

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI

Resumen:

El artículo analiza el movimiento estudiantil en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo durante la década de 1956 a 1966. En estos años, surgen cuatro huelgas universitarias en un contexto de profundos cambios institucionales. Las características que presentaría el movimiento estudiantil estarían marcadas por una nueva composición de las demandas y acciones: de aspectos netamente estudiantiles a otras de corte social y externas a la universidad, en una actitud que mezclaba elitismo intelectual y misticismo populista, rasgo que signaría a los movimientos estudiados. La violencia ejercida sobre el movimiento estudiantil modificó las relaciones institucionales, atropellando al movimiento, a la institución y a las normas establecidas; borrando cualquier lógica de entendimiento posible. El movimiento estudiantil michoacano, tras la derrota, caería en una postración que se prolongaría por varios años.

Abstract:

This article analyzes the student movement at Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo from 1956 to 1966. During this decade, four university strikes occurred in a context of profound institutional change. The characteristics of the student movement were marked by a new composition of demands and actions, ranging from purely student aspects to social aspects outside of the university, in an attitude that mixed intellectual elitism and populist mysticism—a trait common to the movements studied. The violent reaction to the student movement modified institutional relations, crushing the movement, the institution and established norms while erasing any possible logic of understanding. The student movement in Michoacán, after its defeat, would fall into a state of prostration that would last for several years.

Palabras clave: movimientos estudiantiles, universidades, violencia, México.

Key words: student movements, universities, violence, Mexico.

Antonio Gómez Nashiki es profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Av. Josefa Ortiz de Domínguez núm. 64, Col La Haciendita, CP 28970, Villa de Álvarez, Colima. CE: gnashiki@ucol.mx; gnashiki2000@yahoo.es

Introducción

El artículo es un recorrido axial por los principales movimientos estudiantiles ocurridos durante una década: 1956, 1960, 1963 y 1966; un periodo poco estudiado y marginal de la historia en las instituciones de educación superior en nuestro país.

Cruce de historia institucional y movimiento estudiantil, esta investigación muestra el vértigo de una generación que desafió, de distintas formas, al poder público. Cada movimiento estudiantil –más allá de la claridad de sus peticiones, las magnitudes demográficas que abarcó o la trascendencia histórica de sus propuestas y demandas– es manifestación capaz de producir sociedad. Las huelgas, con sus características específicas y lógicas particulares, forman una trama compleja, que no es más que una muestra de la vitalidad universitaria: disputa y negociación, definición constante de normas y reglas, formales y secundarias; tensiones internas entre el ser y el hacer; entre lo instituido y lo instituyente.

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

Para los sujetos de esta investigación, la universidad, la institución, es un todo. Un lugar para vivir, aprender, formarse expectativas, amar (Kaës, 1989). La historia de la universidad cuenta, en sus múltiples capítulos, cómo se forjó buena parte de la identidad de muchos jóvenes universitarios de los años cincuenta y sesenta, mediante acciones que rebasaron sus muros llegando a ser noticia de primera plana o protagonizando actos íntimos de donde surgieron posteriormente las movilizaciones públicas.

El trabajo de investigación surgió de la necesidad de comprender lo que sucedía en la institución y tratar de describir la parte no vista; el momento en que se forjaron los movimientos estudiantiles y, desde luego, repercutieron en la escena pública. La mayoría de los trabajos de investigación sobre el movimiento estudiantil se centra en los de acción, cuando las huelgas ya están presentes, haciendo poco énfasis en las causas que originaron tal movilización.

Por esta razón era importante, como premisa, conocer algo de la historia institucional, pero también a los actores, es decir, quiénes, por qué y

cómo lo habían hecho. Se trataba de buscar la gestación de los movimientos estudiantiles, de las pasiones, intereses, contradicciones de los estudiantes, considerados en cuanto a su desarrollo e inserción en el gran escenario universitario.

Las huelgas universitarias

La primera de ellas¹ aparece en 1956, periodo signado por la precaria situación financiera, material y económica de la institución, el lema del movimiento es “Los universitarios al servicio de la clase laborante”.² Se trata de una huelga que buscaba, como objetivos centrales, romper con la decadencia que había prevalecido por muchos años en la universidad, solicitando mayores recursos financieros y materiales e iniciar una reforma profunda que considerara la modificación de la Ley Orgánica.

La segunda huelga se registra en 1960 y el lema es “La huelga moral”, un movimiento de corta duración pero muy significativo, pues establece las bases de un nuevo discurso estudiantil. Los jóvenes demandan la consecución de una reforma profunda para la universidad; buscaban mejorar las condiciones financieras de la institución y eliminar el carácter de socialista que, por muchos años, fue bandera universitaria pues se la vinculaba, de manera determinante, con el cardenismo y el experimento de la educación socialista que, si bien era distante en el tiempo, no lo era para muchos sectores de la entidad. Las demandas planteadas por los estudiantes eran que debería de incorporar carreras técnicas para apoyar la industrialización del país y ayudar al desarrollo de la entidad, no sólo ser productora de profesiones liberales como medicina, ingeniería o leyes (Comité de Huelga, 1956).

El tercer movimiento huelguístico se registra en 1963 y se distingue por varios pronunciamientos, quizá el más famoso es “Universidad o muerte”, que aborda el difícil proceso institucional para elaborar la nueva ley orgánica aprobada en 1961 y la elección del doctor Elí de Gortari para ocupar la rectoría. Bajo esta administración, la universidad logró un vertiginoso y sin precedente desarrollo académico. Sin embargo, este proyecto fue truncado violentamente por algunos sectores universitarios, extra universitarios y por la represión del gobierno estatal que impuso una ley orgánica que se proponía controlar a la institución y a los universitarios. Esta medida fue rechazada por los simpatizantes del degortarismo, quienes desafiaron al poder público con un costo muy alto: la muerte del

estudiante Manuel Oropeza y la instauración de la era del porrismo en la institución.

El último movimiento es el de 1966, denominado por un sector: “El deber de luchar por la justicia de los de abajo”, el eje vertebral fueron las deterioradas relaciones existentes entre la universidad y el gobernador, que llegarían a su punto más violento al autorizarse el alza de tarifas en los transportes públicos urbanos de la ciudad. Causa que los estudiantes abanderaron “en defensa del pueblo” y que derivaría en el asesinato de otro nicolaíta a manos del gobierno; la ocupación por parte del ejército del Colegio de San Nicolás, el corazón de la Universidad Michoacana; la destrucción de su biblioteca; la detención en forma violenta y arbitraria de un número considerable de maestros y estudiantes y, finalmente, la destitución del rector y de la Junta de Gobierno que se opusieron a los designios del gobernador. El conflicto tuvo como colofón el decreto de una nueva ley orgánica en 1966, en la que el Ejecutivo, de nueva cuenta, establecía condiciones para mantener bajo su control a la universidad, entre otras: suprimir la educación secundaria que pasaría a instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), eliminar las casas de estudiantes, clausurar la Facultad de Altos Estudios y designar una nueva Junta a su conveniencia.

Movimiento estudiantil y generación

El movimiento estudiantil que aquí se analiza (1956-1966) implica necesariamente hablar de un problema generacional. Cuando decimos que los protagonistas son estudiantes significa que quienes actuaron principalmente en las movilizaciones fueron, en su mayoría jóvenes, que cursaban estudios en la escuela secundaria, la preparatoria o en alguna escuela o facultad de la Universidad de Michoacán.

La primera diferencia que hay que establecer ante un concepto tan debatido como el de generación es que el problema no radica en el hecho de que las personas coexistan en la misma época, que crezcan juntas o tengan una infancia y juventud comunes sino que lo que las identifica son sus experiencias comunes, las influencias decisivas que han tenido y los problemas históricos similares a los que se enfrentan (Neumann, 1939:623). Karl Mannheim observó que estos movimientos surgían de lo que denominó *unidades generacionales*; es decir, cuando pequeños grupos de jóvenes se forman en torno a una serie de ideas y de perspectivas nue-

vas, comienzan a establecer pautas culturales distintivas y visibles que se oponen a las establecidas y captan el interés de círculos, progresivamente amplios, de individuos pertenecientes a sus grupos de edad (Mannheim, 1975:276-320).

De acuerdo con ello, hay que establecer una diferencia significativa entre una generación biológica y una de tipo político-cultural. Los elementos que constituyen una de tipo político-cultural o sociológica, siguiendo a Mannheim, están fuertemente centrados en una “acción histórica relevante”, como son las huelgas que se presentan en la universidad y que trastocan los destinos de un grupo de individuos y producen, en ellos, un fuerte impacto en la conciencia generacional:

[...] la generación no puede ser vista ni como grupo concreto comunitario, por ejemplo (la familia), ni como un grupo concreto asociativo (partido político), sino que, igual que la posición de clase, la generación se constituye esencialmente por una localización (*Jagerung*) común de un número de individuos dentro de una estructura social como un tipo específico de acción histórica relevante (Mannheim, 1975:276).

La localización (*Jagerung*), entendida como la pertenencia de los individuos a una clase, en este caso estudiantes y la acción histórica relevante en la que participan: la paralización de actividades en la institución –la huelga–, también denominado “acontecimiento generacional”, son los elementos que forman una conciencia generacional.

Lo que define la dimensión de la generación estudiantil ante un acontecimiento de este tipo es producto de los “límites” temporales y espaciales de un hecho histórico determinado, del mismo modo que el grado de singularidad de dicho acontecimiento determina el grado de dificultad que tal generación experimentará al intentar comunicarse con las anteriores y las posteriores. Para los casos que nos ocupan existen solicitudes presentes (Flacks, 1971:51) en todas las movilizaciones, por ejemplo: mayor presupuesto, mejora en las condiciones físicas y materiales de la institución, así como de las casas de estudiantes y cambio en la ley orgánica, demandas que los jóvenes presentarán en sus respectivos pliegos petitorios.

Los movimientos estudiantiles de 1956 a 1960 logran articularse y presentarse como entes opositores en función de una solidaridad generacional,

entendida ésta como el sentirse víctimas de un enemigo común: el gobierno representado por la figura del gobernador y por experiencias concretas relevantes y/o de violencia: muerte de estudiantes (1966), enfrentamientos con la policía (1963 y 1966), marchas, ataques contra edificios públicos (1956, 1963 y 1963), que provocan en los jóvenes un mecanismo de defensa ante la agresión perpetrada por sus mayores.

La solidaridad generacional en momentos de crisis fue siempre el más poderoso resorte de las huelgas y manifestaciones estudiantiles: el impulso de ayudar conjuntamente a una causa pocas veces distinguible o clara a primera instancia.

El elemento de mayor importancia lo constituyeron las normas restrictivas de la libertad de palabra y de reunión, el espionaje, la intimidación, la brutalidad de la policía y el irrefutable impulso de solidaridad generacional hacia los compañeros maltratados, principalmente en el movimiento de 1966. La solidaridad generacional con los discípulos ultrajados, humillados, encarcelados, arrestados o expulsados fue casi siempre la principal causa emocional de las manifestaciones estudiantiles y el término de esta represión una de las demandas más fácilmente identificables por los estudiantes.

La violencia mostrada por los estudiantes opera, en un primer momento, como un agravio común a la conciencia de la masa, una “descarga”, es el instante en el que todos los que pertenecen a ella quedan despojados de sus diferencias y se sienten como iguales (Klineberg, 1975:123); en segundo lugar, juega la función de unificar y dar coherencia a la protesta: “[...] una vez constituida, quiere crecer con rapidez [...] Mientras está creciendo –por ejemplo, en situaciones revolucionarias, que comienzan con masas poco numerosas pero de alta tensión– acusa como si se tratase de una restricción todo lo que se opone a su crecimiento” (Canetti, 1997:17).

Por esta razón, los movimientos estudiantiles convierten a los enfrentamientos más violentos en símbolos y estandartes con los cuales se identifican las generaciones, es el origen de los espacios míticos y simbólicos de referencia que tienen los mismos (Baczko, 1985:11).

Los movimientos estudiantiles que se suceden en periodos relativamente cortos, con una diferencia de sólo cuatro años, son protagonizados por una generación de jóvenes que responden a carencias institucionales: bajo presupuesto, deterioro de las condiciones físicas y materiales de trabajo, cuestionamiento a la legislación y tipo de gobierno universitario, entre

otras, o de carácter social como en los casos de 1963 y 1966, donde los jóvenes adoptaron como causas de lucha el alza de tarifas de camiones y el respeto a la libertades civiles de los ciudadanos.

La generación de los sesenta, a diferencia de lo que señalan otras posturas, no tiene un tiempo estable o uniforme de actuación; aunque sí una marcada influencia y poder sobre otras generaciones, denominado en ocasiones tiempo vital (Ortega y Gasset, 1923:147)³ y que estará en función del contexto social específico y de la toma de posición que adopte el grupo de individuos. La repetición de crisis históricas en un periodo corto puede multiplicar las acciones y el protagonismo de la generación política actuante que coincide con otra en una época determinada, como es el caso de los que participaron en las huelgas de 1949 y 1960: “El hecho de que surja una nueva generación cada año, cada 30 años o cada 100, o de que su aparición tenga en absoluto una periodicidad determinada, depende enteramente del contexto social específico” (Mannheim, 1975:276).

La coexistencia de generaciones distintas también se puede entender a partir de la posición con la que los individuos actúan ante el “acontecimiento generacional” que los identifica fuertemente. La coexistencia ante una mínima magnitud de cambio social deja de lado la idea esquemática que argumenta que el motor de la historia está en función del enfrentamiento de una generación joven y otra vieja.

Las actitudes y valoraciones de una generación pueden identificarse como naturales y lógicas a primera vista, por ejemplo, señalar que: “los jóvenes son revolucionarios” en contra de la vieja generación, denominada “tradicionalista”, “autoritaria”, etcétera. Estos aspectos no son determinantes para explicar el comportamiento de cada una porque algunas actitudes y valoraciones pueden ser compartidas por ambas generaciones: “Lo decisivo en la idea de las generaciones no es que se sucedan, sino que se empalman. Siempre hay dos generaciones actuando al mismo tiempo, con plenitud de actuación, sobre los mismos temas y en torno a las mismas cosas, pero con distinto índice de edad y, por ello, con diverso sentido” (Canetti, 1997:12).

Los intereses que cada generación persigue, así como su participación y postura ante un mismo acontecimiento, se pueden ver de manera esquemática: “Mientras el coro de los viejos en actitud de irse entona la melodía ‘Nosotros hemos sido’, el coro de los cincuentones, plantado arriba, repite su centinela ‘Nosotros somos’, y el coro de los adultos jóvenes, que apenas va entrando, canta: ‘Nosotros seremos’” (González, 1986:6).

La generación representa un tipo específico de grupos de edad semejante: adolescentes y jóvenes universitarios cuyos rangos de edad oscilan entre los 15 y los 22 años, expuestos al mismo tipo de eventos, influencias y experiencias. El componente de la edad tiene una significación especial ya que se considera como un recurso básico para participar en un movimiento estudiantil; en relación con la generación mantiene una estrecha vinculación, en tanto que tiende a existir entre determinados grupos y los procesos de construcción de identidades individuales y colectivas que ayudan a explicar la forma y el tipo de participación de los movimientos estudiantiles de los sesenta. Por esta razón, la mera contemporaneidad biológica sólo se convierte en algo sociológicamente significativo cuando también existe una participación compartida en las mismas circunstancias históricas y sociales.

Por último, es importante señalar que en el marco de este trabajo de investigación, el concepto de generación que se emplea va más allá de considerarla solamente como un lugar de ruptura y continuidad, por lo que está en función de la explicación de las continuidades que se registran entre las diferentes huelgas universitarias, que se mantienen como un principio de unidad, independientemente del tiempo que las separa. Por ejemplo, entre la primera huelga de 1956 y la de 1966, se muestra una línea de continuidad y da cuenta de cómo persiste una cultura de oposición a las situaciones dadas, una ideología de resistencia, así como la estructura organizativa mostrada por el movimiento estudiantil michoacano a lo largo de la década de estudio.

Características del movimiento estudiantil michoacano

Los movimientos estudiantiles de la Universidad de Michoacán fueron capaces de producir situaciones, relaciones y sujetos, en los ámbitos de la economía, la cultura y la política. Sus miembros eran motivados por la convicción de que su generación debería cumplir una misión histórica donde la vieja generación, las otras élites o las otras clases habían fracasado. Buscaron incesantemente, como un rasgo característico de su acción, identificarse con las clases más humildes de la sociedad, viendo en ellas una fuente de poderío masivo. Es lo que se denomina el ingrediente populista. Los estudiantes en sus discursos y algunas acciones manifestaron identificarse con aquéllos a quienes la sociedad y sus mayores reprimían. En cierto sentido, era un reclamo generacional que señalaba la desautorización de sus

mayores. Al “perderles el respeto”, los estudiantes buscaron orientación en los más avanzados profetas y filósofos contemporáneos; impulsado por una amalgama de emociones, con ingredientes de altruismo, autodestrucción y deseos contradictorios de identificarse con los más humildes y, al mismo tiempo, de gobernar por ser los mejores, el movimiento estudiantil combinó de modo trágico un elevado idealismo con una violenta irracionalidad, pernicioso para ese mismo ideal.

La actitud de los jóvenes se guiaba por el deseo de la adhesión popular y de que éste los siguiera y depositara en ellos un voto de confianza, ya que se consideraban aptos para señalar los reclamos sociales y las injusticias que sufría el pueblo, una suerte de conciencia de la sociedad. Como intelectuales, herederos orgullosos del prestigio de sus predecesores o adquirido recientemente bajo el estatus universitario, señalaban insistentemente su vocación por gobernar; como jóvenes idealistas, experimentaban un misticismo social, una necesidad de confundirse con la gente humilde como los campesinos de Uruapan, Zamora y otros pueblos. Esta mezcla de elitismo intelectual y misticismo populista es un rasgo que marcó los movimientos estudiantiles que aparecieron en Michoacán durante la década mencionada.

La convocatoria al pueblo también se debió a que los jóvenes carecían del peso suficiente, por falta de número y de fuerza, para llevar a cabo la transformación de la sociedad, por lo que necesitaban el mayor número de apoyos posibles. El llamado estudiantil, inscrito en sinnúmero de panfletos y mantas, se inició con la exaltación popular y de la misión pregonada con todo fervor que nace de la dedicación desinteresada de redimir y concientizar al pueblo de la explotación de la cual era víctima. Los jóvenes michoacanos mostraban los rasgos de una élite estudiantil ungida y elegida por la historia para guiar a sus atrasados pueblos. Los jóvenes de Morelia señalaban, insistentemente, ser una élite histórica, que no era otra cosa que verse a sí mismos como los renovadores, los más puros, los incorruptibles, desinteresados y, sobre todo, los custodios del intelecto.

La etapa populista del movimiento estudiantil se inicia con la convocatoria a la acción masiva. Al pueblo se le consideraba, según las entrevistas con los protagonistas, el depositario de la verdad. Los estudiantes señalaban que el pueblo era el único portador de todas las virtudes posibles y que en torno a él deberían de dirigir sus acciones, sin embargo, se autonombraban como los interlocutores legítimos de las demandas del pueblo.

En el desarrollo de las protestas estudiantiles siempre se apeló a la consulta masiva del pueblo y a una igual respuesta como el mejor método de decisión, con lo cual se simulaba una acción directa del pueblo cuando, en realidad, en las sociedades multitudinarias y complejas, estas situaciones se resolvían a través de delegar irrestrictamente el poder a un líder o una dirigencia, en este caso los estudiantes, que tomaban el papel de portavoz de la sociedad.

Gran parte del populismo en los movimientos estudiantiles se puede resumir en las siguientes frases: “ir hacia el pueblo” (Ent. núm.1, 4.11.1998), “únete pueblo” (Ent. núm. 2,15.01.1999) o “regresemos al pueblo” (Ent. núm. 11,04.1999). Entregarse al pueblo representaba una suerte de expiación social y era, simbólicamente, convertirse –aunque fuera momentáneamente– en portador legítimo de demandas y peticiones de los sectores trabajadores y campesinos.

Una y otra vez los ex estudiantes entrevistados describieron el extraño e indefinido sentimiento de rebelión que experimentaron en sus días juveniles. “Surgía de algún lugar muy profundo de nuestro ser, sin saber a ciencia cierta de dónde” (Ent. núm. 4,15.01.1999). Uno de los líderes más connotados del movimiento señaló, con precisión, parte del sentimiento experimentado: “el inconsciente revolucionario existía mucho antes que la conciencia revolucionaria” (Ent. núm. 4). A los jóvenes de aquel entonces los impulsaba el deseo de buscar una causa a la cual entregarse, de tratar de identificarse con los económicamente desposeídos, aunque en algunos casos su actitud no tenía por fundamento una situación personal de inferioridad económica. Recuerdan algunos entrevistados que muchos estudiantes jamás habían tomado el arado o siquiera trabajado alguna vez en el campo, pero que eran los más fervientes impulsores de denunciar el trabajo de explotación que sufría el campesino; algunos participantes señalaban que sus compañeros: “hablaban y vestían como si fueran campesinos” (Ent. núm. 11, 13.02.1999), con tal de que su llamado fuera atendido.

Los estudiantes huelguistas de 1963 y 1966, los denominados activistas, dieron a conocer las frases de “buscar independencia”, “quemar las naves” (Ent. núm. 10, 15.01.1999), “hacer vida fuera del hogar” (Ent. núm. 7,16.03.1999), que insistentemente pronunciaban quienes por primera vez se desligaban del seno familiar para estudiar en la universidad o que cuestionaban directamente la autoridad patriarcal. En otros términos era la

autoexigencia de cortar el cordón umbilical y erigirse en agentes con capacidad de acción propia. Los estudiantes resaltaban al máximo su participación en las misiones culturales que realizaba la universidad y muchos estaban convencidos de que no sólo se trataba de dar instrucción elemental a los poblados cercanos sino que cumplían e instrumentaban una función “política de transformación revolucionaria para el pueblo” (Balandier, 1984).

Esa búsqueda de la independencia con respecto de la vieja generación persistió a lo largo de toda la lucha estudiantil. Muchos de los involucrados en el movimiento sacrificaron gran parte de su tiempo, sus carreras y en algunos casos sus empleos, para ofrendar sus esfuerzos en aras de una “extraña obsesión colectiva”: el pueblo (Ent. núm. 9, 09.01.1999). El pueblo, en contraste, siempre se mostró apático, indiferente y hostil dando con ello origen a una nueva postura: los jóvenes revolucionarios que se erigían en líderes y que intentaban desempeñar el papel de conciencia de la sociedad, enunciando sus imperativos categóricos de libertad, tratando a toda costa de reemplazar a los dirigentes gubernamentales establecidos, como era el caso del gobernador Arriaga Rivera.

En las filas del movimiento estudiantil de 1966, el populismo adoptó tintes más dramáticos al producirse una polémica entre dos facciones: por un lado, jóvenes que deseaban establecer contactos con la clase trabajadora y, por otro, aquellos que estaban más preocupados por objetivos académicos como la autonomía, la titulación o el espacio estudiantil. Ambos bandos señalaban que el objetivo era el mismo: la salvación del pueblo, unos por la vía directa de acción y otros, gradualmente, tratando de consolidarse primero ellos dentro del sistema para, después, brindar apoyo a los marginados.

El ingrediente populista estableció una diferencia clara para dar paso a lo que podríamos llamar el sindicalismo estudiantil de las huelgas de 1956 y 1960, que se caracterizó por demandar asuntos relacionados con su propio bienestar: becas, comedores, dormitorios o transporte. Estos sindicatos también demostraron su inconformidad contra el gobierno, pero eran organizaciones de jóvenes puras y simples que se dedicaron a satisfacer exclusivamente los intereses “normales de los estudiantes” (*La Voz de Michoacán*, 30-08-1964), por lo que carecían de una vocación populista.

Las disputas por el liderazgo en el seno de la dirigencia estudiantil en torno a qué hacer y cómo, produjo fracturas en el movimiento prevaleciendo, preferentemente, un discurso radical, en donde los dirigentes re-

sultaban ser más radicales que los dirigidos y establecían como premisa un cambio total, sin el cual no sería posible lograr un acuerdo social y mucho menos académico para la institución. Para la dirigencia estudiantil, el movimiento debía de fungir como una vanguardia llamada a cumplir los objetivos y metas que la vieja generación había dejado inconclusos o abandonados. Se planteaba, para ello, la desintegración de la estructura absolutista y burocrática existente, cuya manifestación más evidente era el gobierno de Arriaga Rivera.

Los estudiantes apostaron en primera instancia a que serían seguidos en sus acciones de rebeldía por otros sectores en contra del gobernador. Por esta razón, para buena parte de la dirigencia era necesario e indispensable realizar manifestaciones, demostraciones de fuerza en actos públicos para mantener presencia, pues sería el medio para educar políticamente y dirigir a la sociedad. La acción callejera se convirtió en una pieza central de la estrategia estudiantil; era como un recurso necesario, un desafío al poder público, que ponía de manifiesto que el poder no era intangible. Sin embargo, el movimiento estudiantil, al erigirse en líder de la sociedad, reproducía en sus pronunciamientos muchos de los aspectos básicos que, al parecer, deseaba democratizar, tendiendo a ser autoritario, intransigente, violento y muy sensible al dominio carismático. El movimiento estudiantil, principalmente de 1966, a través de sus comunicados, panfletos, pliegos petitorios y discursos señalaba cuáles deberían ser las directrices de la lucha que el pueblo tendría que seguir: “[...] solicitar la expropiación del transporte público y dárselos a los verdaderos trabajadores del volante que con su esfuerzo han enriquecido a los grandes monopolistas del transporte en Michoacán” (*El Día*, 4-10-1966). Otro ejemplo, y quizá el más representativo de esa movilización fue exigir, a través del Consejo Universitario, la desaparición de poderes en el estado de Michoacán: “[...] que el honorable Congreso de la Unión declare desaparecidos los Poderes del Estado de Michoacán, considerando que el actual gobierno ha perdido todo contacto positivo con el pueblo [...]” (*El Día*, 4-10-1966). “Demandas que hacíamos, y que creíamos las únicas válidas para salvar al pueblo, de lo que discutíamos todos los días en nuestras asambleas [...], para frenar la opresión que se vivía (Ent. núm. 4, 15.01.1999).

El sacrificio colectivo como expresión de solidaridad generacional fue un rasgo permanente del estudiantado a lo largo de toda la época. El espíritu populista alternaba fuertemente con el deseo de emprender acciones

heroicas, inclusive terroristas. La desesperación provocada por la inercia del pueblo hacia sus llamados era, en realidad, lo que los motivaba en gran medida a emprender actos suicidas, carentes de todo razonamiento, por ejemplo, el intento de los estudiantes en 1966 de volar la planta eléctrica. En este tipo de acciones la muerte ejercía una cabal seducción sobre los jóvenes, que se vio claramente cuando el asesinato de algunos miembros del movimiento estudiantil causó un fuerte impacto en los participantes de esas movilizaciones creando, en torno a los jóvenes asesinados, una mitología en donde los caídos adquirieron el rango de héroes, como dice Carlyle (2000), no por ser los más capaces, ni porque hayan sido los que soportaron la mayor parte de la carga, sino por la fuerza dramática del hecho y las circunstancias en que murieron. Las tendencias populista y elitista produjeron, principalmente en las movilizaciones de 1963 y 1966, un masoquismo mórbido y destructor entre los estudiantes de Morelia.

Continuidad y discontinuidad en los movimientos estudiantiles

La tendencia a la discontinuidad es un problema complejo de analizar que está en función de las condiciones y particularidades de cada movilización, es decir de: *a)* la identificación personal entre los sujetos y las demandas que plantea el movimiento, *b)* la cambiante posición de los sujetos y de las relaciones que se establecen en el seno de la institución y *c)* la forma particular que adoptan las prácticas políticas puestas en juego por los estudiantes.

De acuerdo con el planteamiento estipulado de conformar la identidad colectiva, consideramos a los momentos visibles, las huelgas, como espacios fundamentales para constituir las redes que se tejen entre los sujetos en la institución; espacios que ante un acontecimiento generacional producen pertenencia y un posicionamiento de identidad institucional y que dan origen a prácticas políticas que se traducen en retos, posturas y actitudes específicas, como lo señalado por uno de los líderes estudiantiles de la época: “Nosotros nos enseñamos a hacer mítines en las calles, a pedir dinero, a hablar en público, a trabajar en chinga juntos y hasta escribir volantes sobre las rodillas [...], aprendimos a no creer lo que decían los periódicos” (Ent. núm. 13, 13.02.1999).

Es decir que lo que se ha estado preparando en esas culturas subterráneas emerge en un nivel de visibilidad para toda la sociedad; transforma lo que puede parecer una cuestión particular de grupo o de categoría

social en un problema que concierne a toda la sociedad. Además, los momentos de movilización permiten tanto la renovación como la clausura de ciertos tipos de redes y esto es así porque atraen a nuevos sujetos y marginan a otros:

Estos dos polos están recíprocamente conectados. La latencia hace posible la acción visible porque proporciona los recursos de solidaridad que necesita y produce el marco cultural dentro del cual surge la movilización. Esta última, a su vez, refuerza las redes sumergidas y la solidaridad entre sus miembros, crea nuevos grupos y recluta nuevos militantes atraídos por la acción pública del movimiento que pasan a formar parte de dichas redes. Asimismo, la movilización favorece también la institucionalización de elementos marginales del movimiento y de nuevas élites que han sido formadas en sus áreas (Melucci, 1994:124).

Ambos momentos, de visibilidad y de latencia, guardan una relación recíproca: el momento de la movilización no sería posible ni podría ser explicado si no existieran esas redes subterráneas que contribuyeron a formar discursos, cultura, lenguaje y las prácticas políticas que se traducen en una acción visible. La aparición de cuatro movimientos estudiantiles en un lapso relativamente corto obligó a establecer relaciones entre una y otra movilizaciones públicas. La pregunta se centraba en establecer las líneas de continuidad que explicaran las relaciones existentes.

La primera noción que se trabajó fue la de redes de relaciones que se establecen a nivel de las identidades que construyen conjuntamente; es en estos espacios en donde los sentimientos de “nosotros”, de solidaridad e identidad colectiva toman forma. El análisis de redes y de los intercambios que ahí tienen lugar se siguió a partir, primero, del funcionamiento y de las relaciones que realizaban las organizaciones estudiantiles establecidas en atención a las demandas directas por las que fueron constituidas como representantes de la institución. Demandas que son, para todo el periodo, constantes de acción y que están plasmadas en los pliegos petitorios de los estudiantes. Podemos señalar entre las más importantes: el bajo presupuesto asignado a la universidad, las difíciles condiciones de estudio y de manutención, la lucha por preservar la identidad institucional que le atribuyen las organizaciones estudiantiles a la universidad como “cardenista” y de “izquierda” y la oposición a la puesta en práctica de la política educativa, entre otras.

La persistencia de las organizaciones estudiantiles no fue el único referente para entender la continuidad entre los movimientos, también se identificaron grupos que representaron subculturas activistas (Bosch, 1992:21) y esto sucedió principalmente cuando las organizaciones estudiantiles dejaron de cumplir su papel de representantes universitarios, periodo de cooptación y corrupción en que se vieron envueltas principalmente de 1963 a 1965. En nuestro caso, las mesas de representación de cada escuela y facultad, organismos alternos a los establecidos, fueron los que desempeñaron la función de redes de relaciones sociales inmersos en la vida cotidiana y fue a través de ellas que se gestaron nuevas formas de relación interpersonal y estructuras de sostenimiento que tienen un carácter alternativo a las que predominan en la sociedad y que son, con mucho, en donde radica el potencial del conflicto y la transmisión de las ideas entre uno y otro movimientos. Son los recursos cognitivos (Melucci, 1994:124), del movimiento, que se traducen en vínculos de pertenencia: solidaridad y oposición, signos de identidad que les permiten mantenerse unidos. Es esta fase de latencia en donde se constituyen las identidades colectivas, referente clave de la unidad del movimiento estudiantil.

La identidad debe de entenderse en el sentido de que no es una estructura estática que permanece al margen de los cambios y de los procesos colectivos en que éstos se definen (Melucci, 1994:124), sino que se va logrando en un movimiento estudiantil, se adquiere en función de la construcción social de la realidad que se da en esas redes y organizaciones. Por esta razón, se adoptó como criterio central de indagación la organización de los movimientos, así como sus redes informales y sin visibilidad pública, cuya persistencia en periodos de latencia es básica para entender cómo subsisten los marcos de acción colectiva pese a la ausencia de movilizaciones.

El mundo institucional, espacios de confrontación

Las instituciones sociales son un producto humano en tanto que se originan y establecen a partir de la vida en sociedad. Producto de una experiencia social concreta, configuran sistemas organizados de valores, normas, prácticas y pautas de comportamiento que rigen las relaciones y actividades que los hombres realizan en su quehacer cotidiano para satisfacer o solucionar necesidades y problemas específicos, pero de incumbencia común (Bernard, 1907:31-33).

El carácter permanente de las instituciones no establece, de ninguna manera, su inmovilidad o estatismo. Por el contrario, al ser producto de la actividad humana se encuentran en continuo movimiento, ya sea para mantener su conservación o para intentar su transformación; movimientos que son generados por la dinámica de la vida colectiva (Laraña, 1994:125) y que determina el carácter temporal y espacialmente relativo de las instituciones: “Si los hombres sufren las instituciones, por otra parte las fundan y las mantienen gracias a un consenso que no es únicamente pasividad frente a lo instituido, sino actividad instituyente, la cual puede servir para volver a cuestionar a las instituciones” (Lapassade, 1980:91).

Son las acciones de los estudiantes, maestros y autoridades universitarias y estatales, las que definen y redefinen la existencia y las características que adopta la institución universitaria en un momento determinado, siendo confrontadas cotidianamente con las condiciones objetivas de existencia. A través de las instituciones no sólo se produce un orden social, sino que se reproduce (Berguer y Luckmann, 1982:85) ya sea en términos de conservación o transformación, constituyendo el sustrato en que se apoya el orden, la dirección y estabilidad, lo mismo que el eventual cambio de la sociedad.

Los miembros de la sociedad establecen instituciones sociales para conseguir finalidades específicas. Toda institución persigue una finalidad oficial o principal, es decir la función que explica su existencia (Lourau, 1975:13), la que es definida a partir de una ideología y las estructuras de relevancia dominantes en la sociedad. En el caso que nos ocupa la función primordial de la institución es la educación de los individuos, la que, a su vez, define el carácter específico de la institución, esto es, su organización, sus reglas, los roles que toman sus integrantes, las acciones que realiza, al tiempo que condiciona tanto la ubicación de la institución dentro del conjunto de instituciones vigentes en la sociedad, como los alcances de las acciones desarrolladas por ella.

Por lo anterior, cada institución constituye una forma social que, siendo visible o no, tiene una finalidad principal y es portadora de una ideología particular, de una historia y de una lógica de evolución propias, poseyendo también sus propios sistemas de valores, normas, así como formas de organización, control, ritos, procedimientos y, eventualmente, un sustrato material para el desarrollo de sus funciones. En ello intervienen los agentes humanos encargados de su operación para determinar las características que asume el funcionamiento interno de la institución.

Desde luego, las instituciones se identifican por una función que cumplir pero, colateralmente, cumplen otro tipo de tareas en la medida en que su campo no es algo aislado, con existencia propia y única, o separada de otros sectores sociales. Por ello, ninguna institución es puramente económica, política, ideológica o educativa, sino que es una conjugación de todas. De esta forma, en una universidad, como la que se analiza en este trabajo, se desarrollan actividades políticas, culturales, sociales diferentes a las establecidas en la norma institucional (Remedi, 1999).

Las instituciones son espacios no necesariamente armónicos, arenas en donde se registran conflictos y contradicciones entre los sujetos involucrados; las funciones establecidas y organizadas al interior no siempre operan en un nivel de complementariedad, apoyo recíproco, sino que las oficiales y secundarias pueden estar en conflicto, contrarrestando y oponiendo resistencia a las normas o acciones emprendidas o establecidas por otras instituciones (Fernández, 1994:53).

No todas las instituciones siguen, entre sus finalidades, ideología y acciones concretas, una misma orientación destinada a conseguir objetivos únicos, válidos y significativos para la sociedad en su conjunto, sino que poseen una orientación particular acorde con los intereses y necesidades de los sectores y/o grupos a los que sirven. De tal suerte que en un mismo espacio institucional pueden existir diversos proyectos, así como métodos y procedimientos para obtener sus objetivos. Esta tendencia permite explicar que algunas instituciones puedan complementarse entre sí, pero también puedan entrar en conflicto recíproco.

Sin embargo, es poco lo que se ha indagado sobre las fuentes institucionales a partir de las cuales se generan y conforman tales atributos; es muy escaso el conocimiento que se tiene respecto de las instituciones en sí mismas y en su inserción en el entramado social y, sobre todo, de las acciones específicas que realizan y que, en forma deliberada o incidental, influyen sobre los estudiantes universitarios, como es el caso que nos ocupa. Mucho menos se conocen los procesos y mecanismos a través de los cuales las acciones que realizan las instituciones y los mensajes que emiten impactan y marcan a los individuos ya sea en forma de subjetividades o de atributos socioeconómicos que desembocan en comportamientos políticos específicos como los conflictos estudiantiles que se presentan a lo largo de este trabajo.

En este trabajo se consideró a la universidad como espacio institucional y algunas trayectorias de los sujetos que participan en ella (Remedi, 1997:XVII).

Interesó saber qué, cómo y por qué lo hicieron; qué mensajes transmitieron o pretendieron transmitir, a través de qué medios o manifestaciones los llevaron a cabo; cómo y cuánto de las normas, códigos y valores de la universidad fue transmitido e incorporado en el proceso de toma de decisiones y traducido en comportamientos individuales y colectivos concretos. Interesa destacar el paso de los sujetos por la institución y las situaciones contextuales que, además de su lugar de inscripción, tienen que ver con la historia personal del individuo.

Establecer de manera integral la relación entre la institución y el movimiento estudiantil representa una tarea de gran envergadura; en este trabajo se presentan algunas aproximaciones, desde luego incompletas y parciales, al conocimiento del papel que las instituciones sociales tienen en el comportamiento político de los estudiantes. Se trató de identificar y delinear algunas de las vías a través de las cuales las instituciones, en razón de las funciones sociales que están llamadas a desempeñar, en este caso educativas, ejercieron algún tipo de influencia sobre el comportamiento político de los estudiantes, en especial de las huelgas que aquí se presentan.

El interés por la institución universitaria se centra en considerarla como productora de situaciones objetivas y de códigos normativos y valorativos que afectan la formación de los estudiantes y, desde luego, sus percepciones políticas.

Violencia institucional

Vistas en conjunto las cuatro huelgas que aborda este estudio, la violencia más contundente es la que proviene del gobierno de Agustín Arriaga Rivera (1962-1968), cuyas justificaciones ideológicas siempre giraron en torno a la defensa del país en contra del comunismo, socialismo, marxismo y la desestabilización nacional, lo que generó una percepción disociada de sus efectos en los individuos y en la sociedad.

El clima de amenaza y miedo que se extendió sobre todo lo *universitario* entre 1963 y 1966 encubrió, de muchas maneras, la intolerancia sobre la disidencia estatal que existía y que fue combatida con determinación. Durante los años en que Arriaga Rivera gobernó el estado se introdujo como práctica cotidiana una dimensión intolerable en las relaciones sociales: el terror, como una cualidad de la actividad política de esos años, que se tradujo en ataques físicos y secuestros a los estudiantes; terrorismo en la

universidad; intimidación permanente y, por último, el asesinato de jóvenes; situación que hasta ese entonces (1963-1966) era difícil de imaginar en una institución universitaria. Para muchos estudiantes esto generó una suerte de miedo crónico y las protestas callejeras y el recurso habitual de cerrar la universidad, como medida extrema, dejaron de ser efectivos, dando paso con ello a respuestas y manifestaciones de protesta violentas. Es decir, los estudiantes pusieron en práctica la violencia para responder con ella a la incesante represión que padecían.

Algunos de los activistas más jóvenes, muchachos de entre 14 o 15 años, vivían obsesionados no sólo con la idea de enfrentarse al ejército o la policía, sino también con la de inmolarse heroicamente en la lucha. Para muchos el acto vandálico o de choque se convirtió en una especie de rito de pubertad o de iniciación a la actividad política.

Por su parte, la estrategia utilizada por el gobierno, a través de constantes ataques de diversa índole a los universitarios generó un ambiente de amenaza política, percibida como de aniquilación a la institución, dirigida hacia los sujetos; una amenaza al quehacer político inicialmente representada por los estudiantes y, posteriormente, por los opositores del gobierno en general.

Algunas formas de violencia estatal, como en este caso, suelen ser descritas como hechos extraordinarios en oposición con los asuntos cotidianos. Por ejemplo: que el ejército tomara la universidad, disparar sobre los estudiantes en una manifestación o torturar a los universitarios que resultaron presos son situaciones que pueden tener resultados mortales y que no se explican por las razones individuales de los perpetradores. En estos ejemplos, queda claro que la intención de los participantes puede ser un criterio útil, aunque parcial, para entender la violencia individual, pero no sirve para explicar la violencia como fenómeno colectivo, que es lo que nos interesa mostrar en el movimiento estudiantil de Morelia, Michoacán.

La violencia que culminó con la toma de la universidad nicolaíta en 1966 por parte del gobierno del estado estaba latente años atrás. El conflicto estudiantil, especialmente desde 1963 hasta su fin en 1966, provocó ira, agresiones y odio, bajo la justificación disociadora de la razón de Estado. El movimiento estudiantil que arranca en 1956 es decisivo para entender cómo pudo desencadenarse el proceso de creciente satanización y violencia sobre lo universitario. En esos años existieron muchos más detractores

de los estudiantes de lo que pudiera imaginarse, tal fue el caso de la Iglesia, los partidos políticos, los medios de información y todo el aparato gubernamental.

El proceso contra la institución y todos sus integrantes fue una manifestación clara de violencia que bien se puede definir como parte de un proceso paranoico que prevaleció antes del estallido de la represión contra de los jóvenes. Algunas declaraciones tanto a nivel nacional como local marcarían significativamente el rumbo de las futuras acciones sobre los estudiantes, siempre sospechosos de promover el comunismo. El movimiento estudiantil fue enmarcado en un falso esquema de creencias y valores, fundados en aspectos ideológicos, que justificaban a toda costa el uso de la violencia para poder controlarlos.

Para el gobierno estatal, el conflicto estudiantil era algo negativo, indeseable, sinónimo de violencia y, en consecuencia, una situación que había que corregir y, sobre todo, evitar (Hannan, 1980:37yss). La intención era silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas políticas y sociales contrarias para imponer una concepción de lo que era el orden en la entidad y en la institución universitaria. Desde esta perspectiva, el conflicto estudiantil se consideró como un elemento que perjudicaba gravemente el normal funcionamiento de la organización social (Dahrendorf, 1968:112). Una amenaza al orden establecido, un abierto desafío al poder público. Por esta razón, el gobierno buscó diversas estrategias encaminadas a evitar a toda costa que un conflicto como el estudiantil apareciera en la escena estatal: en un primer momento lo negó y, cuando ya fue muy evidente, lo minimizó, calificándolo de “algaradas sin importancia” (ADFS, Exp. IPS, s/f) y considerándolo una aberración, algo disfuncional y patológico que había que eliminar: “[...] se resalta que hay que remediar o dirigir el conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la organización [...] cualquier manifestación de conflicto o contestación es tomada como indicador de desajustes o insatisfacciones personales” (Ball, 1989:131).

Como un eslabón más de este proceso paranoico, el individuo o el grupo social que se constituye en perpetrador, lo hace en nombre y en defensa de otros. Es el discurso de utilizar el ejército y la policía para preservar las instituciones nacionales. En gran parte de los pronunciamientos de Arriaga Rivera se percibe una caracterización de los estudiantes como enemigos que amenazan el orden y la existencia de los intereses

que representa. En este sentido, la violencia utilizada contra ese “enemigo” (*La Voz de Michoacán*, 9-10-1966) es racionalizada como un recurso para hacer justicia, corregir conductas o defenderse de un probable ataque. En ese contexto busca algún aspecto de la víctima para señalarlo como una amenaza. Ejemplo de esto es la insistencia en señalar que los estudiantes son, ante todo, rebeldes y violentos.

El gobierno de Arriaga Rivera, desde su inicio, se dedicó a constituir un discurso racionalizador del “enemigo” (*La Voz de Michoacán*, 9-10-1966): interno o externo, comunista o cardenista, para poder contar con un margen de acción que sirviera de antesala a la represión para someter el movimiento estudiantil. De esta forma, gran parte del esfuerzo gubernamental se concentró en transmitir, eficazmente, esa idea a grandes sectores de la sociedad, sustentada en un falso sistema de creencias, en donde la víctima o el enemigo era devaluado de tal manera que perseguirlo y eliminarlo se tornaba en un factor de salud social. En el caso de Morelia, los efectos de estas acciones derivaron en una polarización extrema de la sociedad, pues también los estudiantes difundieron la visión del gobierno como el “enemigo” a vencer, prevaleciendo una visión maniquea que traería graves consecuencias. En el discurso estudiantil en contra del gobierno prevalecían tres argumentos centrales: la violencia ejercida en contra de los estudiantes; la corrupción en el manejo de los asuntos públicos y, por último, como consecuencia de los anteriores, la ilegitimidad del gobernador.

En un gobierno como el de Arriaga en el que la autoridad tenía el monopolio de la fuerza y la utilizaba para consolidar su poder más allá de lo “necesario”, se generaron percepciones de vulnerabilidad y amenaza que excedían la capacidad de discriminación racial o social de algunos grupos, como fue el caso de la disidencia de la Central Campesina Independiente o de los mismos universitarios, en la ciudad. Esta falsa percepción da cuenta de cómo esta posición de enfrentamiento entró de lleno en la vida cotidiana de Morelia y definió un horizonte de referencia para todos los sectores de la sociedad. Para los estudiantes, la clave interpretativa de la realidad estaba pautada desde la política concreta de la oposición, enfrentados a sectores que mantenían una pasividad silenciosa, mientras que otros parecían vivir agradablemente al margen de los efectos de estos procesos sociales y políticos por ser beneficiarios directos del poder gubernamental.

Legitimidad de la violencia

Siguiendo a Weber (1987:1056) el Estado como autoridad dispone de la violencia a título legítimo. Título que adquiere por la legitimidad social objetiva que detentan los valores que resguarda. De acuerdo con esta perspectiva, la violencia legítima a la que recurre el Estado ocupa dos posiciones: una, como recurso de poder que refuerza la obediencia voluntaria y consentida de los miembros sujetos al poder de Estado y dos, como *ultima ratio* de su poder, cuando marginalmente esa capacidad de violencia se ejecuta con acuerdo con normas de la legitimidad legal racional señaladas por el mismo autor.

El régimen político se legitima, mantiene y estabiliza en la medida en que el conjunto de las relaciones sociales y familiares se produce imperceptiblemente en las pautas de relación e interacción del modelo patriarcal, tales como la prevención del conflicto por el riesgo de transformarse en uno polarizado y eventualmente violento; la intolerancia a la diferenciación; la limitación o imposibilidad de autonomía; la negación de la propia individualidad, aparentemente sacrificada en función del colectivo, entre otras (Dahl, 1976). Estas formas de interacción se encuentran en diversas organizaciones y en las relaciones sociales en general, recurriendo a la violencia, la represión, la exclusión o la marginación de aquellas relaciones (o individuos) que son percibidas como amenazas a la estabilidad del sistema, como es el caso del movimiento estudiantil.

La forma de excluir y marginar a los estudiantes fue señalarlos como “extraños” (*Las Noticias*, 10-10-1966); “apátridas”, catalogarlos como los “otros”, “los jóvenes enemigos de México” (ADFS, Exp. IPS, 9.10.1966), los universitarios “subversivos”, “delincuentes” (*La Voz de Michoacán*, 10-10-1966), “terroristas”, “comunistas” (*El Día*, 9-10-1966), o alguna otra denominación equivalente, atribuyéndoles así una identidad maligna (Erickson, 1980); dotándolos de una personalidad ficticia, con el fin de despojarlos de su condición social humana. El gobierno persistió en mantener y dirigir el conflicto en el marco de un esquema binario: las múltiples caras de los “malos” y los “buenos”. Los esquemas binarios de interpretación son muy usuales en nuestro país y a través de ellos se reproduce una imagen social con un fuerte núcleo de orden que se ve amenazado desde los márgenes por una serie de alteraciones a su seguridad. De este modo, la fuerza estatal es la única que puede poner “orden”. Está claro que allí la violencia se vuelve semántica.

La violencia ejercida contra el movimiento estudiantil –una vez que se identificó en personas, grupos y sectores sociales– generó psicopatías diversas, un efecto de diferenciación con el resto de la sociedad, explicando al movimiento como una transgresión al sistema o al orden social (Garretón, 1982:141). El problema adicional es que este círculo concéntrico en el que se ubicaba a los estudiantes se fue agrandando progresivamente e involucró a otros sectores. Es decir, a todos los disidentes o enemigos del régimen, que fueron vistos como subversivos y recibieron un trato excluyente, por ejemplo, de los recursos económicos a la institución o de acceso laboral. Tiempo después se estigmatizó a los estudiantes como transgresores del orden con lo cual se volvieron doblemente víctimas (Ryan, 1971).

La violencia como recurso de poder establecido en la fuerza organizada del Estado recurrió en primera instancia a la delación y la amenaza, con la finalidad de dominar a los estudiantes para hacerse disuasivamente temible a los “adversarios”. El gobierno estatal utilizó la fuerza, como violencia en acto, al no poder destrabar el conflicto y dirimir una solución entre los grupos involucrados que no se instrumentó voluntariamente como lo estipula la relación de poder (Escobar, 1982:45).

La violencia empleada en contra de los estudiantes se argumentó siempre como legítima, ya que se utilizaba para preservar las instituciones y el país. En este sentido adquiere un carácter “legítimo”, una vez que los enemigos del régimen han sido “deshumanizados” (Erickson, 1980). En este esfuerzo por otorgar a los estudiantes una identidad maligna, colaboran con el gobierno del Estado varios sectores como la Iglesia, los empresarios, pequeños comerciantes, sinarquistas, miembros del Partido Acción Nacional, cuyo común denominador es estigmatizarlos y descalificar sus peticiones. Desde luego que los adjetivos y caracterizaciones empleadas en contra de ellos son consecuencia de la “guerra fría”, de la fuerte influencia macartista de la época en nuestro país, en donde toda disidencia, con tal de eliminarla, era catalogada de comunista. La violencia utilizada en contra de estas manifestaciones se trató de explicar mediante un discurso justiciero y, en el mejor de los casos, conciliador; una justificación social o ideológica que trataba de regular y aminorar sus efectos en el contexto en el cual ocurrió.

La violencia ejercida durante esta época en Morelia se puede caracterizar como una relación instrumental, que operó en distintos conflictos de poder entre los estudiantes y el gobierno, entendidos éstos como espacios

de disputa por posiciones desiguales. Se legitimó siempre como recurso de poder, independizándose de sus orígenes y retornando como “razón de Estado” para su preservación.

La violencia tiende a atribuirse a formas de interacción que se producen y se agotan en las relaciones privadas (el joven es rebelde y agresivo), argumentación que opera como relación causal (Pestieau, 1992). La violencia generada por el gobierno, sin embargo, es el resultado de relaciones sociales que se producen simultáneamente en varios contextos diferentes e integrados entre sí y cuyos efectos se relacionan estrechamente. Lo “agresivo” y “rebelde” se usa como un factor causal que intenta atribuirle a la víctima la responsabilidad de lo que sucede, aislando el hecho del contexto social en que ha ocurrido y exculpando de responsabilidad a los otros, trátase de autoridades o personas que pueden o pudieron haber intervenido en alguna forma en ese hecho. En otras palabras, se busca de manera incesante culpar de lo sucedido exclusivamente a la víctima.

La violencia de este periodo es una forma de relación social concreta, referida a un tipo de interacción comprendida desde el punto de vista de los sujetos participantes, de sus conductas y sus intenciones. Específicamente, en cualquier relación, proceso o condición para lo cual un individuo o grupo viola la legitimidad física, social o psicológica de otra persona o grupo, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce (Arendt, 1982:52). Por todas estas razones, la violencia fue un medio eficaz para inhibir el desarrollo de los jóvenes en su condición de estudiantes, anular el potencial inherente del movimiento estudiantil, limitar la acción política y, en algunos casos, matar.

De 1963 a 1966 Michoacán estuvo gobernado por un régimen que utilizó formas de represión política sistemática en contra de sus opositores para lograr el control político de la sociedad. La represión modificó la representación colectiva que la sociedad tenía de la violencia política, pues nunca se había ejercido tanta presión sobre la universidad como en esos años. Se estableció un “discurso de guerra” que intentó legalizar, justificar y legitimar los excesos del gobierno en contra de la universidad, los estudiantes y el movimiento estudiantil y todas las acciones subsecuentes (Lechner, 1990:35).

De un momento a otro, se eligió una estrategia que fortaleciera la idea de que la existencia de “unos” dependía de la destrucción de los “otros”. La cúspide de toda esta connotación negativa fue la toma de la universi-

dad por parte del ejército, que estuvo precedida de una movilización estudiantil en 1966; un movimiento que denunciaba la corrupción del gobierno estatal, promovía la desaparición de los poderes en el estado y la expropiación del transporte urbano de autobuses y que se caracterizó por ser uno de los mayores atropellos cometidos en contra de una institución educativa hasta entonces. La violencia operó como un instrumento descarnado, automatizado, carente de significación, capaz de generar terror y de desafiar a la sociedad (Alain, 1981:13-14).

Ningún orden político se basa exclusivamente en el uso de la fuerza, y lo fundamental para consolidarse es lograr legitimidad, es decir, la convicción de los ciudadanos que consideran que vale la pena adherirse a tal orden, sea porque lo creen bueno y justo, o más justo que otro:

Los dirigentes de un sistema político tratan de asegurarse de que siempre que usan medios gubernamentales para resolver un conflicto, las decisiones que se toman sean aceptadas ampliamente, no tan sólo por medio a la violencia, al castigo o a la coacción, sino también como consecuencia de la creencia de que es moralmente correcto y justo proceder de esa forma. Legitimidad significa que la reclamación relacionada con un orden político tiene buenos reconocimientos. Legitimidad significa que un orden político es digno de reconocimiento (Habermas, 1976:4).

Por otro lado, existe en toda la argumentación estatal la idea de que la violencia ejercida en contra de los estudiantes se utiliza en función de preservar el Estado de derecho. Es decir, se usa para mantener el orden y la legalidad, por lo que lo legítimo aparece vinculado con lo legal desde el punto de vista gubernamental para descalificar al movimiento estudiantil (Garretón, 1982:14). El gobernador llamó de manera insistente “a defender el Estado de derecho que era atacado por los estudiantes nicolaítas”. Todo sistema de legalidad incorpora, a través de sus normas, un determinado sistema de valores e intereses, buenos o malos, según el punto de vista de cada cual. Puede decirse, pues, que no hay legalidad neutra; detrás de todo derecho y de todo Estado hay siempre una concepción del mundo, unos y otros valores y, vinculados con ellos, unos y otros intereses, por lo que no todo lo legítimo es legal y no todo lo legal goza de igual legitimidad (Mounier, 1988:110).

La legalidad constituye un límite al capricho y a la violencia de todo orden político, sin embargo, ésta debe ser analizada en cada caso, porque

si bien todo cuerpo legal regula la lucha política desterrando la violencia, la legitimidad de tales normas, es decir justificar la fuerza, puede ser solamente una sinrazón que intente justificar lo injustificable si la integración de todo orden político se lleva a cabo sin respetar los umbrales mínimos de libertad, participación y justicia y si el derecho que impide el ejercicio de la crítica concluye sacralizándose (Murillo, 1963:243).

El derecho es un intento de colocar a la violencia dentro de ciertos límites, no pocas veces tiende a encubrir distintos tipos de violencia y esto es así porque toda violencia pretende legitimarse de alguna manera u otra a través de un discurso legal o no. El reconocimiento de los gobernantes de la violencia, amparado en un discurso legal, tiende a tener mayor validez desde el punto de vista político (Álvarez-Garín, 1988).

Estado y sociedad serán siempre polos conflictivos y en constante tensión. Esta tensión o conflicto no debería ser interpretada como una clave de guerra. La necesidad de establecer límites no debe justificar eliminar al otro para, de esa manera, desterrar el problema de su libertad. Por ejemplo, la persecución de los “comunistas” en Morelia, jóvenes hostigados por sus ideas y criticados por varios sectores que señalaban que su movimiento no era político, sino un simple alboroto que pretendía desestabilizar. En otras palabras, una guerra en contra de las instituciones nacionales.

En términos de la argumentación gubernamental, la libertad y el estatus de los estudiantes ha sido considerado, no pocas veces, un obstáculo para la acción y por lo tanto se ha pretendido aniquilarlos o bien controlarlos lo más estrictamente posible. Y para llevar a cabo esta tarea, la violencia y los medios de comunicación al servicio del poder tuvieron un papel central, como fue el caso del apoyo incondicional de los diarios al gobernador durante los acontecimientos de octubre de 1966.

A las acciones estudiantiles siempre se les consideró dentro de un marco predeterminado, inflexible y pétreo, que no aceptaba el pluralismo y la diferencia como un problema a solucionar sino como una condición a asumir. Por eso la insistencia de caracterizar a los jóvenes como violentos e irreverentes, desafiantes de toda normatividad social. Una suerte de profecía de la autorrealización (Delamont, 1985), de convertir al supuesto culpable en culpable haciendo todo lo posible para demostrarlo. El problema de las relaciones entre política y violencia se plantea, por un lado, desde la perspectiva de un determinado orden político-legal que es o se

vuelve violento enmascarándose en una pretendida racionalidad-legal (Mertens, 1978:248) que fue el punto central del discurso, primero, en contra de los estudiantes de Morelia y después en toda acción estudiantil que se registró en los años sesenta.

Conclusiones

La institución se convirtió en una caja de resonancia de múltiples conflictos, protagonizados tanto por sus estudiantes como por grupos sociales que buscaban controlar, influir o apoderarse de ella.

Las características que presentará el movimiento estudiantil en este periodo estarán signadas por una nueva composición de las demandas y acciones, pues pasará de aspectos netamente estudiantiles a demandas de corte social y externas a la universidad y protestas en contra del alza de tarifas y servicios públicos. En otras palabras, el movimiento estudiantil abandonó su carácter gremial y se movilizó en función de otro tipo de demandas, principalmente de carácter social.

A lo largo de los diversos conflictos que se analizan en este trabajo, existe como constante el recurso de la huelga estudiantil. La huelga denota una forma de organización social con principios y prácticas de realización conjunta. Los movimientos estudiantiles involucrados se constituyen en la práctica y como tales, no están determinados apriorísticamente, sino que se conforman, mediante procesos que estructuran y un tipo de organización de las relaciones sociales y de poder. De esta forma, se constituyen en una fuerza colectiva que surge por la concurrencia articulada de las prácticas de los individuos por encima del ordenamiento político de las relaciones sociales en una coyuntura determinada.

Ante este panorama, la violencia ejercida en contra del movimiento estudiantil, una vez que se identificó en personas, grupos y sectores, generó psicopatías diversas y provocó un efecto de diferenciación con el resto de la sociedad, explicando al movimiento como una transgresión al sistema o al orden social.

Tal como mencionamos anteriormente, de las cuatro huelgas abordadas en este estudio, la mayor violencia provino del gobierno de Agustín Arriaga (1962-1968), quien se justificó en la defensa del país en contra del comunismo, el socialismo, el marxismo y la desestabilización nacional, situación que produjo una percepción disociada de sus efectos tanto en los individuos como en la sociedad.

La violencia ejercida sobre el movimiento estudiantil michoacano logró destruirlo y volvió incontrollables las relaciones institucionales. Lo que sale a la vista es la ira que atropella al movimiento, a la institución y a las normas establecidas. En otras palabras, borró cualquier lógica de entendimiento posible.

Notas

¹ Un desarrollo amplio de cada una de las huelgas se encuentra en la tesis de doctorado Gómez Nashiki (2003).

² Los entrecamillados con que identifica a cada una de los movimientos huelguísticos se refieren a las principales consignas con las que los estudiantes denominaron sus respectivas movilizaciones tanto en sus pliegos petitorios como en las mantas y pancartas que portaban.

³ El mismo concepto lo consideraba como una de las piezas clave para comprender el desarrollo de la historia: "Las variaciones de la

sensibilidad vital que son decisivas en historia se presentan bajo la forma de generación. Una generación no es un puñado de hombre egre-gios, ni simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social íntegro con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada. La generación, compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia y, por decirlo así, el gozne sobre el que ésta ejecuta sus movimientos" (Ortega y Gasset, 1923).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Garín, R. (1988). "En octubre de '68", *Zurda a 20 años del '68*, núm. extraordinario 4, Claves Latinoamericanas; México: Factor/ El Juglar.
- Alain, J. (1981). *Introducción general a la violencia y sus causas*, París: UNESCO.
- Arendt, H. (1982). *Sobre la violencia*, México: Joaquín Mortíz.
- Archivo de la Dirección Federal de Seguridad, *Expediente IPS*, 9.10.1966.
- Baczko, B. (1984), "Imaginación social, imaginarios sociales", en *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós /MEC.
- Balandier, G. (1984), *Antropología política*, Barcelona: Península.
- Berguer, P. y Luckmann. Th (1982). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, P. (1907). *Russia and reform*, Londres.
- Bernal, R. (1987). *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (datos históricos de su fundación, 1919)*, Biblioteca de Nicolaítas Notables.
- Bosch, J. (1992). *Contracultura*, Buenos Aires: Emecé.
- Canetti, E. (1997). *Masa y poder*, El Libro de Bolsillo, Madrid: Alianza/Muchnik.
- Carlyle, T. (2000). *Los héroes. El culto de los héroes y lo heroico en la historia*, México: Porrúa.
- Comité de huelga (1956). AHPEM, Ramo Universidad Michoacana, caja 6, exp. Núm. 2, n.f. 1-5

- Dahrendorf, R. (1968). *Essays in the theory of society*, Londres: Routledge and Kegan.
- Dahl, R. (1976). *Análisis político moderno*, Barcelona: Fontanella.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*, Buenos Aires: Cincel/Kapelusz.
- Erickson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*, México: Taurus.
- Escobar, M. (1982). *Contribución al estudio del poder*, vol. I, México: UNAM/ENEP Acatlán.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Flacks, R. (1971). *Youth and social change*, Chicago: Markham Publishing Co.
- Garretón, A. (1982). "Transformación social y refundación política en el capitalismo autoritario", en Camacho *et al. Autoritarismo y alternativas populares en América Latina*, San José de Costa Rica: FLACSO.
- Gómez Nashiki, A. (2003), *Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966*, tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV.
- González, L. (1986). *La ronda de las generaciones*, México: SEP-Cultura.
- Habermas, J. (1976). "La legitimidad hoy", en *Occidente*, julio.
- Hannan, A. (1980). "Problems, conflicts and school policy, A case study of an innovative comprehensive school", *Collected Original Resources in Education*, 4 (1).
- Kaës, R. (1989). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.
- Klineberg, O. (1975). "Las causas de la violencia desde una perspectiva socio-psicológica", en *La violencia y sus causas*, París: UNESCO.
- Lapassade, G. (1980). *El análisis institucional*, Madrid: Campo Abierto.
- Laraña, E. (1994). *La construcción de los movimientos sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Chile: FCE.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional y psicoanálisis*, México: Nueva Imagen.
- Mannheim, K. (1975), *The problem of generation, essays on the sociology of knowledge*, Nueva York: Oxford University Press.
- Mertens, P. (1978) "Violencia institucional, violencia democrática y represión", *Pensar la violencia, Revista internacional de Ciencias Sociales*, núm. 132, París: UNESCO.
- Melucci, A. (1994). "¿Qué hay de nuevo en los movimientos sociales?", separata del texto de Enrique Laraña, H. Jonson y J.R. Gursfield (comps.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mounier, J-P. (1988). *Sociología política*, Barcelona: Blume.
- Murillo, F. (1963). *Estudios de sociología política*, Madrid: Tecnos.
- Neumann, S. (1939). "The conflict of generations in contemporary, Europe", en *Vital Speeches of the Day*, tomo V.
- Ortega y Gasset J. (1923). "En torno a Galileo", *Obras Completas*, vol. V, Madrid: S.E.
- Pestieau, V. (1992). "Violencia, impotencia e individualismo", en *Pensar la violencia. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO, núm. 132, junio.

- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV.
- Remedi, E. (1999). "El trabajo institucional y la formación docente" en *Encuentros de investigación educativa 95-98*, México: Plaza y Valdés.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*, Nueva York: Vintage Books.
- Weber, M. (1987). *Economía y sociedad*, México: FCE.

Periódicos

Las Noticias

La Voz de Michoacán

El Día

Artículo recibido: 11 de septiembre de 2006

Dictaminado: 6 de diciembre de 2006

Segunda versión: 6 de febrero de 2007

Aceptado: 11 de febrero de 2007