencia con otros jóvenes dentro de la localización que proporciona CU, del que es posible extraer el bosquejo de un mapa del campus en donde se pueden identificar las escuelas y ámbitos que mejor contribuyeron a formar un complejo generacional entre los estudiantes que pasaban más tiempo en estos espacios (las áreas de humanidades y ciencias sociales, así como ciertos espacios de convivencia estudiantil). Por otro lado, se encontrarán las escuelas en donde esas influencias fueron débiles y, en esa medida, suponemos que la identidad generacional tiene un menor peso.

### **Los bienes culturales del complejo generacional universitario**

En la recuperación memorística de su pasado estudiantil, uno de los aspectos sobresalientes que rescatan los entrevistados es el inicio de su interés por la cultura política y la participación social dentro de los recintos universitarios. Este contacto con la dimensión política significará para la mayoría de ellos un antes y un después en sus vidas y será descrito de muchas formas: como toma de conciencia, como ideologización, como acercamiento al pensamiento de izquierda o con el marxismo:

*(A partir del contacto con las ideas de izquierda) empiezo a transformar esa imagen del hippie en el de yippie, como se le llamó, que generabas una conciencia más social y como que todas las causas estaban enraizadas en los problemas de la estructura económica, política, de la sociedad; y sí, me empiezo a encaminar allá... (RA)*

*Por supuesto que el entorno de la escuela marca mucho las cosas; es decir, ves cómo evoluciona la situación, sin haber sido un estudiante muy ideologizado, ni muy participativo, pues sí llegó un momento en que la situación te cala ¿no? Algo está pasando en el entorno y requiere explicaciones. (AR)*

*Era un cambio realmente, era un proceso entrar en la Facultad y ver todos esos discursos y toda esa actividad juvenil política y cultural, en el sentido de que no solamente era un asunto de un discurso político (...), sino incluso toda una forma de ser. (DO)*

Pero para ellos el contacto con la política rebasará el plano de las ideas para privilegiar al de la *praxis*. Su paso por la Universidad será, sobre todo, su iniciación en diversas formas de participación en torno a problemas universitarios, nacionales e incluso internacionales, lo que coincide con el análisis del sociólogo mexicano Gabriel Careaga sobre las movilizaciones estudiantiles de los años sesenta: “Las actitudes políticas de los estudiantes se pueden resumir en dos posiciones: por una parte, pueden identificarse con problemas específicamente relacionados con la educación universitaria, con problemas pedagógicos, con problemas de autoritarismo, con cierta necesidad de crítica; por otra parte, pueden identificarse con problemas ideológicos, políticos y sociales, como por ejemplo la guerra de Vietnam” (1978:137). Así se expresa este aspecto en las entrevistas:

*Ahora, ya desde 1966 había empezado a plantearse el problema de que había que transformar las cosas de la Facultad, y esa era una cosa que en lo personal sí me llegaba, porque algunas de las cuestiones que estudiábamos... estábamos perdidos en los cursos de micro economía que no servían absolutamente para nada. Entonces, la reflexión sobre la necesidad de cambiar el enfoque, las cuestiones que uno está estudiando, etc, abría otras posibilidades. Eso fue muy importante. (AR)*

*También había el problema de la Guerra Fría, la Guerra de Vietnam, y todo eso marcaba a México. Todos estábamos con la sensación de que al día siguiente a la mejor ya estábamos bajo la lluvia radioactiva de una guerra nuclear; siempre con sospechas, siempre con espías, siempre con vigilancias, siempre el tache de izquierdista, comunista, revoltoso, ateo, etc. (IS)*

Esta necesidad de participación política estará marcada por un imperativo ético que se convertirá en una especie de consigna de la época, que encontramos perfectamente resumida en un comentario de uno de los entrevistados: *Esta idea de que hay que ser consecuentes. Ese es un punto que es: “no me hagas tanto rollo, hay que ser consecuente”* (AR)<sup>49</sup>. Para los jóvenes de entonces el cumplimiento con este deber ser podía pasar por una

---

<sup>49</sup> La frase muestra indirectamente el concepto degradado que tenían los jóvenes del discurso y la actividad política, como producto de más de 40 años de dominio absoluto del Partido Revolucionario Institucional, en el que el discurso demagógico va a ser uno de sus sellos distintivos. Careaga describe así este fenómeno: “Esta concentración del poder y la riqueza provocó la rebeldía del sector más sensible de la clase media: los

gama muy amplia de la acción colectiva: desde la participación en marchas de protesta, hasta la militancia en grupos radicales.

*Sí me acuerdo que íbamos a manifestaciones con el Rector y estuve en las asambleas. En fin, en todo esto yo participé. (VA)*

*Entonces ese asunto le dio un vuelco a mis actividades y sí sirvió como una idea de que uno tiene que tener participación en las actividades colectivas, en el diseño de las cuestiones que son esenciales, uno tiene que atender lo que es la lógica de la institución en la que uno se mueve y, al mismo tiempo, puede ser un lugar de enormes potencialidades de cambio. (AR)*

*Y al mismo tiempo comencé a ligarme a la militancia política, nunca en un partido, pero sí en los grupos estudiantiles que había en esa época. Grupos que no tenían necesariamente referencias fuera, no eran grupos adheridos a un partido o una corriente, pero junto a los cuales identifiqué, entonces sí, a otras corrientes: a la gente del Partido Comunista, a la gente de corrientes troskistas. Me involucré mucho en esos grupos. ¿Qué hacíamos? Discutíamos horas y días enteros la situación del mundo y del país, para luego salir a repartir un volante por las causas más variadas, desde la reforma académica universitaria, hasta las luchas de los colonos en el Ajusco o de los estudiantes en Venezuela. En épocas en el que la militancia política en la Universidad no era sencilla. Me tocó que nos persiguiera la policía tan solo por repartir volantes en un camión y que nos agarraran balazos por estar pintando una barda fuera de CU. Era otro mundo. (RE)*

*Me uno con compañeros de mi generación entre los que se encontraba Germinal Pérez Plaja, hijo de refugiados pero muy anarquistas, no anarquistas normales, súper anarquistas; entonces participé con ellos y me adherí con ellos en muchas cosas. (EO)*

Ante el autoritarismo y la cerrazón del sistema político mexicano para permitir el desarrollo de organizaciones con discursos políticos disidentes, estas agrupaciones migraron a los centros de educación media superior y superior de la Universidad donde encontraron dos condiciones propicias para su desarrollo. Por un lado, el estatus de autonomía de la UNAM que no permitía la intervención directa de la fuerza pública para detener el activismo de estas organizaciones; y, por otro lado, el creciente interés que ganaban sus ideas entre los jóvenes estudiantes, lo cual beneficiaba sus propósitos de reclutamiento. Un estudio histórico sobre este periodo describe el desarrollo de este fenómeno: “(...) en la historia del movimiento estudiantil de los años sesenta, también influyeron un conjunto de los llamados grupúsculos, es decir, los pequeños grupos estudiantiles de izquierda inspirados en el maóismo, trotskismo, castroguerrismo, espartaquismo, etc., que se encontraban marginados de la izquierda oficial (...). Es de destacarse que el alto grado de politización

---

estudiantes, ya que la falta de información política, el monopolio de un solo partido, la absoluta carencia de posibilidades de discusión de los problemas públicos, hicieron, en todos estos años, que la política fuera sólo el chisme, la calumnia y la represión.” (Careaga, 1978: 143).

que desde entonces se lograría entre la comunidad estudiantil seguramente habría sido menor sin la activa participación y el abono político de los grupúsculos” (Rivas Ontiveros,2004:303). Este trabajo histórico precisa las áreas de la Universidad donde se acentuaba la influencia de estas organizaciones radicales: la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Derecho, la Escuela Nacional de Economía y la Facultad de Filosofía y Letras. En esos espacios institucionales se acrecentó la politización de esta generación de jóvenes estudiantes universitarios, lo que “daría como resultado una nueva identidad política e ideológica de izquierda en que confluiría un nuevo discurso político junto a una serie de prácticas de organización, agitación, movilización, negociación, propangandización y de solidaridad totalmente diferentes a las que se habían generado antes” (p.291).

Un sello característico de esta generación es que su entusiasmo por estas prácticas políticas y su acercamiento a las ideologías de izquierda, iban casi siempre acompañadas de un marcado interés por las manifestaciones artísticas y culturales que producían los movimientos de vanguardia en Europa y los Estados Unidos, los cuales estaban influyendo en las nuevas formas de pensar, vestir y hablar de millones de jóvenes en el mundo occidental. Una nueva cultura en el cine, la música, la literatura y el teatro –que se difundía masivamente a través de los medios impresos y de la televisión, pero también dentro de los recintos de las universidades públicas-, proveía los nuevos símbolos de identidad entre los jóvenes.

*El grupo con el que participaba se definía como de izquierda, pero era una cosa muy curiosa, porque en realidad era un grupo que tenía un acercamiento a la participación política bastante heterodoxa, porque eran actividades culturales, el cine-club, eventos de música, etc., y no solo la militancia partidista. (AR)*

*Era un cambio realmente, era un proceso entrar en la Facultad (de Ciencias Políticas y Sociales) y ver todos esos discursos y toda esa actividad juvenil política y cultural, en el sentido de que no solamente era un asunto de un discurso político. (DO)*

Desde el inicio de los años sesenta, crece dentro de algunos ámbitos del campus universitario la difusión de dos corrientes culturales que ya circulaban en México desde la década anterior, pero sólo en muy restringidos círculos de intelectuales: el *existencialismo* y el movimiento *Beatnik*. Los circuitos que permitieron la propagación de sus ideas en el medio universitario fueron variados. Por un lado, ésta corrió a cargo de algunos maestros que se convirtieron en verdaderos líderes intelectuales para una gran cantidad de jóvenes estudiantes<sup>50</sup>, a cuyas cátedras acudían alumnos de distintos espacios universitarios quienes podían asistir libremente a sus cursos<sup>51</sup>; también jugaron un papel destacado las

---

<sup>50</sup> Dentro del espacio de la Facultad de Filosofía y Letras destacan una serie de intelectuales considerados como los “existencialistas mexicanos” (Agustín,1996): Emilio Uranga, Jorge Portilla, Joaquín Sánchez Macgrégor, Antonio Gómez Robledo, Leopoldo Zea, Manuel Cabrera, Luis Villoro y José Revueltas.

<sup>51</sup> Ejemplo de esto son algunos testimonios de los maestros entrevistados que se consignan en este capítulo, al inicio del apartado **El espacio simbólico de Ciudad Universitaria**.

publicaciones independientes de carácter cultural que, con muy pocos recursos económicos, promovían algunos grupos de jóvenes intelectuales y artistas<sup>52</sup>; la formación de círculos de estudio y de discusión que de manera un tanto espontánea e informal se organizaban en determinados espacios universitarios<sup>53</sup> y que después devendrían en actividades de formación con una orientación más académica, dentro de la estructura institucional de algunas facultades (conferencias, cursos, etc.). Estas corrientes culturales resultaron sumamente atractivas para las jóvenes generaciones pues en ellas se expresaba el sentimiento de insatisfacción con respecto al mundo que les heredaban los adultos, el cuestionamiento y la crisis de los valores de la cultura dominante, así como la exploración de nuevas sensibilidades con las cuales construir otro tipo de relaciones sociales. El filo crítico que los estudiantes ven en estas corrientes (como sucede con su acercamiento e interés por la política a partir de su contacto con el marxismo), les hará adoptar una actitud desafiante que se convertirá en uno de los elementos identitarios más destacados de esta generación. Es el inicio de un movimiento juvenil que algunos autores identifican con el concepto de contracultura<sup>54</sup>.

*(En los años sesentas) los artistas están totalmente articulados a las filosofías de su momento, hasta con las concepciones ideológicas de su momento; entonces está todo el existencialismo, el jazz –empiezo a ser muy cercano a esta expresión musical-, el soul, los movimientos negros. Todo este clima de la posguerra, de la Segunda Guerra Mundial, que arma el beatnik, el existencialismo, y que empieza ese movimiento de los 60's. Entonces (...) estoy yo muy metido ya en esta concepción de la contracultura: contra lo establecido, contra el establishment, contra el american way of life, ya como rebelde ante estas formas plásticas de la vida, de los protocolos sociales –me parecen un mundo de mustios- y entonces eso ya me acerca a todas estas ideologías. (RA)*

En los años sesentas, esta revolución cultural juvenil va a ser continuada por la *sicodelia* y el *hippismo*, movimientos de jóvenes que adoptaron una forma de vida anticonvencional, en rebeldía contra el carácter tecnocrático y deshumanizado del sistema capitalista<sup>55</sup>. Una parte

---

<sup>52</sup> Por ejemplo, la revista *El corno emplumado* va a ser el principal canal de difusión de la literatura *beatnik* en México.

<sup>53</sup> Dentro de los espacios universitarios emblemáticos para la difusión de nuevas ideas destaca la cafetería de la Facultad de Filosofía y Letras, lugar de reunión de intelectuales, artistas y estudiantes, donde intercambiaban puntos de vista y leían su producción literaria.

<sup>54</sup> “Por el concepto de contracultura entendemos un conjunto de ideas o pautas sociales que van encaminadas a conseguir que los miembros de una colectividad retiren su asentimiento a los valores dominantes o cultura oficial; esto se suele conseguir demostrando la ilegitimidad o ineficacia de la cultura dominante. Una contracultura, si quiere ser alternativa a la cultura oficial y hegemónica en un sistema social dado, debe tener la característica de ser globalizante; dicho de otro modo, debe intentar dar respuesta a la vida social en su conjunto. En este sentido, la generación de elementos contraculturales está asociada a la teoría del cambio cultural”. Fernández Antón, M. (2004). *Diccionario de sociología*, ESIC Editorial, Madrid, p. 292.

<sup>55</sup> La “psicodelia” y el “hippismo” son generalmente considerados los movimientos contraculturales por excelencia de los años sesentas. Aunque son corrientes que se conectan muy fuertemente, el primero se caracteriza por el uso de ciertas drogas que provocan un estado alterado de conciencia (la experiencia psicodélica), que lleva al sujeto una modificación de su percepción del tiempo y del sentido de su identidad; el segundo movimiento se asocia a una forma de vida que adoptaron ciertos colectivos juveniles que involucra elementos como: el uso de una vestimenta característica, la afición por la música de rock, la comunicación

de la juventud mexicana de clase media se sentirá atraída por algunos elementos de esta contracultura emergente lo que dará forma a un movimiento sui géneris: “Para finales de 1967 ese nuevo estilo y la actitud de rebelión habían adquirido una etiqueta social: La Onda. El término implicaba un sentido moderno de movimiento y comunicación, como en ola, por una parte, y en onda radial o televisiva, por la otra” (Zolov,2000:141). Este movimiento, que por sus características anticonvencionales será objeto de crítica y rechazo social, encontrará en la Universidad un ámbito permisivo en el que los jóvenes podrán desplegar más abiertamente sus nuevos estilos de convivencia mediante códigos compartidos que redefinirán el “marco cultural del ocio” (Zolov,2000:140) de los estudiantes universitarios, y se convertirán en poderosos símbolos de identidad generacional:

*Pues yo me vestía con mallas negras, cuello de tortuga y faldita corta. Iba a los cine clubs. El rock and roll era lo que me fascinaba, más que los cine clubs, bailar para mí era rock and roll, cualquier otro baile no me gustaba, ese era el que me gustaba a mí, me fascinaba, me sigue fascinando. (EO)*

*(...) andaba de huaraches y con el pelo largo. Ese era un asunto que era la identificación primaria de la actitud de rebeldía o contestataria. En este asunto de las cosas tan demasiado formales y rígidas y con este protocolo social muy enfadoso, se sumaron a cosas más lúdicas, literalmente. (AR)*

*Yo fui muy rockera., muy “hippiosa”, (...) en mi casa era yo así como que la vergüenza de la familia. (EZ)*

Los componentes de rebeldía de estas nuevas pautas sociales harán que su influencia se incremente entre los jóvenes estudiantes universitarios, conforme avanza la década de los años sesentas. Los miembros de esta generación estudiantil resaltarán aquellos rasgos identitarios que les permiten asumirse como una generación de ruptura, que “ha convertido la disconformidad en un estilo de vida” (Roszak, 1981:40), tal como se expresa en estas reflexiones de dos de los entrevistados:

*Era una parte del ambiente que había, que era de la época, y que yo resumiría en esas dos cosas: un ambiente muy contestatario, anti solemne y profundamente anti autoritario, en un ambiente que estaba tremendamente cerrado (...) Somos una generación que se planteó el asunto de que había que meter en cuestión estas cosas de la doble moral, el orden establecido y las cosas más rígidas, etc.; y que hizo también una crítica destructiva de la autoridad, pero con fundamento. (AR)*

*El movimiento de la contracultura de los 60's es en contra de esa situación de pasividad, de auto-modificarse, de sentirse bien, de ser cortés y amable, de ser atento con todo mundo, de sonreír, de ser feliz. (AZ)*

---

mediante un lenguaje propio (argot, slang), una práctica más libre de su sexualidad, la adhesión a movimientos pacifista, el interés por filosofías o religiones orientales, así como el consumo de ciertas drogas que proporcionan experiencias extáticas.

Para muchos jóvenes de esta generación el campus de Ciudad Universitaria se convertirá en un espacio privilegiado que posibilitará el desarrollo de estas corrientes contraculturales que no son sólo rechazadas, sino incluso atacadas, en el contexto más amplio de la sociedad mexicana de la época<sup>56</sup>. Las cafeterías serán importantes centros de convivencia juvenil; en espacios abiertos como *Las islas*<sup>57</sup> podrán escuchar música, bailar e incluso consumir drogas (componente importante de las manifestaciones juveniles de la época), sin el peligro de la intervención policial; en sus recintos culturales se dará cabida a las nuevas corrientes del arte contemporáneo (principalmente las obras de teatro experimental y las nuevas corrientes cinematográficas a través de los cine-clubs<sup>58</sup>); en sus aulas comenzarán a dar clases algunos jóvenes artistas muy identificados con estos movimientos contraculturales, que se convertirán en verdaderos guías espirituales de esta generación de jóvenes estudiantes de los sesentas<sup>59</sup>. El impacto de estas experiencias que proveía el espacio simbólico de CU, se encuentra presente en las evocaciones de los entonces jóvenes estudiantes universitarios:

*Por ejemplo, el asunto de las drogas era común, y además había que hacer uso de ellas para ser muy aceptado. (EZ)*

*Ver cine para mí fue una gran formación personal, iba a tres películas diarias, o sea, ver cine fue ver mucho cine... Leí toda la nueva literatura mexicana, los autores de la Onda: José Agustín, Gustavo Sainz, en fin. Comencé a leer mucha literatura estadounidense y europea. (RE)*

*Entonces era muy importante este asunto de recurrir a la lectura literaria, al debate, y por esa vertiente hay muchos cuestionamientos sobre la autoridad, sobre el machismo, sobre... en fin, una cantidad de temas, que son espacios que tiene que ver con el individuos pero también con las colectividades. Y en particular con el cine-club, también como una herramienta extraordinaria de aprendizaje. (AR)*

*Y a mí me toca el post 68, la entrada de Echeverría al poder, la liberación de los primeros líderes –acababa de salir el Pino en ese momento-, un activismo político, una vida de los jóvenes muy intensa, desagarrada,*

---

<sup>56</sup> En su estudio sobre la contracultura mexicana asociada a estos movimientos juveniles, Zolov (2000) documenta el clima de rechazo social a sus estilos de vida que se manifiesta a través de las notas periodísticas de la prensa de la época y en las prácticas de represión por parte de las autoridades policíacas (redadas, detenciones arbitrarias).

<sup>57</sup> Consultar nota 4.

<sup>58</sup> En prácticamente todos los auditorios de las escuelas y facultades de CU, grupos estudiantiles organizaban la proyección de ciclos de cine con una intención formativa, pues no sólo se daban a conocer directores y corrientes cinematográficas que no tenían espacio en los circuitos de las salas de cine de la Ciudad de México, sino que además se invitaba al público asistente a debatir en torno las características del film bajo la conducción de algún especialista.

<sup>59</sup> Por ejemplo, dos de los escritores más representativos de la llamada *Literatura de la Onda*, Gustavo Sainz y René Avilés Fabila, eran académicos de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Políticas y Sociales.

*quemando marihuana en todas partes, tratando de vivir la vida y el momento, una cultura parecida en todas las casas –el mismo Gustavo Sainz que era mi maestro en el primer semestre de la Facultad, junto con otros intelectuales jóvenes que estaban ahí en ese momento, que de alguna manera retratan y son los voceros y los intelectuales de una generación de jóvenes que cuestiona todo un orden establecido, que critica toda una forma de vida convencional, una estructura familiar tradicional, etc. No solamente la confrontación política, sino incluso toda una forma de ser. Y ese es un poco el ambiente que a mí me toca vivir en la Facultad. (DO)*

Un componente muy importante de esta revolución cultural de los sesentas serán los movimientos feministas, a través de los cuales las mujeres lucharán contra la dominación masculina, lo mismo que por tener reconocimiento en todos los ámbitos de la vida social, sobre todo en un medio con fuertes características patriarcales como lo era la sociedad mexicana de esa época. Aunque la “problemática del género” aparecerá como un componente importante de la identidad generacional, éste será un referente casi exclusivamente femenino, pues sólo aludirán a él las académicas entrevistadas. En sus evocaciones del ambiente universitario de la época destacan dos aspectos: el trato que recibían de los varones era diferente si se trataba de maestros o de compañeros de clase, lo cual reintroduce la problemática de la brecha generacional como componente de la temática identitaria; el otro aspecto a destacar es que el discurso feminista que está presente en sus intervenciones se relaciona con la lucha de las mujeres por la igualdad de derechos con el hombre y no asume las posiciones radicales del feminismo que aparece en las sociedades desarrolladas en los sesentas<sup>60</sup>.

*(En la Facultad) el clima era bastante desfavorable porque había dos tipos de maestros, unos que decían “ponle 10 porque al fin es mujer y no va a trabajar, se va a casar”; y otros que decían “hay que reprobarla porque es una idiota, no se le pega nada en la cabeza, es una mujer, no puede ser arquitecta –bueno, no arquitecta, arquitecto-, no puede ser arquitecto, no sabe nada, hay que reprobarla”. Era muy desfavorable el trato, inclusive me llegó a tocar maestros –maestros muy importantes- que nos hicieron trabajar muy duro y que yo lo cumplí y que después al final me calificaron con 8. Por eso digo que no convenía ser mujer en esa época aquí. Con los compañeros en general no tuve problemas, en general a mí me trataron bien siempre. (EO)*

*La embestida de los profesores hombres era “¿y tú por qué viniste a estudiar esta carrera?” y todo ese tipo de cosas. Entonces, habíamos un grupo de mujeres que éramos, sin falsa modestia, buenas en las clases y echábamos competencia entre nosotras y entonces a los muchachos les costaba mucho trabajo. Entonces era la única forma de irnos defendiendo de este tipo de*

---

<sup>60</sup> Teóricas del feminismo como Alison Jaggar (1977) sostienen que el movimiento existencialista impulsó la primera ola feminista caracterizada por una lucha por la igualdad que acabara con la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino (movimiento asociado a la figura de Simone de Beauvoir). La segunda ola del feminismo surgirá en los años sesentas, en la que la búsqueda de la igualdad es sustituida por una afirmación de la diferencia, que busca que la mujer sea considerada como un “otro verdadero”.

*cosas. (Los profesores) sentían que estábamos como de intrusas. Los compañeros nos aceptaron muy bien; la verdad no me acuerdo que haya habido algún problema con los compañeros. Pero a los profesores como que no les gustaba mucho. (VA)*

*(En la Facultad) el trato a las mujeres sí era diferente. Nos trataban de tontas y muchas se la creían, otras no se la creían pero les gustaba el papelito y lograban muchas cosas con eso” (EZ)*

Así pues, dentro de los rasgos identitarios que caracterizan a este complejo generacional de estudiantes universitarios de los sesentas podemos destacar los que están asociados a estas efervescentes contraculturas juveniles, que les resultarán tan atractivos por su fuerte contraste con los valores tradicionales de la sociedad mexicana de la época. Por otro lado, y como ya comentamos más arriba, la otra característica identitaria que destaca en esta generación es su inclinación por los movimientos de protesta social que se expresarán no sólo a través de las vías del activismo político, sino también por medio de manifestaciones artísticas y culturales: “En la UNAM, las concentraciones organizadas en torno a la actuación de grupos musicales folclóricos, teatro de corte político, lecturas de poesía, y la creación colectiva de murales, formaban parte integral de la cultura del movimiento estudiantil” (Zolov,2000:154). Durante la década de los años sesenta, la Ciudad Universitaria se constituirá en un espacio privilegiado en donde los estudiantes pondrán en práctica un aprendizaje que había adquirido en el transcurso de esa década: que las manifestaciones culturales podían ser una manera de hacer política y que el quehacer político se veía potenciado con el recurso creativo de las expresiones artísticas, lo cual va a transformar el rostro de las protestas estudiantiles<sup>61</sup>. Este complejo generacional de jóvenes universitarios establecerá como coordenadas identitarias la insatisfacción y la rebeldía, a través de la adopción de un conjunto heterogéneo de referentes simbólicos, que conforman lo que Zolov (2000:141) define como una “gramática de la rebelión juvenil”: “La cambiante sensibilidad cultural de la juventud mexicana de clase media quedó marcada no sólo por el tipo de música que escuchaba, sino también por la manera de traer el pelo, por el tipo de ropas que vestía, el lenguaje que empleaba, lo que leía y, en general, por su actitud hacia la autoridad”.

*Sí creo que hay una cosa generacional porque se juntan una cantidad de símbolos de protesta de muy distinto estilo: el caso de la música, el caso de la cosa política, la rigidez de los partidos comunistas con figuras como la del Ché, desde los cristianos las cosas de Camilo Torres. Entonces yo sí creo que hay ese componente generacional, que es múltiple porque era, por un lado, una oleada cultural que tiene personajes en la literatura, en la poesía, en el pensamiento político convencional, en las cosas religiosas, en el psicoanálisis; como que hay un soporte cultural que es extremadamente*

---

<sup>61</sup> Un ejemplo de lo anterior será la manifestación contracultural del *mural efímero* que jóvenes artistas van a pintar sobre la estructura metálica que cubría de la estatua del ex presidente Miguel Alemán, que se encontraba en la explanada de CU. Dicho monumento había sido objeto de atentados con explosivos por parte de organizaciones estudiantiles como muestra de repudio antigubernamental, por lo que se mantenía resguardado con una cubierta sobre la cual pintores como Manuel Felguérez, José Luis Cuevas, Fanny Rabel y Lilia Carrillo, elaborarán una obra plástica colectiva.

*denso, que acompaña esa oleada de cierre de posibilidades y que plantea cambios. Yo creo que también una cosa que era muy interesante era este asunto de que la utopía no era individual, sino también había elementos de cambio general, a diferencia de otras utopías en donde ya está todo reducido al problema individual, de decir “con que yo me vuelva millonario ya con eso la hicimos”, sino una cosa un poca más articulada. (AR)*

Hay, sin embargo, un hecho social que nos permite analizar con más detalle los componentes de esta identidad generacional: su posicionamiento con respecto al Movimiento Estudiantil Mexicano de 1968, pues en ella veremos el entrecruzamiento de estas contraculturas juveniles con la conciencia y praxis política que estos universitarios desplegaron dentro de la localización del campus universitario.

### **El imaginario identitario del 68**

*El desafío es justamente el hallazgo de una voz autobiográfica en sus **acentos colectivos**, que pueda dar razón de un mito de origen, una genealogía, un devenir, y defender por lo tanto unas condiciones de existencia.*

Leonor Arfuch

El Movimiento Estudiantil de 1968 es considerado por los historiadores nacionales como uno de los hitos más importantes de nuestra época, porque rebasa los límites de las tradicionales movilizaciones estudiantiles en torno a demandas propias del ámbito educativo, para volverse un movimiento social en contra del autoritarismo estatal y a favor de las libertades políticas, con lo que sienta las bases para la transición democrática de la sociedad mexicana (cfr. Zermeño,1978 y Guevara,1998). En este sentido, la fuerza simbólica del “68 mexicano” lo ha convertido en un referente mítico, en un momento fundacional de la modernidad mexicana, que ha generado una gran cantidad de estudios histórico-sociales en los que predominan su tratamiento como símbolo de condensación de las luchas populares que le antecedieron (señaladamente los movimiento de ferrocarrileros, profesores y médicos) o como momento detonador que promoverá los futuros cambios sociales que modificarán profundamente la realidad nacional (punto de vista asumido plenamente en la frase con la que se le define en este tipo de estudios: un “parte-aguas en la historia”).

Es indiscutible la impronta que este movimiento dejó en aquellos que formaban parte de la comunidad universitaria de la época, pero sobre todo entre los estudiantes, al grado en que es común que se les identifique como miembros de la “generación del 68”. Varios elementos que se consideran como constitutivos de este movimiento han contribuido a mitificarlo en el imaginario social mexicano: su carácter de movimiento anti autoritario, el

ser una protesta que hace visibles a los estudiantes como un nuevo “actor social”<sup>62</sup>, el surgir como una protesta pacífica que gana los espacios públicos tradicionalmente controlados por el sistema político, el intentar constituirse como un movimiento social con una estructura democrática y el haber sufrido una desmesurada represión gubernamental que ha dado lugar -con los hechos violentos del 2 de octubre- a uno de los símbolos más poderosos de nuestra historia contemporánea: el martirologio del 68.

El aura mítica del imaginario social sobre el 68 funciona a varios niveles como un poderoso referente identitario para los miembros de esta generación de universitarios que estudiamos, pero sin duda uno de los más importantes es el ser asumido como un pasado compartido que legitima y le da sentido al presente. En la mayoría de los entrevistados las rememoraciones adquieren un tono distinto cuando se refieren a sus vivencias en este movimiento estudiantil<sup>63</sup>: las evocaciones incluso suscitan emociones, la plática se anima al revivir una etapa histórica que consideran socialmente trascendente y que forma parte de su pasado individual; así, la interpretación de ese pasado a partir de la intervención personal se convertirá en una marca de distinción<sup>64</sup>. Por lo tanto, los eventos histórico-sociales relacionados con este movimiento constituirán la **duración común** -esta “estructura de mediación entre el tiempo individual y el tiempo social” (Attias-Donfut, 1988)- que define a una generación a partir de la construcción de representaciones colectivas que permiten la elaboración de una memoria común:

*(El Movimiento del 68) para mí significó una apertura de pensamiento libre, de libertad a los jóvenes, a las mujeres, en fin. Aquí lo que fue muy grave fue el problema de que se complicó en México la situación. Claro, yo no me acuerdo con toda exactitud, no podría decir con toda exactitud en ese momento qué se sentía. Sí me acuerdo que íbamos a manifestaciones con el Rector y estuve en las asambleas. En fin, en todo esto yo participé. (VA)*

*En mi caso dio un giro en mi vida, en el sentido de que, como te dije hace un momento, yo no estaba tan ideologizado. Sí participé pero no fui dirigente, ni nada de nada. Iba a las marchas, estaba en las brigadas, venía a las asambleas y oía, etc. Participaba organizadamente. (AR)*

*Para mí el movimiento del 68 fue muy importante, porque era el ver cómo se generaba la conciencia partiendo desde mí, en la universidad, en mi entorno, de ¿para qué estudiar? Y ¿qué había que hacer para generar mayores*

---

<sup>62</sup> Guevara Niebla (2004), en su análisis sobre este movimiento estudiantil, apunta que se trataba de “un actor inédito, desconocido, de identidad imprecisa, que había trepado, sin permiso oficial, al escenario político” (p. 125). Mientras que Rivas Ontiveros (2004), en su estudio sobre el papel de la izquierda en los movimientos estudiantiles de la UNAM entre 1958 y 1971, propone el concepto de “sujeto juvenil universitario”.

<sup>63</sup> Arfuch (2005) habla de “esa cualidad fulgurante de la vivencia de convocar en un instante la totalidad, de ser unidad mínima y al mismo tiempo ir ‘más allá de sí misma’ hacia *la vida, en general*; de iluminar, rescatar, atesorar, es quizá lo que hace de ella uno de los significantes que más insisten en el espacio biográfico”. (p. 66)

<sup>64</sup> “Hay (...) un cierto anclaje, necesario y temporario, que la vivencia propone, como lugar quizá menos incierto de (auto)reconocimiento. Es ese anclaje, presente o restaurado en el recuerdo, el que parece impactar, sin mediación alguna, en esa totalidad imaginaria de la vida, para cada uno, podríamos agregar, trascendente”. (Arfuch, 2005:66)

*recursos?, para nosotros mismos y nosotros como producto de la institución.*  
(EZ)

*Sí, ¡claro que participé! ¿Quién no iba participar? Todos participamos: volantes, asambleas, comisiones, brigadas; no violencia, pero sí manifestarse y eso era lo novedoso del asunto: el descubrir el poder, manifestarse, arrebatándole ese derecho a la estructura política del México de entonces.* (IS)

*Esta generación de los 60's, que fue la del movimiento del 68, fue una generación que probablemente logró el cambio más grande dentro de la Universidad y, de alguna manera, en nuestro país, pero a un costo muy grande.* (AZ)

El conjunto de estas evocaciones desborda su condición de ejercicios memorísticos personales para dar paso a una serie de representaciones colectivas sobre el 68, en las que podemos encontrar elementos que permiten hablar de una identidad generacional. En primer lugar la percepción del cambio –en donde se entrecruzan el plano personal y social– como superación de una etapa o un estado; es decir, el reconocimiento de que el 68 es un revulsivo capaz de operar una modificación súbita y radical, que permite dejar atrás una condición que sólo hasta el momento de su superación puede verse como negativa o limitada. Se le percibe también como una fuerza social a la que ningún estudiante de la época se podía sustraer, por lo que se impone la idea de que el Movimiento suscita una atracción colectiva (*¿Quién no iba participar? Todos participamos*), que abre paso a la identificación generacional cuando el discurso pasa del yo al nosotros. En los testimonios llama la atención cómo las referencias al 68 operan una ampliación de los límites de pertenencia grupal, que abarca a “los que coexisten en un mismo momento estableciendo criterios y eventos compartidos de identificación histórica y de autoadscripción generacional” (Torres,2001:356). La fuerza que irradia el imaginario identitario del 68 alcanza incluso a aquellos que lo vivieron indirectamente:

*Es una generación marcada por los sucesos del 68. Pero claro, hay gente que entró a la UNAM 5 ó 6 años antes y 5 ó 6 años después, y está en esa generación, porque está totalmente empapada de ese tipo de enfoques, de ideales y demás.* (IS)

*Bueno, era una epopeya que no nos había tocado vivir pero que marcaba todo: las discusiones, la escenografía, las demandas, las preocupaciones. Vivíamos en una universidad que había sido agraviada por el poder político, que tenía dirigentes presos todavía. Yo escuchaba con mucha admiración a mis amigos que conocían a los dirigentes que estaban en la cárcel, yo nos los conocía (...) pero los conocí como mitos antes de tratarlos personalmente. Y luego, cuando todos ellos salieron de prisión... cuando regresaron, pues escucharlos, conocerlos, era como estar junto a leyendas cuya mitificación uno había presenciado. La idea de aquel momento, era la de una epopeya que había luchado por causas justas y que había sido injustamente reprimida. No*

*teníamos una visión crítica, no había espacio, no había elementos para tenerla, si es que se podía tener, de aquel movimiento. (RE)*

El calificativo de epopeya enlaza dos elementos muy relacionados a las representaciones colectivas sobre el Movimiento: su valoración positiva como fenómeno socio-histórico y el gran sufrimiento que implicó para quienes lo vivieron. A partir del entrecruzamiento entre el plano personal y el social, el 68 es representado como un gran trauma que golpea, que deja huellas pero que al final resulta en una experiencia que valió la pena de ser vivida porque compromete a los participantes en una acción colectiva que busca altos propósitos sociales. Los miembros de este complejo generacional son conscientes del fuerte componente utópico del 68, y aunque desde el balance del presente lo reconocen como parte de un pasado marcado por la ingenuidad, lo siguen reivindicando como una sello identitario que los enorgullece, pues tiene que ver con el ideal de la época de que todo individuo debería ser un agente del cambio social:

*Me tocó vivirlo de una manera muy traumática, pero al mismo tiempo muy enriquecedora. Yo creo que la generación del 68, que entramos a la UNAM en el 68, vimos una revolución de la UNAM desde adentro, y del país después. Cómo gradualmente ese movimiento fue permeando todo el país, a la mentalidad de la gente. Fue un movimiento muy auténtico, de raíces profundas... pues en todo el mundo también ocurrió algo semejante. En México fue muy bueno que ocurriera. (IS)*

*Para mí el movimiento del 68, yo lo vi como una posibilidad, o sea, yo sí creía que iba a permitir hacer más justa la sociedad, yo estaba convencida, inclusive yo creía... o sea, a mí me llegaron a tocar los tanques a una distancia de 1.50 en el Zócalo y los tanques así, amenazadores, y yo pensaba para mis adentros “qué bueno que me maten, porque si me matan eso va a servir para que mi sangre ayude al pueblo de México”. (EO)*

*Yo creo que también una cosa que era muy interesante era este asunto de que la utopía no era individual, sino también había elementos de cambio general. (AR)*

*Los estudiantes de los 60's tenían una identidad más homogénea, (compartían) una serie de ideales que estaban muy vinculados a la responsabilidad social. Estos movimientos estaban buscando justicia para la gente, no solamente una justicia para uno mismo. El movimiento del 68 tuvo tal impacto y fue un movimiento tan brutal en un periodo tan corto, que aquellos que participaron de manera activa se comprometieron con una posición y ese compromiso con esa posición fue muy costoso. (AZ)*

Para los miembros de esta generación el 68 fue también un acto central en sus vidas por el contacto cercano, a una edad muy temprana, con la violencia institucional, con la certeza de que se estaba arriesgando la propia seguridad. Al hacer la recuperación memorística de esas circunstancias la indignación parece que permaneciera intacta. El espacio simbólico de los recintos universitarios y la presencia de los compañeros de lucha, aparecen como un frágil

resguardo ante el embate de las fuerzas públicas y la incompreensión del medio familiar. En la intensidad de esos recuerdos podemos encontrar también una significación que sólo pueden compartir quienes los vivieron.

*Ese día entró la policía a tomar CU y se cargaron a los que estaban en la asamblea, a muchos de los que eran compañeros de clase; los metieron al bote y todo esto, así es que por un pelo no me metieron a mí también. Claro, yo en ese momento (...) hay que ir a las asambleas con cuidado, no puedes ir indiscriminadamente porque esto está terrible. A mis papás se les paraban los pelos, entonces ya tenía yo mucho más cuidado, porque ya la cosa se estaba poniendo muy peligrosa. Ya empezaba ese pleito que finalmente terminó en balazos. (VA)*

*La entrada del ejército a la UNAM en el 68 fue detener el movimiento libertario. Antiguamente todas las manifestaciones terminaban en la cárcel, estaban detenidos los pintores, estaban detenidos los maestros; o sea todos los movimiento populares habían sido reprimidos, si alguien pintaba algo en la calle iba al bote. Entonces, el cortar el movimiento del 68, que era un movimiento en que el pueblo estaba gritando su verdad, fue cortar el que estaba pudiendo salir a las calles, marchar. (EO)*

*Me tocaron episodios fuertes, entonces uno se da cuenta de lo que se arriesga oyendo con compañeros que detuvieron a unos brigadistas, los llevaron a la cárcel. Entonces queda claro de que aunque no te sientas muy subversivo, pues del otro lado te ven con unos ojos que no son con los que tú estás viendo el asunto. Después sí, cuando me di cuenta de que unos compañeros se habían ido al exilio, otros estaban en la cárcel, y entonces si uno se da cuenta... Por estar pelando por un cambio democrático y por estar pidiendo con más fuerza... empezamos pidiendo la libertad de dos presos políticos y acabamos con ciento y pico metidos en el bote. (AR)*

*Sin duda es un trauma. Si yo lo veo retrospectivamente, lo veo como algo traumático. Es decir, la matanza de jóvenes, y de jóvenes universitarios, la intervención brutal de gobierno sobre una institución que era verdaderamente una autoridad moral en el país. Incluso, más allá de la construcción conceptual y racional que yo pueda hacer, emocionalmente es la de un golpe, de una ruptura de un esquema: si era capaz un gobierno de reprimir a jóvenes universitarios, y a jóvenes de la UNAM... todo eso tenía un valor para mí, en mi esquema biográfico y personal. (DO)*

*Y muchos de los que estuvieron en ese movimiento (...) estuvieron un tiempo amplio en la cárcel o en un espacio de persecución, otros tuvieron amigos, compañeros que murieron dentro del movimiento. (AZ)*

Las mujeres que participaron en el Movimiento Estudiantil se vieron confrontadas no sólo por el obstáculo de los privilegios masculinos en el terreno de la organización política sino también por las exigencias de sus padres que les prohibían que se involucraran. Como

sostiene Zolov (2000:155): “Si La Onda había comenzado a abrir un nuevo reino de libertades personales, que se experimentaban con el acortamiento de las faldas y el uso de pantalones, el Movimiento Estudiantil radicalizó esa experiencia al colocar a las mujeres en el mismo plano que los hombres”. Según sus testimonios, aunque en un principio orilladas a una participación subordinada a las decisiones de los varones, la experiencia de la rebelión estudiantil les lleva a reclamar un papel protagónico. Sus recuerdos subrayan la importancia de la perspectiva del género en sus identidades generacionales.

*A mí siempre me pidieron que yo cuidara el dinero (del boteo). Entonces yo nunca les hice cuentas, yo nada más lo contaba y se los entregaba. Era demasiado inocente; ahorita yo les diría, “perfecto, yo voy a botear pero ¿qué vas a hacer con él?”, pero yo nunca me atreví. Entonces yo les creía, yo decía sí, sí lo van a usar bien. Ahora quiero decirte que mi coche era el único que había en todo el comité de lucha y yo llevaba las pancartas de la Facultad hasta 3 viajes a las manifestaciones: un viaje y bajaba cosas, regresaba, otro viaje y otro viaje. Por eso a lo mejor les era tan útil, porque me usaban de taxi. (EO)*

*Para mí el movimiento del 68 fue muy importante... yo acababa de entrar, yo venía de provincia, hija de familia, mi padre fue militar, entonces mi situación familiar era muy disciplinada, muy rígida. En el movimiento del 68 lo más fuerte fue en septiembre-octubre. Mi padre tuvo a bien morir en marzo. Entonces yo ya estaba sola, ya no tenía este yugo tan fuerte y hay una indignación brutal... cuando entra el ejército. Por un lado era ver a mi padre y ver todo este entorno mío militar y por otro lado avasallada, era así como...*

*En ese entonces el que era mi novio fue líder del movimiento universitario de esta Facultad. Estuvo en prisión también. El 2 de octubre nos salvamos por un pleito personal, porque él, sin preguntarme nada, me llevó a mi casa, le dije “oye, el mitin es en Tlatelolco”, me dijo “sí, pero tú no vas”, “a ver, espérame, ¿cómo?, no escuché”, “sí, tú no vas”. Entonces fue un pleito, me quería bajar del carro y yo encerrada en el carro, “yo no me bajo”, y estábamos oyendo el radio cuando oímos la represión que se había empezado a dar, las luces de bengala y todas estas cosas; y bueno, ahí el pleito por supuesto se acabó, entramos en histeria, sabíamos que muchos compañeros nuestros estaban ahí; era una cosa de saber con quien podíamos estar y prepararnos para trabajar y ver cómo estaba nuestra gente. (EZ)*

Una dimensión más que las entrevistas permiten apreciar es que la influencia del Movimiento Estudiantil del 68 no toca a todos los estudiantes universitarios de esta época, lo cual nos alerta contra las generalizaciones a las que conduce la fuerza de este mito fundador, principalmente la que tiene que ver con el estereotipo de la generación de los estudiantes rebeldes del 68. Los grupos generacionales están invariablemente compuestos por formaciones heterogéneas, que reciben y procesan de manera diferenciada las influencias sociales del medio en el que se mueven. En su estudio sobre la generación universitaria sesentera, Elena Torres (2004:359) muestra que no se trata de un “mapa generacional constituido por un solo eje representativo y lineal”, sino que está compuesto por “numerosos, variados y hasta contrapuestos grupos, cuyas diferencias identitarias enmarcan sus límites de adscripción intergrupal”. En el caso que estudiamos, la “gramática de la rebelión juvenil” no sólo está representada por el Movimiento del 68 y su secuela

represiva, sino también por la influencia de los movimientos contraculturales en un sector de la juventud que busca un cambio a partir de la exploración de ciertas experiencias de iniciación:

*Yo estaba en una línea zen, filosófica, existencialista y luego más bien hippie, del movimiento de la juventud de los 60's. Estoy más en esta línea (...) del retorno a la naturaleza, del desprecio por el mundo industrial que acaba y está maquinizando al hombre. (...) Eso me envuelve. Leo a Herman Hess -"El lobo estepario"- y me vuelvo yo un lobo estepario, retiro el habla social. (RA)*

Aunque probablemente el Movimiento Estudiantil del 68 sea la influencia más poderosa –o tal vez más visible- en la formación de estas identidades generacionales, no podemos dejar de lado el influjo de estas corrientes contraculturales que, dentro del espacio simbólico de CU, se contraponen o se conjugan en momentos alternados con las prácticas políticas que asociamos a las protestas estudiantiles. Incluso Zolov (2000:177) sostiene que, después de la represión del 2 de octubre, “La Onda se convirtió (...) en una expresión de protesta muy amplia, arraigada inevitablemente en los acontecimientos políticos del verano y el otoño de 1968. (...) Después de Tlatelolco, la contracultura se convirtió en un vehículo importante para canalizar la rabia y el cinismo que los jóvenes sentían ante un sistema político que negaba la expresión democrática, y ante una estructura familiar que parecía imitarlo”.

### **Los efectos del post 68 sobre la identidad generacional**

El ambiente dentro de CU inmediatamente posterior a los eventos del 68 va a resultar también en una influencia muy poderosa en el proceso de formación identitaria de la mayoría de los entrevistados. A principios de la década de los años 70's los más jóvenes continúan con sus estudios universitarios, mientras que los demás permanecen dentro del campus pero ahora en la condición de académicos que trabajan dentro de las mismas facultades donde se habían formado, con lo que inician una etapa de mayor estrechamiento de los vínculos con la institución en general y, en lo particular, con el establecimiento universitario en el que se va a desarrollar su actividad académica. Dentro de esa década la UNAM vivirá importantes transformaciones tanto en el tejido social de su comunidad, como en la estructura de su organización institucional, que son rescatadas por los entrevistados en sus reconstrucciones memorísticas, como momentos importantes que les permiten interpretar o explicar el presente de la Universidad y el de su propia ubicación dentro de ella. En la selección que hacen de estos acontecimientos –con independencia de la interpretación o el sentido que cada uno les otorga-, podemos ver cómo el tejido identitario de esta generación se diversifica, presenta matices o variaciones que dan cuenta de que nuestro **complejo** generacional está compuesto por diversas **unidades** (Mannheim,1990). Así, algunos acontecimientos serán rescatados por todos como referentes históricos importantes –casi como sucede con el fenómeno del 68-, mientras que otros tendrán un impacto que se circunscribe a grupos que se definen por una variedad de rasgos en común (la disciplina de referencia, la pertenencia a determinada escuela o facultad). El primer elemento que aquí se rescata tiene que ver con la descripción del ambiente que, de acuerdo a sus rememoraciones, se vivían dentro del campus universitario después de la derrota del movimiento estudiantil:

*Me encontré (...) con una universidad (...) absolutamente desastrosa, deteriorada físicamente en sus instalaciones, pero sobre todo en el tejido que antaño la había mantenido junta; una universidad dividida, muy agitada, no sólo políticamente, con mucha intensidad, con mucha vitalidad; en donde coincidían la búsqueda de opciones políticas, desde luego el reclamo hacia poder muy catártico y muy enfático y una gran descomposición en las prácticas de la gente que hacía y de quienes medraban al cobijo de la política: el tráfico de drogas, la violencia... Bueno, en esos años había balazos a cada rato en nuestras facultades. Con todo eso conviví y todo eso fue parte de la iniciación en la Universidad. (RE)*

*Es una universidad que está muy activa en ese momento, con mucho activismo político. Es una mezcla... en realidad la Universidad... es muy chistoso... Mucha gente habla de los 60's como un movimiento de liberación, pero yo creo que en realidad en México esto es más el estándar cultural importado. Claro que el 68 fue muy importante, pero yo creo que todo este movimiento de liberación juvenil y todas estas cosas en México, sobre todo, fue post 68. (DO)*

Los testimonios aluden al ambiente inestabilidad y fragilidad institucional que provoca en lo inmediato la represión gubernamental. Algunos autores que se han ocupado de estudiar este periodo destacan, por un lado, el clima de radicalización política que se vive dentro de algunos sectores de la comunidad estudiantil y, por el otro, el desasosiego y la confusión que reina dentro de los recintos universitarios<sup>65</sup>. Las respuestas de los entrevistados a esta atmósfera post 68 reflejarán el impacto que tuvo en sus trayectorias personales este episodio:

*Considero que el movimiento en México se echó a perder por el asunto de Tlatelolco (...) de repente como que se apagó toda esa luz, se desvirtuó la situación y en lugar de seguir con esta línea del movimiento del 68, lo que sucedió fue que se desvirtuó hacia el lío de que si los presos políticos, que si los mártires de Tlatelolco, y hasta la fecha se sigue con eso y se perdió por completo todos los ideales del movimiento. (VA)*

*Entonces hice una cosa de participación más sistemática, hasta el año 71(...), y empezamos pidiendo la libertad de los presos políticos. (AR)*

*Me volví muy cauto para incorporarme a movimientos estudiantiles, los veía con mucha resistencia y escepticismo. (RA)*

---

<sup>65</sup> Mendoza (2001) refiere el protagonismo de “los comités de lucha estudiantiles de orientación de izquierda; los grupos porriles en las escuelas con la tarea de reprimir cualquier disidencia” (p. 152). Mientras que Guevara (1998) destaca “Las persecuciones policíacas, las campañas antiestudiantiles de la prensa, las provocaciones, el fomento deliberado de la drogadicción en los espacios escolares” (p. 52), así como también el “relajamiento ostensible” de las relaciones maestro-alumno, la pérdida de entusiasmo por el estudio y el incremento del ausentismo escolar (p. 55).

*Yo sí asumí posiciones de izquierda y cosas por el estilo. Nunca milité en un partido, nunca me sumé, ni me he sumado, a pesar de que he participado en cosas.* (DO)

*Comencé a ligarme a la militancia política, nunca en un partido, pero sí en los grupos estudiantiles que había en esa época. (...) Militancia en los grupos, militancia por causas estudiantiles.* (RE)

Una de las manifestaciones del radicalismo político de esa época lo constituyen las experiencias de cogobierno y autogobierno que se dieron en algunas facultades de la UNAM (Economía, Ciencias y particularmente Arquitectura), en las que se ensayan nuevas prácticas de gestión escolar que cuestionan las formas de gobierno establecidas en la Ley Orgánica de la Universidad y se proponen nuevos modelos de formación educativa. El principio que rige estas proyectos de autogestión es que la toma de decisiones deberá hacerse a partir de la amplia participación de toda la comunidad de cada escuela, a través de un mecanismo que es fruto directo de la experiencia del Movimiento del 68: la asamblea, como máximo órgano para la conducción democrática de un proyecto social (Mendoza,2001). Aunque al inicio estas experiencias autogestionarias suscitaron el entusiasmo entre los sectores más politizados de la comunidad estudiantil, a la larga se fueron desgastando por el clima de radicalismo ideológico que imperaba en ese momento, lo que incluso derivó en el *asambleísmo* (forma distorsionada de su principal mecanismo de participación). El movimiento de Autogobierno sólo será una experiencia significativa para aquellos entrevistados que lo vivieron directamente porque formaban parte de las pocas facultades donde este proyecto permaneció por algún tiempo, pero sobre todo porque fue de los pocos proyectos colectivos dentro del medio universitario que recogían el espíritu de contestatario del 68. Sin embargo, a diferencia de la recuperación que hacen de la experiencia del 68, en sus rememoraciones sobre el movimiento del Autogobierno destaca el balance crítico que desde el presente hacen del mismo:

*Aquí en la Facultad hubo la cosa de que se organizó lo del Autogobierno. Ahora, el Autogobierno como movimiento académico era valioso, eso le valió que en un momento el mayor número de alumnos estuvieran con ellos, con lo que era la lucha del Autogobierno; porque hablaban de modificaciones en la enseñanza de la arquitectura que yo creo que son muy importantes. Hacíamos varias marchas a la semana por el circuito: gritando ¡auto, auto, autogobierno! Pero yo iba a dar clases no a hacer marchas. Y luego había la asamblea plenaria del taller, la asamblea del nivel y la asamblea del semestre. Entonces el coordinador me dice “no te vi en la marcha”, le dije “maestro, cuando yo quiera ir yo voy”. Yo sí había ido a todas las marchas del 68, a la marcha del silencio, bueno, a todas fui, pero por voluntad, nadie me llevó, nadie me dijo vas a fuerza. En este momento yo veía como que no quería ese tipo de... se me hacía un poco grotesco, porque además el Autogobierno llegó a pintarrajear toda la escuela.* (EO)

*En el año de 72 hubo una escisión muy fuerte, que a la fecha la seguimos viviendo, con la famosa autogestión, que no se dio tan bien como uno esperaba (ojalá que así hubiera sucedido, yo lo le veía mucha forma de prosperar en la forma en que se inició). En la Facultad de Arquitectura aún hoy en día cuando hay alguna ruptura,*

*como fue la del año 99 del CGH, la Facultad se vuelve a partir en dos. Todos nos llevamos bien, pero en el momento en que esto sucede se vuelve a dividir. Entonces los compañeros que eran abiertamente de Autogobierno, me decían: “oiga maestra, véngase para acá con nosotros a la asamblea” y entonces les dije: “no, no se vale lo que está pasando, yo por eso no voy a ir a la Facultad; en el momento en que haya una dificultad nosotros habíamos quedado que estábamos viviendo ya juntos, hay una dificultad y ustedes se apoderan de la Facultad y nos echan para la calle a nosotros y eso no se vale; nosotros deberíamos estar dando un ejemplo de que ya estamos trabajando juntos porque lo hacemos todos los días”. Porque cuando el movimiento es más fuerte se hace la separación, hasta la fecha. (VA)*

Sin embargo, el fenómeno que va a tener mayor impacto para esta generación en el período post 68, será la emergencia del movimiento sindicalista universitario. Varios de los estudios de esta etapa coinciden en afirmar que, ante el reflujo del activismo estudiantil después de la represión, la estafeta de las movilizaciones políticas dentro de las universidades públicas en la década de los años 70 será tomada por sus trabajadores, en sus luchas por hacer efectivos sus derechos laborales<sup>66</sup>. Incluso, este movimiento sindicalista tendrá el efecto de reanimar el activismo estudiantil, sobre todo en sus sectores más radicales, que apoyaron las movilizaciones de los trabajadores, renovando así las aspiraciones de transformación social que habían alentado las luchas estudiantiles de finales de la década anterior<sup>67</sup>. La inicial desconfianza y posterior oposición con las que las autoridades universitarias recibieron las demandas de sindicalización de sus trabajadores y maestros, contribuyeron a que este movimiento se convirtiera en el nuevo símbolo de las luchas contra el autoritarismo y la injusticia social. Así, el sindicalismo universitario pareció revivir el clima de agitación política y los discursos contestatarios al interior de los recintos universitarios, pero ahora con nuevos actores políticos: las autoridades universitarias y los trabajadores; los estudiantes ya no eran los principales protagonistas de estas luchas, pero con el apoyo brindado a estos últimos, volvían a reactivar las prácticas de participación política con las que habían alimentados las movilizaciones del 68. Justamente, para la generación que estudiamos su participación en estas movilizaciones constituirá un anclaje identitario fuertemente ligado al referente simbólico del 68, aunque es importante destacar que en ese momento no todos sus miembros tenían las mismas condiciones dentro de la Universidad pues, como se señaló anteriormente, algunos de ellos ya contaban con un nombramiento como académicos, mientras que otros continuaban en la situación de estudiantes, por lo que su inserción en el movimiento variará en función de este elemento:

---

<sup>66</sup> Entre otros, destacan los trabajos de Guevara (1998) y Mendoza (2001), quienes coinciden que en esta década las luchas del sindicalismo universitario vivieron sus momentos más importantes. Particularmente en la Universidad este proceso inicia en 1972, con la huelga del recién creado Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM), por el reconocimiento de los derechos sindicales de sus agremiados. El éxito que logró este movimiento animó la formación del Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM) en 1974, que también buscó el reconocimiento institucional con el recurso de la huelga.

<sup>67</sup> Al analizar esta fenómeno, Guevara Niebla (1998) concluye que la emergencia del sindicalismo universitario “logró concitar un movimiento de solidaridad tan amplio que hizo evocar los momentos cruciales de 1968” (p. 158)

*Creo que la idea (de la sindicalización de maestros) era buena, porque estaba uno sujeto a las autoridades y a los cambios sin una defensa o protección. Creo que el sindicato ha funcionado... cuando menos con esto se logró un contrato colectivo que protege una serie de derechos de los profesores; desde ese punto yo creo que fue buena. Aunque a veces creo que se les pasa la mano en protección. (VA)*

*Yo estaba sindicalizada. Cuando empezó el sindicalismo yo me apunté al sindicato. De hecho, (...) cuando surgieron los sindicatos yo me inscribí al sindicato (del STUNAM) y siempre traté de colaborar. (EO)*

*-¿Cómo vivió usted ese movimiento sindicalista?*

*-Pues con mucha ilusión, con mucha esperanza.*

*-¿Participa usted?*

*-Claro, quién no.*

*-Es que hubo maestros que no, hubo académicos que no.*

*-Pero eran poquitos los que no podían coincidir. Después de este arranque del 68, también pensábamos que el sindicalismo universitario era necesario y era conveniente. (...) Sí, sí, y en los institutos de investigación, aquí en el Instituto mucha gente también participaba de una manera muy honesta, muy sincera y muy ilusionada. (IS)*

*Primero formé parte de los grupos estudiantiles de apoyo a los trabajadores, con una visión crítica de la dirección del sindicato (...) y con la convicción de que era un movimiento pertinente, de que a la Universidad no le hacía mal que sus trabajadores se organizaran. Vaya, si defendíamos el derecho de los estudiantes para organizarse, no podíamos criticar el de los trabajadores a hacer los mismo y a pelear por algo muy elemental, por un contrato colectivo. (RE)*

*En ese momento (como estudiante), confusamente, todo eso (el sindicalismo universitario) lo vivíamos como parte de un movimiento de rupturas, aunque a veces no medíamos qué estábamos rompiendo y qué estábamos dejando fuera. Yo creo que eso es algo que le pasa todavía a la izquierda mexicana, que lamentablemente hay toda una izquierda que vive todavía en esa idea de la trasgresión como forma de vida. Entonces todo esto se vivía como parte de una trasgresión, como parte de una ruptura, como parte de un proceso por un sindicalismo nuevo. (DO)*

Esta lucha política dentro de la Universidad definió muy rápidamente los bandos en disputa: por un lado los trabajadores universitarios y su empeño por el reconocimiento de derechos laborales -con el apoyo de los sectores más politizados de la comunidad estudiantil- y, por el otro, las autoridades universitarias -teniendo de su lado a un sector de la academia- quienes sostenían que la existencia de sindicatos dentro de la institución pondría en peligro la realización de las funciones sustantivas de la UNAM<sup>68</sup>. La situación

---

<sup>68</sup> En medio de esta disputa surgen las Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM), que buscaban contrarrestar la fuerza del sindicato de académicos, y que en 1976 obtienen la titularidad de la contratación colectiva al acreditar un mayor número de afiliados. Casi como respuesta, en marzo de 1977, el

derivó en un ambiente de tensión que dividiría a los universitarios –particularmente al sector académico- y exigiría a los miembros de la generación que estudiamos, una toma de posición que les acarrearía consecuencias importantes en su relación con la institución y con la comunidad de las facultades en las que realizaban sus actividades cotidianas.

*Ahí en la Facultad de hecho nació este lío del sindicalismo. O sea, tal vez yo tenga más idea de cómo salió en la Facultad que en toda la Universidad, aunque sí me queda la imagen. Ahí se veía muy fácil porque se hicieron dos sindicatos: el AAPAUNAM con los profesores de la dirección y el STUNAM con los profesores que estaban en el Autogobierno. Aún a la fecha sigue de esa manera organizada la Facultad. Es rarísimo que un profesor que viene de la estirpe del Autogobierno se pase al AAPAUNAM o al revés; es rarísimo, solamente que caiga ahí despistado, pero de hecho eso como que ya se hizo tradicional. (VA)*

*Casi siempre colaboré dando dinero aunque resultaban cosas nocivas, como en esa época cuando nos quitaron los salarios caídos, que sólo nos dieron la mitad, etc. Sí tuve presiones en ese sentido, porque cuando yo fui coordinadora de Servicio Social, como yo tenía cargo académico administrativo, mi jefa directa me decía que yo tenía que renunciar al sindicato, yo le dije “maestra, no tengo porqué”; que si tenía que renunciar al sindicato porque yo era parte de la dirección, le dije “yo estoy en una coordinación chafa, no soy nada”, pero que era muy mal visto que un maestro estuviera en el STUNAM; le dije “bueno, eso es una cosa extra clase, yo nunca les he dicho a mis alumnos nada, ni he promovido nada, entonces yo no veo porqué tenga que ser malo”, no que porque yo sería el mal ejemplo, que otros podían inscribirse en el STUNAM. Pero, bueno, en esta escuela siempre ha habido estas represalias. (EO)*

*TS: Sí, ahí se viene el movimiento del 77, y bueno, pierdo las quincenas, que nos pagaron. (...) Yo me adhiero al movimiento, apoyamos el paro que hicimos. Yo todavía recuerdo que nos dicen “si tú firmas que estás de acuerdo con la dirección (de la escuela), te entregamos tus cheques” y no, los perdí, no firmé. Y con la idea de que el sindicato y que los derechos de los trabajadores y sí, muy entusiasmado porque se promoviera el sindicalismo universitario. Apoyando, pero no siendo una figura central. (RA)*

*Mire, yo veía con muy buenos ojos (la sindicalización de los académicos), aunque esta Facultad particularmente creo que somos la facultad más reaccionaria que hay en toda la Universidad. (...) Entonces en esta etapa del sindicato, la parte del sindicato del STUNAM en la Facultad pues éramos los mismos que habíamos estado de alguna otra forma en el 68. Nosotros estábamos apoyando al STUNAM, de hecho yo estuve sindicalizada con el SPAUNAM (...) Entonces éramos muy pocos los que estábamos sindicalizados. Esto fue en 73. Porque después hubo el rompimiento*

---

STEUNAM y el SPAUNAM se fusionan para crear el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), que promueve una huelga en demanda de un contrato colectivo de trabajo. El conflicto derivó en la intervención de las autoridades federales del trabajo, que declararon la huelga inexistente y ordenaron a la policía la toma de las instalaciones de C.U., en control de los huelguistas.

*de académicos y administrativos, que formaron lo que ahora es el AAPAUNAM y el STUNAM. (EZ)*

*Pero el miedo que hubo en la Universidad en ese momento a la organización de los trabajadores, la idea de que el sindicato iba a ser un factor de disrupción porque estaba influido por corrientes políticas variadas –todo lo está, lo aprendimos más tarde- y también el empecinamiento del sindicato para cumplir todas sus demandas y para sostener una huelga que acabó con la renuncia del Rector González Casanova<sup>69</sup>, y con el triunfo del sindicato, pero ya en otras condiciones, marcaron toda esa etapa. La Universidad estuvo cerrada muchos meses, no recuerdo cuántos... (RE)*

Es innegable que las luchas sindicalistas de los años 70's se nutrieron con las experiencias del movimiento estudiantil porque, por un lado, el 68 se convirtió casi de inmediato en un referente simbólico muy importante para la luchas políticas dentro de la Universidad y porque, por otra parte, “muchos de los militantes del sindicalismo serían ex militantes del movimiento estudiantil que habían devenido en maestros universitarios” (Guevara, 1998:94). Pero con el paso del tiempo, la experiencia sindicalista como símbolo de la lucha por la consecución de transformaciones sociales se fue deteriorando, de tal manera que para sus protagonistas se convierte en un pasado del cual se toma una distancia crítica:

*Yo una parte de ese sindicalismo lo veía con sospecha por la caída de Pablo González Casanova. Eso a mí me pareció repulsivo y eso lo vi así. Vi en la Facultad de Derecho –porque te digo que sí participaba en los mítines y todas esas cosas- toda esta bola de delincuentes de izquierda –Castro Bustos y Falcón-, tumbando a un Rector de izquierda: patético. Con todas las limitaciones, (...) con los pocos elementos conceptuales que en ese momento tenía, me pareció que algo estaba podrido. (...) Y esos delincuentes que estaban ahí, que yo los vi armados y todo, nadie me lo tiene que contar, y vi a esa izquierda mexicana haciéndose pendeja sin confrontarlos, como sigue pasando todavía, dejando y tolerando que existieran; en ese momento ya fue un shock para mí, no lo podía procesar con claridad y debo confesarte que eso ya tardíamente lo procesé después. Pero sí, yo creo que el sindicalismo todavía lo veía de manera positiva en ese momento, a pesar de estas cosas. (DO)*

*-¿Duró mucho tiempo en el sindicato?*

*-Sí, duré bastante, pero ahí como que me sentí decepcionada y me salí. (EO)*

*¿Qué es lo que han logrado realmente para los académicos de la Universidad? Yo creo que poco. Los sueldos y la infraestructura que existen para los académicos, es realmente muy baja comparada con cualquier otro lugar. (AZ)*

---

<sup>69</sup> Durante 1972, el entonces Rector de la UNAM, Dr. Pablo González Casanova -considerado como un intelectual de izquierda dentro del medio universitario- vivirá dos crisis políticas importantes durante su mandato. La primera fue la toma del edificio de gobierno, que durante dos meses estuvo en poder de un grupo ultra radical encabezado por Miguel Castro Bustos y Alejandro Falcón; la segunda fue la huelga del STEUNAM, que derivaría en su renuncia a la Rectoría.

*Desafortunadamente las cosas evolucionaron después de una manera que no pudimos prever y yo siento que ahora es un sindicalismo mal llevado, que ha hecho mucho daño recientemente -recientemente quiero decir hace unos 20 ó 25 años-, desafortunadamente se salió de cauce, se salió de ideales, se torcieron las cosas. (...) Desafortunadamente el noventa por ciento de aquellos que participamos estamos decepcionados de lo que ha resultado. Entonces... lástima. (IS)*

Con la derrota del movimiento sindicalista de los académicos se cierra un ciclo que va de la segunda mitad de la década de los años sesentas a finales de la década siguiente, en donde esta generación de universitarios de los 60's recibieron la influencia y participaron en las corrientes contraculturales y políticas que se desarrollaron en el espacio simbólico de Ciudad Universitaria. En este arco temporal de cerca de quince años se consolidan los rasgos de una identidad generacional que les permite verse como parte de un numeroso grupo de universitarios a los que les toca vivir una etapa decisiva dentro de la Universidad, que marca el inicio de su proceso de modernización. Además, dentro de este periodo de conformación identitaria generacional, la etapa del post 68 será particularmente importante para sus miembros porque en ella inician el proceso de transformación de sus identidades institucionales –en principio con el paso de una identidad estudiantil a una identidad académica-, a partir del estrechamiento de su vínculo con la Universidad. Aunque a partir de este momento sus trayectorias dentro de ésta se diversifican (cambios de nombramiento, dedicación a la docencia o la investigación, desempeño de puestos académico-administrativos, acceso a los estudios de posgrado, etc.), los procesos y regulaciones sociales que viven dentro de la UNAM la convertirán en una “institución de existencia”<sup>70</sup>, de tal suerte que sus itinerarios profesionales y personales estarán ligados a las transformaciones que tendrá la Universidad en los siguientes 25 años (procesos en los que ellos mismos participarán como protagonistas).

Es decir, en las referencias memorialistas de este grupo de académicos y en las representaciones colectivas que suscitan estos recuerdos, vemos cómo sus identidades generacionales se entrecruzan e influyen en los procesos de conformación de sus identidades institucionales. Como sostiene Arfuch (2005): “No es tanto el ‘contenido’ del relato por sí mismo –la colección de sucesos, momentos, actitudes-, sino las *estrategias* –ficticiales- *de auto-representación* lo que importa” (p. 60). El conjunto de estas entrevistas a profundidad, estructuradas para propiciar una autorreflexión alrededor de determinados temas, ha dado como resultado una narración polifónica *significante*, que permitió hacer el

---

<sup>70</sup> Categorización propuesta por Eugéne Enríquez (1996) para referirse a aquellas instituciones que, “en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (*pattern*) específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear el mundo a su imagen. *Su finalidad es de existencia*, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas” (p. 84)

tránsito de la memoria individual<sup>71</sup>, expresada mediante recuerdos personales “apoyados en tiempo y espacio institucional”, a la memoria generacional, “que constituye la visión mítico-argumental de la ilusión grupal” de cada uno de sus miembros (Corvalán, 1998:64); trabajo de develamiento de la huella del tiempo, que resulta de la investigación de los procesos y micro-procesos sociales y mentales por los cuales se forma una generación.

---

<sup>71</sup> Memoria que, como lo plantea Candau (2001), no es una reconstrucción fiel del pasado, sino una reconstrucción continuamente actualizada del mismo.

### III. LOS ACADÉMICOS DE LOS 60'S Y EL CONGRESO UNIVERSITARIO DE 1990

*“¿Cómo se hace una transformación ordenada, institucional, consciente, colectiva, participativa?” AR*

Durante el diseño del guión de la entrevista para esta investigación se pensó que la etapa del Congreso podría significar un momento particularmente importante en las trayectorias de estos académicos: un punto de condensación o entrecruce de sus representaciones sobre la Universidad, que se comenzaron a gestar desde que ingresaron como estudiantes en el tránsito entre las décadas de los años 60's y 70's, y que se fueron transformando en las siguientes dos décadas a partir de su condición de profesores de la institución. En un plano más general, este evento también es considerado por varios especialistas como uno de los más importantes de la historia contemporánea de la UNAM, pues en su momento se presentó como una posibilidad de reforma institucional que recogería las inquietudes que los diferentes sectores de la comunidad universitaria habían generado desde finales de la década de los 60's. Animado por estas conjeturas, en las entrevistas a los académicos se plantearon preguntas que giraron alrededor de los siguientes aspectos: su posición en torno al conflicto estudiantil de 1986 (considerado como uno de los precursores del Congreso), la manera en que lograron ser electos como representantes de sus respectivas comunidades académicas, las expectativas con las que llegaron a este evento, su participación en los trabajos del Congreso, la valoración que hacen de los resultados obtenidos y las consecuencias de este proceso para la vida institucional de la UNAM. Por lo tanto, en este capítulo me propongo analizar la reconstrucción que hacen los académicos entrevistados de su participación en el Congreso Universitario de 1990.

El Congreso es tomado aquí como un analizador del entramado de visiones e imaginarios institucionales, presentes en un grupo de académicos muy ligado a la Universidad. De todos los posibles registros bajo los cuales se puede analizar el Congreso, en este apartado se elige la dimensión política del mismo; es decir, la manera en que los distintos grupos y actores sociales de la institución buscaron concretar, a partir de determinadas estrategias y discursos, los cambios que juzgaron necesarios para la Universidad. En esta recuperación memorística trataré de identificar las posibles huellas de una identidad generacional, a partir de la manera en que este grupo entiende las formas de hacer política dentro de la Universidad, mismas que fueron aprendiendo en su paso por los propios recintos universitarios. El análisis de las entrevistas implica, por tanto, la identificación y el entrecruzamiento de los elementos de la cultura política presentes en su etapa como estudiantes (donde juegan un papel relevante el imaginario social del Movimiento Estudiantil de 1968 y los movimientos contraculturales de la época) y en el clima de agitación política que vivieron dentro de la Universidad en los años 70's (la emergencia del sindicalismo universitario, las experiencias de autogobierno en algunas facultades, la

radicalización del activismo político, entre otros), con las dinámicas políticas presentes en el Congreso Universitario<sup>72</sup>.

### **Reforma universitaria a partir de un Congreso**

Desde su toma de posesión como rector de la UNAM para el periodo 1985-1988, el Dr. Jorge Carpizo anuncia su propósito de realizar un ambicioso programa de reformas institucionales. Este proceso arranca en abril de 1986 con la presentación del documento *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, que se expone a la comunidad universitaria como un ejercicio de autocritica a la que se le invita a sumarse a través de un mecanismo de consulta. De este proceso resulta un primer paquete de reformas que es presentado al Consejo Universitario, el cual decide otorgarle su aprobación. A pesar de que las autoridades universitarias podían suponer brotes de inconformidad entre el sector estudiantil, porque estas medidas iban modificar en buena medida su situación dentro de la Universidad<sup>73</sup>, tal parece que su cálculo político les indicaba un nivel de conflicto manejable.

Las previsiones se quedan cortas. El descontento y la movilización en contra de estas reformas se generalizan e intensifican entre algunos sectores de la comunidad estudiantil, que no sólo demandan la derogación de las reformas aprobadas sino que proponen una transformación institucional producto de un congreso universitario. El éxito de estas acciones dará como resultado la conformación del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en octubre de 1986, organización que mostrará una notable capacidad de convocatoria que la convertirá en interlocutor de las autoridades y llamará la atención de los medios de comunicación nacionales. La exigencia del CEU de que las negociaciones entre sus representantes y los de la Rectoría se hicieran a través de un debate transmitido por Radio UNAM, marcará un hito en la historia de los movimientos estudiantiles universitarios, pues tendrá el doble efecto de evitar los acuerdos a puerta cerrada -en donde se pueden utilizar los métodos de la intimidación, el chantaje o el ofrecimiento de prebendas, característicos de la política nacional- y de reivindicar al diálogo público basado en la exposición razonada de las ideas como la esencia del espacio universitario.

En el diálogo público de enero de 1987 las autoridades reiteran sus argumentos a favor de las medidas adoptadas, mientras que el CEU mantiene su exigencia de transformación de la UNAM a través de la realización de un congreso en donde estuvieran presentes todos los

---

<sup>72</sup> Aunque el material de análisis de este capítulo está constituido fundamentalmente por las nueve entrevistas realizadas, para entender mejor la dinámica del Congreso utilicé el material de una entrevista que sobre este tema específico le hice a la investigadora Lourdes Chehaibar, quien no sólo participó en él como delegada sino que también publicó uno de los primeros trabajos que tratan en amplitud y profundidad este proceso: Ceballos, Julieta y Lourdes Chehaibar (2003). *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. México, UNAM-CESU.

<sup>73</sup> La reforma a los reglamentos generales de Pagos, de Inscripciones y de Exámenes implicaba, entre otras medidas, la modificación de las cuotas de inscripción y de los criterios de ingreso a la licenciatura para los estudiantes del bachillerato de la UNAM, así como la limitación en el número de exámenes que se tienen para acreditar una asignatura.

sectores de la institución; la organización estudiantil propone un referéndum para que los universitarios se pronuncien por una de las dos propuestas. Aunque desde el inicio del conflicto la comunidad universitaria se divide entre aquellos que apoyan las reformas del rector y los que simpatizan con los argumentos de los estudiantes, el debate público favorece a estos últimos quienes muestran una capacidad argumentativa y una originalidad en las propuestas que contrasta con el discurso más convencional de las autoridades universitarias. Por su parte el sector académico, que desde finales de la década de los 70's se encontraba desmovilizado, muestra signos de una reactivación que se traduce en la formación de organizaciones que fijan su postura en relación al debate que vive la Universidad y se inclinan mayoritariamente por la realización del congreso; tal es el caso de la Asamblea Universitaria de Profesores y el Consejo Académico Universitario.

Después de una huelga de casi veinte días iniciada por el CEU el 29 de enero, el Consejo Universitario resuelve la suspensión de las reformas propuestas por el Dr. Carpizo, así como la realización del Congreso Universitario y las instancias encargadas de su organización. Los trabajos de preparación del Congreso se tornan largos y complicados, pues se realizan en un clima de creciente tensión por las pugnas entre los grupos que apoyan al CEU o a las autoridades, en la búsqueda por obtener mejores posiciones para su causa; adicionalmente, la agitación política que vive el país por la proximidad de las elecciones presidenciales de 1988 se cuela a los recintos universitarios: varios líderes estudiantiles incrementan su actividad partidista en apoyo al candidato considerado de izquierda y grupos políticos no universitarios aumentan su labor propagandística dentro de la institución, en un momento particularmente delicado para la Universidad. Por otro lado, para finales de ese año el Dr. Carpizo anuncia su intención de no reelegirse en el cargo, por lo que el proceso de organización del Congreso afronta adicionalmente las contingencias políticas que resultan de la designación de un nuevo rector. El 2 de enero de 1989 el doctor José Sarukhán rinde protesta como nuevo titular de ese cargo y se compromete a realizar lo más pronto posible el Congreso Universitario.

Entre el 19 de febrero y el 9 de marzo de 1990 se llevan a cabo los foros locales con la intención de que, mediante ponencias, la comunidad se manifieste libremente sobre los principales problemas de la UNAM y sus posibles soluciones; la intención de tales foros es contar con un análisis previo al Congreso, que sirva de insumo para los trabajos que ahí se realizarán. El 16 de marzo se realiza la elección de 795 delegados por sus respectivas comunidades -que han cumplido con los requisitos de la convocatoria, entre los que destaca el haber presentado al menos una ponencia en los foros-, a los que se les distribuye en 11 mesas de trabajo, que tocan los principales temas que se discutieron durante el conflicto. La inauguración del Congreso se realiza el 14 de mayo de 1990 y las mesas de trabajo se realizan del 16 al 26 de ese mes; el día 28 se reanudan las sesiones plenarias, en las que se van presentando, a la consideración de todos los delegados, las propuestas elaboradas en cada una de las mesas de trabajo para su eventual aprobación.

En su trabajo sobre la conformación y el desarrollo del Congreso Universitario de 1990, Cevallos y Chehaibar (2003) nos ofrecen valiosas observaciones para la evaluación de su funcionamiento y resultados: se trata de un evento que nace como producto de un conflicto político con dos antagonistas que van a defender sus posiciones encontradas durante todo el proceso y que se propone un objetivo muy alto, la transformación de una institución

enorme y compleja; esta polarización es uno de los elementos que explica lo lento y tortuoso de su organización, y la dificultad para llegar a acuerdos que impliquen reformas de fondo; se decide un método de funcionamiento en el que un número muy grande de delegados discute y trata de hacer propuestas sobre una variedad muy amplia de problemáticas universitarias, de las que tienen un grado muy desigual de conocimiento; y se establece un mecanismo de aprobación de propuestas en sesiones plenarias, que propician el voto en bloque a favor de una de las dos posiciones antagónicas. Las autoras resumen así esta experiencia: “La dinámica imperante, que podemos caracterizar con rasgos mezclados de polarización, reivindicación, sectarismo, dogmatismo, desconocimiento, intolerancia, negociación y frustración, va construyendo consensos para lograr acuerdos de muy diverso tipo, orden, nivel, precisión y trascendencia”.

### **La cultura de la participación política**

*“La Universidad de alguna manera es un laboratorio de culturas de participación” AR*

El Congreso Universitario de 1990 es de especial importancia para una generación de académicos que se formaron en una cultura de la participación política, que se fue gestando desde su condición de estudiantes universitarios a finales de la década de los 60's y que puede resumirse en esta frase de uno de los profesores entrevistados: *“La idea de que razonando colectivamente se pueden cambiar las cosas, se puede influir, se puede participar, esclarecer, fue extremadamente poderosa en un periodo muy largo”* (AR). Es decir, detrás de la propuesta de transformar a la Universidad mediante un congreso está la idea de que esta institución -a pesar de lo grande y compleja que es- puede reformarse mediante el debate y el diálogo, a través de un mecanismo que propicie una amplia participación colectiva. Una de las ideas más poderosas derivadas de la cultura juvenil de los 60's es que el cambio es inevitable y necesario, pero que se puede acelerar e incluso determinar su dirección mediante una acción social concertada: *“como en el momento del movimiento del 68, yo creía también, yo estaba convencida de que nuestra participación iba a hacer que las cosas cambiaran; yo estaba segura de que íbamos a lograr una mayor transformación, o sea que en realidad íbamos a aterrizar cosas más palpables”* (EO). Desde esta perspectiva, para esta generación la participación se vuelve un imperativo: *“Si uno se está quejando de que esto está mal, uno tiene la obligación de participar”* (IS), *“No sabíamos bien si iba en serio o no iba en serio, pero de todas maneras pensamos que había que participar”* (DO). Hay también una dimensión ética que recorre a esta idea de participación y que le sirve de base legitimadora: la auténtica participación democrática se hace por ideales altos, no por el benéfico propio sino por el bien común: *“yo lo que esperaba era una discusión generadora de cosas nuevas; es decir, no lo mío ni lo de aquello, sino algo nuestro”* (EZ).

La cultura de participación política que comparte esta generación descansa en el principio de inspiración marxista de que los hombres no deben ser los sujetos pasivos de la historia: *“Veo como una oportunidad de no ser un espectador, sino un actor: si crees que (...)*

*efectivamente hay que generar las reformas que requiere la Universidad y ya se consensó un procedimiento, bueno, pues no te quedes viendo, entra, participa, ayuda, da tu opinión, juega en esto. Y entonces decido promover mi candidatura” (RA). Al hablar del clima previo a la realización del Congreso, la mayor parte de los entrevistados refieren el alto nivel de expectativas con que llegaron a él; hay un tono de optimismo con respecto a las posibilidades que este evento ofrecía para aquellos que habían crecido al abrigo de los ideales del cambio social, e incluso los pocos que aseguran que desde entonces tenían sus reservas con respecto a sus alcances, no dejan de reconocer que se trataba de un evento inédito en la historia reciente de la Universidad, de ahí su decisión de participar en él: “Siempre me pareció desbordada la idea de que todo iba a cambiar de repente. Pero entendí que era un asunto muy importante” (RE).*

Los académicos seleccionados para esta investigación son representativos de un sector destacado de la institución, aquellos muy identificados con la Universidad e imbuidos en este deseo de ser los protagonistas de un proceso potencialmente transformador; en este sentido, representan el espíritu con el que fue diseñado el Congreso por una parte importante de la comunidad, pues la decisión sobre las características que debería reunir el candidato a delegado iba en el sentido de asegurar este perfil de participación y compromiso: se requería, como arriba se apuntó, su intervención en los foros locales y su elección por parte de su comunidad de origen. Esta cultura de participación política tiene, entonces, como uno de sus valores el principio de la representatividad como garante de la legitimidad; este aspecto está muy presente en los relatos que dan cuenta de las condiciones en que llegaron a ser delegados estos académicos:

*De las votaciones salimos cinco (profesores), nada más que yo gané el mayor número de votos (EO)*

*Mis compañeros, sobre todo maestros, y mis alumnos (...) me instaron, me empujaron de buena manera: “órale tú vas porque vas” (VA)*

*Me fui por una línea independiente y fuimos tres profesores que nos unimos como un grupo, hicimos nuestra planilla e hicimos una campaña exitosa y ganamos (DO).*

Asimismo, estos académicos ponen en práctica los métodos de acción política aprendidos en su vida como estudiantes y profesores en los recintos universitarios, de donde resulta una manera de entender la participación política muy propia de la Universidad:

*Se pusieron las candidaturas y se propagandeaba la currícula de todos (VA)*

*Yo quería participar, si yo ya había estado participando con los alumnos (...) para ampliarnos panorama, (...) si yo era la que jalaba a los alumnos (EZ)*

*Fue muy sencillo: toqué puerta por puerta, les entregué un documento (a mis compañeros académicos), hablé con los que pude, hubo una votación y fui uno de los tres delegados (RE).*

Esta cultura de participación política también implica la obligación de tomar posiciones, de definirse ideológicamente, lo que en algunos espacios universitarios se sedimentó como una

cultura contestataria que se resumía en la expresión “ser crítico”, que marcaba un imperativo muy fuerte en determinados círculos que se formaron al calor de los movimientos estudiantiles desde finales de la década de los 60’s, a los que podemos definir como fundamentalmente anti-autoritarios. La actitud ante la autoridad derivará en cierto maniqueísmo que simplificará la toma de la posición política correcta: ser progresista o reaccionario, ser rebelde o conformista, colocarse del lado de los oprimidos o de los opresores, del lado de los estudiantes o de las autoridades (universitarias o gubernamentales)<sup>74</sup>. Esta visión dicotómica de la política será un rasgo distintivo del radicalismo de ciertos sectores universitarios, que transforma la arena política en un campo de batalla entre dos bandos claramente diferenciados, y que se hará presente en los diferentes conflictos sociales de los 70’s, dentro y fuera de la institución universitaria<sup>75</sup>. El discurso político del activismo de izquierda insistirá en la denuncia permanente de las intenciones negativas de cualquier propuesta o iniciativa que provenga de las autoridades universitarias, como un recurso para reactivar al movimiento estudiantil<sup>76</sup>; este discurso estará compuesto, por un lado, por las consignas anti-autoritarias y democratizadoras heredadas del movimiento estudiantil del 68 y, por el otro, por los nuevos elementos provenientes de la ideología filomarxista de la izquierda universitaria. Discurso que tendrá un cierto éxito en determinados espacios universitarios: la vertiente anti-autoritaria y democrática que se propone, entre otras metas, la transformación de la estructura de gobierno de la UNAM, se verá reflejada en las experiencias de autogestión y autogobierno que se vivirán en facultades como la de Ciencias, Economía y Arquitectura; mientras que la otra vertiente, que se expresa en consignas como “poner a la universidad al servicio del pueblo” o “que la universidad forme a los agentes de la transformación social”, tendrá un cierto eco en el activismo político que se presenta en algunos establecimientos

---

<sup>74</sup> Al analizar el surgimiento del CEU Guevara Niebla (1998) comenta: “Desde el principio, la autoridad universitaria (la persona del rector) adquirió a los ojos de los estudiantes el carácter de una representación de toda *autoridad*, pero sobre todo de la *autoridad estatal*. El rector es, en la universidad, la encarnación del estado y, por ende, del sistema político: la burocracia universitaria no es sino una prolongación de la burocracia que oprime a la sociedad mexicana. Esta deducción explica en gran parte la tendencia del estudiantado a ver en la figura del rector al ‘enemigo a vencer’ y arroja luz sobre el tono maniqueo que asume por momentos el discurso de los estudiantes”. (Pág. 146) (Las cursivas son del original).

<sup>75</sup> Las medidas represivas por parte del Estado contra el movimiento estudiantil que había surgido en 1968, se van a continuar desde el inicio de los años 70’s con el violento ataque a la movilización del 10 de junio de 1971 y con el intento de control de los recintos universitarios a través de la utilización de *porros* (grupos de choque como el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación). Esta represión también dará como resultado la aparición de grupos radicales de izquierda (“comités de lucha”, células de organizaciones políticas con orientaciones trotskistas o maoístas), que persistirán en el empeño por mantener un activismo político dentro de la Universidad a través de la crítica sistemática a las autoridades universitarias y de estrategias de confrontación directa con los *porros*. El resultado de esto fue la conformación de un clima de polarización política, que va a ser el rasgo distintivo de la UNAM de los 70’s.

<sup>76</sup> Los grupos radicales atacaban incluso las propuestas del Dr. Pablo González Casanova -quien había iniciado su rectorado en 1970 y formaba parte de un grupo de destacados intelectuales universitarios de izquierda-, que se presentaban como un proyecto de reforma integral de la UNAM basado en la idea de convertir a la Universidad en “el motor de la democratización política, el desarrollo socialmente justo de la economía y la modernización de la cultura” Kent, Rollin (1990): *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen. Para otro especialista, “la prematura salida del rector, dos años y medio después de haber iniciado su gestión, constituye una prueba irrecusable de las enormes tensiones vividas en la institución durante ese periodo”. Casanova Cardiel, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en Marsiske (2001).

universitarios como los recién formados CCH's<sup>77</sup>. Sin embargo, otros espacios de la institución se muestran casi refractarios a los efectos de este discurso, pues en ellos se presenta un marcado desinterés por el activismo político o incluso manifestaciones de abierto rechazo a las movilizaciones de protesta estudiantil, lo que va configurando una división del campo político universitario en escuelas y facultades con tradición de lucha y otras con una tendencia conservadora; como apunta uno de los maestros entrevistados: *“la cultura de la participación en la Universidad es asimétrica: hay escuelas que son muy participativas y otras que no”* (AR). La conformación de este mapa político será otro de los rasgos que muestran el clima de polarización que vivía la Universidad en los años 70's, como se señaló más arriba. Los alumnos que en esos años transitan por los diferentes establecimientos universitarios en donde está muy vivo el discurso contestatario, se van a nutrir de esta cultura de participación política, que tendrá su producto más acabado en la figura del activista que opera en los comités de lucha de su institución; mientras que otros desarrollarán posiciones apolíticas o conservadoras, en consonancia con las prácticas y tradiciones de su escuela de procedencia; así por ejemplo, al hablar de las condiciones que han tenido para participar políticamente dentro de sus dependencias, dos de los académicos entrevistados, provenientes de facultades distintas, apuntan:

*El espacio de mayor participación política es la Facultad de Economía, es el área roja de la Universidad* (AR)

*Esta Facultad (Veterinaria) es por excelencia reaccionaria* (EZ).

## **El discurso contestatario**

*Se quedaron atrapados en el dogmatismo de la negación: no a la imposición de las autoridades.* Lourdes Chehaibar

El discurso contestatario determinará una manera de hacer política dentro de la UNAM, que será adoptada por un segmento de una generación de universitarios que mantendrá fuertes vínculos con su institución, porque logra extender su permanencia en sus recintos al pasar, casi sin interrupción temporal, de estudiantes a académicos. Aunque, como ya vimos, este discurso predomina en determinados espacios universitarios no es privativo de ellos, pues en otros ámbitos también está presente aunque sea suscitando manifestaciones de rechazo o adhesiones de carácter marginal; podemos decir, entonces, que esta cultura de participación política y este discurso radical se convierten en síntomas de la época, en elementos que contribuyen a definir los discursos y las prácticas de participación de los universitarios de los 60's.

---

<sup>77</sup> El Colegio de Ciencias y Humanidades fue un proyecto de la administración del rector González Casanova, que se proponía como una alternativa novedosa de formación en el nivel medio superior y que buscaba dar una respuesta a la creciente demanda de educación, que ya estaba representando un problema para la Universidad. El proyecto arranca con tres escuelas en 1971 y con una planta docente compuesta, en un buen número, por jóvenes recién egresados de las licenciaturas de la propia institución y a los que les toca vivir como estudiantes el movimiento del 68.

El contexto histórico, por su parte, alimenta también este discurso, pues en esa década el país vive un clima de tensión social y de condiciones que restringen la participación política<sup>78</sup>, por lo que las universidades públicas serán de los pocos espacios en donde se podrá desarrollar una actividad política de oposición y crítica a los proyectos de las autoridades universitarias y gubernamentales<sup>79</sup>. Como lo expresa la investigadora Lourdes Chehaibar con respecto a la situación de la UNAM en esa época: “*Para esta generación la Universidad era el espacio de expresión política, porque no había el espacio de expresión política afuera, porque los partidos de izquierda estaban vetados, porque no había instituciones para expresarse, etc.*”<sup>80</sup>.

Una de las prácticas más características de este discurso contestatario será la “asamblea estudiantil”, instrumento para la toma de decisiones legitimadas por “la base” de una comunidad universitaria. Heredera directa del movimiento del 68, la asamblea será el recurso adoptado por los estudiantes de la época para, por un lado, cuestionar tanto las instancias de gobierno como las legislaciones vigentes dentro de sus escuelas y, por el otro, para incrementar los mecanismos de participación estudiantil en la vida institucional. En contra de las estructuras de gobierno de la universidades públicas tachadas de autoritarias o de dependientes de los gobiernos estatales o federales, los estudiantes opondrán –de acuerdo a este discurso– el carácter democrático, abierto, participativo y libre de la asamblea, que además se presenta como el mecanismo que mejor representa la esencia de la universidad: el espacio de la crítica racional y el diálogo libre y respetuoso. El Consejo Nacional de Huelga y sus líderes adquirirán un carácter emblemático que nutrirá el imaginario en torno al movimiento del 68 y serán el referente ineludible de esta cultura de participación universitaria; a partir de ahí se definirá todo un vocabulario y unos procedimientos de acción pública que formarán parte de este discurso emergente<sup>81</sup>.

Sin embargo en los años 70’s, junto con el radicalismo del discurso contestatario, los movimientos estudiantiles de esa época irán desgastando estas formas de participación hasta desembocar en el llamado *asambleísmo* –forma de gestión en la que se erige a la asamblea general como el “máximo órgano de decisión” de una escuela (cfr. Guevara Niebla, 1998)-, caracterizado por una serie de prácticas que distorsionan los dos pilares en

---

<sup>78</sup> La represión del 68 radicalizó a algunos grupos de izquierda que no encuentran otra salida que la lucha armada; el gobierno impulsa una política populista de “apertura democrática”, que cuenta con el apoyo de algunos intelectuales mexicanos (el escritor Carlos Fuentes resumiría este apoyo con la frase “Echeverría o el fascismo”); desde las esferas del gobierno se orquesta un movimiento para acabar con la dirección del periódico *Excelsior*, que se había distinguido por su línea crítica e independiente.

<sup>79</sup> En esos años se multiplican las movilizaciones estudiantiles por todo el país: huelgas y protestas en contra de disposiciones de autoridades universitarias (Guadalajara y Nuevo León), agitación y violencia promovida por grupos radicales (movimiento de “los enfermos” en Sinaloa), proyectos de autogestión (Escuela Nacional de Agricultura) o búsqueda de “modelos alternativos” de educación (“Universidad del Pueblo” en Guerrero o la “Universidad científica, crítica y popular” en Puebla).

<sup>80</sup> Entrevista con la Mtra. Lourdes Chehaibar, investigadora del Centro de Estudios Sobre la Universidad, noviembre de 2005.

<sup>81</sup> Uno de los dirigentes de este movimiento define así al CNH: “La lucha estudiantil tenía como eje orgánico al Consejo Nacional de Huelga, *suerte de asamblea* en la que participaban *representantes directos* de cada una de las escuelas y facultades que habían declarado la huelga. (...) Cada escuela o centro de estudios contaba con un “*comité de lucha*” que se encargaba de la dirección y organización en el nivel local”. Guevara Niebla *op. cit.* El destacado en cursivas es mío.

que se asienta la razón de ser de una asamblea como experiencia democrática: la deliberación racional y la representatividad. En el asambleísmo, por ejemplo, no se ganan las votaciones ofreciendo argumentos convincentes sino a través de maniobras de todo tipo que aseguren el mayor número de votos durante una discusión (el *mayoriteo*), se utilizan ciertos recursos para procurarse el control de la dinámica de una asamblea (la lucha por el control de la mesa directiva y por la toma de la palabra) o se emplean argucias para sabotearla cuando se prevé que sus acuerdos pueden resultar desfavorables (la provocación o el alargamiento intencional de una asamblea como estrategias para “reventarla”). Así describe este fenómeno uno de los profesores entrevistados:

*Yo me acuerdo de los pleitos en los 70's por dirigir la mesa y por cambiar la mesa y “no, moción de orden compañeros”; eran asambleas completamente manipuladas, asambleas en donde las prácticas que se seguían eran verdaderamente... era obvio, yo lo sé, yo dirigí mesas; eran patéticos esos asambleísmos de los 70's. (DO)*

## **Las prácticas políticas**

*la enorme dificultad para oírse adentro de una institución en donde se supone que el diálogo es valor (AR)*

Por la composición del sector de académicos que participaron como delegados de la experiencia del Congreso Universitario de 1990, podemos afirmar que una parte importante de ellos pertenece a la generación formada en esta cultura contestataria y que su manera de entender la participación política será uno de los elementos que influyeron en el rumbo que tomó el Congreso en determinados momentos. Los temas del autoritarismo y de la falta de canales que propicien la auténtica participación de la comunidad universitaria en las cuestiones fundamentales para la institución, van a estar presentes desde el momento en que los académicos recuperan en la entrevista su postura ante la evaluación que presenta *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México* y ante las reformas que se proponen para enfrentar las deficiencias de la Universidad; la mayor parte de ellos comparten los señalamientos críticos del rector pero no la manera en que propone se conduzca la reforma:

*Yo coincidía en algunas cosas que me parecía que –y me siguen pareciendo- son puntos que hay que revisar dentro de la Universidad (...) en el cómo se quería hacer, ahí es donde ya no estaba yo muy de acuerdo (EZ)*

*Compartía el diagnóstico, no el procedimiento. Me parece que en el procedimiento fue muy arrebatado, muy atropellado (...) una forma de imponer (RA)*

*Se me hacía incorrecto el trato que nos dio (el Rector), lo veía uno como ajeno, como lejano y en realidad todas las fortalezas eran de su grupo y todas las debilidades del resto de los humanos (EO).*

Este grupo de académicos manifiesta la convicción de que los procesos de reforma institucional no podían ser más producto de decisiones cupulares, sino la resultante de una experiencia de participación colectiva y plural, que representara a todos los sectores de la comunidad universitaria.

Esta postura explica porqué una buena parte de los entrevistados declara que, en su momento, simpatizaron con el movimiento estudiantil que se generó a partir de las propuestas de Rectoría:

*Ésta reacción del CEU es una reacción a una actitud autoritaria de la Rectoría (IS)*

*Los jóvenes del 85 fueron jóvenes muy espontáneos, tuvieron formas muy anti-autoritarias de manifestarse, y en ese sentido me parece bien el movimiento (DO)*

*Sentí que (la manera en que se aprobaron las reformas) justificaban el que se armara un movimiento antagónico y de protesta y de resistencia ante, yo diría, una forma de imponer (AZ).*

En este punto, las opiniones de los profesores sobre el CEU reflejan la manera en que han hecho suya esta cultura de participación y las prácticas políticas que de ella se derivan; así por ejemplo, para la mayoría este movimiento estudiantil se explica a partir del fenómeno del liderazgo:

*Los muchachos que lideraban el movimiento eran muy claros, muy inteligentes y hacían señalamientos que realmente la Rectoría no podía responder de manera satisfactoria (RA)*

*A mí me pareció, desde los primeros atisbos de este movimiento que los promotores estaban peleando más por defender privilegios, que por privilegiar la calidad académica o intereses más generales de la Universidad (RE)*

*En el movimiento del 86 como que la situación era más bien de líderes muy bien identificados; era muy claro quiénes eran los líderes: carismáticos, jalaban, eran ellos los que hablaban, los que aparecían en los medios, los que decían, etc. (AZ).*

Una parte importante de las prácticas políticas del activismo universitario estaban ligadas al quehacer de los comités de lucha y de las organizaciones de izquierda que tuvieron una fuerte presencia en la década de los 70's (en algunas de las escuelas y facultades contaban con cubículos o salones para organizar sus actividades), en las que destaca la figura del líder estudiantil, y en donde no puede dejar de percibirse la influencia del concepto leninista de la vanguardia revolucionaria<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> “El *vanguardismo* (es) la separación abismal que se fue gestando entre las masas estudiantiles y las vanguardias representadas por los activistas políticos”. Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 59.

Por otra parte, en sus balances y explicaciones sobre las dificultades que hicieron imposible que el Congreso lograra reformas importantes, está presente este carácter agonista de las prácticas políticas del discurso contestatario que reduce, ya lo hemos dicho, toda disputa o cualquier debate dentro de la Universidad al enfrentamiento entre dos fuerzas opuestas e irreconciliables, lo que obstruye o debilita las posibilidades de negociación y acuerdo entre los actores políticos, pues en la lógica contestataria del todo o nada cualquier convenio es visto como una traición: *había dos vertientes (del lado de las autoridades): una que más o menos aceptaba que había que construir ese espacio y avanzar, y la otra que le dio largas y largas al asunto (...)* Y del lado de los estudiantes y los profesores, la idea ésta de que es un Congreso y en este ejercicio tenemos que ganar todo o perder todo (AR). Discurso maniqueísta que alcanza su nivel más alto cuando se refiere a la figura de la autoridad: *nos educaron esos de “duda siempre de la autoridad, la autoridad siempre va a querer imponer, la autoridad es vertical, la autoridad es mala y perversa”* (AZ). Las prácticas políticas se darán, entonces, en un escenario tensado por la lógica de la confrontación ideológica:

*(...) porque la derecha tiene planteamientos en los que lleva plena razón y la izquierda tiene otros en los que lleva plena razón, y con las situaciones de tensión no se oye ni uno ni otro* (VA)  
*Se polarizaran posiciones, lo que hizo que se llegara a un diálogo de sordos, y eso ya no fue una experiencia constructiva desde mi punto de vista* (RA).

Prácticas que parecen remanentes de los *asambleísmos* de la década anterior, prácticas del desgaste que, paradójicamente, producen efectos contrarios a los que dicen buscar; es decir, el inmovilismo en lugar del cambio, el desencanto generalizado en vez de una amplia participación, como lo expresan las siguientes opiniones:

*Lo que tienes es esta idea de que los espacios de participación finalmente son espacios que se vuelven otra vez a convertir en candados para bloquear participaciones* (DO).  
*La parte que considero que fue muy complicada es que se cerró por un rato muy largo la posibilidad de un ensayo, de una cosa de transformación colectiva en la Universidad* (AR).

Por otro lado, estas prácticas se dan en un terreno abonado por las formas de gestión características de una burocracia universitaria que había acrecentado enormemente su poder desde la segunda mitad de la década de los 70's y que para mediados de la década siguiente mostraba síntomas de endurecimiento. El gobierno universitario de algún modo reproducía el centralismo y la anti-democracia que caracterizaba al sistema político mexicano, con su correspondiente clase política integrada por rectores, directores de escuelas, facultades, centros e institutos, que formaban grupos con la intención de mantener y escalar posiciones de poder dentro de la estructura de la institución. A lo largo de sucesivas administraciones esta burocracia fue decantando sus propios mecanismos de ejercicio del poder, que le permiten alcanzar dos objetivos: poner en marcha sus proyectos específicos para la institución y tener un nivel adecuado de gobernabilidad. La lógica de estas formas de gestión descansa en la idea de que el segundo objetivo es la condición para lograr el

primero, de lo que resulta una estructura de gobierno en donde se privilegian los mecanismos de control.

Estas formas de conducción institucional van a encontrar numerosas muestras de rechazo de una parte importante de la comunidad universitaria –justamente la que se forma en esta cultura de la participación y en su discurso contestatario- y estarán siempre presentes en los diferentes conflictos políticos por los que pasará la Universidad en esos años. Este factor influirá, por tanto, en la dinámica del Congreso Universitario y se convertirá en otro de los elementos que contribuirá a formar el clima de polarización política que, de acuerdo a la visión de los académicos entrevistados, impidió cualquier posibilidad de concreción de una reforma radical de la UNAM. En este punto son claras las denuncias que hacen los profesores de algunos mecanismos puestos en marcha por la administración central, para asegurarse una posición de ventaja dentro del Congreso, pues en algunas entidades se recurrió incluso a prácticas ya muy desacreditadas, pero que se siguen considerando eficaces:

*En esta escuela, no es que el director haya dicho que votaran por mí, pero él dio la autorización, a los que les quitó la autorización no votaron por ellos; esta escuela es así, todavía en la actualidad (...) es difícilísimo que las gentes voten por uno, difícilísimo, aunque sea voto directo y secreto (EO)*

*El director ya tenía nombrados a sus delegados (...) ya tenían amarrada su votación, sus planillas y demás (EZ)*

*Al diez para las seis llegué con mi papelito y me inscribí (como candidata a delegada), acababa de llegar a mi lugar cuando el director me estaba hablando por teléfono, para que retirara mi candidatura. Le dije que no, ¿por qué la iba retirar? (EZ)*

*Yo voté a favor de la gratuidad de la educación (...) entonces el director me mandó llamar y me dice “¿por quién votaste?” (...) tenía maestros que me andaban acusando (EO).*

## **Balance de la experiencia**

*Al final, acabó imponiéndose la idea de que no hay forma ordenada y colectiva de influir absolutamente en nada (AR)*

*Estoy absolutamente convencido de que se tiene que hacer así, participando colectivamente y que la gente opine y que diga (DO)*

Aunque con variaciones de grado y con diferencias importantes en cuanto a las causas, la mayor parte de los académicos entrevistados consideran que el Congreso Universitario fue una experiencia fallida, desde la perspectiva de que la intención declarada de éste era lograr una reforma profunda de la institución. Este aspecto es relevante si se si se toma en cuenta que el alto nivel de expectativas con las que llegaron –de acuerdo a la recuperación que

ellos hacen de ese momento-, se convertirá en un desencanto que tendrá consecuencias importantes en los sucesos que se vivieron en la Universidad en los siguientes diez años.

Para algunos, la estructura organizativa que se le dio de inicio al Congreso constituyó una camisa de fuerza que lo condenó al fracaso; es decir, aunque el objetivo era plausible, el mecanismo propuesto no era el indicado:

*Lo del Congreso era entonces una posibilidad tremenda, desde el punto de vista civilizado, de conseguir un modelo de universidad más participativo, más abierto, más plural y demás, pero la estructura que se pensó no dejaba espacio para juegos muy profundos y el resultado que tuvimos fue el que tenemos (AR)*

*Creo que el exceso de control del proceso rigidizó demasiado las cosas de la discusión y las cosas del debate, y por supuesto también los resultados (VA).*

Esta estructura rígida es producto de la historia que precede al Congreso, pues éste se da en el marco de un conflicto entre las autoridades universitarias y una parte de la comunidad de estudiantes, por la aprobación de una serie de medidas que los segundos consideran injustas y equivocadas; en este ambiente de confrontación se da una radicalización del movimiento que pasa de la demanda de derogación de las reformas propuestas a la exigencia de una transformación institucional a fondo. La propuesta del congreso nace en este ambiente de disputa y polarización creciente que hará que los principales protagonistas tomen posiciones duras: el CEU a hacer triunfar sus propuestas de reforma y la autoridad universitaria a evitar que el proceso se le escape de las manos. Es por eso que una de las lecturas que hacen los entrevistados del porqué se ideó una estructura tan rígida para el Congreso, tiene que ver con la manera en que se estaba procesando esta disputa política: *“Todo mundo estaba claro de que ahí podían salir transformaciones y entonces la idea fue apretar todo para que no salgan demasiadas cosas complicadas; y eso fue lo que se reflejó en el atorón en los temas que eran fundamentales, en las cosas de gobierno, en las cosas de presupuesto, en las cosas de financiamiento” (AR).*

La estructura organizativa del Congreso consistió en la distribución de los delegados en mesas de trabajo que elaborarían propuestas de reforma sobre los diferentes temas que se habían analizado en los foros de discusión, estos proyectos serían después revisados y votados en las sesiones plenarias para su eventual aprobación. Según los testimonios recogidos, en cada mesa se reproducía un esquema de participación que dividía a los delegados en tres grupos, uno que defendía el punto de vista de la Rectoría, otro que trataba de impulsar las propuestas del CEU y un tercero muy amplio compuesto por delegados que no venía con una posición previamente determinada: *“Entonces en el Congreso éramos tres grupos, yo era del grupo que no era ni de la autoridad ni de los radicales del CEU, sino que teníamos nuestras ideas, compartíamos algunas y que generalmente ganábamos votaciones; por eso sonábamos interesantes y entonces nos coqueteaban de los dos lados” (EZ).* En este espacio de participación numéricamente más reducido -y a pesar de las luchas entre los grupos antagónicos- se pudo generar un clima de discusión, de negociaciones, de acuerdos:

*Las mesas de trabajo siento que fueron mucho más efectivas; eran alrededor de 150 a 100 personas en cada grupo, y ahí sí se podían discutir ideas. (AZ)*

*Nos fuimos a las comisiones y tú veías el ánimo de la gente; y entonces trabajabas en comisiones y la sesión acababa a las 8 de la noche y eran las 10 de la noche y la gente seguía arrastrando el lápiz (EZ).*

Es en las sesiones plenarias -donde se imponen las prácticas del *asambleísmo* y el discurso radical contestatario- en donde algunos encuentran la explicación del fracaso de este intento de llegar a acuerdos a través de la discusión respetuosa y razonada:

*Ya en el Frontón no se discutían ideas, eran líneas que se tiraban; parecía más un proceso partidista que un proceso de pensamiento (AZ)*

*Había cuando menos dos grupos muy fuertes (...) que llegaban a empates consistentemente en las votaciones; entonces en esos empates pues no pasaban las cosas (EZ)*

*En el pleno no podías argumentar, en el pleno era un rollo parlamentario de otro tipo y el Congreso fue estructurado de tal manera que llevaba a eso, llevaba a la imposibilidad de hacer una reforma de fondo (AR).*

La Mtra. Chehaibar describe, en la entrevista que se le realizó, la imposibilidad de llegar a acuerdos sobre los temas más importantes en las sesiones plenarias, por el uso de estos recursos de control de las asambleas por parte de los dos grupos antagónicos: “*En el Congreso la votación a mano alzada era evidente: tú veías las caras (de los delegados) volteando hacia Narro (representante del Rector) y las caras volteando hacia Imanol, hacia Velarde (líderes del CEU), dependiendo de la radicalidad (...) Violentaba mucho la votación (de los partidarios de la Rectoría) porque no se hacía en análisis, se hacía en seguimiento de línea; pero también te molestaba la votación en bloque de los muchachos, porque era la misma, no era una votación pensada, argumentada. Entonces quedabas en medio, atrapada entre dos líneas que al juntarse lo que hacen era bloquear cualquier acuerdo posible*”.

En función de los resultados del Congreso, de las reformas que de ahí surgieron, del impacto que éste tuvo para la institución, los académicos entrevistados se dividen en sus apreciaciones en tres posiciones. Hay algunos que sí consideran que el Congreso tuvo logros importantes en sus sesiones de trabajo y que el fracaso está en los procesos que se dieron después de que éste hubo terminado, otra vez bajo la idea de la manipulación por parte de los grupos de poder:

*Las autoridades usaron del Congreso algunas cuantas cosas, sacaron sus conclusiones, hicieron alguna reforma institucional limitada y siguieron adelante con lo que tenían (AR)*

*(...)después se canalizó todo a que se fueran haciendo las adiciones (a las propuestas). Ahí fue donde, como siempre sucede, se fue manipulando, se fue cambiando. Muchas de las ideas originales ya no han prevalecido... en fin (VA).*

Un segundo grupo, en cambio, consideran que los logros fueron menores pues no implicaban una transformación profunda de la Universidad: “*Si hubo muchas cosas positivas, no debo dejarlo de reconocer, pero las expectativas grandes no se dieron, no se dieron cuando menos como se esperó en el Congreso. Siempre hubo versiones más ligeras, más mediatizadas o algo así*” (EO). Existe un tercer grupo que la consideran una experiencia totalmente fallida:

*Para mí el Congreso es una terrible decepción. No sé a quien le pudo gustar (...), creo que el ánimo general fue de un desencanto de todos, de todas las partes; como que se pasmó, se trabó, no salió nada prácticamente (RA)  
Pero no se resolvió gran cosa, ese es el problema (...); se hizo un gran daño a la Universidad, se le maniató en muchas cosas después de eso y no se resolvieron los problemas de fondo (IS).*

De algún modo, estos balances recogen el tono de polarización en que se dio la dinámica del Congreso y muestran, en su desencanto, la influencia del discurso radical que planteaba la posibilidad de transformar profundamente y en unos cuantos días una institución tan compleja y antigua.

Hay, en el balance de este evento, un aspecto que todos los entrevistados rescatan y es el que está asociado al significado que tuvo para ellos el Congreso en términos de experiencia personal, de vivencia. Los testimonios transmiten la idea de descubrimiento, de encontrarse con una institución distinta a la que creían conocer en razón de su complejidad, tamaño y diversidad. Para ellos, que ya habían pasado una gran parte de su vida en los recintos universitarios, primero como estudiantes y luego como académicos, el Congreso representó una oportunidad única de conocer más a fondo a la UNAM:

*Personalmente para mí significó ver a la Universidad de una manera diferente, una universidad muy compleja (...) Pero para mí fue importante sobre todo tener la experiencia de calibrar a la Universidad, de verla funcionar con esa riqueza, con esa multiplicidad (VA)  
Yo creo que el Congreso fue una experiencia extremadamente aleccionadora sobre la complejidad que tiene la Universidad y la diversidad de voces (AR)  
Fue un curso intensivo para conocer a la Universidad (RE).*

Este conocimiento de lo complejo de la institución y lo que significó para ellos este experimento colectivo de cambio institucional, no va a modificar su convencimiento acerca de la necesidad de que la UNAM se transforme, pero sí va a alterar sustancialmente su idea de cómo deben procesarse los proyectos de reforma en esta universidad. En el discurso que sostienen en el presente la idea de participación está más matizada, lo mismo que las expectativas radicales:

*Yo sigo pensando que la mejor manera es regresar a instancias más pequeñas, en donde se puedan tomar decisiones y dar libertad a esas instancias, dar autonomía a esas instancias para que puedan tomar sus decisiones (AZ)*

*Una segunda ingenuidad se acabó ahí. Me di cuenta con un cierto realismo de que a la Universidad, si había que reformarla, había que reformarla de otra manera; y me di cuenta de los populismos y de las ingenuas visiones democráticas que no pueden ocurrir en la Universidad (DO).*

A pesar de que para muchos de los participantes de esta experiencia inédita en la historia moderna de la UNAM, los resultados no lograron los objetivos esperados, es innegable que desde su visión la institución empezó a cambiar a partir del Congreso; esto hace que para comprender los sucesos que la Universidad ha vivido en la última década se tenga que recurrir a él como un referente obligado:

*El regreso (hoy en día) a los proyectos individuales es un poco por el desgaste de las formas de acción colectiva, a la frustración (DO)  
La experiencia del Congreso dejó pendientes importantes que hicieron explosión casi 10 años después (AR).*

## CONCLUSIONES

*La generación puede considerarse el nexo  
que une biografías, estructuras e historias.*

Carles Feixa

Como señalé en la Introducción, este trabajo se planteó como objetivo general estudiar la conformación y transformación de las identidades colectivas dentro de un entramado institucional. La elección del estudio de caso como modalidad de investigación implicó la determinación de un tipo específico de identidad común (la generación), de un actor social con características definidas (los académicos universitarios), de una institución en concreto (la UNAM), y de determinados procesos y acontecimientos sociales, políticos y culturales ubicados dentro de un marco socio-histórico delimitado (el espacio de Ciudad Universitaria, dentro del periodo comprendido entre la segunda mitad de la década de los años 60's y las siguientes dos décadas). La utilización del concepto de generación como categoría de análisis -siguiendo los desarrollos teóricos de Mannheim y de Attias-Donfut-, me llevó a identificar a un grupo de maestros universitarios como parte de una agrupación generacional significativa dentro de la historia contemporánea de la UNAM, bajo la conjetura de que esta pertenencia generacional está relacionada con la conformación de adscripciones identitarias, que tienen su inicio en las experiencias específicas que vivieron en su juventud, en el seno de determinados espacios institucionales y a partir de prácticas de socialización distintivas. Me propuse analizar las características de esta construcción identitaria a partir de considerar que ésta adquiere para sus miembros la forma de una cultura generacional, que implica la posibilidad de que se identifiquen con determinados comportamientos y valores, que compartan “formas comunes de responder al mundo”, que tengan “problemas existenciales comunes” y que posean un “conocimiento conceptual compartido” (Conway, 1998:59) grupal o colectivamente.

Un primer elemento que surge de este estudio de caso es que los actores seleccionados como representantes de la generación de académicos universitarios de los 60's, en general reconocen su pertenencia a ella; es decir, poseen una conciencia de identidad colectiva a partir de una adscripción subjetiva a esa generación, que manifiestan a través de un “sentimiento de contemporaneidad” que expresa “si no recuerdos comunes, por lo menos recuerdos en común” (Augé, citado por Feixa, 1998:62). Esta conciencia de identidad generacional –que se manifiesta con más o menos fuerza en cada uno de ellos- se refleja a través de una serie de elementos que aparecen insistentemente en las entrevistas, entre los que destacan la elección de “acontecimientos generacionales” significativos en su trayectorias biográficas (el ingreso a la UNAM, el Movimiento Estudiantil de 1968) y el contacto con corrientes culturales y políticas, que implicaron una modificación en la percepción de su realidad social. Aunque no se trata de una agrupación generacional homogénea –pues procesan de manera singular el peso de estos elementos y se manifiestan influidos en diferentes grados de intensidad por los mismos-, en sus historias de vida encontramos el uso de modelos retóricos comunes para referirse a los mismos “eventos” y experiencias culturales compartidas.

La *duración común* (Attias-Donfut,1988)<sup>83</sup> que define a esta generación es el periodo comprendido entre la primera mitad de la década de los años 60's y el final de la siguiente década; es decir, una etapa de quince años en la que todos los académicos seleccionados cursaron sus estudios de educación superior e hicieron el tránsito a la condición de profesores de su institución. Es el periodo en la que estos actores sociales, en su condición de jóvenes, transforman las experiencias sociales que les toca vivir colectivamente “en estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en los espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa,1998:60). En este contexto, la condición de estudiante se vuelve particularmente importante porque la Universidad proporciona un ámbito de sociabilidad muy distinto al que estos jóvenes pueden encontrar en el espacio más amplio de la sociedad en la que viven; al aislarlos de ese mundo, el *campus* universitario potencia el intercambio de experiencias entre individuos que comparten la misma condición de estudiantes y un similar rango de edad.

De lo anterior se desprende el segundo elemento a destacar en este estudio: la importancia de los espacios institucionales como ámbitos de sociabilidad que poseen una significación importante para los miembros del conglomerado generacional analizado. Para decirlo en términos de los planteamientos de Mannheim, las generaciones tienen una ubicación o situación social que las identifica como únicas, que está ligada a los espacios donde los miembros potenciales de una generación comparten experiencias vitales significativas. El espacio simbólico de la Ciudad Universitaria de los años 60's y 70's será la **localización** que creará las primeras condiciones para el surgimiento de una identidad generacional. En la narración colectiva formada por las entrevistas realizadas a este grupo de académicos se reconoce la importancia de su prolongada permanencia en esos espacios institucionales, que posibilitaron mecanismos de identificación con corrientes culturales, ideologías políticas, estilos de vida, liderazgos intelectuales y preocupaciones existenciales comunes, que serán la base para la construcción de una identidad generacional. Como sostiene Chihu (2002:19) “la identidad de los sujetos se construye en parte por el arraigo a una localidad, a un territorio en donde cotidianamente se realizan prácticas y costumbres, las cuales a su vez le adjudican a ese lugar particular, su particular distinción”. En este punto se debe subrayar que la noción de **localización** no refiere sólo al aspecto geográfico, físico, de un determinado espacio institucional, sino a su importancia como referente simbólico porque se trata de espacios que los actores asocian con prácticas sociales específicas: “la consecuencia más importante es que, dentro de un mismo territorio físico, pueden construirse diferentes lugares, en la medida en que en ellos los diferentes actores realizan diferentes prácticas estableciendo así diferentes tipos de fronteras, y por lo mismo diferentes identidades” (Chihu,2002:19).

Sin embargo, este estudio trata de hacer hincapié en que no se puede hablar de identidades generacionales como producto de procesos generales, abstractos y homogéneos, porque no todos los actores sociales similarmente localizados son interpelados de la misma manera por los “eventos” y experiencias culturales a las que estuvieron expuestos colectivamente; de ahí que se rescate la importancia del concepto sociológico de **complejo** generacional, para referirse a los sujetos que no sólo están similarmente localizados, sino que además y,

---

<sup>83</sup> Consultar página 15 de este trabajo.

sobre todo, forman parte de una cohorte que le otorga una significación similar a las mismas experiencias, de las que obtienen idéntico conocimiento conceptual, que los diferencia de otros complejos de la misma generación que han procesado de diferente manera esas experiencias. Es decir, en el extremo, sería absurdo sostener que todos los estudiantes que formaron parte de esa localización deben ser considerados como parte de la generación de los 60's; sino que más bien, en ese enorme conglomerado de sujetos determinadas experiencias e influencias culturales compartidas, resultaron significativas para un conjunto de ellos. ¿Qué es lo que posibilita que unos sí y otros no logren esta construcción simbólica de identificación-diferenciación que es la identidad generacional? Creo que el concepto de **estrategia identitaria** puede servir de clave para la comprensión de este fenómeno, si entendemos que las adscripciones y transformaciones identitarias de los actores sociales se dan sobre la base de identidades previas (familiares, religiosas, regionales), que hacen que éstos dispongan de “cierto margen de maniobra para utilizar de manera estratégica sus recursos identitarios” (Chihu,2002), con los que intentan entender y valorar los procesos sociales en los que están inmersos; si los esquemas de interpretación provistos por estos recursos son insuficientes y no les posibilitan la asimilación de estos procesos sociales, pueden sobrevenir situaciones de crisis o de re-adscripción identitaria. En el segundo capítulo de este estudio de caso exploramos la manera en que, a través de sus narraciones autobiográficas, los académicos seleccionados dan cuenta de cómo se fueron reconfigurando sus identidades bajo la influencia de determinados eventos históricos y corrientes culturales, de naturaleza simbólica, dentro del espacio de Ciudad Universitaria; para después, en el tercer capítulo, utilizar el Congreso Universitario de 1990 como un analizador que nos permitieran observar “en acción” los recursos identitarios con los que llegaron provistos.

Otro elemento importante que emerge de este trabajo es el análisis del papel que juegan los eventos histórico-sociales, considerados como parte-aguas, en la conformación de las identidades generacionales; es el caso del Movimiento Estudiantil del 68 con respecto a la generación que aquí se estudia. Lo primero que es necesario destacar es que los elementos que contribuyen a las conformaciones y transformaciones identitarias son múltiples y de naturaleza variada, por lo que se impone desterrar cualquier intento de explicación mono causal. Aunque en los relatos de vida de una persona o una colectividad aparezcan referencias a puntos de inflexión producidos por eventos específicos, la comprensión de sus dinámicas identitarias no puede restringirse a un solo evento, éstos son diversos y devienen en el hilo de continuidad mediante el cual construyen una memoria con la que trata de darle coherencia al pasado. Sin embargo, es necesario reconocer que no todos los elementos que consideramos influyentes tienen el mismo peso y que habrá algunos que dejen una huella particularmente profunda en estos procesos, sin embargo aquí lo importante no es tanto identificarlos como estudiar la naturaleza específica de su influencia. De ahí que, aunque en el trabajo de análisis de las entrevistas se puede reconocer fácilmente la notable influencia del Movimiento del 68 en las trayectorias de vida de los sujetos, la importancia de su papel en sus conformaciones identitarias no está en su naturaleza socio-histórica, sino en su naturaleza simbólica. Aunque en este trabajo se reconoce la influencia simbólica del 68 mexicano como mito fundador de la identidad generacional “sesenta-y-ochera”, lo más significativo para el análisis resultó ser la variedad de recepciones con que se recrea e interpreta ese mito entre los miembros del complejo generacional estudiado; por otro lado, no hay que dejar de considerar la gran importancia que tiene la etapa post 68 para la

construcción de esta identidad colectiva, lo que refuerza la idea de que los procesos identitarios no pueden ser considerados como producto de un evento histórico particularmente relevante. Attias-Donfut sostiene que una generación no es creada por un acontecimiento único, sino por “la elaboración de una memoria colectiva sobre este acontecimiento”; es decir, los movimientos sociales producen en los actores representaciones sociales, que con el tiempo devienen en discursos que se reproducen como modelos que hacen derivar de ciertos hechos históricos la definición social de las generaciones. Las distintas dimensiones de la identidad aparecen a través de un proceso de construcción simbólica de identificación-diferenciación que se hace en relación a un marco de referencia: los “eventos” y experiencias culturales que se desarrollan dentro de un espacio institucional y en el marco de un tiempo socio-histórico específico<sup>84</sup>.

Este trabajo parte de considerar que la memoria en sí misma suministra la base de las construcciones identitarias: “la capacidad para organizar en la memoria de modo narrativo y autobiográfico la experiencia, se hallaría estrechamente asociada con el sentimiento de identidad personal; el ‘yo’ sería producto de que desarrollamos narraciones sobre quienes somos”. (Duero,2006:138). Esto justifica la elección de una estrategia metodológica basada en la producción de testimonios orales “temáticos o focalizados” para trabajar el tema de las formaciones identitarias, pues las entrevistas tienen la intención de provocar espacios de *subjetivación* en donde los informantes seleccionados construyen relatos coherentes sobre su pasado<sup>85</sup>. Dentro de estos relatos, la trama se estructura alrededor de ciertos hechos y situaciones vividas que tienen una significación especial para los personajes de esas historias; por lo tanto, la estrategia analítica trató de considerar qué es lo que los entrevistados consideran memorable y qué no, cuál es el significado cultural de los eventos que sirven de hitos dentro de su narración.

Para un trabajo que se sirve de los testimonios orales como instrumentos para estudiar las conformaciones identitarias lo importante, como ya se mencionó, no son los eventos en sí en su condición de hechos históricos, sino la posibilidad que abren para interpretar los contenidos simbólicos de la memoria. Puesto que es el individuo quien organiza el discurso al seleccionar determinadas vivencias y omitir otras, en su narración rescata los eventos que dotan de sentido a su trayectoria de vida, de acuerdo a las condiciones del presente particular que está viviendo; como sostiene Pujadas (2000:7), “la memoria va resignificando a la marca, a la huella, cada vez que recurre a ella”. Ahora bien, en el plano de lo social estos eventos tienen múltiples interpretaciones para los actores sociales que establecen con ellos una relación simbólica, lo cual representa una enorme dificultad cuando la intención es estudiar la memoria colectiva –elemento que funda la posibilidad de

---

<sup>84</sup> Como sostiene Chihu (2002:7): “Los elementos centrales de la identidad –como la capacidad para distinguirse y ser distinguido de otros grupos, de definir los propios límites, de generar símbolos y representaciones sociales específicos y distintivos, de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva compartida por sus miembros e incluso de reconocer ciertos atributos como propios y característicos- también pueden aplicarse perfectamente al sujeto-grupo, al sujeto-actor colectivo.

<sup>85</sup> En relación a la asociación entre la identidad personal y la narración autobiográfica, Duero (2006:138) afirma que la identidad no es algo que descubramos dentro de nosotros mismos, “sino más bien una ficción que elaboramos; una especie de “metaevento” que ofrece coherencia y continuidad a la confusión de la experiencia y que se encuentra distribuido en cada elemento que ha contribuido a la elaboración de ese relato”.

una identidad generacional-; sin embargo, como establece el mismo autor, “la autonomía del relato individual es limitada, pues viene condicionada por unos moldes culturales, que organizan tanto las estructuras narrativas, como los contenidos y los valores que se vehiculan a través del relato” (Pujadas, 2000:149).

Esta idea sirvió de sustentó a la estrategia metodológica de esta investigación, pues se partió del supuesto que, teniendo una muestra homogénea de informantes (aquellos que cumplieran con el perfil para ser considerados potenciales miembros de la generación que se pretendía estudiar), crecía la posibilidad de obtener narraciones biográficas que asignarán valoraciones similares a los mismos eventos. Es decir, la hipótesis de base para este estudio de caso fue que esos moldes culturales que organizan las estructuras narrativas y posibilitan la conformación de una memoria común, se presentarían con mayor claridad en el colectivo generacional que se proponía para el análisis. El resultado de este trabajo fue un conjunto de narraciones particulares de un grupo de actores sociales -que consideramos representativos de una complejo generacional-, sobre un tiempo y un espacio social específicos en los que recibieron la influencia de un conjunto de eventos socio-históricos y de corrientes político-culturales, narración que en su conjunto podemos considerar una memoria colectiva, porque las valoraciones que hacen de los mismos crea una comunidad de interpretaciones con numerosos puntos de contacto que intenté destacar en este análisis<sup>86</sup>. En este sentido, conviene destacar la importancia que tuvo en este estudio la utilización del Congreso Universitario de 1990 como un analizador que pretendía estudiar esta hipotética identidad generacional “en acción”, porque lo que se encuentra en esta memoria común sobre este evento no sólo es la reconstrucción de vivencias y significados particulares, sino la emergencia de una narración que pone de manifiesto los elementos y rasgos específicos que caracterizan a este complejo generacional.

A lo largo del análisis no sólo se mantuvo la idea de que las experiencias vividas por este grupo y la memoria colectiva que surge de esta narrativa en común son dimensiones esenciales en la constitución de sus identidades, sino que esa reconstrucción del pasado debe entenderse también como un proceso que da sentido a su realidad social y que les permite significar sus presentes prácticas sociales. En ese sentido se comparte la propuesta de Brito Manero (2005:173), quien sostiene que cuando se haga referencia a los procesos de la memoria, más que referirse a una memoria constituida, se deberá aludir a una memoria constituyente; es decir, “a una memoria que es constructora de realidad social, que participa de los modos de constitución de la subjetividad”. El otro elemento importante que se desprende de este análisis es el reconocimiento del papel central que juega lo institucional en los procesos de construcción identitaria, individual o colectiva; el trabajo sobre las historias de vida permitió establecer que la memoria colectiva existe y cobra sentido fundamentalmente en relación a los movimientos y procesos institucionales: “es en torno a los procesos institucionales desde los que se puede plantear la problemática de significación que da sentido a la reconstrucción histórica desde las memorias colectivas” (Manero Brito, 2005:186). En nuestro caso se destaca el enorme peso que tiene la

---

<sup>86</sup> En este trabajo también se recurrió al concepto de *memorias fuertes* de Candau (2002), que se refiere a esta “memoria masiva, coherente, compacta y profunda que se impone a la gran mayoría de los miembros de un grupo”, lo que permite esta convergencia en las representaciones del pasado.

institución universitaria en la conformación y transformaciones de la identidad generacional del grupo estudiado, influencia que inicia tempranamente en los espacios y recintos universitarios desde mediados de la década de los años 60's y que se continuará con los procesos políticos y sociales que conmovieron la vida institucional en la siguiente década.

En este trabajo también se destaca la pluralidad de interpretaciones que suscitan los eventos socio-históricos y las influencias político-culturales en los académicos entrevistados, lo cual permite entender que la memoria colectiva que funda esta identidad generacional, contiene elementos simbólicos heterogéneos que, para ponerlo en términos de los planteamientos de Mannheim, estarían indicando la existencia de complejos y unidades generacionales, que muestran adscripciones identitarias particulares dentro del universo más amplio que representa la generación. Por otra parte, también se rescata el hecho de que, para algunos de estos actores sociales la recuperación memorística de su pasado -que posibilita al sentido de pertenencia generacional-, no está sólo compuesta por el registro de experiencias directamente vividas por ellos, sino también por una serie de eventos que no les toca experimentar directamente (como es el caso del Movimiento del 68, para los miembros más jóvenes de este conjunto generacional, que ingresan a la Universidad a principios de la década de los 70's), pero que tienen el poder de interpelados y de convocar a un sentimiento de identidad compartida, entre ellos y los jóvenes que sí lo experimentaron directamente. Estos referentes simbólicos son los que con mayor fuerza logran cumplir la función social de promover adscripciones identitarias.

Mi interés por el estudio de la identidad generacional de este grupo de académicos partió de la "visibilidad social" de esta generación de los 60's; es decir, de la conjetura de que sería más fácil estudiar las conformaciones identitarias en una generación que se destacara por haberse formado en un período histórico social relevante<sup>87</sup>, que harían que sus características distintivas fueran más claramente identificadas. Conforme se fue realizando el presente estudio esta presunción resultó acertada: las posibilidades de formación de identidades generacionales fuertes se potencian cuando un grupo de jóvenes, que conviven dentro de un espacio institucional definido, reciben la influencia de experiencias socializadoras múltiples e intensas, en un periodo histórico relativamente corto. El grupo de académicos elegido, de alguna manera son representantes de un conglomerado generacional particularmente importante para la UNAM porque han establecido con ella un estrecho vínculo que, aunque ha ido cambiando a lo largo de alrededor de 40 años, los ha convertido en destacados protagonistas de los procesos de transformación que ha tenido la institución desde hace más de cuatro décadas. Iniciaron un proceso de conformación identitaria fuertemente vinculada a su institución, al calor de las experiencias sociales y las influencias culturales y políticas que les tocó vivir en su etapa de estudiantes universitarios; identidad colectiva que han ido reconfigurando en su condición de académicos al participar en los diferentes procesos sociales de la vida universitaria (los proyectos de autogobierno, el sindicalismo universitario, los movimientos estudiantiles post 68, el Congreso Universitario).

---

<sup>87</sup> Aquellas que Ortega y Gasset (1980) llama *generaciones decisivas*, porque les toca vivir crisis históricas de gran magnitud.

Los resultados de esta investigación permiten suponer que en esta participación se encuentra la influencia de su pertenencia generacional, lo que les ha llevado a formar parte de proyectos de transformación institucional en los que quedan los remanentes de ese imperativo “sesentero” de la utopía del cambio. Desde esta perspectiva, aunque pudiera ser considerada una generación derrotada porque no lograron concretar sus proyectos, su acción social está presente en los procesos que se fueron instituyendo dentro de la Universidad a lo largo de estos años; es decir, que los procesos institucionales se constituyen como memoria de los proyectos que le dieron origen, tanto los que se impusieron como los que resultaron derrotados. En este sentido, podemos decir con Brito Manero (2005: 186) que si bien “la institución es testigo y garante del fracaso de la profecía como condición necesaria para su institucionalización, también es cierto que se constituye como memoria de aquellas aspiraciones y esperanzas colectivas que le imprimieron su forma y que garantizan la presencia de un eco para la imaginación colectiva”.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Datos Generales

	<b>Año y lugar de nacimiento</b>	<b>Ingreso a la UNAM como estudiante</b>	<b>Profesión</b>	<b>Antigüedad como académico (año de ingreso)</b>	<b>Nombramiento</b>	<b>Actividades académicas</b>
<b>AR</b>	1948, Manzanillo, Colima	1966 Licenciatura	Economista	34 años (1971)	Profesor titular C, de tiempo completo	Principalmente docencia en licenciatura y posgrado
<b>DO</b>	1951, Cd. de México	1971 Licenciatura	Sociólogo	25 años (1980)	Profesor de carrera de tiempo completo, titular A	Principalmente docencia en licenciatura
<b>IS</b>	1949, Mérida, Yucatán	1968 Licenciatura	Físico	34 años (1971)	Investigador titular C, de tiempo completo, definitivo	Investigación, docencia y difusión de la ciencia
<b>RE</b>	1953, Cd. de México	1971 Licenciatura	Comunicólogo	31 años (1974)	Titular C, de tiempo completo	Principalmente investigación y docencia en posgrado
<b>AZ</b>	1953, Cd. de México	1970 Bachillerato	Psicólogo	24 años (1981)	Profesor Titular C, definitivo	Principalmente investigación, docencia y difusión
<b>VA</b>	1946, Cd. de México	1964 Licenciatura	Arquitecta	37 años (1968)	Titular C, Tiempo completo.	Principalmente docencia
<b>EZ</b>	1948, Tecamachalco, Puebla	1967 Licenciatura	Veterinaria	30 años (1975)	Profesor Titular C, Tiempo completo	Principalmente docencia
<b>EO</b>	1945, Cd. de México	1959 bachillerato	Arquitecta	38 años (1967)	Profesor Titular C. Tiempo completo	Principalmente docencia
<b>RA</b>	1948, Cd. de México	1966 bachillerato	Psicólogo	29 años (1976)	Profesor Titular C. Tiempo completo	Principalmente investigación

## ANEXO 2

### GUIÓN DE ENTREVISTA

#### Perfil del entrevistado:

- a) Nacido en la década comprendida entre 1945 y 1953
- b) Estudios de licenciatura en la UNAM
- c) Profesor de Tiempo Completo
- d) Delegado en el Congreso Universitario de 1990

#### Guión de la entrevista

1. FICHA DE IDENTIFICACIÓN
  - 1.1. Edad o año de nacimiento
  - 1.2. Ingreso en la UNAM como estudiante
  - 1.3. Profesión
  - 1.4. Grado de escolaridad
  - 1.5. Nombramiento
  - 1.6. Antigüedad en la UNAM
  - 1.7. Actividades dentro de la UNAM
  - 1.8. Puestos académico-administrativos
  - 1.9. Licencias o periodos fuera de la institución
2. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL 68
  - 2.1. ¿Qué significó para ti y para la UNAM?
  - 2.2. Relación personal con el movimiento (participación)
  - 2.3. La cultura juvenil (música, lecturas, influencias, símbolos, moda, participación política)
  - 2.4. Posición política e ideológica (militancia, la Revolución Cubana, la nueva izquierda)
  - 2.5. El sindicalismo universitario
3. MOVIMIENTO DEL CEU (1986-1990)
  - 3.1. En ese momento ¿a qué se dedicaba en la UNAM?
  - 3.2. Relación con el movimiento estudiantil
  - 3.3. Caracterización del movimiento
  - 3.4. Opinión del documento *Fortaleza y debilidad*
  - 3.5. Posición ante la huelga (1987)
  - 3.6. Organización del Congreso:
    - COCU (1988)
    - Seminario de Diagnóstico
    - Foros Locales (1990)

- Conferencias Temáticas
- Elección de delegados

#### 4. PARTICIPACIÓN EN EL CONGRESO UNIVERSITARIO

4.1. ¿Cómo fue elegido Delegado?

4.2. ¿Qué expectativas tenía con respecto al Congreso?

4.3. ¿Qué significado tuvo esa experiencia?

4.4. Balance del Congreso con respecto a las expectativas personales

### ANEXO 3

#### Cultura de los 60's

	Influencia de movimientos culturales o políticos	Significado	Rasgos culturales relevantes	Género
<b>EO</b>	<p>Contacto con el marxismo en la Preparatoria</p> <p>El Ateneo Cultural (1966-67)</p> <p>Participación en una organización estudiantil anarquista (1966)</p>	<p>Rompimiento con la formación religiosa familiar</p> <p>Influencia intelectual</p> <p>Inicio de la participación política</p>	<p>*La música de rock and roll (“me fascinaba, me sigue fascinando”)</p> <p>*La moda</p> <p>*Los cine clubs</p>	<p>“Clima bastante desfavorable” para las mujeres en la Facultad: trato desigual e injusto de los maestros.</p> <p>Mayor trabajo académico para demostrar capacidad.</p> <p>Contraste con el “buen trato” de compañeros estudiantes.</p> <p>Durante el 68 se ocupa de actividades subordinadas dentro de la organización estudiantil.</p>
<b>VA</b>	No refiere		<p>*La música</p> <p>*El cine</p> <p>*Las lecturas</p> <p>“Todas esas cosas eran normales en la casa (...) yo tenía la ventaja de que mi padre era un hombre de una mentalidad muy amplia, muy abierta. Teníamos acceso a todo lo que queríamos, no había esa situación un poco tradicional de la familia mexicana, un poco cerrada.”</p>	<p>Trato desigual e injusto de los maestros (“la embestida de los profesores hombres”, “sentían que estábamos como intrusas”)</p> <p>Mayor trabajo académico para demostrar capacidad</p> <p>“Los compañeros nos aceptaron muy bien”.</p>
<b>AR</b>	<p>“Participé con un grupo político antes del 68, que se destruyó en el 68.”</p> <p>“el grupo con el que participaba se definía como de izquierda, pero era una cosa muy curiosa, porque en realidad era un grupo que tenía un acercamiento a</p>	<p>Acercamiento al pensamiento de izquierda, a la cultura de la época y a la transformación de la educación en la Facultad</p>	<p>*Literatura</p> <p>*Cine clubs</p> <p>*Música</p> <p>*“Huaraches y pelo largo”</p> <p>*Actitud rebelde, contestataria</p> <p>*Importancia de la prepa</p>	<p>“recurrir a la lectura literaria, al debate, y por esa vertiente hay muchos cuestionamientos sobre la autoridad, sobre el machismo (...)”</p>

	<p>la participación política bastante heterodoxa, porque eran actividades culturales, el cine-club, eventos de música, etc., y no tanto la militancia partidista”</p>	<p>“del ambiente que había, que era de la época, y que yo resumiría en esas dos cosas: un ambiente muy contestatario, anti solemne y profundamente anti autoritario; en un ambiente que estaba tremendamente cerrado”</p> <p>Ante un ambiente “formal y rígido (...) rechazado como es León (...) un ambiente de moral muy rígida, de doble moral (...) lugares de mucha intolerancia (...) Entonces la respuesta más juvenil estaba alrededor de cosas de éstas, de que hay que acabar con esto pero en la práctica, no echar tanto discurso ni nada, sino el asunto de que hay que tener la audacia de aventarse a hacer las cosas. Ese sería mi referente cultural, que yo creo que es importante.”</p>	
<b>EZ</b>	No refiere	<p>*”Yo fui muy rockera”</p> <p>*”Las tocadas”</p> <p>“En el contexto yo me veía demasiado fresa (...) pero en mi casa era yo así como la vergüenza de la familia”</p>	<p>Discute con su novio –dirigente estudiantil del 68- porque éste le ordena no ir al mitin del 2 de octubre.</p> <p>“Yo siempre he tenido algunas discrepancias por ahí, yo no soy feminista”</p> <p>“como veterinarias tenemos una objeción fuerte contra, diría yo de los machos, que no es lo mismo decir de los machos que de los hombres –porque los hombres son los que conviven y compartimos la vida con ellos, pero con los machos está difícil compartir nada-, entonces hubo la primera organización de mujeres médico veterinarias -yo soy fundadora de esa asociación”</p> <p>“(en la Facultad) el trato a las mujeres sí era diferente.</p>

			Nos trataban de tontas y muchas se la creían, otras no se la creían pero les gustaba el papelito y lograban muchas cosas con eso”	
<b>RA</b>	<p>“esa relación con la Universidad desde mi infancia me hace vivir ya las tomas de Ciudad Universitaria (...) cuando tomaba el ejército Ciudad Universitaria (...) la tropa se pone a la puerta de la fábrica en donde yo vivía; entonces, bueno, son cosas que de niño te quedas muy impresionado”</p>	<p>Contacto temprano con los movimientos estudiantiles</p>	<p>“yo estaba en una línea zen, filosófica, existencialista y luego más bien hippie, del movimiento de la juventud de los 60’s, estoy más en esta línea”</p> <p>“como en el 65, 64, por ejemplo empiezo a escuchar a Bob Dylan”</p> <p>Entra de oyente a las clases de historia del arte de la FFyL y conoce la vanguardia de los 60’s:  “los artistas están totalmente articulados a las filosofías de su momento, hasta las concepciones ideológicas de su momento; entonces está todo el existencialismo, el jazz – empiezo a ser muy cercano a esta expresión musical-, el soul, los movimientos negros. Todo este clima de la posguerra, de la Segunda Guerra Mundial, que arma el beatnik, el existencialismo, y que empieza ese movimiento de los 60’s. Entonces yo soy muy atrapado por ese movimiento y muy atraído en estas ideologías y en eso ando.”</p> <p>“yo muy metido ya en esta concepción que tú dices de contracultura, contra lo establecido, contra el establishment, contra el american way of life, ya como rebelde ante estas formas</p>	<p>No refiere</p>

		<p>plásticas de la vida”  “es muy el movimiento hippie; ese obviamente lo tengo muy presente: el retorno a la naturaleza, un desprecio por el mundo industrial que acaba y está maquinizando al hombre”</p> <p>*Lecturas influyentes (H. Hess, Sartre)  *La música de protesta  *Los cine clubs</p> <p>“Es curioso porque ya ves, la vertiente de los 60’s tardíos, después ya los 70’s tempranos con este científicismo, los 70’s todavía muy tempranos, por el 72, a una politización. Y yo tomo ya ahí el tema de la educación.”</p>	
<b>IS</b>	No refiere	<p>*La Guerra de Vietnam y la Guerra Fría:  “Todos estábamos con la sensación de que al día siguiente a la mejor ya estábamos bajo la lluvia radioactiva de una guerra nuclear; siempre con sospechas, siempre con espías, siempre con vigilancias, siempre el tache de izquierdista, comunista, revoltoso, ateo, etc., la intervención amplísima de la Iglesia.”  “Se rompieron tantos tabúes culturalmente en esa época que sí fue muy importante, en todo el mundo, no</p>	<p>*”La revolución sexual (...) marca un completo cambio en las relaciones entre muchachas y muchachos de mi época”</p>

			sólo para México.”	
<b>DO</b>	La FCPyS de inicios de los 70's	<p>Influencia del ambiente intelectual y político: “estaba Gustavo Sáinz, estaba mucha gente que daba clases aquí, había intelectuales (...) el exilio latinoamericano. (...) Entonces, bueno, en ese momento la diferencia de la Facultad con cualquier otra institución de ciencias sociales en América Latina era total, era verdaderamente radical.”</p> <p>“es una universidad que está muy activa en ese momento, con mucho activismo político (...) yo creo que todo este movimiento de liberación juvenil y todas estas cosas en México, sobre todo, fue post 68 (...) Y a mí me toca el post 68 (...) un activismo político, una vida de los jóvenes muy intensa, desagarrada, quemando marihuana en todas partes, tratando de vivir la vida y el momento”</p>	<p>*La literatura de la Onda</p> <p>*El rock pesado</p> <p>*La droga</p>	No refiere
<b>RE</b>	La lectura del periódico <i>Excélsior</i> y la revista <i>Siempre!</i>	Inicio de la concientización política	<p>*Lecturas literarias</p> <p>*Gran afición por los cine clubs</p> <p>*Entra de oyente a la FFyL a las clases de Historia del Arte, Historia de</p>	No refiere

	<p>Participación en un periódico escolar en el bachillerato</p> <p>La FCPyS de inicios de los 70's</p> <p>Militancia en grupos estudiantiles de izquierda</p>	<p>Inquietud por las actividades intelectuales</p> <p>Influencias intelectuales y políticas</p> <p>“Discutíamos horas y días enteros la situación del mundo y del país, para luego salir a repartir un volante por las causas más variadas, desde la reforma académica universitaria, hasta las luchas de los colonos en el Ajusco o de los estudiantes en Venezuela. En épocas en el que la militancia política en la Universidad no era sencilla. Me tocó que nos persiguiera la policía tan solo por repartir volantes en un camión y que nos agarraran balazos por estar pintando una barda fuera de CU. Era otro mundo.”</p>	<p>la Filosofía y Apreciación Literaria</p>	
<b>AZ</b>	<p>Participación en el Movimiento del 68 y asistencia a Tlatelolco el 2 de octubre</p>	<p>“estuvimos ahí, corrimos y afortunadamente estaba cerrando un taller mecánico con una cortina de metal,</p>	<p>*En México el movimiento del “paz y amor” se transformó en un movimiento que buscaba libertad:</p> <p>“se volvió un movimiento de mucha responsabilidad social y mucha libertad, y tuvo efecto: nos movimos hacia “tierra y libertad”, nos movimos</p>	<p>Importancia de los movimientos de liberación femenina de los 60's y 70's</p>

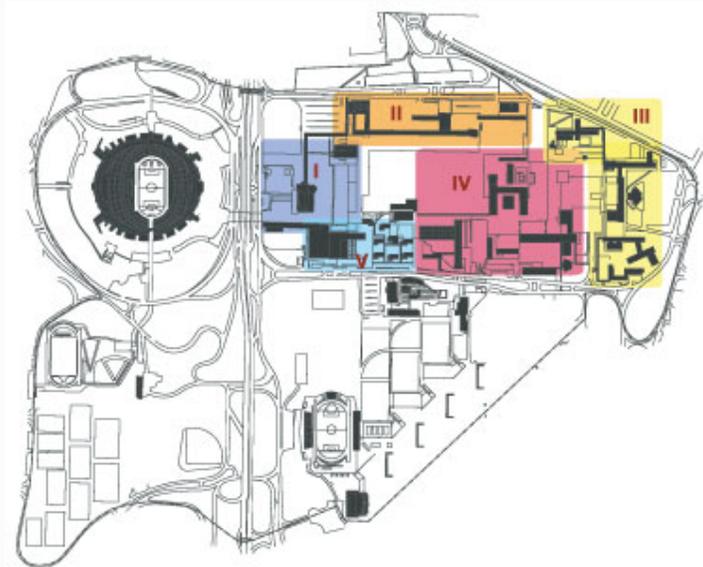
	<p>nos metimos ahí abajo y ahí pasamos la noche. Fue una experiencia... (...) éramos jóvenes y estábamos en una secundaria federal, y nosotros pensábamos que éramos parte del movimiento. No entendíamos de qué se trataba, pero éramos parte de esas juventud que tenía que, de alguna manera, participar.”</p>	<p>hacia la individualidad y lo que creó fue la libertad. O sea, no hubo un cambio de la posición económica ni política de las personas, pero ahora cada quien puede decir lo que quiere”</p> <p>“nosotros lo que queríamos era el crecimiento de todo mundo, la posibilidad de que todo mundo tuviera la elección de hacer lo que quisiera, la revolución sexual, la revolución en contra de la discriminación de diferentes tipos, tanto de género como... Entonces, culturalmente era una revolución ese movimiento de los 60’s.”</p> <p>“el movimiento de la contracultura de los 60’s es en contra de esa situación de pasividad, de auto-modificarse, de sentirse bien, de ser cortés y amable, de ser atento con todo mundo, de sonreír, de ser feliz.”</p> <p>*El pelo largo, la moda *El compromiso social</p>	
--	---	---	--

## ANEXO 4

### Zona Escolar

Originalmente esta zona tiene como elemento central y dominante la gran explanada principal conocida como "las Islas" que agrupa a su alrededor los edificios de las principales facultades y escuelas y que a su vez se subdividía en cinco grandes grupos:

- I. Gobierno y Servicios.
- II. Humanidades.
- III. Ciencias Biológicas.
- IV. Ciencias.
- V. Artes y Museo.



<http://www.unam.mx/patrimonio/mapa.html#>

## ANEXO 5



## BIBLIOGRAFÍA

- Aceves, Jorge (1999), "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en:  
*Proposiciones*, # 29, México: CIESAS.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2000). *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*.  
México:  
CIESAS.
- Agenda estadística 2006*. México: UNAM.
- Agustín, José (1996), *La contracultura en México*. México: Grijalbo.
- Allier Montaño, Eugenia (2009), "Presentes-pasados del 68 mexicano. Una  
historización  
de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007", en Revista  
Mexicana de Sociología, # 2, abril-junio.
- Arfuch, Leonor (2005), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad  
contemporánea*,  
México: FCE.
- Attias-Donfut, Claudine (1988), *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*.  
París:  
Presses Universitaires de France.
- Balán, Jorge et.al. (1974), *Las historias de vida en ciencias sociales*, Buenos Aires:  
Nueva  
Visión.
- Bartolucci, Jorge (2000), "Masificación educativa, ampliación de oportunidades y  
régimen  
escolar en la UNAM", en Cazés Menache, Daniel et. al. (coord.), *Los actores de  
la  
universidad: ¿unidad en la diversidad?*, Tomo III. México: UNAM-CIICH-  
Coordinación de Humanidades, pp. 127-142.
- Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: 2001.
- Benadiva, Laura y D. Plotinsky (2005), *De entrevistadores y relatos de vida*. Buenos  
Aires:  
Mago Mund-Facultad de Filosofía y Letras.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1986), *La construcción social de la realidad*.  
Buenos  
Aires: Amorrortu editores.
- Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona:  
Edicions Bellaterra.
- Bovone, Laura (1987), "Socialization and composite life: a generational ideal type  
supported by life stories", *Biography and society*. Newsletter, nov.
- Brito Manero, Roberto (2005), "Memoria colectiva y procesos sociales", en *Enseñanza  
e  
Investigación en Psicología*, Universidad Veracruzana, vol. 10, # 1: 172-189.
- Brunner, José Joaquín (1985), *Universidad y sociedad en América Latina: la sociología  
de  
una ilusión moderna*. Caracas: CRESALC-ILDIS.
- Calvo Pontón, Beatriz et. al. (1996) "Docentes de los niveles básico y normal", en:  
*Sujetos  
de la educación y formación docente*. COMIE.

- Candau, Joël (2001), *Memoria e identidad*, Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Antropología de la memoria*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Careaga, Gabriel (1978), *Mitos y fantasías de la clase media en México*. México: Joaquín Mortiz.
- Cazés Menache, Daniel et. al. (coord.) (2000). *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*. Tomo III. México: UNAM-CIICH-Coordinación de Humanidades.
- Cevallos, Julieta y Lourdes Chehaibar (2003). *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. México: UNAM-CESU.
- Chihu, Aquiles (coord.) (2002). *Sociología de la identidad*. México: Editorial Porrúa-UAM Iztapalapa.
- Cohen, Deborah y Lessie Jo Frazier (1993), “‘No sólo cocinábamos...’ Historia inédita de la otra mitad del 68”, en: Semo, Ilán (coord.) *La transición interrumpida. México 1968-1988*. México: UIA-Nueva Imagen.
- Cohn-Bendit, Dany (1998), *La revolución y nosotros, que la quisimos tanto*, Barcelona: Anagrama.
- Conway, Martín A. (1998), “El inventario de la experiencia: memoria e identidad”, en Valencia, José et. al. (Eds.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Cuevas Perus, Marcos (2005), *La juventud como categoría de análisis sociológico*, México: UNAM-IIS.
- De Garay, Graciela (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Perfiles-Instituto Mora.
- Ducoing, Patricia (coord.) (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE-SEP-CESU
- Domínguez Nava, Cuauhtémoc (2003), *1968. La escuela y los estudiantes*, México: Jiménez Editores e Impresores.
- Duero, Dante G. (2006), “Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal”, en *Atenea Digital*, # 9, 9-131.
- Enriquez, Eugéne (1996), “El trabajo de la muerte en las instituciones, en Kaës, René (coord.) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.
- Feixa, Carles (1998), *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México: SEP-Causa Joven-CIESJ.
- Fernández Antón, Mercedes (2004), “Contracultura”, en: Uña, Octavio y Alfredo Hernández (directores), *Diccionario de sociología*, Madrid: ESIC Editorial.
- Fuentes, Carlos (2005). *Los 68 París-Praga-México*. México: Debate.
- García Salord (1985), *El proceso de refuncionalización de la UNAM, después del conflicto estudiantil de 1968*, tesis de maestría, FCPyS, IIMAS, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1991), “La UNAM: un espacio de reconversión social”, ponencia del Coloquio del Doctorado en Antropología, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

- \_\_\_\_\_, Rocío Grediaga y Monique Landesmann (2003), “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en Ducoing, P. (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE-SEP-CESU.
- Gleizner Salzman, Marcela (1997), *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México: FLACSO-Juan Pablos.
- Gil Antón et. al. (1994) *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM-Azcapotzalco, México.
- Gil Antón, Manuel (2000), “El oficio académico en México (1960-2000) (primera versión de un intento de pasado en claro)”, en Cazés Menache, Daniel et. al. (coord.), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, Tomo III. México: UNAM-CIICH-Coordinación de Humanidades, pp. 22-42.
- Gil Villegas, Francisco (1996). *Los profetas y el mesías. Luckács y Ortega como precursores de Heidegger en el Zeitgeist de la modernidad (1900-1929)*. México: El Colegio de México-FCE.
- Giménez Montiel, Gilberto (1996). “La identidad social o el retorno del sujeto en sociología”, en AA.VV. *Identidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*, UNAM-IIA-DGAPA (11-24).
- \_\_\_\_\_(2000). “Materiales para una teoría de la identidades sociales”. En: Valenzuela, José (coord.), *Decadencia auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y mundialización*. México: El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_(2002). “Paradigmas de identidad”, en: Chihu, Aquiles (coord.). *Sociología de la identidad*. México: Editorial Porrúa-UAM Iztapalapa.
- Giner, Salvador et. al. (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- González Rubio, Javier (coord.) (1998), *México: 30 años en movimiento. Una cronología*, México: Universidad Iberoamericana.
- Grediaga (1999), “La profesión académica”, en *Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico*, México: ANUIES.
- \_\_\_\_\_(2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, México: ANUIES.
- Guevara, Gilberto (1998), *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil Mexicano*, México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_(2004), *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Jaggar, Alison (1977), "Political Philosophies of Women's Liberation", *Feminism and Philosophy*. Littlefield, Totowa, N.J.: Adams & Co.
- Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo XXI.
- Kent Serna, Rollin (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*.

- México: Nueva Imagen.
- Kurlansky, Mark (2004), *1968. El año que conmocionó al mundo*, Madrid: Ediciones Destino-Imago Mundi.
- Landesmann, Monique, Susana García y Manuel Gil (1996), “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento”, en: Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (coord.), *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- \_\_\_\_\_, P. Covarrubias, H. Hickman y G. Parra (2004), “La identidad institucional de profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México: su anclaje en la trama cultural de la universidad de los años 60”, en *Cuadernos de Educación*, año III, # 3, diciembre, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- \_\_\_\_\_, H. Hickman, G. Parra y P. Covarrubias (2006), “Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977)”, en M. Landesmann (coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México: Juan Pablos.
- \_\_\_\_\_, H. Hickman y G. Parra (2009), *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en psicología Iztacala*, México: Juan Pablos.
- Marías, Julián (1961). *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.
- \_\_\_\_\_(1964) *La estructura social. Teoría y método*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Mannheim, Karl (1990), *Le problème des générations*, París: Nathan.
- Marroquín, Enrique (1975), *La contracultura como protesta*. México: Joaquín Mortiz.
- Marsiske, Renate (2001), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Martínez de Codes, Rosa María (1986), *El pensamiento argentino (1853-1919). Una aplicación histórica del método generacional*, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Mendoza Rojas, Javier (2001), *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Monner Sans, José María (1970). *El problema de las generaciones*. Barcelona: EMECÉ Editores.
- Ordorika, Imanol (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Ortega y Gasset, José (1980). *El tema de nuestro tiempo*. Espasa-Calpe. Madrid.
- Parra, G., M. Landesmann y H. Hickman (2006), “La institucionalización académica de la psicología conductual en la UNAM (1960-1975)” en X Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Guanajuato, México.
- \_\_\_\_\_, M. Landesmann, H. Hickman y A. Furlan (2007), “Los métodos biográficos en la investigación educativa: de la novedad intelectual al rigor metodológico”, en XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, Jalisco,

- México.
- Pérez Islas, José A. y Maritza Urteaga (coord.) (2004). *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud-AGN.
- Pollak, Michael (2006), *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Pozas Horcasitas, Ricardo (2001), “El quiebre del siglo: los años sesenta”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México: UNAM-IIS, Año LXIII, #2.
- Pujadas, Joan (2000). “El método biográfico y los géneros de la memoria” en *Revista de Antropología Social* #9:127-158, Madrid.
- Terrail, Jean-Pierre (1995). *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968-1993)*. París: Editions L’Harmattan.
- Torres, María Elena (2004), “Propuesta para un nuevo mapa histórico de la generación sesentera”, en Pérez Islas, José A. y Maritza Urteaga (coord.) *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud-AGN.
- Rivas Ontiveros, René (2004), “Proceso de formación y participación del sujeto juvenil de izquierda en la Universidad Nacional Autónoma de México (1958-1971)”, en Pérez Islas, Antonio y Maritza Arteaga (coord.) *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud-AGN.
- Rivas, René y H. Sánchez (1990), *UNAM: de la rebelión silenciosa al congreso*, México: El Día en Libros.
- Robin, Regina (1996), *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires: Secretaría Posgrado Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires.
- Roszak, Theodore (1981). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairos.
- Ruiz Olabuénaga, José (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Souto, Marta et. al. (2004), *La identidad institucional a través de la historia. El Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”*, Buenos Aires: Copiado Básico.
- Zermeño, Sergio (1978), *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, México: Siglo XXI Editores.
- Zolov, Eric (2002). *Rebeldes con causa. La contracultura mexicana y la crisis del Estado patriarcal*. México: Grupo Editorial Norma.