



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Acciones Colectivas en defensa de la Educación Pública:  
Colombia- México (1987-2007)**

**Alcira Aguilera Morales  
509450043**

Tutora: Dra. Raquel de la Luz Sosa Elízaga

Noviembre de 2011



Tesis para optar por el grado de Doctora en Estudios  
Latinoamericanos



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO POSGRADO EN  
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



**Acciones Colectivas en defensa de la Educación Pública:  
Colombia- México (1987-2007)**

---

**Alcira Aguilera Morales  
509450043**

Tutora: Dra. Raquel de la Luz Sosa Elízaga  
Dra. Diana Guillén Rodríguez  
Dr. Hugo Casanova Cardiel  
Dr. Imanol Ordorika Sacristán  
Dr. Hugo Hernán Zemelman Merino.

Noviembre de 2011

Tesis para optar por el grado de Doctora en Estudios Latinoamericanos



A la memoria de mi mamá, Carmen Cecilia Morales,  
porque sigue presente en cada lección de vida.

A mi papá, Bartolomé Aguilera  
porque entre risas y canciones siempre me  
ha motivado a caminar más lejos.

A todos los hombres y mujeres que  
con su historia y experiencia de  
lucha mantienen con vida  
eso que llamamos universidad pública.



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, porque me permitió, en mi condición de extranjera, conocer de cerca lo que significa educarse en una universidad pública, gratuita y de calidad. También a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, UPN, por apoyarme en mis estudios doctorales pero también porque ella hace parte de ese reto que consiste en construir una educación pública, digna y soberana en nuestro país y desde el sur del mundo.

A todas las personas que me permitieron acceder a sus relatos de vida, a esa maraña subjetiva que desde México y Colombia están demostrando que es posible construir sociedades y proyectos educativos alternativos, que hacen del sentido de lo público una bandera de lucha fundamental.

A mi familia; a mi Papá, y a cada uno de mis hermanos y hermanas, a mis cuñaditas y a mis sobrinos y sobrinas, porque estos avances en la vida personal terminan siendo el proyecto y la satisfacción de toda una familia, que con sus llamadas, mensajes y cartas se encargaban de fortalecerme a la vez que llenaban de contenido tantas ausencias propias de la distancia. Este agradecimiento incluye a Adri, amiga entrañable y a Samuel Felipe quien ahora fortalece esa gran amistad que nos convoca.

A la Dra. Raquel Sosa Elízaga, porque con su compromiso de lucha y su deseo de posicionar la Educación en el posgrado, sigue mostrándonos que existen *memorias* y *subjetividades* desde las cuales aportamos a la transformación social. Quiero agradecer especialmente su escucha, lectura y aportes al proceso.

A la Dra. Diana Guillén y al Dr. Hugo Casanova, quienes hicieron parte de mi comité tutorial y desde sus cuestionamientos y campos de investigación me ayudaron a tejer de manera compleja este trabajo.

A los Drs. Hugo Zemelman e Imanol Ordorika, quienes aceptaron amablemente ser los sinodales de la tesis. A ellos porque hicieron de la lectura del documento un campo de provocaciones que invitan a pensar los problemas sociales y educativos desde otros ángulos de lectura.

Al Dr. Lucio Oliver Costilla, quién me ofreció su apoyo incondicional al ingresar al posgrado, por su calidez y capacidad de escucha, porque él representa la solidaridad especialmente para quienes venimos de otros países.

A Toño, mi carnal, quien a través del cine, las lecturas y las canciones me enseñó a sentir propio este país, México.

A Isa, amiga y compañera de tantas experiencias que finalmente se convierten en pretextos para seguir construyendo apuestas colectivas.

A Pablo, *'pastor de letras'*, quien de manera rigurosa enriqueció este trabajo con su cuidadosa lectura y con la agudeza de sus sugerencias. Por la historia compartida, *¡Jallalla!*

Al CONACyT, ya que la beca que me otorgo para adelantar la investigación así como la realización del trabajo de campo, con seguridad dignifica la condición del estudiante y cualifica nuestra labor investigativa y académica.

Quiero hacer una mención especial a la red de apoyo, de amigos y amigas que con su solidaridad y afecto hicieron de mi estadía en México una experiencia vital. A cada una y cada uno de ellos les debo parte de la historia construida en este país.

## INDICE

<b>INICIANDO EL PERIPLO</b>	<b>XI</b>
<b>I</b>	<b>1</b>
<b>SUBJETIVIDADES POLÍTICAS Y MEMORIA LARGA: UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES.</b>	<b>1</b>
<b>1. LO SUBJETIVO DE LOS MOVIMIENTOS, UN BREVE INVENTARIO</b>	<b>2</b>
1.1 LAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS OTRO LUGAR PARADIGMÁTICO	8
1.1.1 LAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS: ENTRE DEVENIR Y EMERGENCIA.	11
<b>1.2 CONFIGURANDO LA MEMORIA LARGA: LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE LUCHA.</b>	<b>19</b>
1.2.1. LOS MATERIALES DE LA MEMORIA LARGA	21
El ideario de la universidad pública	22
La universidad y el proyecto estatal.	30
La heteronomía universitaria: la eterna lucha por la autonomía.	32
El ambiente latinoamericanista: dependencia y revolución.	39
El sentimiento antineoliberal: ¡presente!	43
<b>II</b>	<b>55</b>
<b>MÉXICO: ENTRE CIRRUS, CÚMULOS Y ESTRATOS, DEL CEU AL CGH</b>	<b>55</b>
<b>2. 1. EL CEU: ENTRE INSURGENCIAS Y DISIDENCIAS</b>	<b>60</b>
2.1.1. LA UNAM, LA CONTRAHEGEMONÍA SUBJETIVA	66
2.1.2. EL CEU: “VOLVEREMOS Y SEREMOS MILES”.	76
<b>2.2. EL CGH: LA APUESTA POLÍTICA INCONCLUSA</b>	<b>82</b>
2.2.1. ENTRE EL EXPERIMENTO ZAPATISTA Y LA VIEJA GUARDIA, EL CGH HACIÉNDOSE.	89
<b>2.2.2 EL CGH: LA EXPRESIÓN RADICAL DE LA DESCONFIANZA</b>	<b>99</b>
<b>2.3. LA UNAM Y LA MEMORIA CONSTRUIDA.</b>	<b>105</b>
<b>III</b>	<b>117</b>
<b>COLOMBIA:SUBJETIVIDADES EN MOVIMIENTO Y OTRAS HISTORIAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL.</b>	<b>117</b>
<b>3.1. DEL 79’ AL 84’, LA REVOLUCIÓN HACIÉNDOSE Y LAS UNIVERSIDADES CERRADAS.</b>	<b>118</b>
3.1.1. EL CISMA SUBJETIVO, LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA.	124
3.1.2. DESMOVILIZANDO EL MOVIMIENTO, LA PENA CAPITAL.	134
<b>3.2. LA APUESTA POR UN MOVIMIENTO CIVILISTA: EL 2007</b>	<b>142</b>
3.2.1. LA UNIVERSIDAD DESPUÉS DEL MURO DE BERLÍN.	147
3.2.2. RED- ARTICULAR: EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL INICIANDO EL MILENIO.	163
3.3. DE LA MEMORIA IMPOSTADA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA LARGA.	167
<b>IV</b>	<b>177</b>
<b>PREGUNTAS Y MIRADAS COMPARTIDAS ENTRE MOVIMIENTOS</b>	<b>177</b>

<b>4.1. EN TÉRMINOS SUBJETIVOS.</b>	<b>178</b>
<b>4.1.1. NIVELES DE NUCLEAMIENTO DE LO COLECTIVO Y LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES</b>	<b>178</b>
<b>4.1.2. UN BOCETO DEL NUEVO SUJETO SOCIAL</b>	<b>187</b>
LAS GENERACIONES DE LOS OCHENTAS Y LA UNIVERSIDAD DE POR MEDIO	188
LAS GENERACIONES DEL NUEVO MILENIO Y LA REINVENCIÓN DE LA POLÍTICA	198
<b>4.2. EN TÉRMINOS DE LA MEMORIA LARGA</b>	<b>210</b>
4.2.1 ACTIVANDO LA MEMORIA LARGA Y EL AGRAVIO MORAL	216
<b>UNA GRAMÁTICA PARA LA LUCHA ESTUDIANTIL Y LOS MOVIMEINTOS SOCIALES</b>	<b>233</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>253</b>

## INICIANDO EL PERIPLO

Las noticias del día en Chile, Colombia, Puerto Rico, República Dominicana, Honduras y Brasil anuncian la vigencia de una vieja consigna: “la educación pública no está en venta”. Esta lucha se une a los indignados del mundo que en las voces del *15 M* en España, los Ocupas del Wall Street y los indignados de la eurozona, reclaman una sociedad distinta. Las fotografías en los periódicos revelan la desazón que ha dejado a su paso un modelo económico que cada vez impone mayores márgenes de desigualdad y la desaparición de cualquier resquicio o sentido de lo público en las sociedades latinoamericanas.

La Universidad Pública y los movimientos estudiantiles en su defensa están a la orden del día, anunciando esperanzadoramente que ya es hora de revertir ese orden y recuperar en nuestras manos lo que es nuestro, lo que por derecho nos pertenece: un territorio, una nación, unos recursos naturales, la soberanía, la dignidad, la salud, la educación, un techo, la alimentación y todos aquellos aspectos que son vitales en nuestra existencia y que hoy sencillamente son socavados por el peor impostor.

Entonces quisimos con este esfuerzo esperanzador, analizar los movimientos estudiantiles en nuestra región y nos encontramos con el reto de ubicar y comprender los aspectos que le dan fuerza, razón de ser, permanencia a los movimientos gestados en la defensa de las principales universidades públicas de Colombia y México.

Para ello nos acompañamos de una hermosa metáfora usada por Raúl Zibechi, en la que propone entender los movimientos sociales a partir de sus momentos de disipación, es decir, tomando los *relámpagos insurreccionales* que representan momentos epistemológicos desde los cuales se privilegia la fugacidad del movimiento, sus intensidades, sus sombras, para desde allí acercarnos a lo que se esconde, es decir a lo no visible que se va dando en los movimientos. Ello nos habla de temporalidades distintas en el movimiento estudiantil, donde la continuidad y permanencia no se dan de acuerdo a los criterios y tiempos establecidos por los teóricos, sino a los tiempos del propio movimiento, donde los momentos de latencia también mencionan crisis, continuidades, repliegues y proyecciones que constituyen al movimiento en sí.

Desde este horizonte de sentido, la presente investigación se centra concretamente en los movimientos estudiantiles adelantados en las ciudades capitales de México (Distrito Federal) y Colombia (Bogotá), aproximando una lectura del movimiento estudiantil en las últimas tres décadas. En el caso de México, específicamente en la UNAM se estudió el Consejo Estudiantil Universitario, CEU (1986-1987) y el Consejo General de Huelga, CGH (1999-2000). Para el caso Colombiano, nos centramos en los permanentes cierres y pérdida del bienestar estudiantil ocurridos entre 1979-1984, y en el intento por rearticular un movimiento estudiantil de carácter nacional en el 2007. En cada caso se toman dos momentos insurreccionales del movimiento con el ánimo de establecer las sombras, permanencias, latencias, rupturas y cambios en los movimientos que luchan por la educación y la universidad de carácter público. Esta elección responde a que en las ciudades capitales encontramos los principales centros de educación superior a la vez que mucho de lo que ocurre y se decide en las ciudades y sus universidades, tiene incidencia nacional.

De acuerdo con esta delimitación temporal y espacial, nos dimos a la tarea de recuperar de *viva voz* eso ‘que le da sentido a los movimientos estudiantiles en defensa de la universidad pública’, desde la propia palabra de los sujetos que la han vivido y defendido. Tal como lo propone una investigación de tipo cualitativo, se trata de ubicar los sentidos construidos por un colectivo, en un espacio y tiempo delimitados, sin pretensión de una fiel objetividad (Torres: 2007). Por tanto este enfoque metodológico nos posiciona en una relación de sujeto-sujeto, siendo la propia experiencia de los sujetos en movimiento la que nos ayudó a construir esta mirada sobre los movimientos y la defensa de la universidad. Desde esta perspectiva investigativa, reunimos cerca de 38 relatos de vida y entrevistas a profundidad que junto con una amplia revisión hemerográfica y bibliográfica ayudaron a construir el ángulo de lectura que presentamos, en el que conjugamos los procesos de constitución de subjetividades políticas y la memoria larga, para analizar su incidencia en los movimientos estudiantiles.

Con este esfuerzo y como corresponde a una investigación social, se confrontan las miradas reactivas, negadoras y coyunturales de los movimientos en mención, señalamientos basados en que este tipo de acción colectiva no responde a las categorías sociológicas imperantes que definen a los movimientos sociales. Para ello la tesis que se sostiene es que los movimientos estudiantiles encuentran marcos interpretativos y de acción en categorías y elementos de análisis que se salen de los presupuestos de las teorías hegemónicas de los movimientos sociales en la región. De manera que si analizamos los movimientos desde categorías como la “*subjetividad política*” y la “*memoria larga*” podemos establecer otras

lecturas sobre las permanencias, continuidades, rupturas y características de los movimientos estudiantiles.

De acuerdo con este planteamiento, encontramos que los sentidos de los movimientos estudiantiles no dependen únicamente de la duración de las organizaciones estudiantiles, o de la existencia de un “sujeto” único. Desde esta perspectiva cabría preguntarse si ¿sólo hay movimientos cuando hay organizaciones que los sustenten? Por supuesto que no, en su lugar se sostiene que es la construcción de una “*memoria larga*” alrededor de lo que ha sido la Universidad Pública y su papel en la sociedad, el ideario que permanece en una serie de acumulados, prácticas y discursos que a modo de memoria se constituyen en las bases de la defensa de la universidad. Es decir que la construcción de esta memoria incide en la lucha, defensa y permanencia de lo que se considera la universidad pública, tradición que permanece pese a la desaparición y emergencia de las organizaciones y a las rupturas generacionales de los estudiantes.

De acuerdo con esta tesis, en el primer capítulo presentamos los lugares desde dónde asumimos las *subjetividades políticas*, haciendo especial énfasis en cómo esta categoría representa un cambio paradigmático de acuerdo a las principales teorías sobre los movimientos sociales, porque ella siempre fue ubicada como una variable secundaria e incluso invisibilizada por estas teorías. Para el caso, la asumimos como la variable independiente, estructurante y explicativa de los movimientos. En segundo lugar presentamos la importancia de la *memoria larga*, categoría que retomamos del movimiento indígena boliviano y que al desplazarla al campo de los movimientos estudiantiles, permite recuperar toda una memoria en torno a la defensa de lo público, de lo colectivo y de lo común. Principalmente porque desde ésta se alude a la universidad pública como lugar de resistencia y promoción del sentimiento anticapitalista y antineoliberal, ya que es una memoria que se activa recuperando legados históricos, que de acuerdo a cada país están definidos específicamente en torno a la gratuidad, universalidad, laicidad, autonomía, democracia, la concreción de un proyecto de estado y/o nación, entre otros aspectos. Esta memoria se cataliza en el presente, para defender lo público amenazado por el ‘interés privado’.

Con estos presupuestos, en el segundo capítulo presentamos un análisis del movimiento estudiantil en la UNAM. La reconstrucción del movimiento, contraviniendo las miradas espasmódicas que recaen sobre éste, se hizo ubicando la manera cómo en los movimientos convergen multiplicidad de *subjetividades* y *sujetos* que desde sus experiencias, memorias e historias se articulan en la lucha por la defensa de una concepción de lo público y de universidad. Así, en el capítulo se analiza la experiencia del movimiento estudiantil en la

UNAM, presentando dos momentos, el del Consejo Estudiantil Universitario de 1986-1987 y el Consejo General de Huelga en 1999-2000. Estas trayectorias subjetivas nos ayudaron a dibujar una red en movimiento, que encontró en el '68 mexicano un eje articulador para explicar la lucha universitaria y las visiones sobre la transformación social. A propósito de estos dos momentos insurreccionales damos cuenta de las continuidades, permanencias y rupturas del movimiento en torno al análisis de la memoria larga que se ha instituido desde la UNAM.

El tercer capítulo atiende a la estructura del anterior, por ello presenta el movimiento estudiantil en las universidades de la capital colombiana, como un *memorial de agravios*, en el que se acumula la propia experiencia subjetiva, dónde los sujetos entrevistados a partir de sus relatos de vida y de su trayectoria en el movimiento encuentran que los motivos de su participación, de sus miradas políticas e ideológicas y de su conciencia social, se encuentran en la experiencia familiar y en otros espacios sociales que activaron y posibilitaron nuevos posicionamientos y elecciones propias. Proceso que luego repercutió en la manera cómo se vincularon en el movimiento y en los motivos de sus luchas sociales, desde la educación pública hasta el sueño revolucionario. Con estos elementos se presenta la reconstrucción de dos momentos del movimiento estudiantil en Colombia, 1979-1984 y 2007, para desde el proceso de constitución de subjetividades políticas y de la memoria larga de la universidad pública colombiana, reconstruir las permanencias, las rupturas, los momentos de sombra y latencia del movimiento.

Con el análisis de los dos casos en mención (México- Colombia), el capítulo cuarto presenta un análisis comparativo en el que el diálogo de los dos casos arroja un debate sobre los principales elementos que en términos subjetivos definen la participación en los movimientos sociales, los cambios que se vienen dibujando en la configuración de un nuevo 'sujeto' estudiantil, ya que de acuerdo con las dos cohortes generacionales, los referentes ideológicos, prácticas políticas, concepciones de universidad e incluso ejercicios del poder, vienen reconfigurándose en las nuevas generaciones, mostrando rupturas con las anteriores e incluso llegando a establecer una 'no identificación' con los referentes político ideológicos que les anteceden.

En términos comparativos también abordamos elementos de las memorias largas en los casos estudiados, puesto que la manera como históricamente se da esta configuración ha incidido claramente en los niveles de movilización, en la fuerza de las demandas y en los logros del movimiento.

Por último, presentamos las conclusiones, acudiendo a algunos enunciados que permiten ver una gramática propia del movimiento estudiantil. De esta forma y teniendo en cuenta los hallazgos investigativos hablamos de movimientos que encuentran en la constitución de las subjetividades políticas un tejido que ayuda a explicar las participaciones dentro de los movimientos. En primer lugar, se mencionan las *experiencias subjetivas* que se articulan para ayudarnos a armar el mapa de los movimientos estudiantiles, lo que se viene gestando, las sombras en movimiento del movimiento. En segundo lugar, la *memoria larga* como opción de resistencia ante las amenazas privatizadoras, como crítica anti neoliberal que se retoma para reivindicar y reconfigurar los sentidos de lo colectivo y de lo público. En tercer lugar, *la reinención de la política*, pues encontramos que en los movimientos sociales y en el movimiento estudiantil se vienen cuestionando las prácticas políticas tanto de la izquierda como de la derecha, en un esfuerzo por reinventar la política, elemento que no está exento de contradicciones. Por último se concluyen los retos necesarios que debe recuperar el movimiento estudiantil a favor de una universidad pública que esté de cara a los cambios sociales que nos urgen.



# I

## **Subjetividades Políticas y Memoria Larga: Una propuesta para el estudio de los movimientos estudiantiles.**

Nos hemos educado en la idea de que los movimientos fuertes,  
unidos, homogéneos, bien estructurados, son mejores  
porque permiten conseguir más cosas,  
tienen más capacidad de movilización y de presión.  
Y con los años nos hemos dado cuenta que esa estructura piramidal  
que se crea en ese tipo de movimientos es una reproducción  
del Estado en el interior de los movimientos, la lógica estatal.  
*Raúl Zibechi*

Se nos acusa de haber perdido la “*muchosidad*”, aquella cualidad con la que se refiere Lewis Carroll a *Alicia en el país de las maravillas*, para hacer alusión a una condición que nos permite mostrarnos auténticamente, capaces de asombro y creación, sin temor a la curiosidad y al arrojito más allá de los límites. El dilema no está en perder o no la *muchosidad*, sino en creer que ésta se expresa de una sola manera.

Esta misma relación surca los terrenos interpretativos de los movimientos sociales en América Latina, específicamente cuando nos enfrentamos a la caracterización o definición de los movimientos estudiantiles que luchan por la existencia de la Universidad Pública<sup>1</sup>. Encontramos que en el estudio de los movimientos ha sido prominente la definición de los sujetos sociales, de acuerdo a características como: la predeterminación, homogeneidad, centralidad y continuidad. Características que fueron impuestas en el sujeto de clase proletaria y que están en función de las relaciones sociales antagónicas en la lucha por el control del Estado. Si bien este aspecto influyó en las diferentes teorías de los movimientos sociales, aportando en la comprensión y caracterización de los mismos, vemos que existen distancias e insuficiencias explicativas con respecto a algunos de sus presupuestos.

---

<sup>1</sup> Cada vez que aludimos a la Universidad nos referimos a la Universidad pública.

Este planteamiento nos permite establecer como tesis central de esta investigación, que la gramática propia de los movimientos estudiantiles se sustenta en dos elementos, a saber: la constitución de *subjetividades políticas* y la configuración de una *memoria larga* sobre el sentido de la universidad. A partir de estas dos categorías damos cuenta de los procesos de construcción de las resistencias, la negociación de los sentidos en los objetos de lucha, las rupturas, continuidades, repliegues, latencias y recomposición, como aspectos que definen y dan permanencia a los movimientos estudiantiles en la región.

Desde este ángulo se analiza la relación entre subjetividad política y movimientos en defensa de la universidad pública. Entrelazar estos tres referentes- subjetividad, movimiento y universidad – lleva a plantear la emergencia de una gramática particular para entender los movimientos sociales en América Latina. A lo largo de la investigación y de la mano de la experiencia de los propios sujetos, se hace evidente que en nuestros contextos emergen “otros lugares” que construyen y confrontan las miradas hegemónicas de los movimientos sociales, contruidos por continuidades que no dependen de las organizaciones, ni de las afiliaciones político- ideológicas, o de las formas tradicionales de hacer política y del ejercicio del poder en el movimiento, por ejemplo.

En aras de adentrarnos en esta tesis es pertinente ubicar en primer lugar, la relación entre las teorías de los movimientos sociales y sus desplazamientos hacia el componente subjetivo. En segundo lugar, presentaremos los elementos que fueron configurando en el escenario latinoamericano la construcción de una “memoria larga” sobre la universidad, la cual se constituye en eje articulador que da permanencia, continuidad y existencia a la lucha universitaria. Veamos.

### ***1. Lo subjetivo de los movimientos, un breve inventario***

Las teorías explicativas que han influido en el estudio de los movimientos sociales en nuestra región, durante las últimas décadas, han centrado su atención en tres aspectos principalmente. El primero, muy influido por el marxismo, parte del análisis de las contradicciones del sistema capitalista para desde allí orientar y definir las condiciones para lograr la *transformación revolucionaria*. De acuerdo con esta teoría se partía de la existencia de un sujeto histórico concreto: la clase proletaria, encargada de materializar el proyecto revolucionario para alcanzar una sociedad comunista. En esta lucha de clases, el poder central del *partido*, constituido por los intelectuales y profesionales revolucionarios, era fundamental para lograr la conquista del aparato estatal y desde allí empezar la transformación radical de

la sociedad (Melucci, 1976). De allí que muchos de los actores colectivos fuesen definidos naturalmente como ‘proletarios del mundo’, pues lo importante era ser consciente de la clase social a la que se pertenecía y de la contribución que desde ella se hacía a la lucha anticapitalista<sup>2</sup>.

El segundo aspecto contempla que la participación en los movimientos sociales está mediada por una “elección racional”, de manera que dicha elección se concreta en la consolidación de ciertas formas organizativas que posibiliten la consecución de un fin determinado. La elección racional, según Mancur Olson (1992), introduce la variable del *interés individual*, aspecto que se ubica en el paradigma del funcionalismo norteamericano de los años sesentas del siglo pasado y que buscaba responde al *por qué* participan los individuos en un movimiento. Olson (1992) en respuesta a esta pregunta, estableció que el incentivo que encuentran los individuos para ser parte de las organizaciones y los movimientos es la consecución u obtención de beneficios selectivos, desde una lógica egoísta. Ello implica que la acción colectiva no se efectúa por la mera voluntad o desde el cuestionamiento y transformación del *status quo*, sino por la obtención de beneficios individuales y selectivos.

Bajo esta perspectiva se establecen dos teorías: la de la Movilización de Recursos y la de Creación de Oportunidades Políticas, también conocida como de los Procesos Políticos. En ambas vertientes los sujetos se unen a la acción colectiva, desde una racionalidad económico-instrumental desde la cual se explica que la participación en la acción colectiva se da dependiendo del cálculo frío entre costos – beneficios, buscando obtener los máximos beneficios de ella (Laraña. 1999; Melucci, 1976). De esta forma la movilización de recursos centra su atención en la inversión de recursos necesarios para el surgimiento de los movimientos, en términos organizativos, económicos, políticos, etcétera.

Las estructuras de movilización se refieren a «los canales colectivos tanto formales como informales, a través de los cuales la gente puede movilizarse e implicarse en la acción colectiva» (McAdam, *et al.*, 1999: 24), que no son otra cosa que las organizaciones, grupos y colectivos que se constituyen en las bases de los movimientos sociales. Entonces, el peso de las organizaciones sociales para dar cuenta de los movimientos es fundamental, abarcando los espacios informales como el barrio, los amigos, la iglesia, el trabajo, hasta las estructuras más formales como la partidaria, sindical, inclusive aquéllas organizaciones que funcionan a modo de coalición entre movimientos (a nivel nacional- internacional), entre otras. La adopción de

---

<sup>2</sup> Para consultar teorías de los movimientos sociales anteriores, Melucci (1976), presenta un balance de las principales teorías desde el marxismo, las teorías del comportamiento colectivo fincadas en el funcionalismo norteamericano (Swelser; Merton y Smelser); la movilización de recursos, hasta su propuesta de movimientos sociales vinculada a la identidad colectiva. También se puede consultar Torres (2009), Ob cit.

este enfoque ha permitido explicar las trayectorias y permanencias de los movimientos, sin perder de vista los procesos de toma de decisión en que se enmarcan las organizaciones, los tipos de liderazgos y su capacidad para movilizar y obtener recursos (McCarthy. 1999).

A diferencia de la anterior teoría, que explica lo organizativo en los movimientos sociales desde dentro, en la teoría de la creación de *oportunidades políticas* las acciones colectivas se originan en elementos externos. Los principales exponentes de esta teoría norteamericana son Charles Tilly (2004) y Sidney Tarrow (1997), quienes plantean que el surgimiento de los movimientos sociales se da con la creación y ampliación de las oportunidades políticas, “cuando los ciudadanos corrientes, a veces animados por líderes responden a cambios en las oportunidades que reducen los costes de la acción colectiva, descubren aliados potenciales y muestran en qué son vulnerables las élites y las autoridades” (Tarrow, 1997: 49). Estas oportunidades son aprovechadas por quienes carecen de ellas.

Tarrow, entiende los movimientos sociales como aquellos “desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridades en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades” (Tarrow, 1997:21). Una definición muy cercana a la anterior nos ofrece Tilly, al entender los movimientos sociales como “todo desafío sostenido y organizado a las autoridades existentes, en nombre de la población empobrecida, excluida o víctima de los abusos” (Tilly, citado en Archila, 2003:46). De esta manera los movimientos sociales se definen de acuerdo a los desafíos colectivos, los objetivos comunes, o los sentidos y marcos compartidos, la solidaridad y la capacidad de mantener la acción colectiva.

Otro aspecto que comparten estos autores, es el considerar que los movimientos sociales son producto de la *acción contenciosa* o *contienda política*<sup>3</sup>, acciones en las que los choques de intereses políticos orientan la acción colectiva, siendo una lucha por mayor acceso al poder y a la participación democrática, política, e incluso por el acceso a beneficios en el orden institucional. En consonancia con ellos, Mc Carthy y Zald sostienen que los objetivos centrales de la movilización de recursos, consisten en «modificar la estructura social y/o de distribución de recompensas en una sociedad» (McCarthy y Zald, 1987, citados en Laraña, 1999). Todos los aspectos mencionados permiten considerar que el sentido de la acción colectiva se dirige a influir en la participación política, obviando aquellos movimientos que se

---

<sup>3</sup> Tarrow (2004) habla de acción contenciosa cuando es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza para los otros. Esta idea de lo contencioso se encuentra con la de *Contienda Política*, de Tilly, en la que las reivindicaciones colectivas chocan con los intereses de otros grupos, donde el Estado y/o gobierno actúan como opositores o árbitros en dicha contienda.

plantean por fuera del Estado o que sencillamente no buscan la inclusión en el sistema político vigente, sino transformar- reformar el orden social que es considerado por los miembros de movimiento como injusto o excluyente. Esta reflexión nos plantea un interrogante sobre ¿cómo explicamos las acciones colectivas que surgen en medio de sistemas represivos, que no encontraron oportunidades políticas favorables a la movilización?

Desde esta teoría se establecen algunas caracterizaciones de los movimientos sociales, por ejemplo, Tarrow (1997), acudiendo a una noción organicista que está muy relacionada con los ciclos económicos, establece que los movimientos transitan por la *creación* de oportunidades políticas, luego viene el *clímax* y por último el *declive* del ciclo. Aunque la visión del desenlace de los movimientos es de orden reformista, los ciclos de protesta no acaban dejando a su paso tan sólo la situd o represión, tienen efectos indirectos y a largo plazo. En el caso de Tilly (2004), los movimientos se caracterizan por tres aspectos a saber; la *Campaña*, concebida como el esfuerzo público organizado y sostenido por trasladar a las autoridades pertinentes las reivindicaciones colectivas; *Repertorio* del movimiento social, que concierne al uso combinado de algunas de formas de acción política; y, *Demostraciones de WUNC*, sigla en inglés que se refiere a las manifestaciones públicas y concertadas de Valor, Unidad, Número y Compromiso. Lo que define al movimiento es la combinación de estos tres elementos.

Las estructuras de movilización explican una parte fundamental de la emergencia de los movimientos, dando un peso significativo a la caracterización de los movimientos, los recursos y el papel de la organización invertidos en éstos, dejando de lado el ‘*quiénes*’ desencadenan las acciones colectivas. Esta perspectiva no da cuenta de los cambios en las formas de pensar, de conocer y de posicionarse ante la realidad como elementos que se acumulan de manera imperceptible en los movimientos y que se constituyen en las bases de la transformación del sujeto y de la sociedad. Estos cambios no surgen a nivel de las organizaciones o de los movimientos, pues no se trata de personificarlos y asignarles una forma de conciencia, memoria y cognición. Estos cambios, emergen en el ámbito subjetivo y es allí donde se ha empezado a explorar para dar cuenta de las bases de las resistencias que se encuentran en los movimientos sociales.

La tercera teoría que ha incidido en nuestra región, más vinculada al continente europeo, se resiste a la explicación de los movimientos sociales sólo desde el cálculo costos-beneficios, siendo una crítica a los enfoques provenientes del estructural funcionalismo. El foco de análisis se desplaza al buscar interpretar el movimiento, también desde *dentro*, de acuerdo a los procesos culturales, simbólicos y cognitivos, todos ellos elementos vinculados a

la esfera de la *identidad*. Así, desde la década de los sesentas, autores como Alain Touraine, Francesco Alberoni y Alberto Melucci, fueron gestando esta teoría, que como recuerda Touraine, es un regreso del sujeto, entendido como aquél que “se percibe más allá de sus obras y contra ellas, como silencio, como extravío al mundo llamado social y también como deseo de encuentro con otro, reconocido como sujeto” (Touraine, 1987:19).

En este mismo sentido Alberoni (1984) propone analizar los movimientos a partir de la categoría *estado naciente*, retomada de Max Weber, para aludir a un momento de *discontinuidad* o fracturas en el ámbito institucional y/o en la vida cotidiana, siendo la expresión de la formación-tránsito entre la conciencia individual y la colectiva. Su interés se centra en identificar en dónde y en qué condiciones surge ese *estado naciente* partiendo del presupuesto de que éste “aparece como una respuesta reconstructiva de una parte del sistema social. Al crear una *solidaridad alternativa*, ese estado une a los protagonistas antes separados y se contrapone al orden existente” (Alberoni, 1984: 42. Énfasis original). Vemos así que al igual que en Touraine y Melucci, en Alberoni la solidaridad define la aparición del sujeto colectivo.

En esta teoría se cuestionan las posturas deterministas y normatizadoras de los movimientos sociales, puesto que en la actual sociedad ya no funcionan las “viejas” categorías de interpretación utilizadas para el análisis social y de los movimientos, muchas de las cuales fueron planteadas desde el estructural funcionalismo y en las que se daba la clara disyuntiva entre lo objetivo-subjetivo, o entre sujeto- objeto. Esto les llevó a considerar que el estudio de los movimientos sociales se refiere a luchas que no se agotan en el factor económico o político, sino que también están vinculadas a lo cultural, alrededor de la construcción de nuevos signos, sentidos, códigos, lenguajes, valores y nuevas maneras de nominar los aspectos por los que se lucha. A ello se suma la multiplicidad de actores: mujeres, estudiantes, indígenas, excluidos en general, que no responden a la clásica categoría de clase social.

Estos presupuestos cuestionan la mirada de los movimientos sociales vistos como actores bien definidos, homogéneos, que hacen de los movimientos una explicación disfuncional que responden a la irracionalidad (teoría racional de la acción); a la frustración - agresión (modelos psicosociales); a la lucha por el control de recursos (movilización de recursos), o por la permanencia o acceso a los sistemas políticos (procesos sociales).

Desde esta perspectiva, Melucci (1999) define los movimiento sociales como sistemas de acción, “profetas del presente”, en los que sus estructuras son construidas por objetivos, intercambios, creencias y decisiones. Éstos se caracterizan por tres elementos: La *solidaridad*,

que es la capacidad de los actores para compartir una identidad colectiva; El *conflicto*, entendido como la relación entre actores opuestos, luchando por los mismos recursos; y, los *límites*, los cuales indican el espectro de variaciones tolerado dentro de su estructura existente.

En Touraine, “los movimientos sociales son expresión de una acción conflictiva, mediante la cual se transforman las orientaciones culturales y un campo de historicidad en formas de organización social, definidas a la vez por normas culturales generales y por relaciones de dominación social” (Touraine, 1987:97), de manera que los sujetos luchan con un oponente bien definido, por la dirección del presente histórico y por el control de los recursos sociales necesarios para la sociedad. A su vez establece tres principios que caracterizan a los movimientos, entre ellos; la *identidad* o autorreconocimiento del actor, la *oposición* o caracterización del adversario, y la *totalidad* o superposición de lo particular a lo más general.

En Alberoni (1984) se encuentra que el carácter distintivo del *estado naciente* es la ‘experiencia fundamental’, noción que encuentra en la *transgresión* la posibilidad de construir la experiencia de la libertad, de romper con la alienación y la dominación.

Vemos que en esta teoría se exalta el valor de la solidaridad y lo identitario, considerado como un proceso de negociación de sentidos con los cuales se orienta la acción colectiva. La identidad sería ese común grado de identificación que convoca a los sujetos en la lucha por el establecimiento de nuevos códigos, o en la construcción de nuevos sentidos dentro del campo simbólico en disputa.

Consideramos que este paradigma ofrece aportes para nuestro análisis, especialmente desde la postura de Melucci. Ello responde a que de entrada no compartimos la lectura tourainiana, que señala que en América Latina no han existido movimientos sociales porque en lugar de consolidarse un actor único, se ha vivido la fragmentación de la lucha social a través de la existencia de múltiples y “débiles” actores. Entonces, si buscamos lo que identifica los movimientos sociales, entre ellos el estudiantil no podemos partir de su autonegación. Melucci (1999, 2001), en cambio, considera que éstos, aunque estén constituidos por actores temporales diversos, con diferentes formas de militancia, no son entidades o datos empíricos, sino procesos de negociación de sentidos en los que lo importante es dar cuenta de cómo se forma el “actor colectivo”. Desde este horizonte, concibe al movimiento más como una red o “redes en movimiento”, las cuales muestran que antes de hacerse manifiesto o latente el movimiento se viene diseñando, nominando, es decir *vienen haciéndose presente*. Su postura ante el movimiento por tanto no es coyuntural, sino que

expresa un movimiento permanente, no reductible a los momentos de visibilidad. Para él la acción colectiva,

[...] no parte necesariamente de organizaciones, sino de grupos, redes, cadenas informales de individuos interrelacionados, no aislados, sino formando parte de una red [...] Los movimientos sociales no son actores políticos o sujetos históricos globales, o al menos no son eso principalmente, sino que son fenómenos integrados por numerosos elementos variados (Melucci, 2001:84)

De acuerdo con este primer balance se encuentra que el valor de lo subjetivo ha sido un elemento secundario en las teorías presentadas, con éste se ha aludido a aspectos como “la ideología, conciencia, psicología colectiva, creencia generalizada, frustración, agravio moral, identidad, orientación cultural o marcos interpretativos” (Torres, 2009:63), ya que el término de por sí genera temores al cuestionar los límites de la objetividad científica. Pero nuestra apuesta es asumir el ángulo subjetivo como posibilidad de análisis de los movimientos, en tanto allí la creación política que atraviesa lo personal y lo social, se convierte en respuestas en movimiento ante las visiones fatalistas e inevitables, pregonadas a diario por el modelo económico imperante.

### **1.1 Las subjetividades políticas otro lugar paradigmático**

En esta perspectiva encontramos que la subjetividad se muestra como una categoría “de mayor potencial analítico y emancipador que otras como conciencia o identidad” (Torres, 2009:63). Lo subjetivo no se define sólo desde la identidad, la conciencia o la racionalidad; este es un nodo espinoso, en el que se entrecruzan los aspectos culturales, sociales, personales, económicos y políticos. Al hablar de lo subjetivo como nuevo paradigma en relación con la comprensión de los movimientos sociales en la región, lo asumimos, de acuerdo con Torres (2009), como una variable independiente, en tanto se refiere a una *dimensión estructurante* tanto de las estructuras e instituciones como de las prácticas sociales.

Este análisis implica una serie de desplazamientos entre el sujeto colectivo y el individual. Desplazamientos que ubican un reto epistemológico y metodológico que no se limita a la mirada psicológica o sociológica del sujeto. Ello explica que el tránsito en bucle

entre subjetividad y sujeto social<sup>4</sup> es un desplazamiento que brinda luces en la comprensión de la realidad social y en la construcción de alternativas sociales (Melucci, 2001; Zemelman, 1997, 2002; Sandoval, 2009). Desde el ángulo propuesto la subjetividad nuclea estos dos ámbitos, pues es la expresión de una individualidad que necesariamente se teje en el ámbito colectivo. De esta manera podemos ubicar la subjetividad como un *proceso de constitución en el que intervienen los otros a la vez que representa un proceso de elección personal*, por tanto es una permanente interacción entre los aspectos objetivos y subjetivos que implican a los sujetos sociales. Entonces no se trata de una subjetividad o un sujeto determinado por las condiciones estructurales, incapaz de respuesta a estos condicionantes sino que remite al sujeto que en medio de la permanente sujeción a la que es sometido, establece márgenes de acción, de resistencia y en algunos casos de emancipación.

Así, la subjetividad se enfrenta a un proceso de determinación y de constitución. La determinación ubica la construcción de un sujeto social como punto de llegada de una serie de determinaciones, mientras la constitución habla de un proceso inacabado en el que hay rupturas, flujos, continuidades y reflujos (León, 1997; De la Garza, 2009). De esta forma se concibe como un proceso complejo e inacabado en el que está en constante movimiento la subjetividad como forma producida y productiva. Torres (2006) denomina a esta relación como subjetividad instituida e instituyente, donde la primera es el vehículo que legitima los poderes hegemónicos, manteniendo la cohesión y el orden social impuesto, mientras la segunda se refiere a los procesos de resistencia, de creación de nuevos modos de ver esas relaciones sociales instituidas para establecer alternativas contra el orden instituido.

Todos estos elementos explícitamente hablan de una subjetividad en tanto construye, crea y recrea “utopías”, por tanto forja otras visiones de futuro desde lo individual- colectivo. Escenario en el que la experiencia vivida toma forma para transformar o generar rupturas con esas relaciones sociales y realidades que se consideran injustas o con las cuales no se está de acuerdo. Esta tarea pasa necesariamente por la construcción de la relación entre la conciencia histórica y el sujeto, ya que desde ésta se establecen los modos de pensar y actuar en el mundo (Zemelman.2002). La conciencia histórica incide en el proceso de constitución subjetiva ya que a través de ella el- los sujeto (s) pueden construir imperativos éticos para

---

<sup>4</sup> El psicólogo cubano Fernando González Rey, habla de subjetividad individual y subjetividad colectiva, como categorías que están en permanentes relaciones de tensión y contradicción. Siendo en esta relación donde se crea el proceso de subjetivación, entendido como esa integración simultánea entre lo individual y lo social: “porque tú tienes un impacto a través de tu acción en un espacio de subjetividad social, y en la medida en que tú actúas y te posicionas, estás definiéndote dentro de esa subjetividad social”. En: Díaz Gómez Álvaro (2006). Esta misma relación Sandoval (2009) la denomina como *intersubjetividad*, entendida como la relación en que las estructuras sociales generan y condicionan las estructuras psíquicas de los sujetos singulares, a la vez que las estructuras psíquicas de estos sujetos singulares impactan dichas estructuras sociales.

superar las determinaciones naturalizadas en los discursos de poder, proceso que implica conocer y pensar en función de trascender “lo dado”. El vínculo de la subjetividad y la conciencia histórica está entonces en esa necesidad de reconocer y crear opciones de realidad, en las que el sujeto asume tanto los condicionamientos como las aperturas que es capaz de potenciar, expresada en el “querer- ser” como sujeto (Zemelman, 2002).

La subjetividad de esta manera se constituye en un ángulo de análisis de los movimientos sociales, pues aunque los movimientos son vistos como un sujeto en su totalidad, la subjetividad nos lleva a entender que más que totalidades, son las subjetividades las que permiten transitar, apropiarse y modificar los “sentidos y prácticas de apropiación del mundo”(León, 1997: 38). La puerta subjetiva nos lleva a entrar y salir en el ámbito colectivo, tránsito que no es ajeno a los cambios culturales, económicos y políticos que cruzan esa relación entre la subjetividad y la colectividad.

Por tanto el sujeto deviene en el proceso de subjetivación, es decir de “objetivarse a sí mismo”, de ser objeto de sí mismo, que en sentido foucaultiano significa acceder al conocimiento- verdad para transformarse, “para salvarse a sí mismo”. Foucault (1988), menciona como el sujeto deviene a través de formas de subjetivación, que se entienden como formas que históricamente han “transformado a los seres humanos en sujetos”<sup>5</sup>. Si bien, existen “dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia, y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto” (Foucault, 1988). Analizar este proceso dentro de las subjetividades políticas, implica identificar en la cultura, en el momento histórico y social particular, en los imaginarios, creencias y prácticas, una serie de formas de subjetivación que se expresan en las formas de pensar, actuar y en las posiciones políticas del sujeto. Pero a su vez y ante este constreñimiento social, el sujeto despliega su capacidad de objetivar estas prácticas y experiencias para transformar sus elecciones y opciones políticas.

De esta forma el análisis de las subjetividades políticas, no remite necesariamente a las subjetividades instituidas, es decir al papel que puede desempeñarse en el terreno de la política “formal”, representada en las instituciones y formas jurídicas, políticas o de

---

<sup>5</sup> Al respecto señala tres formas de subjetivación, es decir tres formas de objetivar al sujeto: en el primer caso desde la ciencia, el sujeto ha sido objeto de conocimiento (es sujeto hablante en la lingüística, es sujeto productivo en la economía, o simplemente es el sujeto vivo en la historia natural). El segundo proceso, es el de la división del sujeto o prácticas divisorias del sujeto, que responden a una división interna y una división respecto a los otros, en *loco-cuerdo; enfermo- sano; criminal y bueno*. Y el tercero ha sido “los modos en que los seres humanos se transforman en sujetos” –el ejemplo es como el hombre se ha reconocido como sujeto de la sexualidad-. En: Foucault, (1988). “Sujeto y poder”. Prólogo escrito en 1979. Ob cit.

participación establecidas legalmente. La subjetividad política no se restringe necesariamente al reclamo del sujeto de derechos o del ciudadano, en su lugar alude a “todas aquellas prácticas y dinámicas sociales que generan vínculos, articulaciones sociales, así como visiones de futuro y proyectos alternativos de vida social, por cuanto construyen poder” (Torres, 2007: 80). Así, el ejercicio, las prácticas y subjetividades políticas se refieren a las posibilidades de creación de proyectos, relaciones, escenarios y vínculos sociales alternativos, transformadores.

En síntesis, asumimos al sujeto en devenir como aquel que se constituye también en su capacidad de opción, de voluntad, de acción transformadora, de ruptura, de desaprendizaje, en tanto debe rehacer un aprendizaje que lo desprenda de las formas subjetivas que le han sido asignadas e impuestas. Desde esta postura la práctica política “se convierte en la mediación por excelencia para construir la relación entre ‘subjetividad’ y ‘realidad’, mediación por la cual ambas se pueden transformar, pues las formas que adquiere dicha práctica política son reflejo de un proyecto, del contenido y objetivos del sujeto social, encarnado por sus acciones” (Sandoval, 2009: 23-24).

Esta perspectiva asume al sujeto político como hacedor de nuevas formas políticas que confrontan las agotadas y viciadas prácticas políticas modernas<sup>6</sup>. Este proceso de constitución de subjetividades políticas implica que se trata también de asumir otros lugares en las formas de pensar y de construir el conocimiento social y político y si se quiere científico, para poder pensar y encontrar nuevas respuestas a los problemas sociales.

### **1.1.1 Las Subjetividades Políticas: entre devenir y emergencia.**

La perspectiva que asume al sujeto como proceso inacabado, en devenir, en construcción y constitución exige una propuesta metodológica que dé cuenta de esos

---

<sup>6</sup> Al respecto la experiencia zapatista ha buscado confrontar la *realpolitik*, entendida como aquella política donde el fin justifica los medios, sin contemplar principios éticos; una política que se centra en la consecución del poder como fin en sí mismo. Aunque la propuesta zapatista plantea construir alternativas frente a esta mirada de la política no ha sido fácil superar las contradicciones. En la experiencia se plantea la necesidad de romper con las prácticas, formas de organización y confrontación política tradicionales, a la vez que se construye y experimenta una nueva cultura política, donde la rotatividad del poder, la horizontalidad de las relaciones sociales, “el mandar obedeciendo” sin protagonismos; las acciones colectivas que no parten de la concentración masiva en los espacios públicos y que no encuentran en los aspectos económicos el único nodo de las luchas sociales, han sido elementos que apuestan a nuevas formas de hacer política y el ejercicio político. Sin embargo en el análisis de Sandoval (2009), encuentra que en este proceso, “la práctica política del sujeto zapatista existe la contradicción surgida entre la forma “nueva” y la presencia de formas “viejas” de hacer política” (Sandoval, 2009:41). En esta tarea de fortalecer otro ejercicio de lo político se encuentra varios sectores del movimiento indígena boliviano, que parten también de las prácticas de rotación, horizontalidad, relaciones cara a cara y desconcentración del poder, entre tantas otras prácticas que se retoman de la vida colectiva del *ayllu*. (Rivera,1987 ; Mamaní, 2005; Zibeche, 2007)

movimientos, transformaciones, momentos de ruptura y/o transgresión. Esta perspectiva metodológica no plantea un método, ni pasos o secuencias a seguir para dar cuenta del proceso de constitución subjetiva. En su lugar lo que se propone son posibilidades de análisis a partir de elementos que ayudan a entender el proceso.

En primer lugar se hará mención a algunas de las categorías que se sugieren para abordar la subjetividad y la constitución de sujetos políticos. En segundo lugar se presentará algunas de las sugerencias metodológicas encontradas con el fin de contextualizar nuestra propuesta.

Sobre las categorías sugeridas para abordar el estudio de las subjetividades, vale mencionar el trabajo de Michel Foucault (2009), donde la subjetividad se entiende desde las maneras de ser, actitudes, reflexiones y prácticas. Estas formas que dan contenido a lo subjetivo se constituyen en la relación sujeto- verdad, y están supeditadas a los contextos sociales. Este proceso está atravesado por las relaciones de poder, ya que las relaciones de poder generan resistencias y en esas resistencias también aparece el sujeto político.

Desde la postura de Zemelman (1997, 1998, 2002, 2005), la pregunta por los procesos de constitución de lo subjetivo y del sujeto social se ubica en: la necesidad de ser- haciéndose, la voluntad, la conciencia histórica, la construcción de opciones de futuro y utopías. Se plantea desde allí la constitución del sujeto erguido, que no es otro que aquel capaz de asumirse desde sus potencialidades para hacer frente a las circunstancias, para transgredir las determinaciones dominantes, siendo hacedor de historia y de su propia historia.

Estos aspectos son derroteros que por un lado confrontan las visiones epistémicas que han asignado un lugar estático al sujeto y a la realidad, para potenciar la mirada del sujeto como constructor de otras opciones de conocimiento y de realidades. El proceso constitutivo de lo subjetivo pasa por la deconstrucción de la ciencia dominante para ganar un lugar desde el sujeto pensante. De esta manera se vincula la constitución de subjetividades epistémicas desde las cuales se ofrezca alternativas en la construcción del conocimiento y de la realidad, desde un pensamiento no parámetral que hace énfasis en la necesidad de nominar de otras maneras, de crear, construir y apropiar utopías. Esta postura implica que la constitución subjetiva no se da solo en términos de la acción transformadora y de los cambios en las formas de pensar sino que implica cambios epistémicos, pues muchas veces los lugares asignados desde la ciencia, - y del conocimiento científico en general-, imposibilitan construir nuevos horizontes de acción.

En una perspectiva muy cercana a la zemelmaniana, Torres (2007) considera que la subjetividad involucra diferentes planos de lo social, cultural y personal. De manera que la

subjetividad contempla un “conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, consientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida” (Torres, 2007:82). De acuerdo con estos elementos establece tres funciones de la subjetividad: cognitiva – desde la cual se da una construcción de realidad-, práctica – a partir de ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia-; e identitaria – desde la que se define la pertenencia e identidades sociales-.

A estas posiciones podemos agregar, que sí la subjetividad no se agota en las estructuras racionales e ideológicas, ella es un despliegue que se manifiesta en lo irracional, lo erótico, la contradicción y la incoherencia. Este aspecto cuestiona la mirada “positiva” del sujeto, pues siempre se le ve como capaz de acción, de decisión, de construcción, descuidando sus condiciones negativas que en muchos casos representan la reproducción de lo que criticado, el debate sobre la *realpolitik* es muestra de ello, la profundización de la injusticia o la generación de la destrucción. Es decir, las concepciones del sujeto no suelen contemplar el *homo* y la *femina demens* que también nos constituye y que han influido en las prácticas políticas. Por tanto es importante dar cuenta también de las sombras subjetivas.

Pero ¿cómo dar cuenta de estos procesos de constitución subjetiva? Una opción la ofrece Zemelman (1997), al proponer siete niveles de nucleamiento de lo colectivo en los que se da la constitución subjetiva. Entre ellos establece:

I. Subjetividad individual en lo grupal: subjetividad del individuo pero ubicada en lo colectivo.

II. Experiencia grupal: relaciones posibles que se pueden desprender cuando la subjetividad individual es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo grupal.

III. Niveles de nucleamiento de lo colectivo: articulación de relaciones entre los niveles I y II. En él se debe ubicar los puntos de interacción de la realidad que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla.

IV. Apropiación de contexto: incorporación de nuevos contenidos.

V. Espacios de nueva experiencia: la apropiación del contexto consiste en la creación de nuevos espacios de experiencia posibles para el individuo.

VI. Utopía de visión de futuro: lo que implica que la realidad se construye así como las visiones de futuro.

VII. Transformación de la utopía en un proyecto viable. Apropiarse el futuro. (Zemelman, 1997: 37-38)

Desde esta propuesta metodológica los dos últimos niveles aluden al sujeto social en su fase de mayor grado de constitución. Cada nivel se encuentra en constante cambio y articulación con los otros. Podemos deducir que en la propuesta se ubica la relación entre niveles de nucleamiento y la experiencia en éstos, como forma de activación y construcción de utopías, para dar cuenta de los procesos que transita la subjetividad.

En sintonía con Zemelman, León (1997), propone metodológicamente acudir a la práctica como un proceso que dota de sentido y potencia las prácticas sociales y la apropiación de futuro. La práctica vincula distintos ejes temporales, interrelacionados entre sí (presente/pasado; presente/futuro; presente/futuro/pasado). Dentro de ese acercamiento entre práctica como apropiación del presente y la temporalidad, establece tres elementos para su comprensión; la memoria, como apropiación del pasado; utopía, como opción de lo deseable; y, la experiencia, que ayuda a comprender los aspectos acumulativos, latentes y objetivados del pasado.

Las prácticas se entienden como “tecnologías de sí, es decir prácticas voluntarias, meditadas a través de las cuales los hombres no sólo se fijan conductas sino que buscan transformarse” (Foucault, 2009:59). De tal suerte que la constitución de subjetividades políticas nos remite al análisis de las prácticas como posibilidad de acción transformadora del sujeto- los sujetos. Las prácticas subjetivas y colectivas intervienen en la construcción de otras condiciones socioculturales y económicas, confrontan el contexto que niega la misma condición de ser del sujeto(s), y se expresan en las acciones que en términos políticos también vinculan afectos, redes de amistad y otros vínculos que coadyuvan en la consolidación de sueños colectivos.

Estas concepciones de lo subjetivo y de su análisis en términos metodológicos han llevado a pensar la subjetividad como un proceso que se da en devenir, surge en de las permanentes interacciones sociales (Najmanovich, 2005; Zibechi, 2007; Sandoval, 2009), como proceso inacabado que llegará a ser. Pero también existen otras perspectivas que ubican la emergencia de lo subjetivo en las rupturas, la transgresión, el surgimiento de lo anormal con respecto a lo “dado”, el cambio de lugar asignado- impuesto en una realidad dada-. Estas perspectivas rescatan el sujeto desde lo volitivo, es decir cuando tiene la voluntad de superar los condicionamientos sociales a que ha sido sometido (Zemelman, 1997, 2006). En estas perspectivas se reclama la emergencia del sujeto político, cuando se expresa en la acción transformadora, la voluntad; cuando es capaz de crear, construir y apropiar la realidad social, la historia, la política (Torres, 2007; De La Garza, 1997). Crear en términos subjetivos implica transgredir los lugares asignados (por la ciencia, la escuela, la estructura social);

desprender aquellas formas políticas y de poder que no han posibilitado la consolidación de proyectos de transformación colectiva; conocer en términos críticos e históricos esa realidad que indigna, inconforma, para desde ese conocer construir las bases del cambio.

Para la presente investigación y entendiendo que hablar de lo constitución de las subjetividades políticas es un asunto complejo, asumimos que este proceso de constitución se da en el permanente juego entre devenir, experiencia y emergencia. Es decir, el sujeto en devenir se entiende como un proceso que se va dando en sus diferentes niveles de nucleamientos colectivos, agencias de socialización (familia, colegio, universidad, amigos, barrio, redes y colectivos sociales etc), influido permanentemente por condiciones históricas, espaciales, económicas y políticas específicas. Este devenir va configurando lo que será el sujeto, ofrece elementos que se internalizan de manera consciente o inconsciente como valores, prácticas, patrones culturales, creencias, formas de pensar, conocimientos y representaciones sociales, entre otros.

En relación sincrónica con ese devenir, existe momentos del proceso a través de experiencias disruptivas o cismáticas en ese devenir, que no implican solamente la apropiación de la realidad sino que generan opciones de cambio en ese mismo devenir<sup>7</sup>. Estas experiencias cismáticas posibilitan hacer conciencia, construir alternativas, generar acciones de cambio y transformación tanto el sí mismo como del proyecto colectivo.

Esta perspectiva no es secuencial, ni ordinal. Ello se explica en que la subjetividad siempre en devenir encuentra momentos de emergencia generados por esas experiencias que posibilitan construir nuevas prácticas, acciones, formas de razonar que confrontan el devenir propio y que constituyen acciones y experiencias que generan posibilidades de cambio en la vida colectiva y personal. De esta manera se plantea como un proceso continuo e inacabado, por tanto abierto.

Desde este ángulo las experiencias y las prácticas son elementos nodales para comprender la permanente relación entre devenir y emergencia de las subjetividades políticas. La experiencia denota varios aspectos, ella expresa relaciones permanentes entre pasado, presente y futuro. La perspectiva de la experiencia como movimiento, nos remite a Edward Palmer Thompson (1995), para quien la experiencia denota movimiento, tiempo que rastrea el proceso de formación, el devenir de un sujeto- que desde el interés del autor era la clase proletaria-. Esta apuesta por la experiencia también ofrece elementos para rastrear cómo desde ella se van constituyendo las subjetividades políticas, sin desconocer que la experiencia está

---

<sup>7</sup> Esta aclaración responde a que al entender el sujeto político se constituye sólo en el devenir, podemos caer en determinismos, desconociendo los procesos sociales que coadyuvan en la emergencia de subjetividades políticas.

determinada por las relaciones productivas en las que se nace o se está vinculado. Por lo tanto tales experiencias al encarnarse en prácticas culturales, tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales dan origen a la conciencia, es decir a las respuestas construidas por los propios sujetos a esas ‘determinaciones’.

Los aportes de Thompson (1987) para comprender la importancia de esta categoría resultan esclarecedores, puesto que parte de la experiencia para romper con los determinismos estructurales del sujeto, es decir con aquellas concepciones en que el sujeto está prefigurado por la estructura económica. En su lugar la experiencia es la mediación entre el ser social y la conciencia social, de manera que a partir de ella cobra sentido ciertos valores, prácticas y formas culturales, ya que “es por medio de la experiencia que el modo de producción ejerce una presión determinante sobre otras actividades; y es por la práctica como se sostiene la producción” (Thompson, 1987:160). De esta forma experiencia y práctica son relaciones con las que el sujeto experimenta las condiciones materiales de existencia, que se amplían a las relaciones culturales, valóres, afectivas, religiosas, a las relaciones sociales en general, a la vez que las experimenta las reproduce y/o las transforman por medio de sus prácticas. De esta forma a través de la experiencia hombres y mujeres de carne y hueso se constituyen en sujetos, con conciencia, con capacidad de acción sobre sí mismos,

Con este término [experiencia] los hombres y las mujeres retornan como sujetos; no como sujetos autónomos o «individuos libres», sino como personas que experimentan las situaciones productivas y las relaciones dadas en que se encuentran en tanto que necesidades e intereses y en tanto que antagonismos, «elaborando» luego su experiencia dentro de las coordenadas de su *conciencia* y su *cultural* (...) y actuando luego a su vez sobre su propia situación (Thompson, 1987:253. Énfasis original).

De modo que en la emergencia de las subjetividades políticas, parafraseando a Thompson, encontramos que las experiencias subjetivas cambian conforme cambian las relaciones productivas, “Y esta experiencia se ordena en forma de clase, en conciencia y en vida social, en aquiescencia, resistencia y preferencias de hombre y mujeres” (Thompson, citado por Harvey, 1989). Aquí denota que lo que cambia en esta experiencia económica, también incide en las prácticas culturales, valores, formas de pensar, tradiciones y formas institucionales. De manera que el reto de leer desde las subjetividades lo que convoca a los movimientos estudiantiles pasa por reconocer cómo la vivencia de las relaciones económicas,

culturales y políticas determina experiencias, prácticas y formas de pensar a la vez que las respuestas que construyen los sujetos frente a éstas.

Otro elemento del que no escapa la experiencia en torno al movimiento, es que aunque ella remite al pasado, permite hablar de lo que se experimentó en el pasado pero también de lo que se experimenta hoy. Esto explica que a través de ella se “experimenta no sólo lo que se fue en el pasado sino lo que se es hoy”<sup>8</sup> (Foucault, 2009b:15). La potencia de las experiencias se encuentra en lo que se ha vivido, en lo que se es y en lo que se puede ser.

La experiencia como categoría de análisis nos enfrenta a lo indeterminado, puesto que es difícil ubicar patrones o leyes que establezcan que al vivir una experiencia común, en momentos históricos semejantes se puede tener los mismos resultados, prácticas, respuestas y formas de actuar. Se puede hacer parte de la misma experiencia pero ello no garantiza que se viva de la misma manera y que nos lleve a los mismos lugares. Con esta aclaración, encontramos que la experiencia se forja como algo compartido, que permite el vínculo entre lo subjetivo y social. De esta manera Thompson (1995) encontró que hombres y mujeres en el proceso de identificarse con intereses comunes, hacen de esa experiencia común el lugar en el que emerge el sujeto.

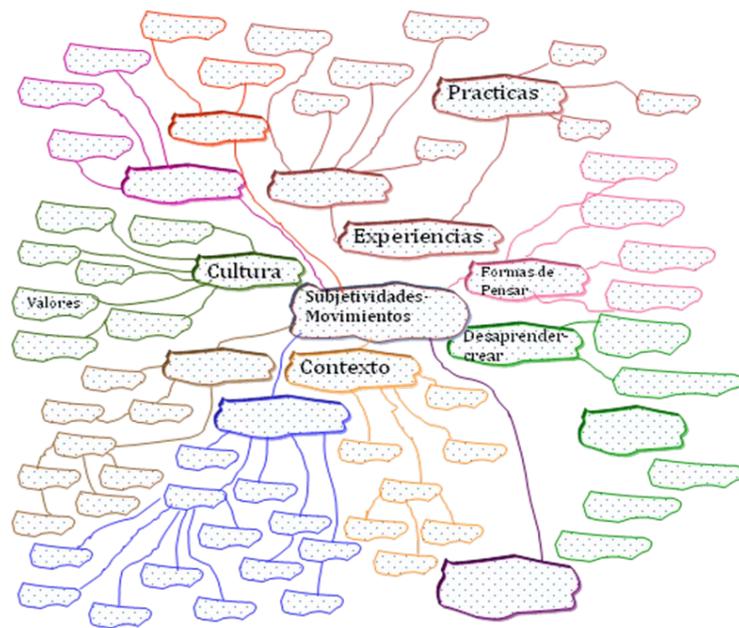
En la experiencia común se manifiesta lo compartido en términos epócales, pero también lo compartido en torno a experiencias de sufrimiento, miedo, dolor, privación, exclusión que son experiencias que marcan lo subjetivo y las elecciones políticas en el actuar social (Zibechi, 2007). De allí que la experiencia compartida cobra sentido pues a la vez que refiere a la transformación subjetiva- individual, remite al cambio colectivo que puede generar. En síntesis, la experiencia tiene que ver con la experiencia personal, pero también con la experiencia compartida que puede afectar a los otros también a partir de unas maneras de pensar, de prácticas y acciones que se emprende para transformarse (Foucault, 2009b) y transformar lo social.

El proceso de constitución de las subjetividades políticas se basa entonces en ubicar las experiencias que identifican los sujetos en su proceso como experiencias que activaron, generaron otras prácticas, formas de pensar y actuar en términos políticos. De allí que las prácticas relacionadas con esas experiencias hagan mención a rupturas, sueños o utopías; a las

---

<sup>8</sup> De acuerdo con Foucault (2009b), no se trata de evaluar la experiencia de acuerdo con criterios de verdad o falsedad, ella da cuenta de algo que *ha sido realidad*, ese algo que fue pero que se conecta con lo que se es. Esta aclaración responde entonces a entender la experiencia como una ficción, que es construida y que logra existencia “sólo después que se ha vivido no antes” En: Foucault Michel (2009b) El Yo Minimalista y otras conversaciones. Ob cit. pág 15.

memorias sobre la universidad pública construidas en su participación en los movimientos estudiantiles.



Fuente: elaboración propia, 2011.

Este esquema condensa la propuesta metodológica. En él se representa el proceso de constitución subjetiva que se encuentra articulado al movimiento social. El esquema se encuentra inmerso en condiciones espacio-temporales, atravesadas por lo cultural, económico y político. Cada línea en conexión hace alusión al sujeto en devenir, que se encuentra en todo el proceso de constitución subjetiva. Los espacios que irrumpen en cada línea representan esas experiencias cismáticas, disruptivas, que generan movimientos subjetivos. Estas experiencias aluden al proceso de decantación y de vivencia que se convierte en un derrotero o guía de acción para transformarse, a la vez que se transforma lo colectivo. Son muestra de lo inédito que deja huella en lo subjetivo, que reflexiona el pasó del pasado, la experiencia del presente, con la visión de futuro.

De manera que las experiencias compartidas dan contenido al ámbito subjetivo, a la vez que dan cuenta de los acumulados que se van generando y articulando para explicar el movimiento. Esta mirada de lo subjetivo y del sujeto rompe con las posturas deterministas o jerarquizadas, ya que para que el proceso esté en permanente movimiento se requiere cada componente, siendo el elemento subjetivo el centro del mismo. Su proceso no se da de manera secuencial, refleja el movimiento constante coherente e incoherente en el que devenimos y nos hacemos sujetos políticos. A la vez que ofrece la imagen del movimiento

como una maraña de relaciones, que se desarticula- articula, dentro de la permanente relación entre lo invisible y latente.

De manera que la propuesta ayuda a construir otras lecturas de los movimientos estudiantiles, justamente por las variaciones espacio temporales, los niveles de nucleamiento y por las propias experiencias subjetivas en cada caso. En concreto lo subjetivo en el movimiento estudiantil devela el proceso en el que el movimiento está siendo- haciéndose.

## ***1.2 Configurando la memoria larga: la universidad como objeto de lucha.***

El segundo elemento que permite otra lectura sobre la existencia, permanencia y rupturas de los movimientos estudiantiles en defensa de la universidad, es justamente la configuración de una memoria larga de la universidad. Acudimos a la noción de *memoria larga*, porque ella contiene elementos analíticos que posibilitan aproximarnos a una lectura desde América Latina de los movimientos sociales. Esta noción remite a idearios construidos históricamente, que se retoman, renuevan y resignifican en el presente para sostener la lucha por un “bien común”, por tanto se sale de la mera racionalidad instrumental que encuentra en los objetos de lucha un motivo para obtener beneficios selectivos e individuales. Encontramos estas memorias en el movimiento estudiantil, en la lucha indígena, en el movimiento de mujeres, entre otros.

La memoria larga en sintonía con Rivera Cusicanqui<sup>9</sup> (1987), se entienden como aquellos acumulados que recogen prácticas históricas de resistencias, de oposiciones a los valores hegemónicos, así como de la reconstrucción de valores propios. En este contexto la memoria larga tiene una función ideológica y contestataria significativa. Rivera, establece que la memoria larga se remite y activa en las luchas anticoloniales, catalizándose en el presente contra la discriminación y la exclusión<sup>10</sup>. Esta memoria hace parte de la recuperación, en el caso de las luchas campesino-indígenas en Bolivia, del pasado indígena y su

---

<sup>9</sup> Esta categoría es introducida en su trabajo *Oprimidos pero no Vencidos* (1986).

<sup>10</sup> Zibechi (2007) reafirma esta tesis de Rivera, analizando específicamente los levantamientos que inauguraron el siglo XXI en El Alto –Bolivia, retoma los ciclos de lucha del agua y el gas del 2000 y 2003, 2005. En esta lucha, la memoria larga o los acumulados históricos explican parte de los movimientos, puesto que ellos encierran legados sobre la organización comunitaria que confronta la política y el Estado “liberal”, donde las tradiciones aymaras se expresaron al comunalizar las relaciones, al defender formas económicas y políticas de carácter colectivo, al igual que las prácticas políticas basadas en la rotación y la horizontalidad del poder. Sobre este mismo aspecto, pero trasladándonos al cono Sur, al movimiento de los piqueteros en Argentina, vemos que la memoria larga y la memoria corta nuevamente emergen para explicar las movilizaciones de los desocupados. Al respecto la investigación de Retamozo (2009) muestra que varias de las acciones de las organizaciones de desocupados buscan restituir los sentidos que se construyeron alrededor una ética y una cultura del trabajo. Esos sentidos a que hace referencia el autor, se inscriben en aquella experiencia histórica que se tuvo en torno al trabajo, aquella necesidad de la que se gozo pero que en la actualidad ha sido destituida de la experiencia (Retamozo, 2009. 110). Aquí gran parte de las organizaciones y sectores de desocupados, acuden a la recuperación de ese ideario sobre el derecho al trabajo instaurado durante los gobiernos populistas.

recontextualización en las actuales luchas contemporáneas, es decir en la *memoria corta*, aquella que sintetiza y refuerza el pasado remoto en la experiencia presente.

Vemos que la memoria larga se constituye en el sostén del movimiento al estar más allá de las organizaciones estudiantiles (de carácter gremialista, partidista, académico- culturales, etc), en tanto ella remite a acumulados y tradiciones que arraigan un fuerte sentido de lo colectivo y que son recuperadas en la memoria presente, para defender aquello que ha sido vulnerado, en este caso el derecho a la educación pública. Sabemos que la “memoria larga” de la universidad pública, hace alusión a la manera como históricamente se erigió el ideario de la educación pública y a la vez es el principal legado que sobrevive y da permanencia a los movimientos estudiantiles en defensa de la misma. Ello se expresa en las narraciones subjetivas, que evidencian cómo éste ideario histórico se manifiesta en el hoy, para restituir un código ético y un derecho colectivo en contra de la privatización de la educación.

A su vez, la memoria larga vincula las herencias de lucha, las experiencias colectivas acumuladas en la memoria compartida. De acuerdo con Melucci (1999), en los movimientos sociales existen fragmentos de la experiencia, así como de la historia y de la memoria que coexisten y cobran vigencia en los fenómenos contemporáneos, no como “simples legados históricos ni vestigios sobre los que se construyen nuevos desarrollos, sino que contribuyen a configurar nuevas pautas de acción colectiva donde coexisten o se combinan los elementos históricos y culturales” (Melucci, 1999: 117). De manera que esa memoria resguarda bases de las luchas futuras, y no se restringe a reificar una memoria, en este caso, sobre lo que ha sido la universidad pública, sino que se ha configurado y alimentado con los propios sentidos asignados por los actores universitarios.

A su vez encontramos que esta memoria larga se hermana con el concepto de economía moral de la multitud<sup>11</sup>, acuñado por Edward Palmer Thompson (1995). La economía moral contiene nociones de bien público, de niveles de consenso sobre prácticas sociales que se consideran legítimas o ilegítimas, define lo aceptable e inaceptable en una situación específica, hace referencia a la defensa de derechos o costumbres y por tanto actúa cuando se siente el atropello a los supuestos morales que le dan sentido. Así la categoría economía moral se opone a la economía de mercado libre, aunque esta disputa no necesariamente implica que

---

<sup>11</sup> La economía moral es una categoría que sale del análisis de los motines de la subsistencia del S. XVIII en Inglaterra. Al respecto Thompson, encuentra que muchas de estas acciones responden a la defensa de costumbres comunes que se asumen como derechos ganados, y que en el momento de verse violentados por alguna medida que contravenía los “supuestos morales” inscritos en las prácticas de consumo y comercialización de los bienes básicos de subsistencia (el pan, el trigo) emerge esta acción colectiva. De esta manera muestra cómo los motines no surgían como simple protesta ante el hambre o el alza de precios en los productos de subsistencia, sino ante el abuso en las formas de comercialización que se reflejaba en el usufructo personal desmedido. Thompson E. P (1995).Ob, cit.

se debe volver a la economía moral en su forma tradicional sino que ésta se regenera continuamente como crítica anticapitalista y como movimiento de resistencia (Thompson, 1995). A su vez, es clave tener presente que la economía moral de los pobres o de la multitud funciona ante los agravios y lo inaceptable impuesto por las élites pero también como proceso de autorregulación que responde a los mismos códigos éticos de la cultura popular (Aguirre, 2010).

Así, la economía moral confronta las visiones espasmódicas que se suele adjudicar a la emergencia de los movimientos sociales, explicándolos por la imposición de “medidas económicas” expresadas en el alza de precios, el desempleo, el hambre o una nueva ley. Estas visiones desconocen la complejidad de motivaciones, prácticas culturales, costumbres y tradiciones que arraigan la defensa de un código moral, sustentado en el bien común.

Esta discusión busca explicar que parte de la continuidad de los movimientos estudiantiles, referidos a la defensa de la universidad pública, retoman los discursos de una memoria larga construida que se refleja en los idearios y concepciones de educación pública producidos históricamente y retomados por los sujetos del hoy. De modo que la lucha estudiantil no se reduce a la aparición de una nueva ley sino que encierra esos principios de la economía moral que se han constituido en una memoria larga.

### 1.2.1. Los materiales de la memoria larga



De dónde surgen aquellos materiales que caracterizan la idea de universidad pública, de qué materiales está hecha ésta memoria larga. Con estas preguntas pretendemos esbozar los principales aspectos que se referencian como “idearios” constitutivos de la memoria larga en el escenario universitario. Cada uno de ellos ha tenido presencia en el ámbito latinoamericano, a la vez que particularidades en los casos estudiados (Colombia-México), y los mencionamos porque encontramos que éstos se han ido retomando y reconfigurando como banderas de lucha que dan vida permanente a los movimientos estudiantiles en la región.

Escudo UNAM.

Fuente: <http://www.acatlan.unam.mx/campus/476/>

## El ideario de la universidad pública

Un primer elemento que se encuentra en la memoria larga de la universidad, se ubica en la manera cómo se erigió el ideario sobre lo público en la universidad. Partimos de entender que con la emergencia del Estado moderno en los países latinoamericanos, se incide de forma directa en los idearios y concepciones de “lo público” y por ende de la educación y la universidad (Casanova, 2009; Ruiz, 1995). Si bien, hoy el ejercicio de lo público no se restringe de manera unívoca a la relación con el Estado, es claro que éste sí jugó un papel importante en su configuración y desarrollo<sup>12</sup>.

El origen de la concepción de la educación pública en América Latina tuvo una influencia de la concepción de instrucción francesa. El escenario histórico en el que emerge la idea de instrucción pública se ubica en el proceso de transición del antiguo régimen monárquico al nuevo Estado moderno, instalado en el hito de la revolución francesa de 1789. Esta ruptura implicó, entre otros aspectos, establecer un nuevo pacto entre Estado y ciudadanos, erigir la razón y el método positivista como los pilares de conocimiento científico moderno, acabar con el monopolio que ejercía la Iglesia en los diferentes ámbitos político - sociales y de manera especial en el educativo.

De acuerdo con Condorcet (1743- 1794) la instrucción del nuevo hombre requería una escuela pública basada en la libertad, igualdad, amor por las leyes y humanidad. Estos aspectos fueron retomados por el ideólogo de la instrucción pública del lema de la revolución francesa, “libertad, igualdad y fraternidad”, ya que en ellos se sustentaría la relación del nuevo ciudadano y el Estado” (Condorcet, 2007). Así, los principios que orientarían la nueva instrucción pública se basarían en el pensamiento laico, la igualdad, universalidad y gratuidad. Principios que sustentarían, desde la concepción liberal del estado naciente, el establecimiento de la igualdad entre hombres y mujeres para acceder a la enseñanza y de esta manera superar las desigualdades, por lo menos formalmente ante la ley. De esta manera se buscaba que el mayor número de personas accedieran a la educación, para que ésta dejara de ser un asunto de las minorías, es decir universalizar la educación, principio contrario a la educación de las élites. A su vez, se trataba de promover la libertad de pensamiento asociada al desarrollo del conocimiento científico y laico, en oposición al pensamiento supersticioso.

---

<sup>12</sup> Si bien en la presente investigación no abordamos el debate sobre lo público y lo privado, es pertinente hacer una mención a la distinción que hace Rabotnikof (1997), para quien lo público se refiere a lo colectivo, el bien o interés común en oposición a el interés individual o particular, esta distinción en términos políticos opone aquello que es de *interés público* a lo que es de *interés privado*. Aunque la idea de público estuvo muy vinculada con la de Estado por arraigar el bien común y general, esta idea ha variado, especialmente porque hoy, desde la *sociedad civil* se construyen opciones y espacios de lo público, en oposición al Estado autoritario, privatizador. Esta misma autora desarrolla las tensiones o paradojas que encierra lo público y lo privado.

Por último, sería el poder público quien tendría la función de facilitar, asegurar y multiplicar los medios para adquirir los conocimientos (referidos a las diversas profesiones). Es decir que el Estado encarnando el poder público, sería el encargado de garantizar la educación. Así se fortalecería el nexo entre educación y Estado, pues a través de ésta el Estado garantizaría la formación de ciudadanos libres y con criterio, a la vez que la educación serviría al nuevo orden político y a la legitimación de una nueva historia del poder.

Además de estos principios, se encuentra que la estructura académica y administrativa de muchas universidades latinoamericanas, en sus inicios, adoptaron elementos al estilo francés, entre ellos: las cátedras, facultades, institutos y licenciaturas, así como la emisión de títulos profesionales (Levy, 1995:67). El primer grado es un título profesional y a menudo llamado licenciatura – el equivalente al pregrado en Colombia-.

De acuerdo con el estudio de Levy (1995), sobre cómo se configuró lo público y lo privado en relación con los estados latinoamericanos nos interesa retomar el panorama que presenta sobre la universidad en la región. No podemos dejar de recordar que la relación que se dio entre iglesia y Estado, a lo largo del siglo XIX, incidió en la manera como se configura la educación y la universidad de carácter público. En la medida en que en algunos países se dio una coexistencia de los dos, se vivió un desarrollo incipiente de la noción de lo público y mayor auge de la educación privada, caso que se ejemplifica con Chile y Colombia. En otros países como Argentina y México, por ejemplo, se dio una mayor separación entre estas dos instituciones, aspecto que contribuyó a la creación de sistemas educativos más públicos y laicos con menor desarrollo temprano del sector privado<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Para profundizar en el análisis en torno a cómo se da la aparición de oferta privada en relación a la pública, Levy (1995) establece tres patrones u olas: la primera es la *católica*, que es la reacción de la iglesia ante el monopolio estatal; la segunda, la de *élite*, es la reacción a la oferta católica y a lo que queda de la educación estatal, y la tercera absorbe una demanda privada que *no es de élite*. Cada ola termina siendo una reacción respecto a su antecesora. Estas olas se encuentran con diferentes grados de desarrollo en cada país de la región. Sin embargo en su estudio agrupa a las veinte naciones latinoamericanas en cuatro grupos. El primero, incluye a Brasil, Chile y México, países que contaron con un crecimiento significativo y amplio del sistema universitario público. México representa en este grupo, el país en el que se dio una plena distinción de lo público y lo privado, de modo que el funcionamiento de estos dos sectores son diferenciados en términos de financiación, gobierno y orientaciones de la universidad, además es el país con el mayor sistema de educación pública después de Brasil. Mientras Chile representa el paradigma de la homogeneidad en el sector público y privado; En el segundo grupo, se encuentra Argentina, Colombia, Costa Rica, Perú y Venezuela, en estos países el crecimiento del sistema público se da a partir de la presión de la sociedad demandando que el Estado garantizará la existencia de universidades en las regiones y provincias. En este grupo, a excepción de Costa Rica, Colombia y Argentina, las primeras universidades privadas fueron católicas; En el tercero agrupa a Bolivia, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Guatemala y Uruguay, países que guardan relación con la categoría anterior, al encontrarse que sus primeras universidades privadas fueron de carácter católico. La declinación del sector público en estos países empieza hacia la década de los sesentas. En esta categoría solamente Cuba y Uruguay representan hoy sistemas universitarios con amplio respaldo del Estado; el último grupo refiere a El Salvador, Haití, Honduras, Nicaragua y Panamá, países centroamericanos que vieron crecer la oferta privada de la mano de los gobiernos dictatoriales.

De acuerdo con estas concepciones, se empezó a erigir una visión de universidad, de carácter nacional, estatal, laica, muchas de ellas creadas de la mano del proyecto de nación. Entre ellas se encontraban la Universidad de la República de Uruguay (1833), Universidad de Chile (1842), Universidad Nacional de Colombia (1864), Universidad Nacional de Honduras (1881), y La Universidad Nacional de México (1910), para mencionar sólo algunos ejemplos.

Ahora, si nos adentramos en los procesos de configuración de lo público en México y Colombia, encontramos que ambos casos representan paradigmas diferentes para la región. Después de los procesos de independencia, podríamos considerar que se dan tres posturas en relación con la conducción de la educación, que van desde mantenerla, reformarla o erradicarla.

En el caso mexicano encontramos la tensión entre estas tres posturas, la reformista, iniciada con Lucas Alamán en 1823, que buscaba la reorganización de los establecimientos educativos y la supresión de las cátedras *inútiles* de los planes de estudio (Alvarado, 2001:89). La radical, que se inscribe en el proyecto de secularizar toda la sociedad, aboliendo los privilegios e incidencia del clero en los asuntos civiles, propuesta liderada por Valentín Gómez Farías<sup>14</sup>, quién con el apoyo de los liberales radicales, en especial de José María Luis Mora establece la supresión de la universidad en 1833. En esta postura la concepción de universidad que primaba, se asociaba con un claustro de orden colonial, obsoleto, pernicioso y supersticioso, por ello se trataba de extirparlo y crear una nueva institución (Alvarado, 2001:92). Ambas propuestas no logran llevarse a cabo debido a la disputa con los sectores conservadores de la época, quienes al mando de Antonio López de Santa Anna, instauran nuevamente las anteriores instituciones educativas, concepción educativa que se mantuvo vigente hasta mediados de siglo.

Esta disputa finalmente se define con Benito Juárez y la derrota del emperador Fernando Maximiliano en 1867. Proceso que redondo en las leyes de reforma, con las que se dispuso a reorganizar y fortalecer la república, restituyendo el orden federalista, parlamentario y un marco jurídico que restablecía las libertades individuales (Carbó, 2010). En el marco universitario con Juárez se sepulta definitivamente la universidad, lo que indica que durante el resto del siglo XIX efectivamente prevaleció la idea de ésta como lugar ideológico de carácter medieval, confesional y superfluo. Una vez sepultada la universidad se crean las *Escuelas*

---

<sup>14</sup> Santa Anna deja en el cargo de presidente a López Farías, luego de manifestar problemas de salud, retirándose de la ciudad de México.

*Nacionales Profesionales*<sup>15</sup> con el ánimo de civilizar a la república, de producir y promover el desarrollo científico y las artes. A ello se suma que el financiamiento de la Instrucción Pública estaría a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. De acuerdo con Alvarado (2001), en el artículo 88 de de la nueva Ley Orgánica (1869), se dispuso que la instrucción pública sería gratuita pues en lo sucesivo no se cobraría ningún derecho de inscripción ni examen.

Para darle cabal sepultura a la Universidad, sería la filosofía positivista la que perviviría hasta finalizar el siglo, pues justamente el conocimiento científico era el espíritu que se oponía radicalmente al confesional. En este escenario, Justo Sierra<sup>16</sup>, (1848- 1912), uno de los más importantes ideólogos de la educación pública que ayudó a consolidar los cimientos de la Universidad Nacional Autónoma de México, retomando a Condorcet, exalta la importancia de la ciencia y de la educación laica<sup>17</sup>, pero desde una perspectiva crítica del positivismo, en la que se reivindicaba su carácter humanista. La educación pública, de carácter superior era sinónimo del desarrollo de la ciencia, acompañado de los idearios sobre la defensa de la autonomía y la libertad en la enseñanza<sup>18</sup>, la gratuidad de la educación bajo la completa responsabilidad del Estado<sup>19</sup> y el carácter nacional, entre otros aspectos.

En el ámbito político nacional a partir de 1876, Porfirio Díaz se instaura en el poder y permanecería allí hasta 1910. Esta dictadura durante más de tres décadas anidó la inconformidad social, especialmente alrededor del despojo de la tierra a campesinos e

---

<sup>15</sup> Estos planteles eran los siguientes; Instrucción Secundaria de personas del sexo femenino; Estudios Preparatorios; Jurisprudencia; Medicina, Cirugía y Farmacia; Agricultura y veterinaria; Ingenieros; Naturalistas; Bellas Artes; Música y Declamación; Comercio, además de una escuela normal, una de artes y oficios y una más para sordomudos. En Alvarado (2001). Ob cit. Pág 100.

<sup>16</sup> Justo Sierra, fue varias veces diputado ante el congreso de la Unión, Magistrado de la Suprema Corte de Justicia y Ministro de Instrucción Pública durante algunos períodos del gobierno de Porfirio Díaz.

<sup>17</sup>Sierra, Justo (1877). Discurso sobre “apología de la ciencia”, el cuál ofreció ante los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, el 8 de septiembre de 1877. En: Obras Completas, tomo V. México, UNAM. 1984. Pp 19-23.

<sup>18</sup> En su discurso sobre “Libertad de Enseñanza y de Profesiones”, Justo Sierra hace una defensa de la libertad de enseñanza dónde resulta contundente su argumento sobre una enseñanza libre, en tanto si es libre es contradictorio reglamentarla. El elemento que aparece en el centro del debate sobre la libertad de enseñanza es la no intervención y monopolio del Estado sobre la educación, en palabras de Sierra (1880) “La época en que el hombre nace a la vida intelectual, es necesario separarla de la inspección, de la vigilancia, de la dirección del Estado”. Aquí es claramente manifiesta la idea de autonomía de la educación respecto del Estado. En: Justo Sierra, Obras Completas. Tomo V, Discursos. Intervenciones al ser discutido por la cámara de Diputados, el proyecto de reglamentación del Artículo 3° constitucional, el año de 1880- , sesión del 11 de noviembre (p.p 31-50).

<sup>19</sup> El 24 de mayo de 1881, en su intervención en la cámara de diputados sobre “El Presupuesto de la Instrucción Pública”(54-64), se ocupa específicamente del presupuesto que se refiere a la instrucción pública, al respecto señala que es errónea la distribución establecida para la educación primaria y la educación superior, defendiendo un presupuesto que garantizara la gratuidad de la instrucción pública en todos los niveles educativos.

indígenas, mientras se fortalecía las clases terratenientes y la burocracia porfiriana, injusticias que abonaron el terreno para la revolución mexicana de 1910.



Fuente: Archivo personal. “La UNAM es el rostro de México”<sup>20</sup>.

En este escenario nace la Universidad Nacional de México, *ad portas* de la revolución mexicana, siendo fundada el 22 de septiembre de 1910 en medio de los festejos del centenario de independencia. La nueva universidad se distanciaba de aquella de origen medieval, como diría Justo Sierra, *ésta no tiene árbol genealógico* y por tanto no quería que se le asociara con La Real Universidad de México<sup>21</sup>.

Así, la nueva institución reunió en una sola las escuelas nacionales donde se enseñaban las profesiones libres<sup>22</sup> y se definió entre sus funciones principales, la docencia y extensión universitaria. La Universidad dependía del Estado y su jefe inmediato era el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (Marsiske, 2001:118). A su vez era el presidente quien designaba al rector, y el gobierno universitario estaría a cargo del rector y de un Consejo Universitario.

De esta manera se consolidó un ideario que luego tendría vigencia en la Constitución Política de los Estados Unidos de México de 1917, que reivindica el carácter la educación pública, gratuita, laica y de responsabilidad estatal.

---

20 Frase pronunciada en una conversación informal por un vendedor de frutas, en la UNAM.

21 Sierra, Justo (1910). “Inauguración de la Universidad Nacional”. Discurso en el acto de la inauguración de la Universidad Nacional de México, el 22 de septiembre de 1910. En: Obras Completas, Tomo V. UNAM. México. 1988.

22 Se unieron entonces las escuelas nacionales de Medicina, Jurisprudencia, Ingenieros, Bellas Artes, Altos estudios y la Escuela Nacional Preparatoria.

En el caso de Colombia, después de la consolidación de la independencia se crea la *Universidad Central* en 1826<sup>23</sup>, a través de una Ley emitida por Francisco de Paula Santander. El sentido de la educación pública, posindependencia que se encuentra en la ley, se orientaba a difundir la *moral pública* y los conocimientos que hacen prosperar a los pueblos.

Hay una mezcla simbólica bastante disiente en la instauración de la Universidad Central, acto que se llevó a cabo en la Iglesia de San Carlos el 25 de diciembre de 1826<sup>24</sup>, iglesia que se heredaría al igual que colegio de San Bartolomé para la planta física de la nueva universidad<sup>25</sup>. Así mismo, se establece que las cátedras impartidas en los colegios jesuitas pasaban a ser parte de la Universidad Central de Bogotá, aspecto que deja interpretar entre líneas la continuidad respecto a las cátedras y contenidos impartidos. De acuerdo con estas continuidades, se encuentra que se mantienen cátedras como la de *teología*, jurisprudencia, idiomas, ciencias naturales y medicina<sup>26</sup>. Vemos que ritos, locaciones y conocimientos erigidos para conformar la educación universitaria en la colonia tuvieron continuidad en la universidad republicana.

El cisma inicial se encuentra en que sería el Estado quién se encargaría de reglamentar y controlar la organización de la vida civil, de las diferentes instituciones sociales y con ellas de la instrucción pública. Sin embargo en el nuevo Estado de la Gran Colombia no se vivió una ruptura radical respecto al anterior régimen colonial. De allí que los debates posindependentistas sobre la concepción del Estado y con éste de la educación no se plantearon de manera radical una lucha contra el poder de la Iglesia, aspecto que influye notablemente en el mantenimiento de herencias de la educación colonial, durante la primera parte del siglo.

Los intentos reformistas estuvieron a cargo de gobiernos liberales, en un lapsus temporal de más de dos décadas, siendo hasta mediados de siglo cuando se establecen algunas reformas en la enseñanza. Estos cambios, con aires reformistas se inician en el gobierno de Pedro Alcántara Herrán (1841 – 1845). Bajo su gobierno se proclama la libertad de enseñanza y se adelanta una reforma a la universidad a partir de criterios como la expansión de la escolaridad, la diversificación del currículo, la financiación estatal, la relación entre educación

---

<sup>23</sup> Ley de creación de la Universidad Central del 18 de marzo de 1826. Considerando No 2. *Texto tomado de: Codificación Nacional*, Bogotá, Vol 2, pp 226-240. En: Aguilera Peña (2001), Ob cit. 2001. pág 17.

<sup>24</sup> *Gaceta de Colombia (1826)*. “Anuncio de instalación de la Universidad Central y de la Academia Nacional (1826)”. núm. 271, Bogotá, diciembre 24 de 1826, p3. En: Aguilera Peña Mario: Universidad Nacional de Colombia: Génesis y Reconstitución. UN, Unilibros. Bogotá. 2001.

<sup>25</sup> *Gaceta de Colombia (1826)*. “Edificios y salones de la Universidad”. No 266, Artículo 3º. Bogotá, noviembre 19 de 1826. P1. En: Aguilera Peña Mario (2001) Ob, cit.

<sup>26</sup> *Ibid*, Art 7, p 34.

y economía, y la introducción del conocimiento científico (Soto, 2002:6). Este proceso tendría continuidad en el gobierno de José Hilario López (1849-1853), en el que se da continuidad a una educación laica y científica.

A su vez en 1850 se establece la Ley que suprime las Universidades, sancionada por el congreso. Con esta ley se aprobaba la libertad de enseñanza en todas las ciencias, letras y artes; se suprime las universidades –edificios, bienes y rentas de que disfrutaban (Art 15)<sup>27</sup>- y se suprime la obtención de títulos. Este cierre sería revertido hasta 1868, con la creación de la Universidad Central de los Estados Unidos de Colombia<sup>28</sup>, proyecto emprendido por el liberal radical José María Samper en 1864, el cual contó con seis escuelas: derecho, medicina, ciencias, ingenieros, escuela o instituto de artes y oficios, y escuela de Literatura y filosofía. Estableciendo para ella la financiación de orden departamental – Cundinamarca-, municipal – Bogotá-, y de las que se destinen a nivel nacional para cubrir el déficit que ella demandare. Por último se establece que su enseñanza será gratuita para todos aquellos que *la soliciten*, dejando por fuera de manera taxativa el principio de gratuidad para todos.

Este intento reformista se desmoronó con el ascenso de los conservadores al poder, en el llamado período de la regeneración<sup>29</sup>. Este cambio incide en la orientación ideológica de la universidad y del sistema educativo ya que al estar “apoyado en una concepción confesional del Estado, plasmada en la constitución de 1886, el Gobierno entrega de nuevo a la iglesia el monopolio de los asuntos educativos. Se destruye prácticamente la Universidad de los Estados Unidos de Colombia, convirtiéndola en una serie de escuelas de educación superior, atomizadas y sin unidad orgánica, adscritas no a un Ministerio de Educación, sino a diversas entidades estatales” (Lucio, Serrano, 1992:28). Se fragmenta no sólo físicamente sino políticamente el prospecto de universidad pública construida por los liberales.

La Constitución Política de Colombia de 1886, establecía que la educación pública sería “organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (CPC, 1886. art 41)<sup>30</sup>, a su

---

<sup>27</sup> Se exceptuó al Colegio Mayor del Rosario. En: Ley que suprime las universidades 1850. Gaceta oficial, numero 1.124. Bogotá, mayo 23 de 1850 pp 223- 234. En: Mario Aguilera Peña (2001).

<sup>28</sup> Primero se aprobó el proyecto de Ley del 19 de julio de 1867, presentado por el diputado Plaza Azuero, en el que se autoriza al poder Ejecutivo para que entre en arreglos con el Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca y con la Municipalidad de Bogotá, con el objeto de obtener la organización de una Universidad en la capital de la República, la que llevará el título de “Universidad Central de los Estados Unidos de Colombia”.

<sup>29</sup> A partir de 1886 se inicia una hegemonía conservadora que dura prácticamente, salvo algunos períodos de gobierno de coalición, hasta 1930. Se inicia con el período conocido como la Regeneración (1888-1898), caracterizado por una reforma de tipo conservador a la concepción de Estado, plasmada en la Constitución de 1886 y por el pensamiento político de Rafael Núñez, cuatro veces presidente.

<sup>30</sup> Sólo hasta 1991 se sancionaría una nueva constitución política en Colombia.

vez no especificaba cómo sería el financiamiento de la educación superior, en su lugar sólo establecía que la educación primaria sería costeadada con fondos públicos, siendo de carácter gratuito pero no obligatoria. Quedó así excluido el presupuesto, por lo menos explícito, de que la Universidad pública sería gratuita y por ende financiada por el Estado.

A partir de estos dos procesos se puede concluir que el ideario de Universidad Pública en México estuvo influenciado fuertemente por la consolidación de un ideario de Estado de orden reformista- liberal. Esta consolidación de la educación pública concebida desde finales del siglo XIX con las reformas de Benito Juárez, se caracterizó como laica, gratuita y con la responsabilidad de llegar al mayor número de la población.

Los componentes de la gratuidad y laicidad se mantuvieron dentro de la concepción de “bienestar social” alcanzado con la Revolución Mexicana de 1910. Posteriormente en la Constitución Política de los Estados Unidos de México de 1917, se recoge toda la tradición liberal del siglo XIX y de la revolución, estableciendo en el artículo 3º constitucional, que la educación mexicana es publica, gratuita, laica y universal. Estos procesos llevaron a que en el país se consolidara un sistema de educación público a nivel nacional, reglamentado y con un crecimiento regulado por el Estado, por ello hasta mediados del siglo XX son escasas las universidades privadas.

Caso contrario y paradigmático, el colombiano. En el país prevaleció la idea confesional en la configuración del Estado y con ella de la educación. Ello implicó que los idearios sobre lo público permanecieran rezagados en defensa de la moral cristiana y del *statu quo* imperante.

Escudo Universidad Nacional de Colombia.  
Fuente:[http://www.unal.edu.co/paginas/escudo\\_institucional.html](http://www.unal.edu.co/paginas/escudo_institucional.html)



Vemos así que lo que se configuró como Universidad Pública respondía a lo que la reacción conservadora hizo de ella: una universidad con tablas de matrículas y cobros cada vez más crecientes para su ingreso; permanente déficit en la financiación de la misma; falta de planeación y expansión del sistema educativo a nivel nacional de carácter público a la vez que no hubo control sobre el crecimiento del sector privado.

Por ello en Colombia el crecimiento del sector privado inicio de manera temprana en el país y ha rebasado desde entonces al sector “oficial”. Paradójicamente las primeras universidades privadas que aparecen a finales del siglo XIX, nacen como reacción a la hegemonía conservadora, mostrando dentro de sus idearios mayor cercanía con lo que se definió históricamente como educación pública y con la defensa de la autonomía universitaria, la Universidad Libre es la muestra fehaciente al respecto.

### **La universidad y el proyecto estatal.**

Este aspecto muy ligado al anterior, corresponde a una de las funciones que ha desempeñado la universidad, al asignársele como una de sus misiones principales promover y ayudar en la construcción de un proyecto de Estado- Nación (Casanova 2009; Brunner, 2005). Esta característica es una herencia adicional del modelo napoleónico, que también hizo de la universidad un lugar para promover la unificación política y cultural de la nación francesa (Tunnerman, 1976).

Con esta misión la universidad latinoamericana adquirió un rasgo propio, que fue su especialidad en profesionalizar, rasgo que la diferenció incluso del modelo francés, puesto que tal como lo planteaba éste no logró la unificación cultural de la nación (Ribeiro, 1973). Tampoco se constituyó en un centro de producción e investigación científica del más alto nivel, como ocurrió en el modelo alemán – humboldtiano-, que influyó más al continente europeo (Brunner, 2005; Ruiz, 1995; Ribeiro, 1973, 1968), y , se diferenció también del modelo norteamericano, ya que este se constituyó tempranamente en un mercado educativo con mayor influencia de la tradición alemana, “pero que se diferencia particularmente de ésta porque en ella empezó a crecer tempranamente un mercado educativo, en el que cualquier empresario educacional podía fundar un collage en cualquier parte y enseñar lo que fuera que los clientes- estudiantes, estuvieran dispuestos a pagar [...]. En este modelo el financiamiento de la investigación, a lo largo del siglo XX se ligó estrechamente con los intereses militares y de defensa nacional” (Brunner, 2005:5). Finalmente la universidad latinoamericana no ha

representado un esfuerzo que avance en la autosuperación cultural, como ocurrió en el caso japonés, o de superación de la educación elitista como ha ocurrido en algunos países socialistas (Ribeiro, De Alencar.1972), quizá la única excepción a esta regla en nuestra región, la representa Cuba.

El rasgo distintivo de la universidad latinoamericana fue entonces su función profesionalizante (Levy, 1995; Brunner, 2005). Esta función no se puede entender por fuera de su aporte en la construcción de los estados, ya que se trataba de emitir títulos, de formar a los grupos conductores del país, abogados, ingenieros, médicos, y todos aquellos profesionales e instituciones estatales necesarias para edificar la nación (Ruiz, 1995).

Las universidades nacionales, especialmente, se convirtieron en un centro importante del Estado ya que su función profesionalizante, en algunos casos, se combinó con la de fungir como ministerio de educación. Por ejemplo, “La universidad de la República de Uruguay, creada en 1833, supervisaba todos los niveles educativos hasta 1877 y sólo en 1935 perdió su autoridad sobre las escuelas de nivel secundario y preparatorio” (Levy, 1995:89). De igual manera la universidad de Chile, fundada en 1843, fue concebida como “la rectora del desarrollo cultural, espiritual y educativo de la nación, encargada de la supervisión de toda la educación y su fortalecimiento” (Ruiz, 1995:20) De manera que después de la independencia de las naciones latinoamericanas, las universidades arrastran una herencia castellana, se identificaban con los nacientes estados, eran financiadas por éstos y algunas veces se les encargó la misión especial de supervisar el resto del sistema educacional (Brunner,2005).

En otros casos, además se han consolidado como Universidades Constructoras de Estado (UCE), término con el cual Ordorika (2009) denomina el papel fundamental que han cumplido las universidades nacionales, en algunos de los países periféricos de Latinoamérica al ser centros predominantemente dedicados a la docencia y la investigación, cumpliendo el “papel distintivo e históricamente contingente en la formación de los Estados”. Entre ellas menciona la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad de Sao Paulo y la Universidad Central de Venezuela. Esta condición de UCE, las define en tanto han fungido el papel de creadoras de instituciones estatales como los sistemas de justicia, salud y educación. Ellas han sido el centro de creación y promoción de una cultura nacional, de la conciencia política, la movilidad social así como de pensamiento crítico.

## **La heteronomía universitaria: la eterna lucha por la autonomía.**

El movimiento por la autonomía y la reforma universitaria, iniciando siglo, se puede entender como una respuesta a la crisis del modelo de universidad, en la que prevalecía la herencia colonial, herencia signada por el atraso científico, el autoritarismo y la imposición de las normas, entre otros aspectos (Tunnerman, 1976; Ruiz, 1995). Con esta crisis el siglo XX iniciaría con la demanda por la autonomía universitaria y el hito al respecto lo representó la Reforma de Córdoba de 1918<sup>31</sup>. Este se constituye en el tercer material de la memoria larga de nuestras universidades.

Fueron los estudiantes quienes levantaron su voz y accionar político en defensa de un gobierno universitario democrático, la autonomía, la necesidad de hacer de la casa de estudios un centro de circulación y producción de conocimiento científico y de la capacidad de la juventud universitaria de decidir y darse un gobierno propio.

Esta reforma hizo una fuerte crítica al autoritarismo universitario reflejado en los procesos de selección de las autoridades en los órganos de gobierno universitario, así como en la exigencia académica en los procesos educativos (Manifiesto de Córdoba, 1918; Cúneo, 1988). De acuerdo a estos principios y a favor de una reforma liberal, que guardara correspondencia con la actualización permanente del conocimiento científico, de los métodos de enseñanza e incluso de la transformación de las relaciones entre quien enseña y quien aprende, el llamado de los estudiantes cordobeses a la juventud americana se hizo en torno a aspectos como:

Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho de darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes [...]

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las

---

<sup>31</sup> Aunque se puede mencionar algunos antecedentes de la lucha por la autonomía en ambos casos: México y Colombia. En el primero la defensa de la autonomía, desde las disertaciones de Justo Sierra y las propuestas de algunos profesores miembros del Ateneo, quienes en cabeza de Antonio Caso presentan un proyecto para la independencia de la universidad en 1914, y otros dos proyectos de autonomía presentados ante el Congreso en 1917, (Ordorika, 2006). Según García Cantú (1988), en 1917 se da la primera protesta de los estudiantes por la autonomía, en la que figuran nombres como el de Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín y Alfonso Caso. Para la misma época Colombia se suma a esta búsqueda de autonomía universitaria con la iniciativa del General Rafael Uribe Uribe, quien en 1909 presenta ante el congreso se la república la propuesta “Sobre la regeneración de la Universidad Nacional”, en la que se destacaba aspectos sobre la democratización del gobierno universitario, la cátedra libre, el carácter científico y experimental de la universidad (Lucio, Serrano, 1992; Ruiz M, 2002).

disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión [...]

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes.

Está cansada de soportar a los tiranos. (Manifiesto de Córdoba, 1918: 3-7).

Con las demandas de la reforma universitaria en Córdoba inicia el debate público en América Latina, sobre la importancia de la autodeterminación universitaria respecto del Estado y con más razones de los credos. El movimiento de reforma logró revitalizar y activar nexos entre las organizaciones estudiantiles en diferentes países latinoamericanos y extender esa iniciativa a lo largo del continente, desde Chile, Perú, Cuba, Colombia, Uruguay hasta México, entre otros<sup>32</sup>. Otras consecuencias de la reforma, de acuerdo con Cuneo (1978), se reflejarían en el establecimiento de una relación más estrecha entre universidad y pueblo, como ocurrió en Perú con las Universidades Populares González Prada, o con las consignas de Chile en torno a un cambio de la universidad que sea capaz de forjar una “nueva humanidad”. Se logró realizar congresos estudiantiles nacionales e internacionales, en los que se reactivó el debate sobre los problemas y las realidades de los pueblos del continente, el papel de los estudiantes en el gobierno universitario, la defensa de la libertad de asistencia, cátedra y docencia, en fin, se respiraba el ambiente reformista.

El reclamo por la autonomía, la democracia y la educación popular fueron “principios enarbolados por los estudiantes chilenos, uruguayos, los colombianos desde Medellín, los cubanos encabezados por Julio Antonio Mella, y los peruanos. El movimiento peruano, dirigido por el estudiante Víctor Raúl Haya de la Torre y por José Carlos Mariátegui, exigía que se abrieran las puertas de la educación para esa inmensa mayoría del pueblo indio y mestizo trabajador excluido, y crearon las Universidades Populares González Prada, a las que acudían obreros” (Stolowicz, 2003). De igual manera la autora encuentra que las incidencias de la reforma llegaron hasta Uruguay en 1958 y a Chile en 1968; en el primero con la consigna de “obreros y estudiantes unidos” y en el segundo haciendo parte del triunfo de la Unidad Popular en 1970.

---

<sup>32</sup> La Compilación de Cúneo (1978), reúne varios de los documentos en los que se establecían convenios y alianzas, a lo largo de los años veintes, entre organizaciones estudiantiles de Latinoamérica para continuar la lucha por la reforma universitaria. Muchos de estos documentos firmados por Víctor Raúl de la Haya (Perú); Gabriel del Mazo (Argentina); Alfredo Domarín (Chile), Julio Antonio Mella (Cuba). También recupera los acuerdos emanados de los primeros congresos estudiantiles: Perú (1920), Chile (1920). México (1921), Cuba (1923), Colombia (1922). Entre otros documentos que permiten ver la efervescencia latinoamericanista por la autonomía universitaria.

La autonomía universitaria es entendida, principalmente, como la capacidad de autodeterminación universitaria para definir y decidir su destino. Por tanto la demanda de autonomía se hace a favor de la independencia frente al poder dominante, sea éste de orden eclesiástico<sup>33</sup> o civil. Así ésta se manifiesta en contra de la interferencia externa sea del Estado, los partidos políticos o del mercado en la vida universitaria.

Veamos cómo se vive este proceso en los casos concretos de la UNAM, en México y de la Universidad Nacional en Colombia<sup>34</sup>.

En la UNAM el primer logro en torno a la autonomía, en 1929, fue en realidad una imposición y una respuesta inesperada, pues la protesta desatada por los estudiantes no tenía como centro ésta demanda sino las modificaciones en el sistema de reconocimiento de la facultad de derecho y la extensión de los planes de estudio, de dos a tres años en la Escuela Nacional Preparatoria. El conflicto estudiantil se polarizó tanto que llevó a que el presidente Emilio Portes Gil terminará concediendo la autonomía universitaria, gesto que termina representando más un castigo que un reconocimiento (Camboni, 1998; García Cantú. 1988).

El decenio de los años treinta representa la consolidación, por lo menos en términos legislativos, de la Autonomía Universitaria al quedar instituida en la nueva Ley Orgánica. En la UNAM, los universitarios del momento representaban a las clases medias abandonadas por los gobiernos revolucionarios y ante la propuesta de declarar la educación pública como socialista, la respuesta de un sector considerable de universitarios es de total oposición<sup>35</sup>. Este hecho llevó a que los universitarios entraran en huelga en el año de 1933, reclamando la autonomía universitaria, proclamando que la educación debía ser libre de cualquier ideología. Producto de esta disputa, la respuesta del presidente de entonces, Abelardo Rodríguez, fue la promulgación de una nueva Ley Orgánica en la que otorga la autonomía total a la UNAM. Esta salida se ofrece ante la desconfianza de los estudiantes con el gobierno, por ello se “dejaba que la Universidad, con sus propias orientaciones, bajo su exclusiva y absoluta

---

<sup>33</sup> Los antecedentes de la Autonomía Universitaria rastreados por Luna Díaz (1987), muestran que es en la universidad de Bolonia donde surge, gracias a la lucha de la comunidad estudiantil de finales del siglo XII, aprovechando la rivalidad entre el papa y el emperador del momento. Con esta lucha los estudiantes lograron una amplia jurisdicción y privilegios para la universidad, siendo las disputas contra la iglesia y la corona las que marcarían esa idea de autonomía universitaria. De esta manera el modelo de universidad que se construyó en Bolonia, laico y centrado en los estudiantes, influyó en la creación de nuevas universidades como la de Vicenza (1204) y Padua (1220) en Italia. Las de Salamanca, Alcalá, Barcelona y Lisboa, entre otras. En: Imanol Ordorika (2006). Ob, cit.

<sup>34</sup> No hacemos mención a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1948) y a la Universidad Pedagógica Nacional (1954), puesto que se crean posterior a este período. Aunque la manera como se define la autonomía universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, incidirá en el resto de universidades del país.

<sup>35</sup> Marsiske (1999), presenta un análisis de los movimientos por la autonomía universitaria en Córdoba – Argentina (1919) y en México (1929-1933), encontrando que son movimientos que se gestan desde las clases medias emergentes, en busca de un lugar en los campos de influencia y saber que garantizara su dominio en la política y administración pública, esto implica que los estudiantes son voceros de las clases sociales medias.

responsabilidad y con sus propios elementos pecuniarios y morales, respondiera ante el país. Ante ese hecho la universidad dejaba de ser nacional” (Ramírez, 2001:164). La autonomía, producto de la lucha estudiantil, se entiende como un castigo del gobierno, que le quita su carácter de nacional y el subsidio federal, para dejarla proveer y administrar sus propios réditos. Desde entonces se nominó a la Universidad como autónoma, llamándose *Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM.

Pese a esta concesión de autonomía absoluta, por tanto con autonomía financiera establecida en la Ley Orgánica de 1933, la universidad siguió siendo subsidiada por el ejecutivo, durante los siguientes años consecutivos (Comboni, 1998).

Estos primeros avances en materia de autonomía no fueron definitivos. Esto se evidencia en que a mediados de los años cuarenta, se modifica la composición del gobierno universitario y con ella la concepción de autonomía. La ley Orgánica de 1945, sustituyó la de 1933, y en ella se devuelve el carácter nacional a la universidad; se establece la creación de una Junta de Gobierno, órgano de gobierno que se acompañaría del funcionamiento del Patronato, el Consejo Universitario, los Consejos Técnicos entre otros (Sánchez Gudiño, 2006). A su vez se buscó la reducción de la participación estudiantil en los órganos del gobierno universitario y un pacto político en el que se buscaba hacer de la universidad un centro de formación en la ciencia, en la búsqueda de la verdad y del conocimiento. La ley, separa lo político de la universidad para darle mayor prioridad a lo técnico, ella representaba el pensamiento de Antonio Caso gestor de la ley y rector de la UNAM en aquel momento. En la visión de García Cantú (1988), esta ley representa la mayor expresión de la autonomía, al separar la actividad universitaria de los intereses políticos y del Estado que hacen de la universidad un campo de adiestramiento. Sin embargo es notable que con ésta se fortalece la oligarquía universitaria en detrimento de los procesos democráticos, misión que según Ordorika (2006) se propuso hacer de la universidad una institución apolítica.

De acuerdo con este mismo análisis se encuentra que la relación entre universidad y política a partir de esta nueva Ley Orgánica afianzó una relación política que ha coartado la autonomía universitaria, en la medida en que la designación de los miembros de la Junta de Gobierno, así como del rector han estado en manos de los grupos dominantes e incluso con interferencia directa del ejecutivo. Esto se sustenta en que desde 1945 ha habido casos sistemáticos en los que los presidentes han ejercido influencia sobre los miembros de la Junta para interferir en la designación de las autoridades universitarias. Las evidencias saltan a la vista, entre ellas muestra la intervención en la designación y reelección de rector Luis

Garrido, en 1948 y 1952 respectivamente, en el nombramiento de Nabor Carrillo en 1953 y en la designación de Ignacio Chávez en 1961, entre otros (Ordorika, 2006).

En resumen se encuentra que en México se consolidó una idea de autonomía muy ligada a la libertad de enseñanza, de cátedra, administrativa y en el manejo de los recursos. Pero en el aspecto de la elección de las autoridades de la máxima casa, así como en la toma de decisiones de la vida universitaria sigue existiendo interferencias externas.

En el caso de Colombia, con la Universidad Nacional, se encuentra que las primeras protestas estudiantiles relacionadas con la autonomía universitaria – cerca de 13 conflictos entre 1920 y 1924- se dieron de manera esporádica, todas ellas demandando mejoras académicas, procesos selectivos y depuración del profesorado, cambios curriculares, la reapertura de algunas facultades o programas académicos y los cambios de autoridades (Archila, 1999.).

En la década de los años treinta, se presentan dos propuestas de autonomía universitaria. La primera, en la voz de Germán Arciniegas<sup>36</sup> en 1932, quién presenta ante el Congreso de la República una reforma universitaria muy al estilo cordobés, resaltando la financiación estatal adecuada, sin que ésta interfiriera en la libre determinación administrativa, académica y del gobierno universitario. Esta propuesta no fue aprobada, decisión amparada en la Constitución Política de Colombia de 1886. La segunda, en 1935, bajo el programa de la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo, establecía, por lo menos en letras, la autonomía universitaria a través de Ley 68 de 1935.

Aunque era un avance en la concepción de la autonomía, se veía en la Ley aún los vicios de la interferencia estatal en las decisiones universitarias. Gerardo Molina, rector de la Universidad Nacional (1944-1948) prefería referirse a una *autonomía relativa* ya que “el gobierno financia la universidad, pero en su máximo organismo rector, el consejo directivo, participa con 3 de los 9 miembros. Cinco de ellos provendrán directamente de los gremios universitarios (decanos, profesores, alumnos); en cuanto a la elección del rector participan el presidente de la república y, de forma limitada, el consejo directivo” (citado por Lucio y Serrano, 1992:39). Si bien en los asuntos del gobierno universitario había codependencia con el ejecutivo como lo expresa Molina, en el ámbito académico se hizo énfasis en la libertad de cátedra y en la autonomía universitaria respecto a los partidos políticos y al orden confesional heredado de la colonia.

---

<sup>36</sup> Arciniegas además de Líder estudiantil, fue uno de los fundadores de la Federación de Estudiantes de Colombia, creada en 1921, con la clara convicción de defender la Autonomía Universitaria y la Libertad de Cátedra. En la compilación de Vargas Olmedo (2005) se presenta varios trabajos que analizan los aportes de Germán Arciniegas a la concepción de Universidad y de los movimientos estudiantiles.

Estos intentos por establecer la autonomía universitaria sufren un retroceso en la década de los cuarenta, momento en el que se agudiza la violencia bipartidista. A la par los gobiernos conservadores de Ospina Pérez (1946-1950) y Laureano Gómez Castro (1950-1954), se encargaron de deshacer las reformas liberales recién emprendidas. Así se modifica la ley 68 de 1935<sup>37</sup>, la que a su vez sólo sería reformada hasta 1963, estableciéndose un nuevo estatuto orgánico para todas las universidades públicas del país.

La ley 65 de 1963 es reglamentada gracias a la presión estudiantil, ya que desde inicios del decenio de los sesenta, un sector importante de estudiantes se movilizó reclamando el reconocimiento de la autonomía universitaria y de la participación de los estudiantes en los órganos del gobierno universitario. Proceso en el que la Unión Nacional de Estudiantes Colombianos (UNEC), jugó un papel importante en la convocatoria y desarrolló del movimiento estudiantil de carácter nacional. Con este movimiento en agosto de 1962, se lograrían algunos acuerdos para resolver este conflicto universitario, entre ellos: “libertad de cátedra, defensa del presupuesto, autorización de funcionamiento de organismos y revisión de los acuerdos dictados” (Leal, 2002). Toda esta convulsión estudiantil en defensa de la autonomía, la libertad de expresión, y la reestructuración de los Consejos Superiores Universitarios, entre otras, desembocó en la Ley 65 de 1963, la cual en el artículo 4º concebía la autonomía como,

[...] la capacidad jurídica y económica de la Universidad para organizarse, gobernarse y dictar las normas y reglamentos académicos, docentes y administrativos conforme a los cuales se realicen los fines que les son propios, dentro de la órbita constitucional y legal, y respetando las obligaciones contraídas por el Estado mediante tratos públicos (Lucio, Serrano, 1992:59).

Pese a este logro estudiantil, en 1968 se hace una reforma constitucional que establece que los cargos públicos son de libre nombramiento y remoción del presidente de la República, entre ellos están los ministros, jefes de departamento administrativos y los gerentes de establecimientos públicos nacionales, las universidades estatales nacionales, consideradas por la ley como “establecimientos públicos”, quedaron así, como meros apéndices del Ejecutivo, perdiendo todo tipo de autonomía lograda hasta el momento (Lucio, Serrano, 1992: 73).

---

<sup>37</sup> El decreto 3708 de 1950, firmado por el presidente Laureano Gómez, modifica aspectos importantes de la ley 68 de 1935. Se cambia la composición del consejo directivo de la universidad, limitando la participación de alumnos y profesores a un representante por cada estamento: se suprimen los consejos y asambleas estudiantiles. En: Lucio y Serrano (1992). Op cit.

Finalmente en la Constitución Política de Colombia de 1991, se consagra la autonomía universitaria como el derecho y la libertad, que permite a partir de principios como la autodeterminación, que las instituciones de educación superior fijen las reglas generales de su accionar, en términos académicos, administrativos y disciplinarios<sup>38</sup>. Pero la realidad ha mostrado que las universidades públicas no han gozado de tales garantías en términos de autonomía.

Hasta la fecha el debate sobre la autonomía ha sido irresuelto, puesto que aún se encuentra la intervención del Estado en las decisiones políticas así como en el gobierno universitario, en ambos casos. La principal diferencia entre la autonomía lograda en la UNAM y la Universidades Públicas de la capital Colombiana, radica en que en los órganos del gobierno universitario de la UNAM, como son la Junta de Gobierno y el Consejo Universitario no se designan representantes del gobierno o del sector económico, productivo o empresarial. La Junta está conformada por quince miembros de la comunidad académica, los cuales son elegidos por el Consejo Universitario. Si bien han existido intromisiones por parte del ejecutivo en las designaciones del rector – decisión que recae en la Junta de Gobierno-, y en algunas decisiones de la universidad, aún se concibe que el gobierno universitario debe ser orientado por los propios universitarios de la máxima casa de estudios. Caso contrario el colombiano, que como vemos desde antaño ha tenido entre los máximos órganos del gobierno universitario representantes del gobierno, en la actualidad se encuentra que el ministro de educación preside los Consejos Superiores, hay representantes del gobierno local y regional, y del sector productivo en los mismos. Este elemento es muestra de la restringida capacidad de autogobierno y de independencia en la toma de decisiones de las universidades públicas frente al Estado.

Otra diferencia sustancial es que la UNAM ha gozado del subsidio federal considerable, contando a su vez con mayor autonomía administrativa, académica y de mayor respeto por la libertad de enseñanza. Mientras en las segundas el problema del subsidio, la financiación de lo público ha generado fuertes conflictos, expresados en el permanente déficit financiero. A esta autonomía relativa, contribuye la injerencia de organismos multilaterales en la definición de la política educativa, de los programas de formación a ofrecer o a suprimir, que continúa violentando dicha autonomía.

---

<sup>38</sup> Aspectos establecidos en las sentencias de la Corte Constitucional, T-492 de 1992; T-310 de 1999 y T-264 de 2006. En: Amaya Renata, Gómez Margarita, Otero Ana María (2007) “Autonomía universitaria y derecho a la educación: alcances y límites en los procesos disciplinarios de las instituciones de educación superior”. En: Revista de Estudios Sociales No. 26. Bogotá, Colombia; Pp. 158-165.

Por último se encuentra, aunque con diferentes grados de intromisión, que el uso de la fuerza pública y la admisión de ésta en el campus universitario a la hora de resolver los conflictos universitarios han violentado la autonomía. En este aspecto se parte del respeto al principio de extraterritorialidad, en el entendido de que en los conflictos universitarios, es la universidad pública quien tiene el deber de gobernarse así misma sin la intervención de un poder o control externo. Esto se argumenta en que el Estado se legitima con el uso de la fuerza, mientras la universidad se rige por principios académicos como la razón, el conocimiento y la crítica.

### **El ambiente latinoamericanista: dependencia y revolución.**

Entre las décadas del sesenta y setenta, se dan nuevos rasgos identitarios de la universidad en la región, que a modo de memoria corta resignificaban el sentido de la universidad construida hasta el momento. Podemos establecer dos elementos nodales en este proceso, el primero tiene que ver con el impacto de las teorías de la dependencia y el subdesarrollo en nuestra región, y con ellas el cuestionamiento, la necesidad de reformar y transformar la universidad de cara a la superación del mismo. El segundo fue el ambiente revolucionario que alimentó e instrumentó, en muchos casos, la vida universitaria. Estos aspectos representan un punto de inflexión en la concepción de universidad, en tanto hay una reconceptualización muy crítica de la función social de la universidad, así como un despertar estudiantil que dotó de nuevos sentidos la experiencia universitaria.

Las teorías del subdesarrollo y la dependencia<sup>39</sup>, tuvieron un impacto considerable para la universidad latinoamericana, fungieron como la voz crítica de lo que había sido la universidad hasta el momento. Así el balance de lo que era la institución universitaria de acuerdo con esta perspectiva se resume en que ésta mantenía el subdesarrollo al que habían sido sometidos los pueblos pues seguía ofreciendo una educación para las élites y grupos conductores<sup>40</sup>, quienes se acomodaban fácilmente a este orden; seguía siendo reproductora del

---

<sup>39</sup> Solo para ilustrar rápidamente, estas teorías se venían gestando desde los años cuarenta en el cono sur, con la influencia de pensadores latinoamericanos de Brasil, Chile y Argentina. Las teorías del subdesarrollo y la dependencia fueron propagadas por pensadores como Teothonio Dos Santos, Ruy Mauro Marini, Enzo Faletto, entre otros, explicando las condiciones del subdesarrollo de nuestra región a partir de la relación centro-periferia. Relación desigual en la que los países latinoamericanos habían sido sometidos a un papel periférico en el desarrollo económico, al imponérseles la función de productores de materias primas –de bajo valor agregado-, mientras los países del centro asumen la producción industrial- con alto valor agregado- y son quienes toman las decisiones fundamentales en términos económicos.

<sup>40</sup> Los datos que ilustran este aspecto, hacia mediados de los cincuenta, reflejan que “en 13 de 20 países, la tasa bruta de escolarización universitaria (TBEU) no alcanzaba el 2 por ciento” (Brunner, 1989: 237), o sea que 2 de cada 100 jóvenes en edades entre 20 y 24 años accedía a los estudios universitarios. De acuerdo con el autor, entre esos países se encontraba Brasil, México, Colombia, Chile, y Venezuela.

orden dominante y legitimadora de la neocolonización, al mantener vigente la ‘historia oficial’ del subdesarrollo que se sustenta en las condiciones climáticas, la composición racial, las tradiciones culturales y religiosas, y no en la explotación a la que el subcontinente ha sido sometido, propia del modelo de acumulación capitalista; era reproductora de los conocimientos y avances científico- tecnológicos importados de los países centrales, que por tanto no responden necesariamente a las condiciones sociales de la realidad latinoamericana; en ella se profundizaba el subdesarrollo y la dependencia al no invertirse en la investigación científica autónoma (Kaplan, 1982; Tunnerman, 1976; Witker, 1976; Ribeiro, 1973, 1968).

La dualidad dependencia- autonomía, que se expresa también en el ámbito universitario, fue nominada por Ribeiro (1968,1973), como *modernización refleja* y *crecimiento autónomo*, para designar con la primera, el proceso en el que la universidad se presta para introducir pequeñas innovaciones, cambios tendientes a modernizarla, que no son otra cosa que hacer reformas orientadas a profundizar el atraso y el subdesarrollo. Con la segunda se refiere a la conciencia crítica que busca “transformar la universidad de cara a la transformación de la sociedad, para llegar a constituirse en un pueblo ‘para sí’, dueño de su destino y dispuesto a integrarse en la civilización emergente como una nación autónoma” (Ribeiro, 1968. 623).

Con este panorama, la universidad en América Latina urgía de verdaderos cambios que partieran de reconocer las verdaderas condiciones del subdesarrollo, estudiar las realidades nacionales, construir y crear un conocimiento científico y tecnológico autónomo que respondiera a las condiciones sociales de la región, ampliar el acceso a la universidad, especialmente de los sectores más pobres; ampliar los programas de posgrado para que promovieran la investigación científica de punta; superar la estructura jerárquica, clasista y antidemocrática de las universidades; cambiar los modelos pedagógicos centrados en la repetición de contenidos foráneos por la construcción y análisis de los propios, la superación de la fragmentación institucional y de la docencia, investigación y extensión, en fin el llamamiento a la universidad latinoamericana consistía en “superar el subdesarrollo” (Tunnerman, 1976; Ribeiro y Alencar, 1972; Latapi, 1977), sólo de esta manera se lograría consolidar un proyecto nacional propio,

La misión de la Universidad en América Latina asume una connotación de carácter nacional que debe, ineludiblemente, ligarse a los proyectos de cambio de las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas. Es decir, la naturaleza

de lo que hemos llamado función social de la Universidad se imbrica en relación dialéctica con alternativas de superación que la sociedad global se plantea (Witker, 1976:13).

Ese llamamiento respondía entonces a consolidar un sistema de universidad, que superara el subdesarrollo y fortaleciera el proyecto nacional a la vez que el latinoamericanista. Especialmente la circulación de este tipo de análisis y teorías tuvo en la UNAM una fuerte incidencia, recordemos que en los setenta con el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), se dio asilo a cientos de intelectuales y líderes de izquierda, provenientes de las dictaduras del cono sur. Ello implicó que muchos de ellos tuviesen un lugar en la UNAM y desde allí propiciaran estas miradas críticas tanto de la economía y la política exterior como de la función de la universidad en este momento.

En Colombia el *programa mínimo de los estudiantes* erigido en el histórico movimiento estudiantil de 1971 hacía alusión a estos presupuestos, ya que uno de sus puntos recalcaba la necesidad de que la investigación científica fuese financiada en su totalidad por la nación y adelantada por investigadores nacionales. Presupuestos influidos por las críticas al modelo de desarrollo y al lugar periférico asignado a la economía colombiana, como se mostró anteriormente.

Acompañados de los diagnósticos, planes y proyectos de Estado para superar la dependencia, en la universidad crecía el sentimiento antiimperialista, motivado por la intervención estadounidense en Cuba (invasión de Bahía de Cochinos en 1961), en Vietnam (1964), y en el apoyo a las dictaduras en el cono sur (Brasil, Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay), así crecería la lucha estudiantil contra el déficit democrático pero más específicamente por la transformación revolucionaria de la sociedad.

En este escenario la Revolución Cubana (1959), sería uno de los derroteros que animaban este sueño, al demostrar que la revolución no sólo era posible sino que existían otras formas de hacerla, igual papel cumpliría los ecos de la revolución Cultural China (1966). Figuras como ‘los barbudos’, entre ellos el Ché, se volvían emblemas revolucionarios para los jóvenes universitarios. El mismo Salvador Allende, desde Guadalajara, recordaba la labor de los estudiantes en la tarea revolucionaria; “el estudiante tiene una obligación porque tiene más posibilidades de comprender los fenómenos económicos y sociales y las realidades del mundo; tiene la obligación de ser un factor dinámico del proceso de cambio” (Allende, 1973). Así los alcances de la lucha revolucionaria estuvieron presentes a lo largo del territorio latinoamericano y en las principales universidades públicas del continente.

La participación estudiantil en la lucha armada en los decenios de los sesenta y setenta, fue el camino que encontraron muchos universitarios para cambiar el orden social y para hacer frente a la represión estatal. Así, “a partir de 1960, en varios países como Venezuela, Guatemala, Perú, Colombia, etc, el movimiento estudiantil pasa a incorporarse al movimiento más general de la lucha armada para la subversión de la sociedad, que tiene sus inicios en aquel año” (Silva y Sonntang, citados en Ruiz, 1995:28). Ortega J (2003), muestra un panorama en el que ésta tendencia en América Latina contaba con los siguientes líderes y grupos guerrilleros: El Che (Cuba- Perú), Marigella en Brasil, Los Tupamaros en Uruguay, Hugo Blanco en el Perú, Las FARC, el ELN en Colombia, Douglas Bravo en Venezuela, Marco Antonio Yon Sosa en Guatemala. La revolución se llevaba en las venas universitarias y se construía “*fusil contra fusil*”.

En la UNAM, el decenio de los 60 representó el auge de diferentes expresiones estudiantiles que sólo encontraron como respuesta la represión estatal, el caso emblemático es la represión de octubre del 68, y posteriormente la del 71. En el ámbito nacional se encontraba el auge de grupos guerrilleros como la Liga Comunista 23 de Septiembre, movimiento guerrillero de ideología marxista-leninista (1970) con influencia urbana, especialmente en Guadalajara, Ciudad de México y Monterrey. La Liga intento articularse con diferentes movimientos populares, entre ellos con La Guerrilla del Partido de los Pobres de Lucio Cabañas, nacida en el Estado de Guerrero en 1967, cuyo brazo armado sería la Brigada Campesina de Ajusticiamiento (Rivas, 2007)

Se inició así una época de creciente participación de la institución en la vida política del Estado y de desarrollo de posiciones radicales y populistas dentro del movimiento estudiantil, fenómeno ligado al impacto que dentro de la universidad produjo la lucha guerrillera rural que surgió de la antigua asociación cívica guerrerense que dirigió el profesor Genaro Vázquez (Guevara, 1988:87). La lucha por la revolución tenía incidencia en la Universidad, de hecho, como lo presenta Guevara (1988), en la UNAM se encontraban para entonces dos sectores estudiantiles importantes, uno identificado con los ideales democráticos, que en el año de 1963 se organiza en la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), críticos de la política partidista y con una gran acogida en las masas, en parte este ideario se expresó en el movimiento del 68. El otro sector estudiantil, conformado por diferentes organizaciones que reconocían en el socialismo el camino revolucionario.

En el caso colombiano, esta época estuvo marcada por la conformación del pacto político que buscaba mitigaría la violencia bipartidista en el país. Así se crea el Frente

Nacional (1958- 1974), siendo este pacto uno de los principales detonantes de la movilización estudiantil, que se mostraba en total oposición a las estrategias oligárquicas.

Los idearios revolucionarios de algunos sectores estudiantiles se encontraban animados por la emergencia de los grupos que aparecen en la década del sesenta, entre ellos, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC- (1964) con mayor influencia en los sectores rurales y campesinos; el Ejército de Liberación Nacional –ELN-, (1964), grupo guerrillero que contó entre sus filas con importantes líderes estudiantiles de universidades como la Universidad Industrial de Santander, la Nacional y con la presencia del cura Camilo Torres; el Ejército Popular de Liberación, EPL (1967); y, el Movimiento 19 de Abril, M-19 (1970) de mayor incidencia urbana y estudiantil.

De forma que las décadas de los años sesentas y setentas muestran la convulsión social y la crisis política en Latinoamérica, el movimiento estudiantil de entonces daba cuenta de la gran inconformidad social con lo que representaban los Estados mexicano y colombiano, así como el deseo de alcanzar la revolución social. Esta posición generó varios cuestionamientos al papel de la política dentro de la universidad: los dilemas entre si la lucha universitaria hacia parte de la lucha de clases, de la lucha armada o si debía orientarse a la consecución de la democracia y la transformación de la propia universidad; entre que la universidad no se transforma si no se transforma la sociedad, transformación en la que los estudiantes al ser considerados como la vanguardia revolucionaria, tenían un papel fundamental. En fin, estos aspectos fueron generando dogmatismos, sectarismo en torno a lo que se entendía como proyectos revolucionarios o reformistas en la universidad, que en muchos casos obstaculizaron cualquier opción de cambio y debilitaron la organización estudiantil.

Estas utopías se apaciguaron con medidas represivas que van desde la creación de decretos que penalizaban la organización social, la libertades políticas (de expresión, conciencia y asociación), la represión estatal a través de la desaparición y asesinato de líderes sociales y estudiantiles, hasta las ocupaciones militares y cierres prolongados de las universidades.

### **El sentimiento antineoliberal: ¡presente!**

Este último aspecto, podemos definirlo como un detonante de la *memoria larga*, pues a propósito de la avanzada neoliberal en la región, los estudiantes y parte de la comunidad académica y la sociedad civil, han recuperado y resignificado aquéllos elementos que constituyen y definen a la Universidad Pública, para salir en su defensa.

El contexto en el que se da este proceso inicia en la década de los ochentas, conocida como la “década perdida”, con la cual los países industrializados enfrentaron una fuerte crisis económica y para recuperar sus economías acuerdan aumentar las tasas de interés a los países deudores – deuda externa- logrando con ello generalizar las pérdidas y la crisis. Las medidas del ajuste estructural propuestas para sanear la deuda, redundaron en una recesión económica, marcada por el crecimiento del desempleo y el deterioro en el acceso al bienestar social.

En el ámbito educativo, encontramos varios cambios en los sistemas universitarios. Este período se caracterizó por la masificación de los sistemas universitarios, fenómeno que se expresa en los siguientes aspectos: en primer lugar hay un crecimiento de la población a nivel mundial, así como mayor participación de las mujeres en la matrícula universitaria. Mientras en la década del setenta la población estudiantil representaba cerca de 1 millón 500 mil estudiantes, en la década de los ochentas se acercó a los 5 millones (Ruiz, 1995). Estas cifras muestran un crecimiento del 15% de la matrícula en la región, pero que en algunos países alcanzaba hasta el 20%, entre ellos en Argentina, Ecuador, Costa Rica y Venezuela (Brunner, 1989). Al crecimiento de matrícula y demanda en el acceso a la educación superior se suma el acelerado crecimiento de las instituciones de educación superior privadas, que para el momento ya superaban en número a la oferta pública: “En Argentina, por ejemplo existían en 1980 cerca de 50 universidades y más de 700 establecimientos de educación superior- no-universitaria; en Brasil, 75 universidades y 800 establecimientos no- universitarios; en Colombia y México, en cada caso, alrededor de 400 instituciones universitarias y no-universitarias; 200 en Chile; 100 en Venezuela”(Brunner, 1989:240). Con ello se da un incremento de carreras técnicas y tecnológicas, ‘semiprofesionales’, que ampliarían la matrícula, especialmente en el sector privado, atendiendo especialmente la demanda del sector productivo, que requiere cada vez más ‘mano de obra’, en lugar de personal especializado profesionalmente.

Este es el momento en que se desestabiliza más el sentido de lo público, no sólo por un sistema educativo privado creciente sino por las múltiples políticas que a nombre de reformas, vienen atacando la existencia misma de la educación superior. Estos planteamientos neoliberales, iniciaron su cruzada en Chile, bajo la dictadura de Pinochet (1973) y continuaron por todo el continente hasta profundizar su proyecto entrado el siglo XXI. De esta manera durante las últimas tres décadas asistimos al enraizamiento de las políticas neoliberales en la educación, gestadas por la organismos multilaterales como el FMI, BM y la OCDE.

Estas medidas, a nombre de reformas, se han focalizado en tres aspectos: descentralización- desfinanciación; calidad y evaluación condicionadas; y competitividad a escala mundial. Las primeras se adelantaron en la década de los ochenta, Martinic (2001) las denomina de ‘primera generación’ o reformas ‘hacia fuera’, con ellas se dio un proceso de descentralización, supuestamente con el objetivo de mejorar la cobertura, la calidad y la equidad en la educación. Sin embargo el Estado y sus diferentes gobiernos centrales, transfirieron al sector privado lo que podían empezar a privatizar, y a las regiones o al ámbito local entregaron la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos. Se descentraliza la administración aunque a nivel regional y local no existan recursos con los cuales administrar. De acuerdo con Martinic (2001), en casi todos los países este proceso se acompañó de la reducción del aparato público y de una reasignación presupuestaria que favorecía principalmente la accesibilidad y cobertura de la educación básica o primaria. De modo que estas primeras reformas se centraron en la reducción del financiamiento público para la educación (Carnoy, Demoura, 1997). Por ello esta es una década en la que los recursos estatales destinados a la educación superior se vieron seriamente comprometidos.

Las segundas reformas se orientaron a institucionalizar el discurso de la evaluación y la calidad, para condicionar desde ellos la financiación estatal, a la vez que legitimaban un discurso sobre la autofinanciación educativa<sup>41</sup>. Estas reformas, implementadas principalmente en la década de los noventa, se orientaron por los criterios emanados del Banco Mundial. Entre sus recomendaciones estaba reformar el financiamiento y la administración de la educación por medio de siete medidas fundamentales cuyo grado de prioridad dependería de las circunstancias en cada país. Estas incluyeron:

- i) renovar la inversión en el elemento humano; ii) recurrir al análisis económico para determinar prioridades educacionales, iii) establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje; iv) centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior; v) velar porque todos tengan acceso a la educación básica y no se niegue el acceso a las instituciones de enseñanza a candidatos idóneos; vi) subsidiar la demanda y ofrecer más participación al grupo familiar; vii) facultar a las escuelas para una operación autónoma y para utilizar

---

<sup>41</sup> Sosa (2011), presenta de manera amplía los programas y leyes en que se han amparado estas reformas a partir del estudio de ocho casos latinoamericanos (Chile, México, Colombia, Venezuela, Bolivia, Cuba, Argentina y Brasil).

sus insumos de conformidad con las condiciones escolares y locales (Lockheed, M, citado por Gajardo Marcela. 1999.15).

Con estas orientaciones se hace énfasis en los procesos de autofinanciación de la educación superior, en atender el subsidio a la demanda y en adjudicar la responsabilidad financiera a las familias, medidas propias de cualquier proceso privatizador que deslinda la responsabilidad estatal en la misma.

En estas reformas los procesos de evaluación del desempeño educativo se orientaron a demostrar los niveles de competitividad de la educación en la economía mundial (Carnoy, Demoura, 1997). Martinic (2001) denomina estas reformas como de *segunda generación*, ellas se dirigen ‘hacia dentro’ a partir de la implementación de modelos de gestión, de evaluación y procesos pedagógicos en las instituciones educativas. En este marco, muchos de los procesos de evaluación y acreditación respondieron a esta lógica neoliberal, de condicionar la evaluación a la financiación. Con este programa de reformas, la década de los noventa representó en América Latina, una reducción considerable del presupuesto público, la entrega a la inversión privada de grandes segmentos de la educación, y la sustitución de la relación pedagógica (enseñar- aprender), por la relación económica de clientes-consumidores, que obliga a estudiantes y familias a aportar recursos propios para poder acceder a la educación. (Sosa, 2011: 55).

A estas categorías Martinic (2001) agrega las reformas de tercera generación. Estas reformas se incentivan iniciando el siglo XXI, las cuales se centran en la efectividad de las escuelas, en la conectividad de las instituciones con todo tipo de redes, tanto al interior como al exterior del sistema educativo y en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías.

Con estas reformas se trata de ampliar el mercado educativo, sin restricciones gubernamentales. Esto se da en la actual etapa del capitalismo, en la que los países industrializados pasan de producir mercancías a construir y ampliar un mercado de servicios. De esta manera la educación, la salud, los recursos naturales y hasta los derechos de los pueblos, entre otros aspectos, son asumidos como una “mercancía” más a disposición del mercado global.

El único país que ha logrado mantener un sistema público y al margen de estas reformas es Cuba, después de la revolución (1959). En cambio en Chile, se inició la privatización en medio del gobierno dictatorial de Pinochet, pero continuó su curso con los gobiernos de concertación, de hecho, se “mantuvo la privatización educativa que la dictadura había impuesto. En 1993 la legislatura –incluidos los partidos de izquierda– aprobó la Ley de

financiamiento compartido, que autorizaba el cobro de cuotas a las escuelas particulares subvencionadas con el erario público, sin que el gobierno disminuyera la subvención, como estaba pre-escrito en el periodo de la dictadura” (Rojas, 1997, Citado por López, Flores, 2006:4). Argentina corrió con igual suerte, allí el primer proceso de descentralización se da en 1978, generando serios problemas en la financiación educativa, ya que las provincias no lograron, como era de esperarse, financiar las escuelas que fueron transferidas, así “el gobierno federal no cumplió con el financiamiento y la sociedad civil no pudo asumir, ni económica ni culturalmente, las funciones educativas que el Estado le delegaba” (López, Flores, 2006:5). Se podría revisar con detenimiento el caso de Brasil, en el que la descentralización inició hace décadas pero con ella se ha logrado mantener un sistema de educación público, sostenido por los gobiernos estatales, municipales y el gobierno federal, manteniendo el mandato constitucional que establece que es el Estado quien se compromete a ofrecer enseñanza fundamental, obligatoria y gratuita, desde la educación básica hasta la superior (Art 20, CPB)<sup>42</sup>.

Ahora veamos cómo inciden estas reformas en los casos que nos convocan. En el caso mexicano, la crisis de los ochentas, llevó a declarar impagable la deuda externa. En agosto de 1982 el presidente Miguel de la Madrid, anunciaría que el gobierno “no sería capaz de seguir pagando la deuda externa que para entonces alcanzaba los 80 000 millones de dólares. La administración Reagan y el FMI rescataron al gobierno por medio de un nuevo crédito de 1800 millones de dólares y de un Plan de Estabilización que incluía un préstamo de 5000 millones de dólares, el cual guió las políticas de gasto del gobierno mexicano” (Ordorika, 2006:324). Con la crisis y las medidas de ajuste estructural, disminuyó el presupuesto universitario pasando de 17 mil millones de pesos en 1982 a 10.824 millones en 1989 (Díaz Barriga, 1999).

Ya para la década de los noventas, el modelo neoliberal se empezaría a encarnar a partir de las políticas aperturistas, de descentralización política (1992) que para el caso inician con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994) (Sosa, 2011), y continuarían con la firma del Tratado de Libre Comercio con Norte América en 1994. Estos cambios en la economía nacional han tenido las mismas incidencias para la región Latinoamérica, aunque guardando las respectivas proporciones: procesos de privatización de las empresas nacionales, flexibilización laboral, reducción de la inversión social, disminución de los salarios reales, en concreto un crecimiento de la pobreza, que alcanzó al 69% de la población mexicana en 1994

---

<sup>42</sup> Marcela Gajardo (1999) presenta un trabajo bastante ilustrativo de lo que ha significado el proceso de reformas neoliberales en la región, identificando los diferentes tipos de reformas adelantadas. Ob, cit.

(Vázquez, 2008). En este contexto, se asiste a una transición económica de cambios fundamentales, que se reflejan en la vida universitaria, en la economía familiar, en los mayores índices de pobreza y desempleo en la región.

A su vez durante el gobierno de Salinas, se adelantó una reforma al artículo 3º de la CPM, que empieza a modificar las formas de financiación de la educación pública. Hasta el año de 1993 en el artículo 3º constitucional se establecía la gratuidad para todos los niveles educativos pero con las modificaciones iniciadas este mismo años quedó restringida la obligación estatal para sostener la educación a los niveles de preescolar, primaria y secundaria dejando por fuera la educación superior. De esta manera el artículo establece que “El Estado-federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria” (Art 3º CPC). De modo que la educación superior será simplemente promovida y atendida por el Estado, no de manera obligatoria como ocurría anteriormente sino con carácter de promotor, tal como se presenta en el párrafo V del artículo en mención: “Además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación superior”, desvinculando así de manera taxativa la obligatoriedad y responsabilidad del Estado en la financiación y promoción de la gratuidad de la educación universitaria.

Sin embargo en el artículo se mantiene que: “Toda educación que el Estado imparta será gratuita” (Párrafo IV, Art 3º CPM), elemento central que persiste y por el que se aboga en la defensa de la Universidad Pública mexicana hoy.

En este contexto, en 1994 la OCDE presenta un informe de México, país miembro de la misma, para ver la relación que guardaba la educación superior con las necesidades económicas del momento, evaluando el funcionamiento interno de las universidades e institutos de educación superior, de allí las propuestas que surgen se condesan en:

1. Incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión de los estudiantes;
2. Hacer participar a los actores económicos y a los profesores en la definición de los programas de estudio;
3. Reclutar a ‘personas con experiencia profesional en empresas’.
4. Formular estudios de licenciatura más flexibles con conocimientos comunes sobre informática, economía, idiomas, y modelos de especialización;
5. Desarrollar considerablemente el nivel técnico y suprimir el nivel intermedio entre bachillerato y la licenciatura;
6. Respaldar permanentemente los esfuerzos del CENEVAL;
7. Hacer participar en la evaluación de las universidades ‘a los representantes de los medios económicos’;

8. Reservar la contratación de profesores a quienes ya tengan doctorado o por lo menos estén preparándose para el doctorado y que tenga maestría [...]; 9. Encarar un aumento de las contribuciones de los estudiantes al costo de sus estudios simultáneamente con el desarrollo de becas. 10. Preparar en la secretaría de educación Pública una subsecretaría de educación media y otra de Educación Superior. (González Casanova, 2001:42-43)

Estas sugerencias tendientes a debilitar ese ideario de universidad construido y defendido históricamente, era puesto en cuestión a través de la promoción de la autofinanciación, la intromisión del sector económico tanto en la financiación como en la definición de programas a ofrecer, en la disminución de años dedicados a la formación profesional y la implementación de programas académicos acordes con el mercado global.

De esta manera se buscaba preparar a las universidades, en su ingreso al mercado educativo global. No sólo las indicaciones del BM y la OCDE apuntaban a esto, también con la creación de Tratados de Libre Comercio en la Región, se busca regular la comercialización del servicio educativo. Con esta lógica, México firma en 1994 el TLC con Estados Unidos y Canadá. El análisis que hace Aboites (1999) sobre este tratado presenta las condiciones de este mercado, que van desde comprar, arrendar y alquilar algunos “servicios” del mercado educativo transfronterizo, bajo la premisa de que el Estado no puede intervenir en contravención de lo estipulado en el TLC<sup>43</sup>. De modo que la educación pública deja de ser soberana al ser supedita a las regulaciones externas establecidas por el mercado,

[...] tal como quedó estipulado en el artículo 1210 “cada uno de los países, en un plazo de dos años, eliminará todo requisito de nacionalidad o residencia permanente que mantuviera para el otorgamiento de licenciaturas o certificados a prestadores de servicios profesionales de otro país (Mendoza, 1999: 361-362).

Este proceso contó con un trabajo previo de definición de criterios y normas aceptables para otorgar las licencias a los profesionales que prestarían sus servicios extrafronteras. Así, desaparecen las restricciones para el ejercicio profesional de cualquier profesional extranjero

---

<sup>43</sup> En este trabajo, Aboites (1999) desarrolla con amplitud las implicaciones del TLC en la educación superior, presentando los criterios y condiciones de este mercado; formas de financiamiento; implicaciones en términos de derechos intelectuales, patentes, investigación y en la concepción de educación *nacional*, etcétera.

en México, quizá con mayores posibilidades para los profesionales canadienses o estadounidenses, que a la inversa.

De igual manera se pone en duda la concepción de lo público al privilegiarse la oferta y demanda de lo educativo dentro de marcos mercantiles que cuestionan justamente aspectos como la gratuidad y la universalidad, pues es obvio que a este mercado acceden las personas con mayores recursos. Con el TLC, un acuerdo comercial se pone por encima de la misma CPM, y de la Autonomía Universitaria, imponiéndose el interés de particulares en algo que es de interés público.

Así, con la firma del TLC se asume las recomendaciones de la banca multilateral, que se suman a la creación del Acuerdo General de Comercio de Servicios - AGCS- el cual entra a regir a partir de 1994/95 con la creación de la Organización Mundial del Comercio, OMC-. Este Acuerdo materializa la transnacionalización de un mercado educativo, que responde a la directa mercantilización de la educación. El GATS (sigla en inglés del AGCS) es un acuerdo multilateral, que se refiere al comercio internacional de servicios, que abarca la educación primaria, secundaria, superior de adultos y otras (técnica, vocacionales, post- secundaria). Para ello la OMC define el comercio en educación desde cuatro aspectos:

1. Suministro fronterizo: servicios provistos por un país dentro del territorio de otro país.
2. Consumo en el extranjero; consumidores como estudiantes en el extranjero, o fronterizo.
3. Presencia comercial: inversión en proveedores de servicios en otro país, como una escuela abierta privatizada.
4. Presencia de personas naturales: individuos que viajan a otro país para proveer su servicio temporalmente. (Inspectores, profesores, especialistas etc) (Estrada, 2002; De Sousa, 2007)

De esta manera se piensa en construir un mercado que responda a la demanda de quienes están en condiciones de pagar, sin importar el lugar del mundo en el que se encuentre. Esto trae serias implicaciones para la educación pública; en primer lugar ya no es una invención del Estado sino del mercado. Por esta misma razón algo que se consideraba un bien público pasa a ser un bien privado, o de los pocos que pueden acceder a ésta. Con esta política los Estados pierden su autonomía respecto a las políticas educativas, a las concepciones de educación que responden a las necesidades sociales de una nación / Estado, ya que el mercado

termina homogenizando (currículos únicos- núcleos comunes) y estableciendo estándares que favorezcan su desarrollo, no el de la sociedad.

Vemos así que con toda esta infraestructura legal, se viene privatizando subrepticamente el sector educativo mexicano.

En el caso Colombiano, la respuesta a la crisis de los ochentas se reflejó en las políticas de ajuste estructural recomendadas por la Banca Multilateral, especialmente el FMI y el BM. La crisis económica se manifestó en la caída de los precios del café y ante la ausencia de fondos propios se recurrió a préstamos externos - en el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982)-, medidas que redundaron en una crisis inflacionaria que alcanzó el 30% en 1981, a la par de la crisis económica en el país se incrementó la insurgencia, los carteles de la droga y los grupos paramilitares<sup>44</sup> (Archila, 2002).

En este contexto el gobierno colombiano anunció que no se podría incrementar los aportes del presupuesto para educación superior, se propone entonces buscar otras fuentes de financiación. De manera que en 1982, a través del decreto 728 se establece que el gobierno sólo financiará el 90% para el funcionamiento de las universidades oficiales; política que para 1990, representaba el 70%, y que sigue disminuyendo en la actualidad (Lucio y Serrano, 1992). De esta manera entre 1980 y 1988, se da un incremento anual para el presupuesto educativo, inferior al 2.54% (Vargas, 2005).

A este recorte presupuestal, se suma el proceso de descentralización administrativa de las entidades territoriales, decretado en la constitución política de 1991, con el cual se delegó a las regiones la administración educativa, pero no los recursos necesarios para su funcionamiento. De hecho, la reforma constitucional a los artículos 356 y 357, a través de la creación de la Ley de Transferencias aprobada en el 2001<sup>45</sup> y renovada en el 2006 dejaron

---

<sup>44</sup> Como el grupo Muerte A Secuestradores, MAS, grupo paramilitar financiado por terratenientes, ganaderos y narcotraficantes, que surge en 1981, al que se le adjudica la desaparición y muerte de varios estudiantes y maestros universitarios de la época. (Archila, 2002; García, Arenas, 1986)

<sup>45</sup> Para entender el problema es necesario ubicar que en la Constitución Política de Colombia de 1991, en los artículos 346, 356 y 357, se reglamentaba bajo la figura del *Situado Fiscal* el porcentaje de Ingresos Corrientes de la Nación que tenía una destinación específica para el gasto social que sería destinado a los diferentes entes territoriales. Desde esta lógica la participación de los municipios en los ingresos corrientes de la nación se incrementaban cada año desde el 14% en 1993, hasta alcanzar el 22% en el 2002. Esta destinación específica contaba con una tasa de crecimiento fija. Con la reforma constitucional que se impulso desde el año 1999, conocida como el Proyecto de Acto Legislativo 012 del 2000, se suprimió la idea del situado fiscal por una bolsa común denominada: Sistema General de Participaciones, la cual se reglamentó con la *Ley de Transferencias* (Aprobada con el PAL 01 de 2001). Esta ley establece que la inversión social para los entes territoriales depende del índice de inflación causada correspondiente al año inmediatamente anterior. Al dejar sujeto al índice de inflación los recursos de inversión social (educación y salud principalmente), desaparece la obligación estatal de financiarlos, a la vez que los ingresos corrientes de la nación se transforman en unos porcentajes que van desde el 1.75% al 2.75%. Con estas cifras se concluye que el índice de inflación no crece de acuerdo a las necesidades que demanda la inversión social en educación y salud, y que por tanto la desfinanciación a la que es sometida el sector educativo la lleva vertiginosamente a su propia privatización. El trabajo de Jairo Estrada estudia

sujetos los recursos para la educación al índice de inflación causada, índice que va fluctúa año tras año y que no establece una tasa de crecimiento estable y acorde a las demandas de la educación pública.

Los procesos de privatización se materializarían en la Constitución Política de Colombia (1991), que en el artículo 67 define la educación como “un derecho de la persona y un *servicio público* que tiene una función social”, y más adelante agrega que “El Estado, la sociedad y *la familia son responsables de la educación*, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, *sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos*” (énfasis propio). En el artículo es claro que la educación superior no es contemplada como obligatoria y gratuita, además de concebirse como servicio que también debe ser garantizado y subsidiado por las familias.

En la universidad pública se profundiza la crisis económica, ya que la Ley 30 de Educación Superior de 1992 consolidó este proceso. Esto se constata el artículo 2 de la Ley, cuando define que: “La Educación Superior es un *servicio público* cultural, inherente a la finalidad social del Estado”. A su vez en el artículo 85, establece que la financiación (ingresos y patrimonio) de las instituciones estatales u oficiales de Educación Superior se constituye de las partidas que le sean asignadas dentro del presupuesto nacional, departamental, distrital o municipal; por los bienes muebles e inmuebles que posean en la actualidad; por las rentas que reciban por concepto de matrículas, inscripciones y demás derechos; y, por los bienes que como personas jurídicas adquieran a cualquier título. Esto indica que las universidades públicas en general empiezan un proceso de autofinanciación mayor, especialmente cuando se deja abierta la posibilidad de que las instituciones adquieran su financiación por concepto de matrículas, derechos de grado, venta de servicios, entre otros.

En la actualidad cursa una reforma a la Ley 30 del 92, que toma el deshonroso ejemplo chileno. Así, el gobierno de Juan Manuel Santos, desde el ideario neoliberal, promete que con la reforma, la universidad pública no se privatizará ya que lo que se busca es “*promover la calidad y la investigación; aumentar los recursos para la educación superior, incluyendo el capital privado; tener una educación pertinente en lo regional y competitiva en lo internacional, y garantizar una gestión educativa basada en el buen gobierno*”<sup>46</sup>. Este proyecto contempla crear entidades con ánimo de lucro financiadas por el capital privado y en

---

minuciosamente esta política y su incidencia en la privatización de la educación. En: Estrada, Álvarez Jairo (2002).

46 *El Espectador*. “Santos abre educación superior pública al capital privado”. 10 de marzo de 2011.

otros casos hacer de las universidades públicas empresas mixtas, donde se amplíe las fuentes de financiación de las universidades sin que estén supeditadas a los recursos públicos, lo cual “no significa privatizar sino invertir”<sup>47</sup>. Aquí es clara la intención de dejar la educación superior en manos del capital privado a la vez que preparar las condiciones para su mercantilización en el ámbito internacional, justo en el momento que escribimos estas líneas es aprobado el TLC firmado con EEUU.

Lo claro es que la educación superior en Colombia se ha debatido entre las constantes demandas de los estudiantes y la comunidad educativa ante el permanente déficit financiero al que han sido sometidas y el deslinde cada vez mayor del Estado frente a esta responsabilidad social.

Con este panorama retomar y refundar los sentidos construidos sobre la educación y la universidad pública se vuelve una tarea urgente, en la misma defensa de lo público. Que es la tarea que han iniciado los estudiantes chilenos, quienes a su vez hacen el llamado latinoamericano, como lo dice la lideresa estudiantil Camila Vallejo: “Queremos reafirmar la unidad de los movimientos estudiantiles en Chile, en Brasil, en Latinoamérica”, en apoyo a los mismos reclamos que hacen los estudiantes de Brasil, que piden una destinación del 10% del PIB para la educación<sup>48</sup>. En esta misma tarea está Honduras, Colombia e inclusive Israel, demandando una educación pública gratuita. Estas protestas que se suman a las de los indignados de España, Inglaterra, Grecia, EEUU, en realidad ya no le conceden ni un minuto más de legitimidad al actual modelo económico.

---

47 Ibid.

48 *La jornada* (2011). “Miles de estudiantes brasileños piden destinar 10% del PIB a la enseñanza”.1 de septiembre.



## II

### México: entre cirrus, cúmulos y estratos, del CEU al CGH

*Mi abuelo mató franceses y mi padre federales  
y yo tan sólo herede un jacal y tres nopales.  
Mi abuelo fue Juarista y mi padre Zapatista  
y yo siembro en tierra ajena y eso que soy agrarista.  
Mi abuelo y mi padre murieron por la justicia  
yo pienso que esa señora los jacales no visita.*  
Amparo Ochoa "Mi abuelo"  
Canción popular mexicana.



Fuente: Foto tomada de: <http://circulodeestudioscoapa.blogspot.com/>

Entre cirrus, cúmulos y estratos podemos avizorar si se desatará una lluvia, un chubasco o una gran tormenta. Esta metáfora en el ambiente social y llevada al campo de los movimientos estudiantiles, nos sirve para mostrar cómo éstos se van construyendo y dándose. En algunos casos los insignificantes cirrus y cúmulos terminan en movimientos sin precedentes, dotando de nuevos sentidos la vida cultural, política y social de una institución como la universidad y la de un país. Esto es lo que intentamos reconstruir a partir del ángulo

subjetivo y la memoria larga, vinculadas al Consejo Estudiantil Universitario –CEU- y al Consejo General de Huelga- CGH-.

De esta manera, los dos momentos insurreccionales escogidos para el análisis del movimiento se reconstruyen de acuerdo a tres aspectos: los acumulados que se van gestando en el registro subjetivo en cada nivel de nucleamiento de lo social implicados (Zemelman, 1997); la subjetividad dándose en el movimiento universitario o sus momentos de latencia; y, las expresiones o momentos de visibilización del movimiento. Allí se encuentran las bases de la resistencia, los acumulados que inciden en las elecciones de participar en los movimientos sociales, así como toda la red- urdimbre del movimiento haciéndose. De manera que a partir de las subjetividades políticas, también hablamos de un movimiento en el que se ve la presencia de unas relaciones sociales mediadas por la solidaridad que identifica a los sujetos que participan en él y por la presencia de un conflicto a través del cual el movimiento social tiende a superar los límites de un sistema social en cuestión (Melucci, 1976), que para el caso se representa en la identidad construida en torno a la defensa de un ideario de universidad pública.

Por último se presenta un análisis de la continuidad del movimiento desde la memoria larga que se ha construido en torno a la universidad pública.

Desde esta perspectiva, intentar una aproximación a lo que han sido los movimientos estudiantiles en defensa de la UNAM como universidad pública y desde el ángulo subjetivo nos traslada de inmediato al '68 mexicano. Y es que esta convulsión social mundial, se convirtió en un referente obligatorio para entender los movimientos sociales y las críticas a las hegemonías mundiales (norteamericana- soviética), al develar cómo la *vieja izquierda* reproducía la dominación y opresión que criticaba, manteniendo las desigualdades y la dominación frente a la misma clase trabajadora y a otros actores sociales como los indígenas, las mujeres y los jóvenes (Wallerstein, *et al.*, 1990).

Pero el '68 mexicano, habiendo sido un fenómeno que se concentró en la capital del país, tuvo incidencia nacional y logró hacer tambalear la estructura antidemocrática del estado (Guevara, 1988), siendo una expresión, un grito social de exasperación ante el autoritarismo y la injusticia social. Este grito siguió teniendo eco en el México de los setentas, de allí que sea un hito que marca la historia contemporánea del país, la universidad y de las historias personales en general.

Decimos esto, puesto que al analizar los aspectos que influyen en la constitución de las subjetividades políticas de nuestros actores entrevistados<sup>1</sup>, se menciona la familia como un primer nivel de nucleamiento en el que aparecen las primeras identidades con los movimientos sociales y con las ideas políticas, aspectos directamente asociados a la lucha por la democracia, la defensa de los derechos humanos y las libertades democráticas.

De manera que en el devenir subjetivo, la familia es un primer eje, que de manera consciente e inconsciente fue cultivando unos valores, prácticas y experiencias políticas, que hoy los sujetos identifican y definen como el acercamiento inicial en su formación e identidad política. Este es un primer escenario en el que vemos que los sujetos advienen y devienen a partir de los intercambios sociales en que participan y en cuyos ambientes están imbuidos (Najmanovich, 2005). De allí que en la experiencia familiar de los entrevistados, se encuentra que al provenir de familias de clase media, profesionales, vinculadas de alguna manera con algún tipo de activismo o militancia en el movimiento del '68, era inevitable no empezar desde una temprana edad a confrontar las miradas autoritarias, antidemocráticas que surcaban la vida nacional. Este es el caso de Oscar Moreno (La Guillotina. CCH Azcapotzalco.CEU. Agosto 2011. D.F), quien recuerda especialmente que sus padres fueron muy influidos por la revolución cubana, participaron en los movimientos de los años sesentas, específicamente en el movimiento médico (1965- 1966) y por lo mismo en ese ambiente social simpatizaron con el movimiento del '68 y en ese ambiente le propiciaron otras preguntas y lecturas críticas de la realidad social.

En el caso de Ciro Murayama esta experiencia se resume así,

Yo soy de la generación de los hijos de quienes fueron jóvenes estudiantes en los años 60, es decir que en México tiene un peso muy significativo la experiencia del '68, yo soy hijo de universitarios y crecí en un ambiente informado, rodeado de libros [...] Con frecuencia mis padres o sus amigos participaban en distintas actividades y de manera natural era el medio en el que yo crecí, rodeado de universitarios de gente que tenía militancia en la izquierda (Corriente de Renovación Universitaria-CRU-. CEU. Octubre 2009.D.F).

---

<sup>1</sup> Para este caso se realizó veintidós entrevistas a líderes y activistas estudiantiles, a líderes sindicales y docentes que hicieron parte activa del movimiento. De manera que se cuenta con 11 registros, por cada caso estudiado, 11 del CEU y 11 del CGH. Quisimos contar con las versiones de Leticia Contreras, Mario Benítez y Martí Batres para ampliar las miradas sobre el movimiento, pero no fue posible lograr que nos concedieran la entrevista. Mantenemos la citación de nombres propios en el caso mexicano y de seudónimos en el caso colombiano, pues nos parece que ello habla también de la diferencia en cuanto a la estigmatización y los grados de criminalización de la protesta social en cada uno de estos países.

En estos contextos familiares, se encontraban experiencias de politización muy particulares, como lo expresa Léyla Méndez (Preparatoria No 5. PPS. CEU. Agosto 2011.D.F), quien creció en una familia que militaba en el Partido Popular Socialista (PPS) y su vínculo con el partido inició tempranamente, pues como ella lo menciona: “mi casa era casa de campaña y siendo muy niña empiezo mi proceso de formación política en el partido, ingresando al grupo de los pioneros”. Así iniciaría una trayectoria en el partido que continuaría en la Juventud Popular Socialista.

En otros casos la experiencia en familia se relaciona con una izquierda republicana, herencia de los refugiados españoles que tuvieron acogida en México en la década del treinta. Varios de los líderes del CEU viene de éstas familias y éste ya era un motivo que vinculaba los temas políticos (Carlos Imaz. La Corriente. CEU. Octubre 2009.D.F). Ser hijo o nieto de refugiados, estar en contra de las dictaduras y por tanto ser más proclive a los discursos y las prácticas democráticas era lo característico de estas familias, según recuerdan algunos líderes.

Para ellos, la actividad política era de carácter familiar, es decir se iba en familia a las marchas y manifestaciones públicas del '68, a visitar a los estudiantes presos; entre familias se turnaban las actividades de recolección de recursos; el acompañamiento y formación de los estudiantes, mientras estuvieron en prisión. De manera que las prácticas familiares también marcaron la experiencia de estos sujetos, desde lo que se escucha y se lee en la casa<sup>2</sup>, la participación en eventos políticos públicos a temprana edad, etcétera.

Estos elementos se ilustran así: “parte de mi familia eran profesores universitarios en 1968, yo tenía 10 años cuando el movimiento estudiantil y nos llevaron a la marcha del silencio cuando éramos niños, seguíamos por televisión lo que estaba ocurriendo, mi padre participó en la manifestación de Barros Sierra, o sea que había un ambiente familiar proclive a los movimientos democráticos de izquierda en México y en otros lugares” (Imanol Ordorika. La Corriente. CEU. Septiembre 2009. D.F). Esta experiencia incide a su vez en la percepción que se tiene de los movimientos sociales y estudiantiles, como se menciona a continuación,

Mi primera visión de los movimientos sociales data desde que tengo 6 años de edad, en el '68 en mi casa dormían, comían, se refugiaron en algún momento los líderes del '68. Yo conocí a Gilberto Guevara, Salvador Martínez de la Roca, Raúl

---

<sup>2</sup> En algunos casos se recuerda por ejemplo la lectura de La Noche de Tlatelolco de Elena Poniatowska; Los días y los años de Luis González de Alba, lo cual les dio una visión del 68 desde el presidio de los líderes estudiantiles del movimiento.

Álvarez Garín, a todos ellos los conocí siendo muy chiquita. De hecho después de la represión del '68 y que encarcelan a los líderes del movimiento, yo y mis hermanos íbamos con mis padres a llevarles comida a la cárcel, por los años que estuvieron presos. (Mireya Imaz. La Corriente. CEU. Septiembre 2009.D.F)

En otras experiencias familiares identificadas con el Partido Revolucionario Institucional –PRI- que para la época ya no tenía nada de revolucionario, los jóvenes que viven este escenario rompen con esas ideas. En el ambiente del '68 muchos jóvenes tuvieron otras opciones políticas generadas a través de familiares, tíos, primos o amigos que participaron del movimiento universitario. Germán Álvarez (CRU. CEU. Octubre 2009.D.F), menciona que dos de sus tíos, participaron como miembros del Consejo de Profesores Democráticos, agrupación que surgió en apoyo al Consejo Nacional de Huelga- CNH- en el '68, así lo recuerda; “desde cuando yo era pequeño, recuerdo tendría 7 - 8 años, yo oía hablar de esas cosas, de los estudiantes, de los movimientos, del gobierno que reprimía y que la policía. Bueno yo recuerdo que jugábamos a granaderos contra estudiantes, en lugar de jugar ladrones contra policías” (Germán Álvarez. CRU. CEU. Octubre 2009.D.F). La posición de sus tíos le ofreció un contraste con las posturas oficialistas que encontraba en su núcleo familiar.

Un último contexto familiar que aparece es el que hace referencia a aquellas familias de otras regiones del país o la ciudad abandonadas por el Estado. Al referirse a este contexto no se hace mención a la influencia de la familia con las ideas de izquierda, tampoco al vínculo con el '68 mexicano, ya que no tuvo la misma influencia en todos los lugares del país. Indiscutiblemente en las regiones apartadas se vive esta experiencia de forma distinta, quizá por ello se hace más alusión a la pobreza y al origen social de las personas con quienes se comparte la infancia, por ejemplo Antonio Santos- líder estudiantil-, recuerda su infancia en Chiapas, jugando con niños indígenas que sufrían las consecuencias de la pobreza y la discriminación en la región (Antonio Santos. Partido Revolucionario de los Trabajadores- PRT-. CEU. Noviembre 2009. D.F). Esta fue su primera impresión de la injusticia y la pobreza.

Entonces no era extraño que la familiar se identificara con una izquierda crítica, renovada y que sea en ésta, la institución por excelencia del ámbito privado<sup>3</sup> dónde se inicia esta formación política, ya que las experiencias y prácticas familiares posibilitaron a nuestros

---

<sup>3</sup> Así lo muestra Hannah Arendt, al reconstruir las relaciones históricas que se han tejido en la definición de lo público y lo privado. Ver: Arendt (1993). La Condición Humana. Ed paidós. Buenos Aires.

sujetos pensar y ver de distinta manera la realidad mexicana y su actuación en el mundo. De manera que este nivel de nucleamiento posibilitó tener posiciones políticas más proclives a los valores democráticos y la identificación con los proyectos políticos de izquierda, de igual manera se internaliza una visión positiva en torno a los movimientos estudiantiles como formas de resistencia social contra el régimen autoritario que se combate y se vive.

Las experiencias familiares que presentamos, son el registro de una generación que vivió su infancia en un México autoritario direccionado por la hegemonía priísta, mantenida en el poder por más de siete décadas<sup>4</sup>. Este autoritarismo se expresó en la incapacidad de reconocer posturas diferentes, de admitir la disidencia, de reconocer las alternativas políticas de izquierda, las organizaciones sindicales y estudiantiles independientes, y, en la violación de los derechos humanos y las libertades sociales, entre otros aspectos.

Consideramos así que hubo una serie de rupturas, entre ellas la que se da en torno a un régimen político autoritario, y es en las rupturas con esas 'otras' lecturas de realidad que también se erigen los sujetos políticos (Sandoval, 2009), ya que en la experiencia transitada se empieza a reconocer la necesidad de desprenderse de ese contexto en cuestión.

## **2. 1. EL CEU: Entre insurgencias y disidencias**

El paso a la vida universitaria representó un vínculo entre el hacer y el pensar, dos aspectos vitales en la constitución subjetiva (Sandoval, 2009). Decimos esto porque la experiencia universitaria anido formas de pensar el mundo, de creer y construir utopías, atadas a acciones y proyectos políticos concretos que posibilitaran materializar estos cambios sociales. En esa relación entre pensar y acción transformadora, ya se encuentran sentidos comunes por los cuales luchar y el escenario universitario potenció esta relación.

La mayoría de nuestros entrevistados cursaron sus estudios de bachillerato en las preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, en el transcurso de los años setentas. En esta década hay varios aspectos que inciden en sus posicionamientos políticos: en primer lugar, el ingreso a propuestas educativas, que hacen parte de la UNAM, altamente politizadas en la disputa por la consolidación de un proyecto democrático o revolucionario para México, muy influenciadas por las organizaciones políticas de izquierda. Otro elemento que incide en la actividad estudiantil, es la *insurgencia sindical*, como proceso de formación y entrenamiento político de cientos de estudiantes. Desde estos aspectos

---

<sup>4</sup>De acuerdo con Ordorika (2006), mientras se mostraba sobre el papel que México se organizaba en un régimen democrático, las elecciones en el territorio nacional fueron completamente dominadas por los partidos del gobierno desde 1916 hasta los años noventa, alrededor de la coalición del PRI. Ob, cit.pág.50.

podemos empezar a urdir esa red en movimiento que ya veían dándose desde los CCH y preparatorias, y que tendrían sus nexos con el paso a la UNAM, como veremos a continuación.

En el primer aspecto, además del ambiente épocal, encontramos que la formación que se imparte en las Escuelas Preparatorias y los CCH, incide en los grados de politización estudiantil. Ingresar a estas experiencias educativas representa el inicio de la vida universitaria pues hacer parte de este tipo de preparatorias ya es garantía de pertenecer y permanecer en la UNAM. De modo que desde la *prepa* se aprende la vida universitaria, se conoce lo que implica la UNAM como Universidad Pública y se empieza el vínculo con la vida política.

Recordemos que los Colegios de Ciencias y Humanidades pertenecientes a la UNAM, fueron creados en la administración de Pablo González Casanova, en el año de 1971 desde un ideal innovador que se proponía la creación de una organización académica distinta a la tradicional. Desde esta perspectiva se planteó que este bachillerato sería producto de una revolucionaria concepción de universidad. El CGH aspiraba a implementar:

a) la generación de sistemas de enseñanza innovadores que favorecieran la creatividad y el trabajo polivalente de los alumnos; b) la integración de la escuela a los centros de producción; c) la educación interdisciplinaria; d) currículas flexibles, adaptables a contextos sociales y prácticas de trabajo específicos; e) la recuperación de los medios de comunicación modernos en la enseñanza; f) una combinación de estudio- trabajo; g) mayor peso de la investigación en el proceso educativo; h) participación de los maestros en la toma de decisiones; j) formación de los profesores dirigida a promover la innovación y actualización científica. (Guevara, 1988:115).

De acuerdo con estos presupuestos esta es una experiencia innovadora, de clara orientación progresista dentro de la historia universitaria. Bajo estas orientaciones, este proyecto buscaba incidir en la formación universitaria de los jóvenes lo cual tuvo incidencias significativas. Entre ellas el manejo de los tiempos ya que los estudiantes contaban con horarios flexibles para combinar las actividades académicas con la oferta cultural de la ciudad; la posibilidad de vincularse en grupos de izquierda que se encontraban en los CCH y las Preparatorias; el acercamiento a las lecturas del marxismo influida por los docentes. Ricardo Becerra (CRU. CEU) resume estos componentes así,

Lo primero que hice [en el CCH- Naucalpan], a lo primero que llegué fue a una febril actividad sobreideológica, es decir a una lectura absolutamente desmedida del marxismo, que era además el canon dominante de las ciencias sociales en la escuela. Para más señas había todo el plan de estudio en el área de ciencias sociales, trátase de ética, trátase de estética, trátase de historia, trátase de economía, etc. todo estaba permeado por el marxismo, absolutamente todo. Muy pocos profesores, eran extrañísimos los profesores que no se adscribían de uno u otro modo a una de las corrientes del marxismo. Pero era el marxismo el eje y ese caldo de cultivo ideológico y casi adoctrinamiento ideológico, esa fue mi primera inmersión en la política (Ricardo Becerra. CRU. CEU. Octubre 2009.D.F).

Existen lecturas que marcaron a esta generación, principalmente mencionan el Manifiesto Comunista, el Diario del Che, El Capital y los Cuadernos de la Cárcel de Gramsci. Con estas influencias políticas, Claudia Sheinbaum (La Corriente. CEU. Octubre 2009. D.F) alude a que su ingreso al CCH Sur, representó el ingreso a una vida política y social muy activa, en la que fue fácil vincularse con organizaciones estudiantiles, como en Comité Estudiantil de Solidaridad Obrero Campesina- CESOC<sup>5</sup>-, el cuál apoyaba las luchas obrero campesinas, tomas de tierra, comités de solidaridad, la defensa de los DDHH y de los desaparecidos.

Los CCH también estaban influidos por la izquierda armada, en un momento en que muchos jóvenes encontraron en la lucha armada la única opción en medio de la represión estatal<sup>6</sup>. Seguramente varios estudiantes se acercaron a este tipo de experiencias, por ejemplo, Ricardo Becerra, líder estudiantil, recuerda que la influencia de sus profesores del CCH en esta conexión con los grupos guerrilleros o clandestinos, posibilitó que viviera “esas dos experiencias, la experiencia guerrillera, la experiencia de clandestinidad, entrenamiento.

---

<sup>5</sup> El CESOC se crea en 1977, proyecto que hace parte de la Organización Revolucionaria Punto Crítico. El CESOC aglutinaba grupos estudiantiles de las diferentes facultades de la UNAM. Hacia finales de 1979 se encuentra otras organizaciones como: la Unión por la Organización del Movimiento Estudiantil, UPOME- que hacía parte del Movimiento Revolucionario del Pueblo, MRP, de carácter maoísta y espartaquista, tuvo presencia en el movimiento estudiantil del 68, y una raíz común con la Organización de Izquierda Revolucionaria línea de Masas, OIR-ML, y el Buró de Información Política (BIP) de la Facultad de Ciencias, entre otras.

<sup>6</sup> En el ámbito nacional, la política de asilo a la izquierda exiliada por las dictaduras del cono sur, se combinó con la “mano dura” contra la insurgencia. Durante el gobierno de Echeverría (1970-1976) fueron asesinados dos líderes guerrilleros: Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, dentro de la guerra de baja intensidad que combatió la insurgencia en el país. De igual manera la mano dura se sentía en el movimiento estudiantil, después de la masacre estudiantil del 68 ocurriría un hecho igual de lamentable, el 10 de Junio de 1971, conocida como el *halconazo* o el Jueves de Corpus Cristi, en el que fueron asesinados cerca de 50 estudiantes, en medio de una manifestación en apoyo a la universidad de Nuevo León (Guevara, 1988), Ob cit.

Nunca hubo batalla ni nada, jamás maneje un arma, pero si había un entrenamiento que yo nunca supe dónde era [...] cuatro o cinco veces, conectado por algún profesor del CCH” (Ricardo Becerra. CRU.CEU. Octubre 2009. D.F). Estas cercanías implicaron estudio, disciplina y el entrenamiento militar, para finalmente elegir el trabajo político de masas.

La oferta cultural en el CCH, aunque se menciona de manera marginal, era interesante pues posibilitaba la vinculación del arte y el activismo político. Al respecto Claudia Sheinbaum (La Corriente. CEU. Octubre 2009. D.F), recuerda que se vinculó a un grupo de música folclórica, muy al estilo de Inti Illimani o Quilapayun. Para la época la música folclórica, así como la influencia de la música de protesta social representada en Mercedes Sosa, Víctor Jara, fueron significativas en este tejido cultural y político. En la época se recuerda el paso por la Sala Netzahualcóyotl de Daniel Viglietti, Alfredo Zitarrosa y por supuesto la trova cubana con Silvio Rodríguez y Pablo Milanés.

Otra experiencia que se encuentra, es la participación en grupos de teatro militante a través del cual se llegaba a las colonias, fábricas y escuelas para mostrar los problemas sociales de la época, así como la formación ideológica de las masas. Por ejemplo, el grupo de teatro *Los Súper Machos*, del CCH Oriente, recreaban personajes del caricaturista mexicano Eduardo del Río García, más conocido como *Rius* y con él; “lo que nosotros hicimos fue replicar los personajes del comic de Rius, que eran personajes además muy políticos y los usábamos para dar tanto en la escuela como en fábricas, en colonias, llevábamos obras de teatro, metidos en el rollo de la cultura popular” (Carlos Imaz. La Corriente. CEU. Octubre 2009. D.F).

Paradójicamente desde las teorías de la reproducción, se entiende que la institución escolar es reproductora de las desigualdades sociales y que a su vez son las encargadas del control del cuerpo, de la normalización y obediencia, pero para este caso y en este contexto social los CCH (Sur, Oriente, Vallejo, Azcapotzalco y Naucalpan), posibilitaron una formación distinta de quienes serían líderes y sujetos políticos activos del CEU. Ello se relaciona con quienes direccionaban esta propuesta pedagógico – política, ya que entre 1971-1974 cerca de “1.600 egresados de la UNAM llegaron como profesores al CCH” (Álvarez, 1989.7). Estas generaciones de docentes fueron las que gestó el '68, las que vivieron directamente la represión desencadenada entonces. En esta relación de egresados de la UNAM y CCH se mantienen y dan continuidad a idearios, proyectos políticos, así como al sentido de la universidad y su defensa.

Quienes cursaron sus estudios secundarios en las escuelas preparatorias<sup>7</sup>, narran experiencias similares,

Yo comencé a participar en grupos estudiantiles desde que estaba en la Preparatoria número 6, me relacioné con jóvenes mayores que yo que tenían un Comité de Lucha, luego me fui dando cuenta que venía siendo como el resabio o lo último que iba quedando del 68 y el 71 en la preparatoria. Muchos de ellos ligados al Partido Comunista Mexicano, muchos otros no, pero todos de pensamiento de izquierda, admiradores del Che Guevara [...]. Allí empecé, yo era muy joven y con muchas ganas de cambiar el mundo (Germán Álvarez. CRU. CEU. Octubre 2009. D.F).

Los Comités de Lucha tenían presencia en el trabajo político en las preparatorias, desde la década de los sesentas. A estas agrupaciones se les puede sumar el Movimiento de Estudiantes Socialistas -MES- (1975), el cual fusionó a dos de los grupos más importantes del activismo estudiantil de la UNAM, “el Movimiento de Estudiantes por el Socialismo de la Facultad de Economía, y el grupo de Estudiantes Socialistas de la Facultad de Ciencias Políticas” (Germán Álvarez. CRU. CEU. Octubre 2009. D.F).

En estos testimonios el inicio de la experiencia y participación en la esfera pública se da con el ingreso al bachillerato. Experiencia que se identifica el espacio escolar como promotor de una conciencia y participación política, que registró en la memoria de nuestros actores procesos de participación propiciados por la red de amigos, maestros, grupos y colectivos que tenían cabida en las Preparatorias y CCH.

Para quienes viven la experiencia de los CCH y prepas, iniciando los años ochentas, estas percepciones no variaron mucho, por ejemplo Oscar Moreno (La Guillotina. CCH Azcapotzalco. CEU. Agosto 2011. D.F), recuerda que allí tuvo sus primeras lecturas de Marx, Jean Paul Sartre, Michael Foucault y de Carlos Monsiváis. Además reivindica el papel de los CCH, en la realización de movimientos previos al CEU, rememora dos principalmente, a inicios de los años ochentas: el primero en contra del autoritarismo en el CCH Naucalpan, en mayo de 1983, la cual fue “una huelga de masas en un solo plantel y la huelga la hicimos nosotros, no los que estaban en los grupos políticos, sino de sus representantes, era un movimiento antiautoritario” (Oscar. La Guillotina. CCH Azcapotzalco. CEU. Agosto 2011.

---

<sup>7</sup> La UNAM cuenta con 14 planteles de Bachillerato (5 CCH- 9 Escuelas Preparatorias); 14 Facultades y 45 Centros e Institutos de investigación, entre otras instancias, sólo para tener una idea de cómo está constituida.

D.F), y otro en el CCH Azcapotzalco, en defensa de la reparación a los derechos de una estudiante atropellada por un camión, logrando que la empresa de camiones indemnizara adecuadamente a la estudiante, que había quedado entonces inválida. En el CCH nace su grupo La Guillotina y con éste dos proyectos editoriales, *La Guillotina* y el periódico de agitación política *La Rabia*.

De la misma manera Léyla Méndez (PPS. Prepa 5. CEU. Agosto 2011. D.F), recuerda que en su paso por la Prepa 5, encontraba un ambiente altamente politizado y como ella menciona, sus referentes para entender la vida de la prepa eran los partidos políticos, de manera que desde ahí ubicaba la existencia de grupos como el Buró de Información Política (BIP), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), los estalinistas y maoístas entre otros.

De modo que en la constitución subjetiva se retoman dos elementos centrales, el valor de los ‘otros’ en esa constitución, a la vez que la posibilidad de hacer y actuar en la esfera pública, como elementos que articular el conocer una historia social. Esta historia hace referencia al conocimiento de la explotación y la dominación, del autoritarismo, conocimientos a través de los cuales se “*transforma el conocimiento previo de la propia historia*” (León Rozitchner [1972 /1987], citado en Sandoval, 2009. Énfasis original) para desde allí poner a andar proyectos colectivos.

El segundo aspecto que influyó en nuestros actores, fue el haber vivido de cerca la *Insurgencia Sindical*. Este movimiento de trabajadores y docentes de la UNAM, representaba la lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos y del sindicalismo independiente. En este horizonte, se encuentra a lo largo de la década varios momentos importantes, entre ellos la huelga de 1972, proceso que llevó a que el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM- STEUNAM-, adelantara 85 días de huelga, “del 25 de octubre de 1972 al 15 de enero de 1973” (Adrian Pedrozo. Líder sindical. STUNAM. Octubre 2009. D.F), de esa manera logran acordar un convenio colectivo.

Pese a la mirada estigmatizada del sindicalismo independiente, en 1974 se crea el Sindicato de Personal Académico de la UNAM – SPAUNAM-. Entre el 12 al 14 de octubre de 1974 se reunió el primer congreso del SPAUNAM, demandando a las autoridades universitarias la firma de un contrato colectivo y solicitando que el Consejo Universitario se pronunciara a favor del derecho del personal académico a organizarse sindicalmente. Ante la negativa de las autoridades a estas demandas se estalla la huelga el 16 de junio. Producto de esta lucha se logra el reconocimiento del SPAUNAM y “que las cuestiones laborales fueran

reguladas en un capítulo especial del Estatuto del Personal Académico” (Woldenberg, 1994:35). Con estos avances se levanta la huelga el 26 de junio del mismo año.

La composición de este sindicato académico también tuvo sus nexos con el 68, tal como lo menciona Montserrat Gisper (Docente CAU. CEU. Octubre 2009. D.F), muchos de los docentes que compartieron la experiencia del '68, hicieron vínculos de amistad, solidaridad y éstos mismos docentes se volcaron a crear el SPAUNAM, varios de ellos volverían a darse cita en otros movimientos importantes al interior de la universidad.

Finalmente, en el año de 1977 el STEUNAM y SPAUNAM, realizan una importante huelga, la cual estalla el 20 de junio, en busca del reconocimiento sindical a través de un contrato colectivo único de trabajadores y docentes. La huelga terminó con la entrada de la policía al campus universitario, en la que toman presos a los principales líderes<sup>8</sup>. De allí se crea el STUNAM, sindicato que retoma el STEUNAM y a aquéllos docentes del SPAUNAM que se oponían a hacer parte del sindicato cooptado o promovido por las mismas autoridades universitarias, el AAPAUNAM.

Este reclamo era parte de la correlación de fuerzas que había dejado el 68 y de allí que la lucha sindical fuera apoyada por miles de estudiantes (Adrián Pedrozo. Líder Sindical. STUNAM. Octubre 2009 DF), muchos de ellos se unieron en respaldo a los docentes y trabajadores, así lo recuerda Guadalupe Carrasco (En Lucha. CEU. Octubre 2009. DF), quién siendo estudiante participó de tiempo completo en esta importante lucha sindical. De esta forma la insurgencia sindical fue un escenario que generó experiencias y procesos formativos a diferentes cuadros estudiantiles que a la postre llegarían al CEU.

### **2.1.1. La UNAM, la contrahegemonía subjetiva**

El ingreso a la UNAM ya formaba parte de la aspiración de muchos estudiantes, que con la formación previa veían en este espacio un lugar para potenciar las expectativas académicas, políticas y culturales. La UNAM era ya una elección, ese “Territorio Libre de América Latina, en el que se respiraba otro clima político” (Oscar Moreno. La Guillotina. CCH Azcapotzalco. CEU. Agosto 2011. D.F), que representaba el bastión del ascenso social, la cuna de la ciencia y de las posiciones de izquierda, como lo menciona Imanol Ordorika;

Hay gente que su primer contacto con la izquierda fue la universidad, hay gente que llegó a la universidad porque era de izquierda y decidía venir a esta

---

<sup>8</sup> Durante la intromisión de las fuerzas militares fueron detenidos más de mil sindicalistas. En: Woldenberg (1994) Ob, cit. pág 56.

universidad y no a otra por esa razón, pero hubo gente que se formó en la izquierda en los movimientos o en la vida cotidiana de las escuelas, te estoy hablando de mi generación (Imanol Ordorika. La Corriente. CEU. Septiembre 2009. DF):

Cualquier camino hacia la universidad, indudablemente conduce a un escenario de politización muy alto en el que la experiencia universitaria fue un centro de actividad y formación política sin precedentes para todos los actores que se dieron cita allí, porque es en la universidad donde empieza la militancia y el activismo estudiantil propiamente. En términos subjetivos podemos decir que en ella se anidó la inconformidad social ante un sistema y un modelo político excluyente, siendo un espacio vital de confrontación de ideas y de promoción de posturas críticas, aspectos que indudablemente secundan la emergencia de los sujetos políticos y que hacen de éste un espacio inconmensurable de explosiones subjetivas.

Como menciona un líder estudiantil: “el ingreso a la Universidad es lo que realmente incide en mi formación político- ideológica” (Antonio Santos.PRT. CEU. Noviembre 2009. D.F). En este mismo sentido se identifica Mireya Imaz, al expresar enfáticamente que para ella “es definitivamente aquí [en la Universidad], donde yo aprendo a hacer política y ser política” (Mireya Imaz. La Corriente.CEU. Septiembre 2009. D.F). La experiencia universitaria es un cisma en ese continuum que se llevaba en términos de conocer y entender la realidad, de actuar en ella y por supuesto de ser parte de esta historia,

En realidad yo empiezo a participar de manera más fuerte cuando entré a la facultad de ciencias en la UNAM, la vida de la facultad era súper interesante, había muchísima información, muchísima discusión, muchísima movilización (Guadalupe Carrasco. En Lucha. CEU. Octubre 2009. D.F).

Decimos entonces que la UNAM se convirtió en la *contrahegemonía subjetiva* por todo lo que representa para la cultura mexicana, pero también porque desde ella los sujetos han construido respuestas a los procesos que se muestran inevitables y hegemónicos que para el caso se expresan en, el autoritarismo estatal encarnado en el proyecto priísta; la incapacidad gubernamental para atender la emergencia del sismo de 1985; y, el modelo económico imperante. Desde estos tres aspectos retomamos la vida universitaria, entendida como el movimiento dándose desde sus propias temporalidades.

Con respecto al primer elemento, bastante referenciado en el ítem anterior, vimos que desde el '68 se fue concretando un ideario político en los jóvenes, en contra del autoritarismo de Estado, en contra de la hegemonía priísta, en contra de la restricción de las libertades de asociación y de expresión. Así, se erigió un ideario más identificado con la defensa de las libertades políticas y con ellas el cambio social que se imponía en América Latina durante los setentas y ochentas. Aquí las subjetividades políticas se articularon en torno a experiencias compartidas (Thompson, 1987), que atañen a una visión del cambio social y de la función social de la universidad.

El segundo aspecto que se constituyó en una contrahegemonía subjetiva, dejando huellas en nuestros actores, fue el sismo de 1985, ya que éste artículo y propició una organización desde la sociedad civil para dar una solución inmediata a la catástrofe natural ante la incapacidad de respuesta del gobierno federal (Álvarez, 1989; De la Garza, 2009). De allí que varios sectores estudiantiles se consideraban ejemplo para la sociedad, pues no sólo habían contrariado las órdenes presidenciales para afrontar el desastre natural sino que esto les permitió organizarse, decidir y actuar en colectivo y en pro de la sociedad (Oscar Moreno, citado en Monsiváis, 1987: 29).

Las maneras de vincularse a esta labor, cubrió varios frentes que iban desde el acopio y distribución de víveres; el recate de cuerpos, la remoción de escombros, vacunación y potabilización del agua, prestar vigilancia y seguridad a la población, entre otras. Por ejemplo Léyla Méndez (PPS. Prepa 5. CEU. Agosto 2011. D.F), participó desde su organización política en la entrega de víveres, como ella nos lo relata: “estuve distribuyendo también ropa, toda la parte del acopio que se hacía en el sur en la UAM, nosotros la entregábamos aquí en el centro en la colonia Roma”. Oscar Moreno (CCH Azcapotzalco. La guillotina. CEU. Agosto 2011. D.F) también participó de manera directa, ayudando a sacar cuerpos, remover escombros y reunir víveres. En resumen, la experiencia del sismo marcó significativamente a los diferentes actores universitarios, convirtiéndose en el preámbulo para el posterior desarrollo del movimiento del CEU, ya que a través de éste se estrecharon relaciones entre diferentes sectores estudiantiles y con la ciudadanía en general.

Ahora bien, la experiencia universitaria propiciaba la construcción de discursos contra hegemónicos, a partir de sus apuestas políticas, culturales y académicas, construcciones mediadas por las formas organizativas y asociativas de los estudiantes, maestros y trabajadores.

Para ejemplificar la vida universitaria algunos líderes del CEU nos cuentan qué tipo de Facultad se encontraron a su llegada a la UNAM: “si tu llegabas a la UNAM a principios de

los años 80' creo que en la facultad de economía había como 25 grupos políticos de la izquierda, todos sectarios, vanguardistas, desvinculados de las masas, todos nosotros: maoístas de distintas tradiciones, albanos, trotskistas siempre en varias facciones, guevaristas, de izquierda revolucionaria, el Partido Comunista" (Imanol Ordorika. La Corriente. CEU. Septiembre 2009.D.F), en fin era un espacio que por cualquier lado posibilitaba "hacer parte de algo".

Este mismo escenario es descrito por Carlos Imaz (La Corriente.CEU. Octubre 2009.D.F) al referirse a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, escenario en el que convivían múltiples tendencias, ceñidas a los alineamientos internacionales, entre ellos se menciona los trotskistas- PRT, maoístas vinculados a la organización revolucionario popular, marxistas leninistas, etcétera.

En los CCH había un ambiente muy parecido, Oscar Moreno (CCH Azcapotzalco. CEU. Agosto 2001.D.F), habla de una compleja red politizada, construida por "compañeros de la Juventud Comunista, el Partido Revolucionario de los Trabajadores, PRT; del Partido Obrero Socialista, la Liga Obrera Marxista, el Directorio Estudiantil Revolucionario 2 de octubre, guevarista; la Brigada Octubre Rojo, estalinista; el Buró de Información Política, entre maoístas y estalinistas; habían grupos gramscianos y de autogestión obrera, que ellos eran el Partido Mexicano del Proletariado, y un grupo importante con el que nos enfrentamos era Antorcha Campesina". Todas estas formas organizativas nos ofrecen una radiografía de las sombras o partes oscuras del movimiento, de todas las formas organizativas y del activismo estudiantil, como aspectos que muestran algo que viene gestándose antes de ser visible, como veremos a continuación.

*Las formas organizativas estudiantiles.* En la universidad como escenario de constitución de una cultura académica, política, se da prioridad a la experiencia política en términos de pertenecer a un colectivo u organización, por ello hay pocas menciones a la actividad cultural y su vínculo con la formación política, ello quizá también responde a que en la preparatoria ya se había vivido este tipo de actividades.

Bien, para comprender las formas organizativas estudiantiles y políticas es necesario tener presente varias consideraciones: primero, la hegemonía priísta tuvo como principal 'opositor' un partido de derecha, el Partido Acción Nacional, PAN, que no representó mayor riesgo, de allí que el priísmo se mantuvo por casi siete décadas. Segundo, los demás partidos políticos de izquierda, funcionaban sin sello legal, lo que se originó entonces fueron agrupaciones políticas de izquierda que buscaron refugiarse e incidir en la clase media estudiantil. La tesis de García Cantú (1988), es que desde el '68 los grupos de izquierda

buscaron dominar la universidad, especialmente el Partido Comunista Mexicano, ya que su incidencia en el movimiento obrero y campesino no tuvo mayor participación ideológica y política, debido a que estos sectores entraron en la lógica de luchar por reivindicaciones específicas como el incremento salarial, la conservación del trabajo y el apoyo del Estado. De esta manera “la lucha de clases quedó al abandono ideológico, puesto que todo entra en un camino burocrático legalizado, en los contratos de trabajo cada dos años” (García Cantú, 1988:82). Una explicación de otro tenor la ofrece Rivas (2007), al sostener la tesis de que entre 1958 y 1972, el movimiento estudiantil se comportó como el partido opositor, debido a la incapacidad o debilidad de los partidos de fungir como partidos políticos formales de izquierda.

Tercero, sería hasta el año de 1977 con la reforma política materializada en la Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procedimientos Electorales (LOPPE), que se logra el reconocimiento y la creación de nuevos partidos políticos (supeditados a que logran más del 1.5% en los resultados electorales). Así el mapa político de México se reconfiguró de acuerdo con esta “apertura democrática”, posibilitando, por un lado, que varias agrupaciones adquieran un reconocimiento legal y con ella se enfrentaran a ampliar sus bases sociales por fuera de la universidad y por el otro trabajar en aras de unificar la izquierda para construir alternativas frente a la hegemonía del PRI.

Con estas aclaraciones, encontramos entonces que la militancia y el activismo político de los estudiantes del CEU, se dio en diferentes agrupaciones, entre ellas se encuentra; La Coordinadora Estudiantil en la que convergen Los Brigadistas – del BIP<sup>9</sup>-, la Guillotina<sup>10</sup>; La Corriente, que agrupaba estudiantes que militaban en el PSUM<sup>11</sup>, Convergencia Comunista 7 de Enero<sup>12</sup>, Punto Crítico<sup>13</sup> - CESOC, y el Partido Revolucionario de los Trabajadores<sup>14</sup>, PRT.

---

<sup>9</sup> A finales de los sesentas se constituye El Buró de Información Política, BIP, una corriente marxista-leninista, que luego haría parte de la organización En Lucha por el Socialismo (1976), también marxista leninista, anti electoral.

<sup>10</sup> Cercana a En Lucha por el Socialismo, pero se reparte entre La Corriente, y Los Brigadistas.

<sup>11</sup> El Partido Socialista Unificado de México –PSUM-, se crea con diferentes grupos de izquierda, entre ellos: el Partido Mexicano Socialista, el Partido Mexicano de Trabajadores y el Partido Comunista Mexicano. Logra su reconocimiento legal en 1982.

<sup>12</sup> CC7 era una escisión de la Organización Revolucionaria Punto Crítico, se crea en 1983 con el liderazgo de Salvador Martínez de la Roca, reivindicando principalmente la labor estudiantil al interior de la universidad y en defensa de ésta.

<sup>13</sup> Punto Crítico fue producto de una escisión del Partido Comunista Mexicano, se crea en 1972 con la iniciativa de ex líderes del 68, quienes una vez salen de prisión conforman esta organización junto con la revista Punto Crítico. Entre sus principales dirigentes se encontraban, Raúl Álvarez Garín, Salvador Martínez de la Roca, Gilberto Guevara Niebla y Eduardo Valle.

<sup>14</sup> PRT, creado en 1976,

Miremos como las caracterizan los estudiantes del momento y lo que posibilitó en términos de político cada una de ellas.

De acuerdo con Antonio Santos, Líder del CEU (PRT. CEU), existían dos corrientes estudiantiles, la hegemónica y la brigadista<sup>15</sup>. La primera reunió a colectivos, grupos, redes y partidos políticos de izquierda, entre ellos Convergencia Comunista 7 de Enero, estudiantes que venían de militar y simpatizar en el PSUM, el PRT, PSM, y el PCM, además del CESOC.

El sector hegemónico se autodefine de acuerdo a los siguientes aspectos: encontraba en la negociación una posibilidad de salida al conflicto, por ello lo importante no era arrinconar al opositor sino crearle salidas negociadas. Encontraban legitimidad en la representatividad, de hecho tres de los principales líderes, llamados sarcásticamente los Tres Reyes Magos, pertenecían a la corriente hegemónica: Imanol Ordorika, Antonio Santos y Carlos Imaz. A su vez esta corriente se centra en la lucha estudiantil, de allí que asuma un carácter universitario, aspecto en el sobresalen por el conocimiento de la Universidad Pública y los problemas sociales, económicos y políticos a los que se veía abocada.

Después de los procesos de negociación del CEU (1987), muchos de los colectivos y organizaciones de la línea hegemónica se aglutinarían en *La Corriente*, denominada así bajo la idea de construir una corriente estudiantil, sin darle un nombre específico ya que se trataba de hacer de ella un espacio de discusión, en el que convergían variedad de colectivos, organizaciones y sectores del estudiantado, con interlocución profesoral<sup>16</sup>.

La segunda corriente era un reducto del BIP, y en el CEU eran identificados como los Brigadistas. Esta corriente se identifica con poner en el centro la decisión de las masas, la importancia de la democracia directa representada en las asambleas como órgano legítimo. A este colectivo también pertenecía un sector de La Guillotina, y su escisión, el Colectivo anarquista “Rompan Filas” con importante presencia en los CCH (Muñoz, 2009).

Después de los logros del CEU, los Brigadistas se aglutinaron en torno a La Coordinadora de Estudiantes Ceuístas, y a partir de allí enfilaron baterías para lo que sería la organización de la Comisión Organizadora del Congreso Universitario- COCU-, y del Congreso mismo.

---

<sup>15</sup> Otros activistas las denominan el CEU histórico y el CEU radical, respectivamente. En: Santos (1987) Ob cit.

<sup>16</sup> Especialmente la corriente hegemónica fue denominada posteriormente los históricos, denominación que tiene diferentes acepciones en las disputas por los significados que vive cada una de las corrientes. Para los sectores reformistas esta designación es una petulancia, mientras para los *históricos* esta designación fue obtenida posteriormente a las negociaciones del CEU y respondía a que retomaban varios emblemas de las luchas históricas universitarias, por ejemplo el nombre del CEU, rescatado del movimiento del 66 que ganó *el pase automático*, así como el diálogo público del 68.

Una tercera tendencia que se organiza posterior a las negociaciones del CEU, es la Corriente Renovación Universitaria- CRU- una escisión de la corriente hegemónica. Quienes pertenecieron a la CRU la definen como una corriente más académica que se dedicaba al estudio de problemas de la Universidad de cara a la reforma que necesitaba la UNAM. Esta posición se auto- identificaba como un grupo más crítico con el movimiento, dando menor importancia a la acción política o de masas, para centrarse en la construcción de la reforma académica.

Para ellos la diferencia con los otros dos sectores consistía en que “había que negociar, ganar y transformar la universidad, tenían más programa. Los otros eran más movimentistas [...], ellos esperaban la revolución social no la reforma de la universidad” (Germán Álvarez. CRU. CEU. Octubre 2009.D.F). Aún con esta intención, la CRU no alcanzó a ganar legitimidad entre los otros sectores estudiantiles, de allí que quedan prácticamente reducidos en el Congreso Universitario. Ricardo Becerra (CRU- CEU. Octubre 2009.D.F), menciona que mientras los otros dos sectores “eran parte de una tradición, nosotros formamos un germen que no alcanzó a ser tradición. La CRU hizo una implosión porque la trituraron las tradiciones políticas viejas”. Así termina su presencia en la universidad después del Congreso Universitario de 1990.

*Las articulaciones orgánicas.* Es importante rescatar los aportes de investigadores, docentes y trabajadores sindicalizados, principalmente del Sindicato de Trabajadores de la UNAM -STUNAM- en el desarrollo del CEU. Esta articulación orgánica también incidió en los alcances del movimiento. Recordemos que varios de los activistas, líderes profesoraes y sindicales vienen formados en la insurgencia sindical, en lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos.

En medio del movimiento se crea un grupo de docentes e investigadores en lo que se conoció como el Consejo Académico Universitario, el CAU<sup>17</sup> . Este consejo apoyó, acompañó y orientó en aspectos puntuales el debate de los estudiantes, proceso en el que se reconoce el nivel de formación, la capacidad de análisis y aporte de los estudiantes (Adolfo Gilly.CAU. CEU. Noviembre 2011.D.F). De acuerdo con José Enrique González (Docente, CAU- CEU), el CAU asistía a los diálogos en calidad de observadores, no hacían uso de la

---

<sup>17</sup> Inicialmente los profesores se agruparon en el Consejo de Profesores Universitarios, como lo reconstruía el profesor Raúl Fuentes: “hoy se constituirá en el mismo auditorio [Ho Chi Min- Economía] a las 17 horas el Consejo de Profesores Universitarios que se manifiesta en contra de las medidas del rector porque también perjudican al personal académico. En: *El universal*. “Apoyan las reformas en la UNAM la mayoría de maestros y alumnos”. por Rigoberto López. P 21. Sección 1. Noviembre 7 de 1986.

palabra, salvo que fuesen los propios estudiantes quienes lo solicitaran, en aspectos muy puntuales “por ejemplo, en la interpretación de la ley orgánica, como eso ya ha mudado pues en algún momento se necesitaba precisar alguna cosa jurídica y entonces nos piden intervenir, pero normalmente no lo hacemos” (José Enrique González. Docente CAU. CEU Octubre 2009. D.F). La asesoría se centraba especialmente en el conocimiento sobre la universidad, las implicaciones de la reforma, la publicación de artículos que alimentaban las discusiones y por supuesto rodeando a los estudiantes en los momentos más críticos.

Monsiváis (1987) definía el CAU como la tercera voz del conflicto, en la que se encontraba mayoritariamente profesores de las preparatorias y los CCH, y, en menor medida los profesores de Escuelas y Facultades. Aunque no era un colectivo mayoritario, sí representaba “el ánimo colectivo, la exasperación ante los feudos y la pérdida del poder adquisitivo” (Monsiváis, 1987:36).

El papel del CAU fue fundamental durante los diálogos públicos entre autoridades y representantes de los estudiantes, iniciados el 6 de enero de 1987 para estudiar las alternativas de salida al conflicto generado por la implementación de los reglamentos de pago e ingreso a la UNAM. Varios de los asesores además de compañeros de lucha en la década anterior, eran amigos, así lo relata Monserrat Gisper, asesora del CEU

Bueno es curioso pero los que éramos sus asesores, aparte éramos amigos [...] El CAU lo convocamos todos los compañeros que éramos asesores con gentes de otras facultades. Estaba Manuel Peimbert de astronomía, que estuvieron muy activos... Manuel estuvo con nosotros en el '68, Annie Pardo – que estaba en el '68 en Ciencias Biológicas en el Poli-; estaba Sánchez Vázquez que ya es mayor [...] También estaba Horacio García, Carlos Monsiváis. (Monserrat Gisper. Docente. CAU.CEU. Octubre 2009. D.F)

Algunos de los asesores hicieron parte de la dirigencia estudiantil del '68, junto con investigadores de la Facultad de Ciencias y de otras facultades. Claudia Sheinbaum (La Corriente. CEU. Octubre 2009. D.F), menciona que el CAU estaba conformado, “sobre todo de la facultad de ciencias que tenían mucho prestigio académico y eso nos favoreció, por Manuel Peimbert, Luis de La Peña, Ana María Cetto, Silvia Peimbert, obviamente muchísimo Salvador Martínez de la Roca ‘El Pino’, Alejandro Álvarez que está en la facultad de economía y Adolfo Gilly”.

De esta manera el CAU surgió en apoyo al CEU y se definió como un espacio donde tenía cabida las diferentes corrientes políticas a nivel profesoral, agrupando y ejerciendo de manera democrática dicha organización por ello no era considerado una fuerza monolítica<sup>18</sup>. Este consejo estuvo permanentemente en las discusiones ya que podían ser consultados en medio de las sesiones del diálogo público.

Por su parte el sindicato de trabajadores de la UNAM respaldó la huelga estudiantil e incluso propuso la realización del Congreso Universitario como escenario para la discusión y construcción de la reforma académica democrática, idea que posteriormente retomaría el CEU hasta concretarse en 1990. Mientras estalla la huelga estudiantil, el STUNAM los apoya solidariamente con ayuda material, impresión de propaganda, asesorías y acompañamiento a la huelga, entendiendo que la huelga era direccionada por los estudiantes.

En estas sinergias aparecen las voces del exilio, las que a manera de diálogo intersubjetivo aportan su experiencia y capital político, representadas en docentes extranjeros provenientes del exilio suramericano. Ellos pusieron este acumulado histórico y su capital político de izquierda en apoyo, acompañamiento y asesoría a los estudiantes para lograr construir salidas políticas a las demandas del movimiento estudiantil.

Algunas de estas influencias hacen alusión a docentes que desde la UNAM acompañaron este proceso, o a aquellos exiliados o migrantes que desde su análisis y críticas a la sociedad y universidad del momento, ayudaron a construir otros puntos de vista sobre el problema universitario. Sólo para ilustrar, por ejemplo, se menciona los aportes y/o influencia de: “Adolfo Gilly, Adolfo Sánchez Vázquez, Ruy Mauro Marini, Theotonio Dos Santos” (Claudia Sheinbaum. *La Corriente*. CEU. Octubre 2009. D.F).

La influencia de los docentes del exilio aunque no es generalizable si dejó huellas en los sujetos que lideraron y participaron del movimiento. José Enrique González (Docente. CAU.CEU. Octubre 2009. D.F) explica cómo esta influencia no sólo se dio en los estudiantes que emprendieron el movimiento del CEU sino que alcanzó a los mismos docentes de la UNAM, así nos lo presenta:

México había recibido una oleada de refugiados por las dictaduras que asolaban a sus patrias, entonces ahí conocí a gente como Raúl Brañes, un chileno abogado que era muy progresista, que tenía una concepción del derecho avanzada y fue de esa manera como empecé a recibir influencias que después fueron determinantes

---

<sup>18</sup>*Excelsior*. Catalina Eibenschut. “La concepción de universidad elitista permanece en el fondo”. Enero 25 de 1987. Página Principal.

para formar mi pensamiento [...] En la UNAM había algunos extranjeros y también algunos mexicanos. A la UNAM llegaron también algunos profesores que venían de España, perseguidos por la dictadura de Franco, aquí recibimos una oleada de republicanos que fue maravillosa para contribuir a la formación de la intelectualidad mexicana y después llegaron chilenos, argentinos, uruguayos, bolivianos, centroamericanos. Aquí tuvimos la fortuna de contar con una influencia importantísima de gente que era perseguida en su país y que aquí encontró patria, aquí se hicieron de los nuestros y sin duda contribuyeron a nuestra formación (José Enrique González. Docente. CAU. CEU. Octubre 2009. D.F)

Además de la influencia de estas voces del exilio o migrantes, está la influencia directa del orden democrático - republicano, corriendo por la sangre de las venas de varios líderes y maestros, quienes son hijos o nietos de refugiados españoles; “varios de los compañeros que fuimos asesores éramos hijos de exiliados y bueno dos de los dirigentes sus nietos: Imanol y Carlos” (Montserrat Gisper. Docente. CAU. CEU. Octubre 2009. D.F). Además entre varios de ellos se estableció un vínculo familiar.

Estas historias entrecruzadas en el movimiento estudiantil del 86-87, muestran registros en los que pesan luchas compartidas por un sindicalismo independiente, por un país democrático, por la apertura a nuevas fuerzas políticas, por una universidad pública. Muestra cómo los motivos de los sujetos en las acciones colectivas no responden sólo a situaciones coyunturales sino que se conjugan con un memorial de agravios, a propósito de esa situación coyuntural. Se podría considerar entonces, que la construcción del sentido del movimiento está mediada por la esa necesidad de hablar desde los valores democráticos a la hora de asumir un diálogo público, de hacer discusiones y tomar decisiones de manera democrática y participativa; de consolidar una verdadera reforma académica para la universidad, aspectos que se retoman de las luchas universitarias de las anteriores décadas.

En torno al tercer aspecto, la lucha contra el modelo económico imperante, encontramos que la vida universitaria de los ochentas propiciaba la construcción de resistencias frente a éste. El CEU fue la muestra más representativa de este aspecto.

### 2.1.2. El CEU: “Volveremos y seremos miles”.

*Volveremos y seremos miles*, fue la frase pronunciada por el líder y consejero estudiantil de la Facultad de Ciencias, Imanol Ordorika, después de salir de la sesión del Consejo Universitario de la UNAM, realizada el 11 y 12 de septiembre de 1986 en la que se aprueba el primer paquete de reformas a los Reglamentos Generales de Pago y de Ingreso de la UNAM. Así se inició un proceso de movilización estudiantil importante, en defensa de la universidad pública y uno de sus sentidos más significativos: la gratuidad.

En medio de las medidas de ajuste estructural y de las políticas tendientes a privatizar la educación, en enero de 1985, inicia su rectorado Jorge Carpizo McGregor, quién después de un año de mandato, reconoce que la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM- se encuentra en déficit, al recibir el presupuesto más bajo en los últimos años (Ordorika, 2006). A su vez, el 16 de abril de 1986, el rector presentó un diagnóstico sobre la situación académica de la Universidad, conocido como “Fortaleza y debilidad de la Universidad”. El documento presentaba de manera autocrítica los siguientes aspectos:

[...] la estructura de gobierno de la UNAM ya no responde a las dimensiones actuales de una institución gigantesca; es bajo el porcentaje de los alumnos que se titulan; hay ausentismo y desánimo en el personal académico; la facultad efectiva de contratar profesores se traduce en feudos de agradecimiento y complicidad; la falta de planeación da origen a excesos continuos: por ejemplo, en tres facultades hay un profesor por cada tres alumnos, y se da el caso de un departamento con 74 alumnos y 87 profesores; no hay vinculación adecuada entre docencia e investigación; al crecimiento lo rige la improvisación: en el periodo 1973-1985 la población estudiantil creció 73.8 por ciento, el personal académico lo hizo en 95.5 por ciento, y el administrativo en 150.1 por ciento; el principal obstáculo que enfrenta un alto número de universitarios es la "burocracia" universitaria; el presupuesto de la UNAM ha disminuido en términos reales. En 1978 era el 0.33 por ciento del producto interno bruto, en 1985 es el 0.18 por ciento; y, el se acentúa las consecuencias lamentables por la falta de exigencia y selectividad. (Monsiváis, 1987:2).

En base a este diagnóstico se abrió una convocatoria a todos los sectores de la máxima casa de estudios para presentar propuestas que posibilitaran superar estas debilidades. La

convocatoria se adelantó del 16 de abril al 3 de septiembre, y con ella se buscó justificar la aprobación del primer paquete de medidas de reforma para la Universidad. Estas medidas se aprobaron en una sesión del Consejo Universitario de 12 horas, realizada entre el 11 y 12 de septiembre, “sesión maratónica”, la han definido varios líderes, que además fue realizada en vísperas del período vacacional.

En los meses de octubre y noviembre los estudiantes se darían cita para empezar un proceso de organización estudiantil que iría tomando mayor fuerza y que contaría con el apoyo de un buen número de docentes y trabajadores. Así, el 31 de octubre se constituye el CEU, demandando la derogación de las medidas aprobadas en el Consejo Universitario<sup>19</sup>, y el diálogo Público<sup>20</sup>. Las demandas de los estudiantes se concentraban en contra de tres aspectos: a) La restricción del pase automático, el cual se entiende en realidad como un derecho a la universidad, lo que garantiza movilidad social, cultural y política.; b) el incremento de las cuotas para los alumnos de posgrado, amparados en la gratuidad de la educación pública, establecida en la Constitución Política; y, c) la creación de los exámenes departamentales. Las principales críticas a los exámenes se referían a que atentaban contra la libertad de cátedra, al ser un patrón que uniformaba criterios académicos, pero además porque el examen no era garantía de mayor calidad académica, en cambio sí limitaba la participación del alumnado.

Posteriormente, estas demandas ampliaron sus numerales en tanto se trataba de anular todas las reformas impuestas, ya que se realizó sin adelantar un proceso democrático entre la comunidad académica, así como la realización del Congreso Universitario resolutivo.

Después de un arduo proceso de negociación y diálogo, transmitido por radio UNAM y documentado en varios periódicos y revistas nacionales, el CEU logra impactar favorablemente en la opinión pública, no sólo a través de las brigadas informativas en los camiones, en el mercado y en diferentes sectores de la ciudad, sino con la fuerza de los argumentos elaborados y de alto nivel sobre la función social y el valor de la universidad pública. El papel de los líderes del momento es innegable, ha corrido toda serie de comentarios haciendo alusión a su elocuencia, capacidad discursiva, conocimiento de la

---

<sup>19</sup> Para consultar cada uno de los puntos de la reforma y el desarrollo del movimiento se puede consultar: Álvarez Mendiola Germán (1989); Niebla, Gilberto (1988). Ob, cit.

<sup>20</sup> Este diálogo inicio el 12 de noviembre de 1986, pero se verían interrumpidos principalmente por que los estudiantes pedían la derogación de las medidas aprobadas para sentarse a negociar, por su parte la comisión negociadora de la rectoría no aprueba esta propuesta. Imanol Ordorika y José Antonio Santos, solicitaban: “Que dejen a los universitarios ejercer libremente su práctica democrática. Lo único que demandamos es la derogación de una reforma ilegal y sin el consenso de la comunidad”. En: “Historia de la UNAM y estudiantes de acuerdo en el diálogo pero tienen posturas y tácticas”. Por María Esther Ibarra. Revista Proceso del 15 de noviembre de 1986. pág 24.

UNAM, entre otros. Monsiváis (1987) presenta estas capacidades así “la capacidad de síntesis de Imaz (del posgrado de Ciencias Políticas), la elocuencia agresiva de Ordorika (de Ciencias), la implacabilidad de Guadalupe Carrasco (de Ciencias), el sarcasmo militante de Santos (de Filosofía), la agudeza lírica de Oscar Moreno (del CCH Azcapotzalco)”, con estos liderazgos el movimiento logró ganar simpatías en la sociedad civil y dentro de las mismas autoridades universitarias.

Si bien, a partir del diálogo público establecido entre autoridades y estudiantes se puede concluir que los diferentes sectores de la comunidad educativa estaban de acuerdo con la reforma académica de la universidad, las discrepancias estaban en los contenidos y el tratamiento de algunos de los puntos de la misma; en el adjudicar la responsabilidad del deterioro académico a los estudiantes y docentes, sin contemplar los problemas estructurales de pobreza, desempleo y oportunidades restringidas en el ingreso a la educación superior por los que atravesaba en ese momento la sociedad mexicana, como producto del desarrollo capitalista.

Estos puntos de vista se argumentan en el documento elaborado por los estudiantes, *La UNAM hoy*, el cuál fue la base de análisis para confrontar la lectura de la administración universitaria sobre los problemas académicos de la universidad. La discusión finalmente, se da alrededor del proceso para llevar a cabo la reforma y la concepción de universidad pública que está en juego en la misma.

Tras cinco meses del movimiento y una vez aceptados las negociaciones por el Consejo Universitario, se decide derogar todas las medidas y crear una Comisión para la organización del Congreso Universitario –COCU-. Con esta decisión se anuncia el levantamiento de la huelga, aunque en una primera votación en la asamblea del CEU fue rechazada,

Se había decidido en asamblea que se aceptaba el levantamiento de la huelga, después de unas semanas de intensa discusión, porque hubo una primera reunión del CEU, donde los llamados históricos ya promovían el levantamiento de la huelga y perdieron, entonces lo que ahí se acordó fue que se volviera a discutir ese punto. Entonces para esa segunda discusión hubo una semana de una intensa campaña por parte de los que estaban por levantar la huelga en contra de los que estábamos por no levantar la huelga que éramos menos como grupo político, no como masa, en ese momento la masa que quería seguir era más. Pero bueno, entonces voltean las cosas, se decide levantar, en muchas escuelas, la mayoría de

las escuelas decide levantar la huelga (Guadalupe Carrasco. En Lucha. CEU. Octubre 2009. D.F)

De este modo, la huelga que inició el 29 de enero de 1987, fue puesta a votación para considerar el levantamiento de la misma el 15 de febrero. Esta votación adelantada en las diferentes asambleas de cada escuela, tuvo los siguientes resultados; “De 46 representaciones, 34 votaron por levantar la huelga, 11 por seguir y 1 por cambiar el término "levantamiento" por el de ‘suspensión’” (Guevara, 1988:310). Con estos resultados se levanta la huelga, después de esta decisión el movimiento culminaría el 18 de febrero de 1987, aunque para ese día seguían en paro dos planteles (la FES Cuautitlán y la ENEP Zaragoza).

Esta manera de levantar la huelga generó divisionismos y desconfianzas al interior del movimiento, marcando un punto de inflexión con lo que sería el desarrollo posterior del mismo. Lo que la corriente más radical entendió como una traición en la forma de negociar y levantar la huelga porque los líderes accedieron a negociaciones ‘ocultas’, la corriente hegemónica lo interpretaba como un éxito, en el entendido que ya se había alcanzado los objetivos del movimiento al lograr derogar las medidas manteniendo la gratuidad de la educación pública y al acordar la realización de un Congreso Universitario Resolutivo del que saldrían las propuestas de la reforma universitaria. Lo claro es que sí hubo negociaciones privadas, como lo confirmó Antonio Santos y Carlos Imaz en entrevistas concedida a Muñoz (2008), rescatando que estas conversaciones respetaron lo acordado por el CEU,

Cuando se planteó la posibilidad de hablar con representantes de autoridades, se habló en el marco de que éramos dirigentes y éramos consejeros. Nunca estuvo en conversaciones del CEU si hacíamos o no hacíamos pláticas públicas o privadas (Antonio Santos, PRT- Hegemónica)

(Nos reuníamos) Antonio, Imanol y yo, y de rectoría: Narro, Millán y Madrazo... Para los Brigadistas sentarse a hablar con el otro era traición, para nosotros no. Lo que acordábamos era la postura del movimiento, lo que nos sentamos a discutir eran los términos de la rendición, o sea, tu derogas las medidas y aceptas el congreso universitario. (El rector) nos dijo yo voy a llamar a un consejo universitario para aprobar estas cosas, nosotros les dijimos sí, nada más que si le mueven comas, va a haber broncas (Carlos Imaz. CC7/- Hegemónica).

Lo paradójico es que aún así, con las negociaciones ocultas y las desconfianzas señaladas, las elecciones para el Congreso Universitario favorecieron al CEU histórico, es decir a esa corriente juzgada, alcanzando el 66%, de la representación estudiantil para el mismo, después de transcurridos cuatro años del movimiento (Woldenberg, 1994: 153).

Una vez finalizada la huelga, el inicio de las actividades de la COCU se dilataron pues en febrero de 1987 se había aprobado en el Consejo Universitario la creación de esta comisión y se nombraron a su vez un grupo de consejeros para diseñar la elección de profesores y estudiantes que participarían de ella, siendo sólo hasta el mes de diciembre del mismo año que elegirían a los miembros representantes de la COCU- 16 representantes del Consejo Universitario, 16 representantes de estudiantes, 16 de profesores, 8 de rectoría, 8 de Stunam- (Woldenberg, 1994). De allí la COCU tardaría dos años más en la delimitación de las reglas para el Congreso Universitario Resolutivo (1988-1989) y entre diciembre de 1989 y mayo de 1990 se llevaron a cabo los preparativos para el congreso.

A la tardanza en la preparación y efectivo desarrollo del Congreso Universitario, se suma que en la escena política nacional para el año de 1988 existía la oportunidad de crear un partido opositor, un Frente Democrático Nacional, capaz de enfrentar la hegemonía del PRI. Con este horizonte de acción algunos sectores de izquierda como el PCM, PRT, PSUM, entre otros, apoyan la creación de este frente, que tendría como candidato a la presidencial al ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas, disidente del PRI e hijo del General Lázaro Cárdenas. En este escenario un grupo amplio de estudiantes se lanza a apoyar la campaña, para lo cual crean el Movimiento Al Socialismo, MAS, de manera que como sector estudiantil no vinculaba a todo el movimiento del CEU, sino que creaba su propio frente estudiantil político.

Con esta campaña y en medio del desarrollo de la COCU y del Congreso Universitario se generó un vacío estudiantil,

[El] otrora combativo, Consejo Estudiantil Universitario (CEU) vive la debacle. Sus tres principales líderes lo abandonaron, sus pocos dirigentes locales se disputan entre sí la conducción, sus acciones fracasan o son fácilmente frenadas, sus plenarios no se realizan por falta de asistencia, su representación en escuelas y facultades es casi inexistente y "su gran triunfo", como el propio CEU calificó al Congreso General Universitario, se ha vuelto imposible<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Revista proceso. María Esther Ibarra.(1989) "El CEU parece extinguirse. El congreso, su gran logro, cada vez más lejano". 19 de junio.

Ello implicó que el proceso de construcción de la COCU y del Congreso Universitario se viera afectado por la campaña política, en la que amplios sectores estudiantiles desplegaron toda su atención, apoyando la creación de un nuevo partido político, el Partido de la Revolución Democrática –PRD-, que surge en 1989, después del tan mentado fraude electoral de 1988.

Los reductos finales del movimiento se expresaron en el Congreso Universitario realizado en 1990. En el análisis de Ordorika, el congreso, iniciado el 14 de mayo y clausurado el 5 de junio de 1990, “representó un importante empate entre dos grandes polos universitarios. El proceso de gestación del Congreso y el evento mismo fueron tremendamente desgastantes para los universitarios; la imposibilidad de lograr acuerdos en los temas más trascendentes profundizó el desgaste y produjo una sensación de desánimo entre profesores y estudiantes” (Ordorika, 2006). De igual manera el Congreso no avanzó en la reforma académica ni en el cambio de la estructura antidemocrática de la universidad (Antonio Santos. PRT.CEU. Noviembre 2009. D.F). Tal como lo expresa Ricardo Becera (CRU. CEU. Octubre 2009. D.F), la frase que sintetiza los fracasos del Congreso es que “la reforma académica y la reforma democrática quedo en nada”.

De esta manera el balance general del Congreso se sintetiza en tres elementos:

- 1) Se aprobaron múltiples mecanismos de evaluación de la vida académica.
- 2) Se mantuvo la estructura de gobierno, quedando intacta la Ley Orgánica de 1945, la junta de gobierno, así como otras figuras institucionales, siendo aprobada la modificación del Estatuto General y del Estatuto del personal académico y
- 3) Aunque no se aprobaba la búsqueda de mecanismos alternativos de financiamiento, tampoco se apoyarían las propuestas que se oponían explícitamente a tal intención, lo cual permitiría el posterior manejo del asunto por parte de la administración universitaria (Casanova, 1998: 383)

Pese a estos resultados, el movimiento se mostró en palabras de Melucci (1999 ) como “un mensaje, un desafío simbólico a los patrones dominantes”, ya que expresó que se podía cuestionar a las autoridades universitarias, convencer con argumentos elaborados, con acciones organizadas y con convicciones sobre el sentido de la universidad pública en contra de los procesos de privatización.

## 2.2. EL CGH: la apuesta política inconclusa



Foto tomada de: <http://contratiemposcp.blogspot.com>

El segundo momento insurreccional que roba nuestra atención, en aras de poder establecer puntos de continuidad y/o rupturas en el movimiento estudiantil de la UNAM, es el desarrollo del Consejo General de Huelga (1999-2000). Para abordarlo, seguiremos la estructura propuesta en el anterior momento, a saber: revisar en los diferentes niveles de nucleamiento de lo social, las experiencias que identifican los sujetos como significativas, que inciden en sus posturas y posicionamientos políticos a la hora de actuar dentro del movimiento. Desde allí damos cuenta de los momentos de reflujo y recomposición del movimiento, es decir de sus latencias. Posteriormente mostraremos el desarrollo del movimiento, de manera que sus zonas visibles se expresen.

Para comprender cómo se acumuló la serie de agravios que incidieron en la huelga del CGH, encontramos tres elementos que se articulan en el proceso de constitución subjetiva de quienes participaron de este movimiento: en primer lugar, el vínculo con el movimiento del '68 que vuelve a emerger, para explicar la relación familiar con los movimientos de izquierda y con los movimientos estudiantiles, por tanto reaparece la "herencia" con las luchas universitarias. Segundo, la acumulación de derrotas estudiantiles vividas durante la década de los noventa, producidas en torno a la entronización neoliberal en la vida universitaria, reflejadas en la creación de sistemas de evaluación y exámenes que limitan el ingreso de un mayor número de estudiantes de bajos recursos, el incremento de cuotas, la reducción de

cupos de ingreso a la universidad, entre otras. Tercero, la insurrección zapatista en Chiapas (1994), como cisma político importante para una generación que encontró allí preguntas y cuestionamientos a los partidos tradicionales, a la misma izquierda, a la profundización del proyecto neoliberal y antidemocrático, que representaba el priísmo. Bien, miremos cada uno de estos aspectos y sus nexos en las subjetividades políticas de quienes participarían del Consejo General de Huelga, CGH.

El primer nivel de nucleamiento que incide en la constitución de las subjetividades políticas, de acuerdo con nuestros actores, nuevamente es la familia. Allí inician sus inquietudes e identidades políticas. En estas experiencias familiares se ubica un contexto de clase media, en el que se cuenta con padres y madres profesionales, con un capital cultural que permitía tener visiones distintas de la injusticia y la realidad mexicana.

Estos aspectos están mediados por la participación de varias familias en los movimientos universitarios, algunas de ellas participaron en el movimiento del '68 en calidad de estudiantes de las preparatorias y de la universidad, evento que se recuerda en torno al “haberse salvado” de la masacre<sup>22</sup>. En otros casos el papel de los padres en este movimiento fue en calidad de docentes, quienes apoyaron el Consejo Nacional de Huelga e inclusive estuvieron presos en Lecumberri por estos apoyos (Emiliano Calderón. CGH. Octubre 2009. D.F).

Otras experiencias que también vinculan la influencia de los padres desde el '68, gestadas fuera de la Ciudad de México, reconocen que el apoyo de la familia a los movimientos prodemocráticos, sindicales y contra la represión, fue sin duda la principal incidencia en las posturas políticas personales. Este es el caso de Inti Muñoz, líder estudiantil, quien recuerda: “ [mis padres] Participaron en el grupo *El Martillo*, marxista, de izquierda radical, para apostar a la transformación revolucionaria de el país, porque ellos no optaban por la vía electoral en ese momento, no estaban vinculados a grupos guerrilleros, no desde la lucha armada sino desde el trabajo obrero”, y continúa, “Tengo el recuerdo, de las reuniones en mi casa, es una familia muy politizada, desde que tengo memoria recuerdo haber ido a marchas a manifestaciones, etc”(Inti Muñoz. PRD. CEU. Agosto 2011. D.F). Desde estas conexiones aparece la continuidad de los movimientos, de los idearios políticos en torno a la democracia, a la idea de universidad, y en contra del autoritarismo estatal enquistado en el PRI.

---

<sup>22</sup> En varios relatos se narra anécdotas y situaciones que los salvaron de la masacre de Tlatelolco, el 2 de octubre de 1968.

En otros casos la familia incide desde la experiencia de lucha y la militancia directa en la defensa de los derechos de los pueblos originarios, sometidos a la pobreza y la exclusión social. Al respecto el activista estudiantil Camilo Ovalle, procedente de Oaxaca, menciona: “no tengo un recuerdo de infancia en el que no esté presente una huelga o una movilización campesina, una marcha, o sea toda mi infancia está plagada de eso” (Camilo Ovalle. Comité Estudiantil Metropolitano, CEM. CGH. Octubre 2009. D.F), porque sus padres eran activistas y militantes en organizaciones sociales que luchaban en defensa de los derechos de campesinos e indígenas del estado de Oaxaca.

Otros estudiantes procedentes de sectores populares, de familias no profesionales e incluso de otras regiones del país, mencionan la influencia familiar en torno a la pobreza y a la marginación a la que han sido sometidos por el mismo Estado mexicano. En este escenario Higinio Muñoz (CEM. CGH. Octubre 2009. D.F), originario del estado de Guerrero, recuerda la influencia de su padre, quién sin ser activista político influyó en él, por ser “una persona muy identificada con la comunidad, con el pueblo donde nosotros vivíamos y siempre muy activo pues en la búsqueda de resolver las cosas que están allí frente de todo mundo. Y yo pues siempre admire esa parte de mi papá, la preocupación que siempre él tenía por los demás no solo por su familia y en ese ambiente crecí.”

En menor medida hay experiencias que no hacen alusión a la vida familiar quizá al estar más asociadas a posiciones conservadoras, que no posibilitaron lecturas críticas de la realidad social. Por tanto la experiencia con otras visiones de la realidad u otras opciones políticas se ubican en la vida universitaria y en el CGH como oportunidad de cambios significativos en términos políticos.

El segundo aspecto que marca la constitución de subjetividades en este movimiento, se relaciona con los cambios económicos orquestados durante la década de los noventa<sup>23</sup>. Década en la que las reformas a nivel educativo implicaban profundos cambios para la UNAM en términos de acceso, movilidad social, evaluación y procesos de admisión, y financiación. Estas medidas se fueron acumulando en una serie de agravios que quedarían en la memoria estudiantil. Uno de ellos fue el cambio de plan de estudios a que fueron sometidos los CCH en 1995, cambios que afectaban la concepción progresista y de vanguardia que caracterizó el nacimiento de este proyecto. De igual manera con esta reforma se afectaba el ingreso de los estudiantes a este proyecto pedagógico, pues se reducían los cuatro turnos

---

<sup>23</sup> En el primer capítulo se presenta este contexto, de acuerdo con el sentimiento antineoliberal que representa la lucha contra la privatización de la educación.

existentes a dos. Estos cambios incidían en la formación crítica y autónoma promovida en los CCH, como lo explica Camilo Ovalle;

[en el CCH] eran 4 turnos, tu carga presencial de estar en un salón de clases era de 4 horas, yo no tenía más de dos clases en un día y yo entraba a clases a las 10 de la mañana y a las 2 de la tarde ya estaba libre, entonces eso te posibilitaba muchísimas otras cosas: organizarte, salir a bibliotecas, a museos. La propuesta del CCH era un trabajo autónomo, es decir generar estudiantes autónomos, que no estuvieran supeditados a que un profesor como detentador del conocimiento les delimitara, les dijera qué hacer (Camilo Ovalle. CEM. CGH. Octubre 2009. D.F).

Una experiencia educativa que cómo hemos visto, significa mucho en términos de constitución de la subjetividad política, pues propicia una amplia formación que posibilita experiencias como: “desde los primeros días en el CCH Sur fue: mimeógrafo I, mimeógrafo II, volanteo III, grito en la explanada para convocar una asamblea, ir a salonear, botear, ir a redactar un documento, discutir un manifiesto, convocar la asamblea, discutir en la asamblea, ganar la asamblea, reventar la asamblea”(Inti Muñoz. PRD. CEU. Agosto 2011. D.F). Esta experiencia se da en medio de un fuerte activismo, que en últimas se constituía en las bases de las resistencias ante las amenazas privatizadoras de la educación.

De modo que defender este proyecto, implicó por un lado, comprender la importancia histórica del proyecto pedagógico del cual hacían parte, y por otro, enfrentarse, en muchos casos, a participar por primera vez en un movimiento. En estos elementos los sujetos reconocen que esta fue la primera escuela de formación política en la que se reconocen errores e inexperiencia para adelantar un verdadero movimiento. Ello se refiere a que no se contó con suficiente apoyo de los estudiantes de licenciatura, ya que muchos de ellos se veían abocados a apoyar y solidarizarse con el movimiento zapatistas en respuesta a la represión del gobierno de Zedillo. Por otra parte en términos tácticos recuerdan errores que restaban a la acción colectiva, como el estallar la huelga un día viernes justo *ad portas* de las vacaciones. El balance de esta participación es la derrota<sup>24</sup>,

Cuando vino esta ofensiva todo mundo creyó que era necesario defender el plan original y el modelo en general que había en el CCH, eso fue una lucha,

---

<sup>24</sup> Rodrigo Figueroa, líder del CEU explica el fracaso en la falta de consensos para adelanta la huelga: “En 1995 fracasamos porque nos faltó consensar la huelga entre toda la comunidad universitaria y prepararla. No hubo una dirección política ni se involucro a todos”. En: *La jornada*. “UNAM, Radiografía del movimiento. Riesgos rumbo a la huelga”. Jesusa Cervantes. 18 de abril de 1999. P 8.

estuvimos ahí apoyando a los colectivos, el activismo, el trabajo que nosotros recién habíamos dejado en el CCH. Bueno fue un movimiento difícil pero se perdió, se cambió el plan de estudios, desaparecieron dos de los cuatro turnos que había antes, disminuyó la matrícula, fue un golpe importante en realidad para el movimiento estudiantil (Higinio Muñoz. CEM. CGH. Octubre 2009. D.F)

La huelga fracasó después de 45 días, producto del desgaste y la falta de organización estudiantil (Moreno, Amador, 1999). Así, las reformas se podían interpretar como una manera de dismantelar las bases estudiantiles que han alimentado la lucha universitaria, pues es claro que en los CCH se forman los cuadros y las visiones que defienden la UNAM de las amenazas privatizadoras.

Otro agravio que se suma, es la implementación del examen de ingreso a la UNAM, por parte de un organismo privado, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior-CENEVAL-, lo cual se entendía como una intromisión en la autonomía universitaria, pues son las universidades las encargadas de elaborar, aplicar y realizar de manera autónoma el proceso de admisión.

Muchos de los estudiantes de los CCH que ingresan a la UNAM y que vivieron estos agravios, siguen sumándoles a éstos, las reformas al Reglamento General de Exámenes e Inscripciones aprobadas en el año de 1997 (Moreno, Amador, 1999). Estas reformas deshicieron acuerdos alcanzados por el CEU en 1987, ya que volvían a condicionar el ingreso a la UNAM y el pase automático, al promedio y al tiempo de estudio en las preparatorias, estableciendo mayores restricciones en la permanencia dentro de los CCH (Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F; Higinio Muñoz. CEM. CGH. Octubre 2009.D.F). Los estudiantes veían en las medidas un mayor control en el proceso de selección de los estudiantes, ya que prácticamente a la UNAM ingresarían los estudiantes que no trabajaban y que contaban con un capital cultural que les posibilitara acceder a la educación superior. Quienes no se ajustaban a estos cambios sencillamente quedaban por fuera del sistema, haciendo del ingreso a la universidad un escenario para los favorecidos en términos económicos, políticos y culturales.

Todas estas derrotas acumuladas permitieron a muchos *cegeacheros* empezar a experimentar el activismo y la militancia estudiantil, formarse incluso a partir de la derrota. Por otro lado fueron recuperando los aspectos que sustentan la defensa de la universidad pública frente a los organismos que interfieren en el funcionamiento y administración de la misma, principalmente se oponen a las propuestas emanadas del FMI, la OCDE y el BID.

El tercer elemento que potenció la constitución de estas subjetividades políticas fue el levantamiento zapatista. Con los vaticinios de la muerte de la historia y la crisis de las ideologías representadas en la caída del muro de Berlín, la juventud mexicana encontró en el zapatismo un lugar para pensar de otra manera el país y por supuesto la vida universitaria no era ajena a ello. Así, “el zapatismo fue un terremoto, nos movió por completo todo, fue una ruptura, al menos en mí, fue una ruptura en términos de la cultura política en que yo me había formado, de las formas políticas en que también me había formado”.(Inti Muñoz. PRD. CEU. Agosto 2001. D.F)<sup>25</sup>. Estos cambios en la cultura política propuestos en el zapatismo se relacionan con principios como el escuchar, el mandar obedeciendo, la rotación del poder, las relaciones cara a cara, la horizontalidad en el ejercicio del poder, entre otras.

La experiencia de Argel Pineda, nos muestra el cisma generado por el zapatismo en la experiencia universitaria : “fue hasta que ingrese a la UNAM, cuando empecé a acercarme a eso [a la actividad política] porque yo ingrese a la universidad en 1994, unos meses después de que estalla el movimiento armado en Chiapas, entonces eso al igual que para machísimos jóvenes en el país, para mí fue así como un despertar a lo que era el México de abajo y el México de a de veras” (Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F). La identidad con el zapatismo, se convirtió en un nivel de nucleamiento en el que se reconoce la realidad de la exclusión social, de la discriminación y opresión indígena, de la corrupción política y de la pobreza generalizada.

Todo este proceso implicó formarse a través del despliegue de solidaridad con el movimiento zapatista, por medio de los conciertos, campañas y caravanas de solidaridad en la que participaron miles de jóvenes universitarios y de la sociedad mexicana en general. Todas estas actividades convocaron el activismo estudiantil, que abarcó desde el acopio de alimentos y materiales para las comunidades indígenas (Emiliano Calderón.CGH. Octubre 2009. D.F); reunir fondos para ayudar con recursos materiales a las comunidades zapatistas (Maryorí González. CEM-PRD- CGH. Octubre 2009. D.F); “hubo muchas maneras de acercamiento con ellos [con los zapatistas], aquí se promovieron no sólo las asambleas, se promovieron grandes festivales, se colectó medicina, víveres, alimentos y esa era una manera de acercarnos a ellos” (Higinio Muñoz. CEM. CGH. Octubre 2009. D.F).

De la solidaridad estudiantil se construyó la ‘Caravana Estudiantil Ricardo Pozas’, la cual se convirtió en una de las expresiones de solidaridad más significativas, generando

---

<sup>25</sup> Inti Muñoz Santini, fue líder estudiantil por el CEU, y durante la década de los noventa participó en varios de los movimientos en defensa de la educación pública, además en 1995 fue propuesto por el EZLN para integrar el Comité Directivo de la Consulta Nacional por la Paz y la Democracia y en 1996 fue integrante del Cuerpo de Asesores e Invitados del EZLN en los Diálogos de San Andrés.

mayores vínculos entre estudiantes y EZLN, en ella “unos académicos acompañan, Antonio García de León, Isabel Horcasitas, etc, llevábamos una colecta de dinero muy significativa y como 10 toneladas de grano [...]. La caravana era un núcleo de 120 activistas, de muchas corrientes y de gente independiente, que se hartaron del CEU”. (Inti Muñoz. CEU. PRD. Agosto 2011. D.F). La Caravana entonces posibilitó el encuentro de estudiantes de diferentes corrientes, algunos provenían del activismo político tradicional, otros politizados e identificados básicamente con la causa zapatista, encuentro que también generó otros posicionamientos respecto al activismo estudiantil y a las forma como se reproduce la política tradicional en la vida universitaria.

Este aspecto fue fundamental en términos de la emergencia de las subjetividades y sujetos políticos, porque en este ejercicio y prácticas políticas, encontraron formas de interpelar las formas de hacer política tradicional, de manera que se da un proceso de constitución en el que se dan rupturas con un estado de cosas anterior a la vez que la construcción de nuevos sentidos sobre la realidad (González Rey, 2006), la política, la universidad y lo social en general.

Otro elemento fundamental de la solidaridad estudiantil con el EZLN fue que con la caravana logran, “romper el cerco militar y entrar a la selva, entonces es el primer grupo de la sociedad civil que toma contacto con la comandancia general del EZLN” (Oscar Moreno. La Guillotina. CEU. Agosto 2011. D.F). También participan en la creación de los cordones de paz en las zonas en conflicto (San Cristóbal de las Casas y San Andrés Larrainzar), a manera de protección para los grupos indígenas (Inti Muñoz. CEU. PRD. Agosto 2011. D.F). Así, logran detener los bombardeos y la ofensiva militar implementada por el entonces presidente Ernesto Zedillo, rodeando a los zapatistas en medio de la exigencia por un ‘alto al fuego’.

Camilo Ovalle (CEM. CGH. Octubre 2009. D.F), menciona que este movimiento también incidió en que se crearan múltiples colectivos estudiantiles en torno al zapatismo, proceso que estuvo articulado a la Convención Nacional de Estudiantes, derivaba de la convocatoria a la Convención Nacional Democrática promovida por los zapatistas en 1994. En esa organización se buscó consolidar un proyecto organizativo estudiantil de carácter nacional,

A partir de esa primera convocatoria de la convención nacional, se derivan otras convocatorias más sectoriales y en ese marco se da también el trabajo estudiantil, organizamos la Convención Nacional de Estudiantes, allí estuvimos. Ese fue un

referente que duro y que fue importante por dos años más o menos [del 94 al 96] (Higinio Muñoz. CEM. CGH. Octubre 2009. D.F).

Por último, sólo nos resta mencionar que el EZLN definió en gran parte las identidades y afiliaciones políticas con los partidos tradicionales y de izquierda, específicamente con el PRD, pues al llegar a plantear un “NO A LA DOBLE MILITANCIA”, generó rupturas en algunos sectores estudiantiles, entre sí mismos, con los partidos políticos y con el propio EZLN. Todos estos elementos tocaron de manera vital la experiencia política de los estudiantes de las universidades públicas y de la UNAM de manera exponencial y fueron consolidando un capital político que convergiría en el CGH.

De esta manera, quisimos mostrar cómo las subjetividades políticas en cuestión se enmarcan en procesos sociales amplios, donde “La categoría de subjetividad no se puede restringir a situaciones establecidas y controladas, porque ello significaría negar o empobrecer sus funciones cognoscitivas [...] su papel radica en construir sus propias coordenadas de tiempo y espacio” (Zemelman, 1997:24). En esta medida el sujeto y la construcción de la subjetividad tienen la marca indeleble del espacio y el tiempo en el que se erige, del contexto social, temporal y cultural que a manera de semillero posibilitan su emergencia, como lo acabamos de mostrar.

### **2.2.1. Entre el experimento zapatista y la vieja guardia, el CGH haciéndose.**

En el ambiente universitario de finales de los noventa se encuentra un tejido organizativo renovado, que combina las anteriores tradiciones políticas y que vincula la emergencia de otras, de acuerdo con los desplazamientos ideológicos que surtieron efecto después de la caída del socialismo real y con la fuerte incidencia del zapatismo como nuevo paradigma político.

En la Universidad se mantienen rezagos de las anteriores organizaciones estudiantiles, así encontramos estudiantes que inician sus procesos de formación política y activismo estudiantil en La Coordinadora Estudiantil, que como ya mencionamos tiene su origen en la agrupación *En Lucha al Socialismo*. De manera que para el momento En Lucha, es el colectivo que se reconoce con mayor experiencia y militancia política, pues ha tenido continuidad desde la década de los sesentas, principalmente en la facultad de Ciencias. De allí que muchos estudiantes vean en su dirigencia a las personas más preparadas y argumentadas dentro de lo que sería el movimiento estudiantil del CGH. Finalizando la década de los

noventas, esta agrupación se congrega en torno al Bloque Universitario de Izquierda, BUI, con la idea de ampliar la participación de diferentes sectores estudiantiles<sup>26</sup>. Ésta sigue manteniendo sus principios anti electorales, anti partidos y anti representación, pues para el BUI, la participación directa y de manera consciente representada en la asamblea seguía siendo el instrumento más importante dentro del ejercicio político. Estableciéndose como el grupo con mayor experiencia y de mayor oposición les era muy fácil disputarse la hegemonía dentro del movimiento estudiantil,

[...] son grupos muy viejos en el activismo, con mucha experiencia, ellos estuvieron en la huelga del 86-87 y de hecho fueron la oposición a los tres caudillos, entonces tienen una experiencia amplísima. Los maestros, que en aquel tiempo eran estudiantes pues ahora son maestros y son parte de ellos mismos. Pocos grupos tienen la experiencia que tienen ellos, una experiencia acumulada de todas estas luchas, el caso es que como bloques eran como la postura que tenía más condiciones para disputar la hegemonía (Higinio Muñoz. CEM. CGH. Octubre 2009. D.F)

En 1994, el llamamiento zapatista a la Convención Nacional Democrática, es el marco para que muchos estudiantes de diferentes universidades, en todo el territorio nacional lograran convocar la Convención Nacional de Estudiantes, CNE, que durante dos años intentó articular propuestas estudiantiles nacionales. Producto de este proceso organizativo fue la creación del Comité Estudiantil Metropolitano- CEM- en 1996, con la iniciativa de Higinio Muñoz y estudiantes de la UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana – UAM-, el Instituto Politécnico Nacional –IPN-, entre otras instituciones de educación superior con presencia en el Distrito Federal.

El CEM tenía muchas cercanías con el zapatismo, aunque no militaba como tal en el zapatismo jugó un papel fundamental en la lucha de los estudiantes excluidos del ingreso a la UNAM. Con esta importante labor lograron tener influencias significativas en los CCH. A diferencia de la anterior agrupación, el CEM además de retomar los aportes de los Consejos Generales de Representantes, cree que la asamblea es un lugar clave de decisión pero no el único. De allí que promuevan otras formas de participación como fueron las consultas<sup>27</sup>. En

---

<sup>26</sup> Entre estos sectores hubo estudiantes simpatizantes y militantes del PRD, La Guillotina, En Lucha, POS, UJRM, principalmente.

<sup>27</sup> Aludiendo también a las enseñanzas zapatistas, en las cuales los procesos de consulta al pueblo mexicano en el año 1995, “Por la paz y la democracia”; y 1999 “Por los derechos de los pueblos indios y contra la guerra del

estos colectivos se recrean otras formas de asumir las decisiones colectivas, aspecto de vital importancia, por ejemplo el caso de la consulta fue clave para demostrar la legitimidad del movimiento. Al ser una consulta masiva dejó sin argumentos las posturas opositoras que sostienen que todo se decide en asambleas minoritarias que son manipuladas por algunos estudiantes.

Estas formas de hacer política no buscaban invalidar la asamblea, todo lo contrario, como lo explica Higinio Muñoz (CEM. CGH. Octubre 2009. D.F), “para nosotros que propusimos la consulta, nuestra intención era demostrar que había asambleas mayoritarias y que incluso a través de la urnas también había mayoría a favor del movimiento. Entonces en nuestra opinión la consulta, sobre todo si era exitosa, venía como a fortalecer la legitimidad del movimiento, en un momento muy importante previo a la huelga”. Desde esta perspectiva se cree y se promueve condiciones para el diálogo ya que es en la confrontación de ideas y posturas, basado en argumentos sólidos donde se puede convencer y ganar en la lucha de las ideas.

Su postura abierta al diálogo y a la negociación transparente se centró en exigir la total gratuidad de la educación. Esta idea se argumenta en dos aspectos; por un lado los impuestos que pagan la sociedad mexicana son los que sostienen la universidad, pese a que no todos tienen acceso a ella (Camilo Ovalle. CEM.CGH. Octubre 2009. D.F). En segundo lugar el cobro de cuotas, por el valor que sea, es un cobro que anula la gratuidad, por ello el CGH llegó a plantear la derogación del Reglamento General de Pagos, RGP.

Las organizaciones estudiantiles afines al zapatismo eran múltiples, de hecho hubo sectores que se congregaron en el Frente Zapatista Estudiantil (FZE), organización civil del EZLN que nace en 1997. El Frente daba mucho valor al principio zapatista de la escucha, no aceptaba la doble militancia, por tanto orientaban su accionar en total independencia de los partidos políticos. De igual manera reivindicaba la participación directa más que la representación o la dirigencia unipersonal encarnada en la figura del caudillo. En muchas ocasiones el silencio y la escasa participación de este sector estudiantil en la dirigencia eran interpretados como un mantenerse al margen del movimiento, así lo expresa Maryorí González, “[los zapatistas] estaban pero no hablaban, no dirigían, compañeros que eran completamente del zapatismo, tuvieron una posición muy rara porque además los regañaban en la selva si se metían más” (Maryorí González. CEM-PRD. CGH. Octubre 2009. D.F). Ello habla de lo complejo que fue el *experimento zapatista universitario*, pues fue evidente que la

---

exterminio”, eran ejemplo. De hecho una consulta vital para el movimiento fue la realizada el 15 de abril de 1999, con las preguntas que dieron origen al pliego petitorio.

asunción de esas nuevas formas de hacer política no estuvieron exentas de contradicciones e incoherencias, ya que podemos sostener que sí hubo líderes y mandos visibles, e interferencia de un grupo hegemónico en la toma de decisiones colectivas<sup>28</sup>.

Otra corriente que tenía presencia en la UNAM finalizando los noventas, es la Red de Estudiantes Universitarios, creada en 1997. Este sector estudiantil estaba muy asociado con el CEU histórico, aunque se mostraban críticos de la dirigencia de entonces, varios de ellos eran militantes y simpatizantes del PRD. Las tensiones entre *La Coordinadora* y la *Corriente histórica*, para inicios de los noventas, desató la creación de otras organizaciones estudiantiles, así se encuentra “entre 1991- 1992[...] la ‘Tercera Fuerza’ como el tercer actor, y nosotros que éramos una cuarta fuerza [La Red]” (Inti Muñoz. CEU.PRD. Agosto 2011. D.F). Este grupo de estudiantes, estuvo “conectado con un grupo liderado por el ex CRU Martí Batres que se llamó la ‘Tercera Fuerza’, y desde ahí mantuvo vínculos con diversas corrientes del PRD” (Muñoz, 2008: 204). De este proceso La Red de Estudiantes, estuvo asociada con el CEU histórico y con el PRD, por tanto también se les vinculaba con los deseos de figurar en términos de liderazgo estudiantil y de negociar “a espaldas del movimiento”<sup>29</sup>. Ellos son caracterizados como grupos reformistas que están en función del partido, de hecho en la campaña de Cuauhtémoc Cárdenas para el gobierno del Distrito Federal en 1997 muchos de sus cuadros estudiantiles se integraron al equipo de gobierno, de allí que no tuvieran tanta presencia en la huelga del '99 (Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F). La RED en 1999 se congrega en torno a la Coalición de Estudiantes Democráticos, CED.

Hay muchos colectivos estudiantiles a nivel de los CCH y en la universidad que reaparecen y desaparecen fugazmente, entre ellos se recuerda algunos como: Espartaco del CCH Sur; Los Contracorrientes, La Guillotina, El CEU histórico, La Brigada Verde de la Facultad de Filosofía y Letras, el Colectivo Estudiantil Independiente, con presencia en los CCH -que para 1996 ya había desaparecido-.

A su vez con la huelga se generan otros grupos estudiantiles, que dejan una actividad política importante en la UNAM, pese al ambiente derrotista que circuló para entonces. Uno de éstos grupos fue el Frente de Lucha Estudiantil Julio Antonio Meya, el FLEJAM, de la Facultad de Ciencias Políticas, el cual provenía del Colectivo “Taller” de la misma facultad. Otros sectores de la izquierda que tuvieron presencia en la huelga son: la Unión de Jóvenes

---

<sup>28</sup> Estos aspectos se desarrollan ampliamente en el capítulo IV.

<sup>29</sup> Efectivamente un sector estudiantil del PRD se prestó para unas negociaciones “privadas”, en las que se aceptaba el incremento “voluntario de las cuotas”, es decir que cada quién pague lo que pueda. Este aspecto los terminó de estigmatizar y por ello son expulsados del movimiento.

Revolucionarios de México, que viene del Partido Comunista Mexicano-Marxista Leninista, sector que estuvo más cerca del grupo “Taller” y el CRE; el Partido Obrero Socialista – POS-, trotskista, que se identificaban más con el BUI inicialmente; y los Colectivos zapatistas con identidades cercanas al cardenismo (Muñoz, 2008: 206).

Por último podemos mencionar los amplios sectores estudiantiles que sienten cercanías con algunas de las corrientes o colectivos estudiantiles mencionados pero que se mantienen al margen de pertenecer, militar o identificarse directamente con ellas. Estos estudiantes se adhieren al movimiento, no a las corrientes, convirtiéndose en muestra de la amplia solidaridad con la defensa de la universidad pública pues se articulan en las comisiones, en las marchas y movilizaciones, participan de las asambleas, aunque sea de manera marginal. Miles de ellos dieron el carácter de masivo al movimiento.

Sotelo (2000), establece la existencia de dos grandes corrientes en el movimiento estudiantil, una identificada con las posiciones del PRD en las que ubica grupos como el CEU-histórico, la Red, la Coordinadora Estudiantil, el CEM, agrupaciones del FZLN y el Frente Popular Francisco Villa, también conocidos como la *Santa Alianza*. Según el autor esta corriente se identificó con la estrategia del CEU (86-87), que era evitar la huelga y buscar el diálogo con las autoridades, dejando de lado las verdaderas intenciones del pliego petitorio, limitando su lucha a la universidad. En la segunda corriente ubica al Bloque Universitario de Izquierda (BUI), la Unión de la Juventud Revolucionaria de México (UJRM) del PCM, En Lucha, el POS, la Coalición Política, el Movimiento de Unidad y Lucha Popular (MULP), la organización político cultural CLETA, algunos miembros de Conciencia y Libertad (FCPyS), y Rebeldía. Esta segunda corriente se identificaba más con la solidaridad de trabajadores y organizaciones sociales, buscando “impulsar y trascender el movimiento a escala nacional, unificando la lucha estudiantil alrededor de demandas comunes: defensa de la educación pública y gratuita, aumento del presupuesto a la educación, mejoramiento de los salarios de los profesores del país, etcétera” (Sotelo, 2000: 59). Esta corriente apoyaba una radical transformación de la democracia universitaria de inmediato, que reformará la Ley Orgánica de 1945, al igual que la abrogación de cualquier tipo reglamento de pago para alcanzar la gratuidad total de la educación pública.

Por su parte la prensa y los medios masivos de comunicación ubica a toda esta variedad de corrientes y posturas, de manera despectiva y estigmatizada en tres sectores; ultras, mega ultras y moderados, designaciones que fungieron para profundizar las divisiones del movimiento. De este modo las denominaciones son asumidas de manera acrítica por los estudiantes, como lo expresa Argel Pineda (FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F), “también

nosotros nos casamos con lo de ultras, que nos lo pusieron los medios:- ‘ultra’ órale pues somos ultras”. Con estas designaciones las caracterizaciones de los tres sectores se dan de acuerdo con los siguientes aspectos: su postura frente al diálogo, las salidas propuestas al conflicto universitario, las formas de participación en las decisiones colectivas y los fines de la lucha estudiantil. Veamos cómo son caracterizados.

Los *mega ultra*, se conciben como sectores muy cerrados, su lema es “patria o muerte, venceremos”. Desde estas lecturas se considera que la mega ultra no acepta posiciones diferentes, de allí que tampoco establecían otras alternativas para la salida del conflicto, pues terminaba pesando “sólo lo que ellos dicen”, como comenta Emiliano Calderón (CGH. Octubre 2009. D.F). En la mega ultra se instaló la idea de que el diálogo es traición, de que negociar es vender el movimiento, esta idea sirvió para generar una fuerte estigmatización del movimiento del CEU. Si el diálogo no es negociación y no se cede en ello, cómo se construyen las alternativas para transformar el conflicto. De acuerdo con el análisis de Higinio Muñoz (CEM. CGH. Octubre 2009. D.F), los cálculos de este sector eran que lograrían la capitulación completa de la rectoría. Sin embargo se volvió un círculo vicioso, pues inicialmente la formulación de Mario Benítez, de *En Lucha*, de que dialogar no es negociar se volvió en contra de ellos pues cuando se mostraron dispuestos al diálogo sus mismas bases les recordaban que dialogar no era negociar.

En cuanto al mecanismo de participación, privilegian la asamblea, la representación directa, sin delegación del poder bajo la idea de construir un poder popular desde abajo. Por otra parte se considera que esta postura buscaba trascender la lucha estudiantil y las demandas universitarias para alcanzar la esperada revolución social, como lo recuerda Maryorí González; “parten de una convicción, por eso insisto en el maoísmo, porque el maoísmo está convencido por la experiencia histórica en China de que los movimientos estudiantiles pueden provocar revoluciones, uno. Dos, que al final del día no importa las represiones porque se demuestra que la burguesía está en contra del pueblo [...] el ala dura estaba muy desesperada porque aquí se iniciará una gran huelga nacional, un movimiento nacional” (Maryorí González. CEM-PRD. CGH. Octubre 2009. D.F). La mirada del martirologio podía entonces ser utilizada para azuzar a las multitudes nacionales de cara a un cambio de mayores dimensiones.

La *ultra*, por su parte, recoge a sectores menos radicales, como el CEM y algunos sectores estudiantiles zapatistas, quienes consideraban que el diálogo era un escenario para negociar y establecer las salidas al conflicto. Pero estas posiciones ante el diálogo los llevan a ser catalogados como moderados. En la ultra la representación horizontal, la rotatividad de los

cargos y del ejercicio del poder, así como el no caer en liderazgos personalistas encarnados en la democracia representativa eran principios fundamentales. Se identificaban con la lucha universitaria y con la defensa de la gratuidad de la educación pública.

Los *moderados*, terminaron designando a las corrientes que provenían del CEU Histórico, de la CED y aquellos afines al PRD. Su condición de moderados respondía a que eran proclives al diálogo, “todos los del CEU fueron moderados, o sea Fernando Belauzarán y todos esos estaban pero ya firmando lo que sea como lo hicieron con el CEU, al final de cuentas el grupo de Imaz y todos estos que terminaron ahí haciendo tratos tras bambalinas, pues así lo querían hacer y pues así los sacábamos” (Emiliano Calderón.CGH. CGH. Octubre 2009. D.F). Ésta, finalmente fue la imagen que quedó del diálogo en 1987 y que repercutió en el desarrollo del CGH, la negociación oculta, a espaldas del movimiento de los tres caudillos.

*El papel de los docentes y trabajadores en el CGH.* La influencia y el apoyo docente en el campo formativo y en el acompañamiento al movimiento estudiantil han variado. Las reformas neoliberales han afectado considerablemente a este sector, de manera que la preocupación principal de muchos investigadores y docentes de la UNAM se ha centrado en la acumulación de puntos, en incrementar su salario a través de la productividad académica, en tener mayor reconocimiento de acuerdo al sistema de estímulos del Sistema Nacional de Investigación – SNI (1984)-. Pero a esta nueva carrera docente se adiciona que el profesorado actual de la UNAM, que venía de las luchas de los sesentas y setentas, “está envejeciendo y con el paso del tiempo ha disminuido su activismo político, entonces ni la vida cotidiana de las facultades y escuelas de la universidad, ni el personal académico, ni el sindicalismo administrativo juegan ese papel de politización que tuvieron en algún momento.”(Imanol Ordorika. La Corriente- IIE- UNAM. Septiembre 2009. D.F).

Es evidente que la “unidad” profesoral que se mantuvo en la lucha sindical y que se mostraba más afín a la lucha estudiantil, empezó a jerarquizarse y fragmentarse durante la década de los ochenta. Esto respondió a políticas que “no fueron del gobierno de México sino del Banco Mundial, en torno a fortalecer cierto tipo de actividad académica más vinculada a los institutos y las capas más altas de profesores de las facultades de la universidad, los maestros de prepas, de CCH son diferentes en ese sentido” (Guadalupe Carrasco. En Lucha. AUA. Octubre 2009. D.F). Esto se sustenta en que el neoliberalismo iba preparando su incursión a través de la privatización de conciencias, tal como lo presenta González Casanova (2001), entre 1979 y 1989 los ingresos netos para los altos cuadros aumentaron un 66%, lo

cual representó una multimillonaria inversión focalizada para la privatización de los líderes del sector público y de sus intelectuales.

Este fenómeno se explica en que la lucha por las reivindicaciones del sector ya no es colectiva, sino que empieza a ser individual a partir del incentivo de la actividad académica, la investigación, las publicaciones, la acumulación de un capital académico que se refleja en el reconocimiento y los ingresos económicos individuales.

Con estas salvedades, son evidentes las visiones fragmentarias sobre la acción política de los docentes dentro del movimiento. Los apoyos de docentes e investigadores se evalúan dependiendo del grado de compromiso e incondicionalidad con los planteamientos del CGH. De manera que para un sector mayoritario de estudiantes, especialmente quienes asumieron el movimiento de principio a fin, los docentes que se organizaron en la Asamblea Universitaria Académica – AUA-, fueron docentes incondicionales que apoyaron al movimiento con análisis, documentos y asesorías académicas respecto del carácter de la universidad pública y de la misma visión del conflicto. También fue muy importante que ellos, a través de las publicaciones en la prensa mantuvieran el debate público sobre la educación y la universidad. De acuerdo con el profesor José Enrique González (CAU-AUA. Octubre 2009. D.F) “los maestros en esa ocasión acompañamos, trabajamos sobre todos estos temas, publicamos un sinnúmero de artículos y de comentarios y hacíamos conferencias de prensa para apoyar lo que decían los estudiantes y centramos en el congreso universitario resolutivo la parte más importante de la lucha universitaria”. En principio este sector docente manifestó que su deseo era apoyar el movimiento, no imponer una postura, dejar que fuesen los estudiantes quienes decidieran el cauce del mismo de modo que ellos sólo representarían un apoyo y asesoría.

En la Asamblea Universitaria de Académicos estuvieron docentes de las diferentes escuelas<sup>30</sup>, “eran bastantes profesores, eran profesores de todas las escuelas [...] de la facultad de políticas, de filosofía, de economía, de ciencias, de las escuelas periféricas, de Aragón, de la FES Zaragoza, entre otras” (Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F). Sin embargo la AUA terminaba siendo un sector minoritario en relación con los docentes e investigadores de toda la UNAM, de allí que el cuestionamiento de los estudiantes a esa mayoría que no se inmiscuía se expresaba en,

[...] una crítica completa contra los profesores porque al final de cuentas se pusieron a criticar el movimiento que se hizo en defensa de su casa (...) la

---

<sup>30</sup> Entre ellos se encontraba: Enrique González Ruiz, Hugo Aboites, Juan de Dios Hernández, Iván Zabala, Luis Javier Garrido, Alfredo Velarde, Adrián Sotelo, Guadalupe Carrasco, Mario Benítez.

mayoría se pusieron a criticar a los estudiantes que saltaron por ellos, por su casa, porque no es la casa de los estudiantes, los estudiantes pasan y después de cinco años se van, los que se quedan son los profesores y los que no movieron ni un sólo dedo fueron los profesores. Entonces tuvieron un papel cobarde y no defendieron su casa y al final de cuentas terminaron criticando a los chavos que no tenían experiencia política que sacaron las garras antes que ellos (Emiliano Calderón.CGH. Octubre 2009. D.F).

Las críticas frente al papel de docentes e investigadores en la huelga se hizo manifiesta en los hostigamiento a investigadores de institutos, a autoridades académicas y a todos aquellos docentes que se mostraban más críticos con las posturas hegemónicas del movimiento, como lo evidencia Maryorí González, “El CGH estaba en contra de los maestros en general, si éstos no daban un apoyo absoluto, indiscutible, acrítico al CGH” (Maryorí González. CEM-PRD. CGH. Octubre 2009. D.F).

Existía un sector de docentes e investigadores que tomaron distancia del movimiento y aunque estaban de acuerdo con la defensa de la *gratuidad* no compartían el accionar del CGH. Muchos de ellos apoyaron otro tipo de iniciativas para transformar el conflicto. Una iniciativa es la presentada por la Comisión Plural de Investigadores<sup>31</sup>, quienes proponían crear Foros de Discusión, posteriores al levantamiento de la huelga, para establecer compromisos públicos en torno al RGP, las formas de gobierno, financiamiento de la universidad, los requerimiento de permanencia e ingreso de los estudiantes, la reforma académica (Sotelo, 2000). Otra iniciativa fue la de los eméritos<sup>32</sup>, quienes proponían suspender la actualización de pagos del RGP aprobado por el Consejo Universitario. Una vez esta suspensión y en consonancia con la propuesta anterior se trataba de crear espacios de discusión y análisis para resolver los problemas del Reglamento de Exámenes e Inscripciones, los vínculos de la UNAM y el CENEVAL, y demás reformas a que se vería abocada la universidad. Estos espacios se crearían una vez cesara la huelga, garantizando que lo decidido en los espacios de discusión se traduciría en resoluciones del Consejo Universitario, a la vez que no se aplicarían sanciones de ningún tipo (Sotelo, 2000). Los estudiantes veían con desconfianza estas propuestas, pues en ellas no se contemplaba o se desconocía su pliego petitorio.

---

<sup>31</sup> Presentada el 11 de Julio de 1999.

<sup>32</sup> Presentada el 28 de Julio de 1999, por profesores de la UNAM: Alejandro Rossi, Adolfo Sánchez Vázquez Luis Esteva Maraboto, Héctor Fix Zamudio, Miguel León Portilla, Alfredo López Austin, Manuel Peimbert y Luis Villoro

Finalmente muchos sectores de investigadores, docentes y estudiantes apoyaron el plebiscito que se implementó en enero del 2000, para levantar la huelga y reiniciar actividades académicas. Este plebiscito contempló dos preguntas a saber: 1) ¿usted apoya o no apoya la propuesta? 2) ¿considera usted que con esta propuesta debe concluir o no debe concluir la huelga en la universidad? El plebiscito en realidad legitimó la entrada de la fuerza pública a las instalaciones de la UNAM para disolver la huelga. Esta iniciativa se entendían como un apoyo a la postura oficialista, prorectoría, donde “ profesores mejor acomodados llamaron a un plebiscito para devolver las instalaciones y llamar a que se acabará la huelga, entonces eso muestra que ciertos sectores de profesores acomodados institucionalmente en cada escuela, al final cerraron fuerzas en contra del movimiento”(Efraín Vega.CGH. Octubre 2009. D.F).

En relación con el apoyo sindical también se vivieron posturas disímiles, en un principio el apoyo a la huelga era total, la ayuda económica, la consecución de materiales, de impresión de volantes mostraban un amplio apoyo a las demandas estudiantiles. Sin embargo conforme se alargaba la huelga y se va polarizando más el movimiento, un sector de la dirigencia sindical se desliga del movimiento.

Quizá la solidaridad que más se recuerda es la de los trabajadores de la UNAM, quienes acompañaban a los estudiantes en las actividades cotidianas, como era a la hora de cocinar, en las guardias nocturnas y por supuesto en las movilizaciones (Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F; Efraín Vega. CGH. . Octubre 2009. D.F). No se reconoce un apoyo efectivo por parte de la dirigencia sindical sino que las sinergias se construyen más con las bases sindicales. Adrian Pedrozo (Líder Sindical. STUNAM. Octubre 2009. D.F) explica estas discrepancias, en las que la dirigencia no compartía una huelga tan larga, coincidían más con la postura oficial para la transformación del conflicto, por ello apoyaron y participaron significativamente del plebiscito:

El sindicato tuvo dos visiones, dos posiciones, una que era la mayoritaria, entre paréntesis, porque yo sí creo que abajo no era mayoritaria pero en los órganos de dirección si era mayoritaria entonces se le imponía al movimiento. Ellos decidieron participar en el plebiscito, decidieron ayudar a las autoridades con todo eso, y bueno pues con los resultados que conocimos. Pero en la parte que nosotros representamos, en la oposición, desde un principio dijimos: apoyo incondicional a los estudiantes, no hay que participar en eso y nosotros incluso publicamos un desplegado llamando a no participar en el plebiscito, porque lo veíamos peligroso, como finalmente ocurrió, después del plebiscito sabemos que entró la policía a

romper la huelga el 6 de febrero del 2000. (Adrian Pedrozo. Líder Sindical. STUNAM. . Octubre 2009. D.F).

De manera que las sinergias orgánicas también han tenido resultados distintos en un momento y otro del movimiento estudiantil, y muy seguramente en la formación y en las posturas políticas. Sin embargo es claro que el papel de los docentes e intelectuales durante las últimas décadas ha estado más orientado a la demanda por fortalecer universidades de 'élite', más concentradas en la investigación y producción de conocimientos exportables que en la apuesta por seguir defendiendo un proyecto universitario nacional.

### ***2.2.2 El CGH: La expresión radical de la desconfianza***

La mirada del CGH es la mirada de un movimiento plebeyo, muy radical, lleno de desconfianzas, principalmente con los asuntos de las negociaciones "ocultas" o con los acuerdos que no se cumplen. En este aspecto vemos que la emergencia del sujeto político parte de reconocerse en la historia y de fracturar esas miradas lineales sobre la realidad vivida o experimentada en ese ámbito histórico- espacial (Zemelman, 1997). Desde este horizonte de sentido vemos que los sujetos del CGH, se encuentran exasperados con el mantenimiento del PRI en el poder y con su política de incumplir lo pactado. Esto se refiere específicamente a los acuerdos de San Andrés firmados en 1997 con el EZLN, los cuales hacían énfasis en los derechos de los pueblos indios. Acuerdos que fueron incumplidos por parte del gobierno y que en respuesta desataron una ofensiva militar. A ello se suma la desconfianza en los partidos políticos (PRI, PAN, PRD), pues encuentran que sin importar la tendencia política cada partido termina reproduciendo los mismos vicios políticos. Por eso muchos estudiantes se identifican como anti-partidos<sup>33</sup>. Esta desconfianza fue alimentada por el balance que realizaron en torno al CEU y sus prácticas de negociación y liderazgos, y del fracaso del Congreso Universitario con el que se mantuvo la estructura antidemocrática en el gobierno universitario y el fallido intento de reforma académica para la máxima casa de estudios.

Con todos estos antecedentes y elementos de análisis, se desata una huelga muy prolongada, en la que la imagen que prima, no es aquella donde en un principio fue posible negociar las diferencias en pro de la gratuidad y de la defensa de la universidad pública, sino esa imagen estigmatizada por los medios de comunicación y por los sectores que se oponían

---

<sup>33</sup> Se encuentra amplios sectores estudiantiles que nunca han militado en partidos políticos, que ya no creen en éstos. Por ello se acercaban a la experiencia zapatista pues se identificaban más con la idea de construir un poder desde abajo y a la izquierda.

al movimiento. Esta imagen mediatizada hizo del CGH el monstruo de la radicalidad, manipulado por la mega ultra; un mostrito que se comía así mismo en batallas campales, a golpes, con alambres de púas y palabras mal dichas. Veamos una pequeña fotografía del movimiento.

La huelga más larga de la UNAM, se dio en contra de un nuevo Reglamento General de Pagos -RGP-, impulsado por el entonces rector, Francisco Barnés. El 2 de enero de 1999, iniciando año se anunciaba un aumento de las cuotas de manera optimista, pues se consideraba que era el momento propicio en tanto “para algunos funcionarios de la UNAM, los tiempos actuales son ideales para echar a andar una iniciativa como esta, porque no hay grupos estudiantiles, como en años anteriores, que influyan de manera importante en los estudiantes”<sup>34</sup>. El 11 de febrero de 1999 ya se anunciaba que el aumento de las cuotas sería cauteloso para no generar turbulencias en los estudiantes, el cuál sería de \$ 1360 pesos para bachillerato y \$ 2040<sup>35</sup> para la licenciatura, anuales (cerca de 120 y 170 dólares). La medida sólo regiría para los estudiantes de nuevo ingreso a partir del mes de agosto y excluiría a las familias que tuviesen ingresos menores a cuatro salarios mínimos.

Las primeras organizaciones estudiantiles que se manifestaron en contra de esta propuesta fueron: Los Ceuístas, el Comité Estudiantil Metropolitano – CEM- y la Red de Estudiantes Universitarios<sup>36</sup>. Estas organizaciones estudiantiles convocaron a las primeras movilizaciones en contra de la medida.

Después de una corta consulta en los Consejos Técnicos de la UNAM, el nuevo Reglamento de Pagos fue aprobado. De acuerdo con el curso de esta aprobación entre febrero y marzo del 1999 los diferentes sectores estudiantiles se dieron a la tarea de realizar asambleas y marchas exigiendo anular la propuesta, que a todas luces violentaba lo establecido constitucionalmente en materia de educación pública. Esta convocatoria inicial contó con el respaldo de un sector de profesores, que a través de la prensa apoyaba la defensa de la gratuidad de la educación, así como del Gobierno del Distrito Federal y del mismo Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en la voz del subcomandante Marcos.

Los estudiantes invitaban a un diálogo público con el rector para discutir esta reforma, pero la postura de la administración fue negativa y radical. Así los ánimos y en contra de los llamados estudiantiles y de diferentes sectores académicos, el RGP fue aprobado por el

---

<sup>34</sup> *El Universal*. (1999) “Será cautelosa la UNAM en el aumento de cuotas para evitar turbulencias” por Salvador Malo. Enero 2. Sección 1ª, pág. 13.

<sup>35</sup> Desde 1948 el cobro era de 150 y 200 pesos, en el bachillerato y la licenciatura respectivamente, actualmente 15 y 20 centavos de los nuevos pesos mexicanos.

<sup>36</sup> *La Jornada*. “Anuncian que impulsaran protestas; ceuístas, por refundar ese movimiento. Organizaciones estudiantiles se opondrán al aumento de cuotas” por, Claudia Herrera Beltrán. Febrero 14 de 1999. Pág Principal.

Consejo Universitario el 15 de marzo. Esta sesión, se realizó fuera de las instalaciones de la UNAM y se entendió como una “afrenta” a las demandas estudiantiles y una negativa al diálogo. Además se considera que la sesión aunque fue legal no era legítima pues no se informó a tiempo sobre el lugar donde sesionaría el Consejo Universitario, y tampoco se invitó a todos los consejeros, ya que “sólo fueron invitados de manera ‘discrecional’ los consejeros incondicionales a las autoridades que garantizaban una votación favorable, de tal manera que se excluyó a cerca de 50 consejeros, entre ellos a 24 de los 27 consejeros estudiantiles ” (Sotelo, 2000:40; González Casanova, 2001)

Ante las posturas radicalizadas de las autoridades, los estudiantes realizan una Consulta General Universitaria, de seis puntos, el día 15 de abril. La consulta ratificó que la mayoría de votantes no estaban de acuerdo con el cambio en el RGP<sup>37</sup>. Esta consulta fue decisiva pues ella encauso en parte el destino que tomaría la movilización estudiantil, así como los discursos con los cuales se defendería la gratuidad de la educación, el pliego de peticiones y la concepción de Universidad Pública. Entre líneas se entiende que estos criterios responden a la defensa de la gratuidad de la educación y con ella la completa responsabilidad del estado mexicano en la financiación de la misma, el mayor acceso para la población de menos recursos, la democratización de la vida universitaria y la demanda de un diálogo público para resolver el conflicto.

El rector Barnés manifestó que el alza de las cuotas ya no tenía marcha atrás, su postura autoritaria y su negativa a escuchar a los estudiantes y a acudir a las citaciones para realizar un diálogo público sobre la medida, llevó a que la Asamblea Estudiantil Universitaria decidieran conformarse en el Consejo General de Huelga – CGH- , e iniciara la huelga el 20

---

<sup>37</sup> El siguiente fue el cuestionario de la Consulta General Universitaria, que fue puesto a consulta el día 15 de abril. A su vez se anexa los porcentajes obtenidos en cada ítem de la Consulta. En ésta participaron estudiantes, académicos y trabajadores, administrativos de la UNAM: 1 ¿Estás de acuerdo en que el Reglamento General de Pagos es ilegítimo por la forma antidemocrática de su aprobación? SI 72% : NO 26 % : NULOS 2% ; 2 ¿Estás de acuerdo en exigir al Estado mexicano mayor presupuesto para financiar la educación pública hasta alcanzar el 8 por ciento del Producto Interno Bruto y una asignación extraordinaria para la UNAM en 1999? SI 90% NO 9% NULOS 1%; 3 ¿Estás de acuerdo en que deben democratizarse la toma de decisiones y la estructura de gobierno en la UNAM? SI; 94%, NO 4% NULO 1%; 4.¿Estás de acuerdo en que la educación pública media superior y superior debe ser gratuita, por lo tanto, el Reglamento General de Pagos debe abrogarse? SI 74% NO 24% NULOS 2%; 5. ¿Estás de acuerdo en que tanto el manejo como los criterios de asignación del presupuesto de la UNAM sean transparentes y democráticos? SI 94% NO 5% NULOS 1%; 6. ¿Estás de acuerdo en que debe haber un diálogo público y directo entre las autoridades universitarias y el movimiento estudiantil universitario? (A esta pregunta se anexará lo siguiente: “con garantías de solución al pliego petitorio de la Asamblea Estudiantil Universitaria a través de cartelones que se colocarán en las sillas”) SI 94% NO 5% NULOS 1%. Hay una pregunta más de la Asamblea Estudiantil Universitaria dirigida al rector Francisco Barnés de Castro y que se espera sea respondida mañana: “ Señor rector ¿ está usted dispuesto a asumir los resultados de la Consulta General Universitaria?. En: *La Jornada*. “Las seis preguntas”. Abril 15 de 1999. Según la información de la prensa, en la consulta participaron 92 mil personas, de un total de 311 mil. Los resultados son tomados de *El Universal*, Abril 17 de 1999.

de Abril de 1999<sup>38</sup>. Los estudiantes se organizaron reclamando inicialmente: a) Derogación del reglamento General de Pagos y gratuidad total en la universidad; b) derogación de las reformas de 1997; c) desmantelamiento del aparato policiaco y de espionaje; d) congreso democrático y resolutivo para la transformación de la UNAM; e) alargamiento del semestre; y, f) desvinculación del CENEVAL<sup>39</sup>.

De esta manera la huelga se convirtió en la posibilidad de resarcir las anteriores derrotas, como se ve en el punto b y f del pliego. Una vez iniciada la huelga, los estudiantes se enfrentaron a un proceso de organización, momento en el que se evidencia la articulación de esfuerzos, el consenso sin dificultad de posturas político – ideológicas. Lo fundamental en este momento era la defensa de la universidad, es decir de educación para todos sin selectividades económicas de ningún tipo.

A dos meses de huelga, el sector estudiantil empezó a radicalizar sus posturas, ahora eran los estudiantes quienes ante las demandas de diálogo por parte del rector, respondían que dialogarían pero “dialogar no significa negociar”. Con esta postura los estudiantes daban a entender que los seis puntos del pliego petitorio no eran negociables. Así las cosas, los primeros acercamientos al diálogo fueron fallidos, de hecho la reunión del 3 de junio entre la comisión del CGH y la de la rectoría no duró más de diez minutos (Moreno, Amador, 1999).

La estrategia de la administración a la respuesta de los estudiantes fue dividir el movimiento, “divide y vencerás”. Para ello, el 4 de junio se planteó que las cuotas serían voluntarias, echando para atrás el RGP aprobado en el mes de marzo. Con esta propuesta efectivamente un sector estudiantil apoyo las cuotas voluntarias – algunos estudiantes perredistas hicieron parte de esta negociación-, y otro sector del CGH se radicalizaba más al exigir que se discutieran los seis puntos de pliego, no una nueva propuesta. Además los vicios de la propuesta del rector dejaban abierta la puerta para el incremento de las cuotas de cualquier manera. La división entre los estudiantes fue motivo de expulsiones entre los paristas.

Las disputas internas del movimiento, acompañadas de los fracasos permanentes de diálogo y de la postura radical del CGH, cambiaron el rumbo del movimiento. Por una parte se presenta mayores divisiones internas en el movimiento, que fueron alimentadas con la propuesta de los eméritos para solucionar el conflicto y la posterior renuncia en noviembre del rector Barnes. De igual manera se presentaban disputas en el seno de las autoridades

---

<sup>38</sup> En ella participan inicialmente 27 de las 36 escuelas; se excluyen las facultades de derecho, contaduría, veterinaria, odontología, medicina e ingeniería. De igual manera los Institutos de Investigación no participaron, ni la Prepa No 1.

<sup>39</sup> El CENEVAL es una institución privada, y sin ánimo de lucro, que no hace parte de la UNAM.

universitarias y sus órganos colegiados, especialmente entre dos corrientes, una que se inclinaba más por la negociación y la otra que insistía en el “uso de la fuerza” (González Casanova, 2001:79).

De esta manera entre agosto y noviembre los diálogos no avanzaban, pero los divisionismos internos en el CGH sí. Se encuentra que la hegemonía del movimiento es ganada por la postura ultra, así la denominó la prensa. Entre la ultras y moderados, al decir de algunos paristas se encontraba la megaultra; sectores en los que se presentaron fuertes enfrentamientos y peleas, que pasaron de agresiones verbales a los golpes. A estas batallas se suma la presión de la iglesia, del sector empresarial, del presidente Zedillo y de senadores oficialistas (especialmente del PAN), que exigían que se recuperara la universidad. Los rumores de que la universidad sería tomada por las fuerzas militares rondaban entre el CGH.

Finalizando el mes de septiembre se crea una nueva comisión de negociación, conformada por 13 representantes del Consejo Universitario. Esta nueva disposición al diálogo por parte de la rectoría, exigía que se creara una comisión fija del CGH, pero éste mantenía el principio de la rotatividad, como forma de garantizar que el movimiento no sería cooptado a través de sus líderes, y como práctica política que garantiza que todos pueden y que todos están en la misma condición para asumir la lucha. La ambigüedad en las condiciones para el diálogo opacó la discusión de lo “importante”<sup>40</sup>.

En diciembre 6 se daría cita una nueva comisión de la rectoría y del CGH en el palacio de Minería para retomar el diálogo. Finalmente el 11 de diciembre se anunciaba que los representantes del CGH y la comisión de rectoría habían logrado firmar cuatro puntos básicos para iniciar el diálogo en aras de resolver el conflicto universitario. Entre los acuerdos se estableció: “1. El diálogo es la única vía para resolver el conflicto; 2, la agenda para el diálogo son los seis puntos del pliego petitorio, con la redacción entregada por el CGH el primero de diciembre, luego se decidirá el orden; 3. el diálogo será transmitido en directo por Radio UNAM y TV UNAM grabará sin cortes para su posterior transmisión sin ediciones. 4. El CGH es el único interlocutor válido para la discusión y solución del pliego petitorio”<sup>41</sup>. Estos puntos básicos eran la base para el diálogo no para el levantamiento de la huelga, por ello en la época decembrina continuaba la huelga.

El año 2000 iniciaba con una nueva propuesta del rector, quien anunciaba el 6 de enero, en el diario *La Jornada* que para la resolución del conflicto serían presentados ante el Consejo

---

<sup>40</sup> Esto se refiere a las múltiples sesiones en las que se discutía aspectos logísticos, como el número de sillas o la capacidad del salón para adelantar los diálogos, en lugar de discutir los puntos fundamentales del movimiento, resumidos en el pliego petitorio.

<sup>41</sup> *Excélsior*. “Firman rectoría y CGH 4 puntos de Acuerdo para el Dialogo”. Diciembre 11 de 1999.

Universitario los siguientes puntos; “el retiro de actas y sanciones contra paristas; la realización de un congreso, la suspensión del reglamento General de Pagos y la interrupciones de relaciones con el centro nacional de Evaluación (CENEVAL)”<sup>42</sup>. Es decir se reversaba las medidas agraviantes para los paristas pero la propuesta fue rechazada por los estudiantes, al considerar que “mutilaba el pliego petitorio de seis puntos”<sup>43</sup>. Con la radicalización de la postura estudiantil la administración buscó la realización de un plebiscito, que se llevó a cabo el 20 de enero. En el plebiscito los estudiantes eligieron dar por terminada la huelga, en base a la nueva propuesta del rector.

Según los resultados oficiales del plebiscito, se presentaron a votar alrededor de 180 mil universitarios de un padrón total de 400 mil, según la empresa Mitofsky [...] Es decir, que sólo votó el 45% del padrón, del que hay que descontar un 10% (que reconoce rectoría) que respondió NO a las dos preguntas. Ahora bien, el rector consideró "mayoría" al 35% del total de los universitarios, ocultando que el resto (260 mil) estaba en contra del plebiscito y/o apoyaba al CGH. Además, habrá que restar también a los "empleados de confianza" que fueron a votar en su favor, como pudimos observar en diferentes casillas colocadas por la rectoría ese mismo día del 20 de enero. Como se verá más adelante, por su parte el CGH obtuvo el apoyo de 122 mil universitarios en su consulta de los días 18 y 19 de enero del mismo. (Sotelo, 2000:53).

Si bien se logró detener la privatización de la universidad, la huelga finalizó con una fuerte polarización al interior del movimiento, y en medio de la represión de la Policía Federal Preventiva, PFP, que intervino en el campus universitario y demás escuelas preparatorias para disolver la huelga deteniendo a cerca de mil estudiantes. Ello implicó continuar en una especie de post huelga exigiendo la libertad para los estudiantes y docentes presos.

Con este movimiento estudiantil se defendió y ratificó la existencia de la universidad pública gratuita en la UNAM y en México pues era conocido que de ser aplicada esta reforma en la UNAM sería posible extenderla a otras universidades del país. De esta manera entendemos que este fue un movimiento de resistencia, que se suma a la lucha de los pueblos

---

<sup>42</sup> La jornada. Rechaza el CGH las propuestas del Rector De La Fuente. Gustavo castillo García. Enero 6 de 2000. Pág Principal y pág 24.

<sup>43</sup> *Ibíd.*

en contra de los procesos de privatización, despojo y desnacionalización, a los que vienen siendo sometidos sistemáticamente por las potencias económicas (González Casanova, 2001).

Tanto para el CEU como para el CGH la restitución de un código ético educativo alrededor de la gratuidad, la igualdad, lo público, el mayor acceso para la educación de los pobres, ha estado acompañado del reclamo por la transformación de las estructuras antidemocráticas de la UNAM, en aras de establecer procesos democráticos tanto en la elección de autoridades como en la participación de las decisiones más importantes que afectan a la universidad. Esta sigue siendo una demanda en mora dentro de los procesos de transformación que requiere la universidad y su comunidad académica.

### **2.3. La UNAM y la Memoria Construida.**

La memoria larga, como crítica anticapitalista, lleva a ubicarnos en la búsqueda de los idearios, prácticas políticas y discursos que aluden al sentido comunitario que históricamente signó a la universidad pública. Decimos esto puesto que, si bien es cierto que la universidad ha sido un escenario de selección y formación de las élites, de reproducción del poder y de la dominación, la idea de educación pública por principio se opuso a esta función social de la universidad. Al analizar la manera cómo podemos recuperar y materializa esa *memoria larga* sobre la universidad nos remite directamente a lo que Silvia Rivera (1987) definió por ésta, especialmente al encontrar que ella es un motor fundamental del movimiento social (del indígena- boliviano) al ser una expresión concreta que se manifiesta en contra la política y del estado liberal, pues ambos encarnan valores y formas del poder que contravienen el sentido de lo comunitario y de lo colectivo.

Por tanto, aludimos a la memoria larga que se expresa principalmente en la lucha estudiantil, en los idearios y discursos, en las prácticas que retoman los estudiantes a lo largo de la historia universitaria para seguir resignificando y reconceptualizando aquellos materiales de la memoria que siguen teniendo sentido a la hora de defender lo ‘público’ o lo que procura el bienestar colectivo. Desde este propósito podemos establecer tres elementos que ayudan a explicar la *memoria larga* en los movimientos estudiantiles de la UNAM, ellos son: los *hitos fundacionales*, unos *principios o códigos éticos* y los *rituales de lucha*. Estos tres elementos tienen su significado particular en cada uno de los casos estudiados, como se presenta a reglón seguido.

En el caso de la UNAM, hablamos de la defensa de una memoria larga sobre la universidad pública que ha permanecido más allá de las organizaciones estudiantiles, sin

demeritar el valor de éstas y su papel en el activismo estudiantil. De manera que la permanencia y la continuidad del movimiento estudiantil sobrevive a la fragmentación de las organizaciones estudiantiles y al tránsito generacional de los estudiantes marcado por el corto plazo, a través de la construcción de acumulados, costumbres y memorias que se mantienen vivas en los idearios estudiantiles y populares a la hora de defender la UNAM como institución pública.

La memoria larga, que pervive y se defiende, se basa en algunos *hitos fundacionales*, recuperados por los sujetos movilizados a la hora de indagar por los significados y sentidos que están defendiendo en torno a la universidad pública. Un primer hito que emerge hace referencia a la tradición liberal que desde mediados del siglo XIX logró instaurar un Estado de orden laico y civil, que se constituyó en referente para la defensa de la educación pública, gratuita y laica. El principal exponente de esta reforma es Benito Juárez, tal como lo hace notar el profesor José Enrique González,

Entonces el proyecto de universidad si es el mismo [refiriéndose al proyecto de universidad defendidos en los movimientos estudiantiles del CEU y CGH], una universidad pública y nosotros reivindicamos que debe ser gratuita porque en la historia de México la educación ha sido gratuita desde Juárez para acá. El triunfo de la guerra de los liberales contra los conservadores determinó la gratuidad de la enseñanza. Nosotros a diferencia de otros lugares, aquí ganaron los liberales la guerra, desde entonces nosotros sostenemos que la educación debe ser gratuita también, que el Estado debe proveer los recursos y además no meterse en la organización de la educación. (José Enrique González. Docente. CAU-AUA. . Octubre 2009. D.F).

Este ideario liberal, que por demás se materializó en la Constitución Política de los Estados Unidos de México de 1917, arraigo una idea de educación y universidad de carácter público en la que primó el componente de la gratuidad y la laicidad. Así, encontramos que el segundo hito fundamental que ayuda a tejer los discursos, lemas y banderas que han dado forma a la defensa de la universidad pública, se encuentra en el artículo 3° de la Constitución Política de México.

En el caso del CEU, se buscó defender la concepción de educación consagrada en la CPM, en el art, 3° que establece, que “toda la educación impartida por el Estado será

gratuita”, además de laica, comprometida con el desarrollo científico y social de la nación<sup>44</sup>. Por ello durante los diálogos públicos del CEU se remiten a este código legal, a la vez moral, como lo narra Monsiváis (1987), “a cada respuesta demoledora de un ceuista, el escucha de Radio Universidad, esté o no de acuerdo, siente que la vivificación democrática del país transita por un desnudamiento de los prestigios ‘inmanentes’. El funcionario se opone al maniqueísmo y al maximalismo. El ceuista le pide no interpretar sino leer el texto del Artículo Tercero Constitucional”.

Este mismo argumento emerge ante cualquier intento de incrementar los cobros y cuotas en el acceso a la educación, cómo ocurrió en 1992, año en el que el rector José Sarukhán volvería a intentar modificar el reglamento de pagos, bajo la idea de crear un sistema de cobros diferencial de las colegiaturas. La iniciativa, en la conciencia estudiantil, “buscaba echar fuera de la UNAM a una buena parte de estudiantes, una parte importante de estudiantes, reducir la matrícula, y los estudiantes más afectados iban a ser los estudiantes de bajos recursos” (Inti Muñoz. PRD. CEU. Agosto 2011.D.F). Esta medida desplegó una inminente movilización estudiantil en defensa de la educación, de modo que el rector tuvo que retirar pronto esta propuesta.

En este aspecto se encuentra un viraje fundamental en el desarrollo del movimiento estudiantil emprendido por el CGH, en el año de 1999, ya que el discurso oficialista se centró en demostrar cómo la universidad pública en realidad no es gratuita pues de hecho en todas las universidades se pagan colegiaturas, así sea de sólo 15 o 20 centavos. Se acude a los abogados de la propia UNAM para establecer que no es un asunto anticonstitucional. Esta postura hacía referencia a una batalla jurídica que sustenta que “aún cuando la enseñanza superior la imparten instituciones públicas, no es el Estado el que lo hace de manera directa, además de que por su carácter autónomo las universidades tienen la facultad de regirse a sí mismas y mantener su propio patrimonio”<sup>45</sup>. En este mismo sentido, para esta situación sí cobra validez la autonomía universitaria, sólo que en directa relación con la autonomía económica, lo que le quita la responsabilidad en la financiación al Estado. Al respecto el abogado de la UNAM, Dr. Ignacio Burgoa Orihuela, mencionaba que el problema de fondo estaba en no saber leer la Constitución, ya que según el jurista, “La educación universitaria no es una educación estatal o que imparta el Estado, la Universidad es una entidad autónoma

---

<sup>44</sup> Gellejos Elena. “Aprobó el Consejo de UNAM las iniciativas del Rector”. En: *El Sol de México*. Octubre 9 de 1986. Pág 11

<sup>45</sup> Ibarra María Esther. “Constitucional, la propuesta de aumentar cuotas” En: *La Jornada*. Febrero, 24 de 1999. Pág 45.

creada, si por el Estado, pero dotada de personalidad jurídica propia, con patrimonio propio y con autonomía, ésta le permite en libertad fijar sus cuotas y elaborar sus programas de trabajo y seleccionar a sus maestros y autoridades”<sup>46</sup>.

La batalla más que jurídica se da en el ámbito simbólico, pues se trata de desvirtuar la ley y con ella un legado histórico sobre el significado de lo público, endilgándole un carácter de obsoleto, de ineficiente y carente de exigencia académica. Así lo afirma el otrora líder estudiantil Gilberto Guevara Niebla “[...] la ausencia de cuotas tiene a la UNAM ‘en la ruina’ y ha devaluado su calidad ante la sociedad y los propios alumnos y docentes, porque la ‘gratuidad’ está asociada a la idea de barato y nunca se vincula con la excelencia académica”<sup>47</sup>. Es decir para que la universidad pública tenga excelencia académica se requiere pagar por ésta.

Pese a la entronización de la jerga neoliberal, los hitos fundacionales de la educación pública en México se han mantenido, no sólo por registrarse en códigos legales, sino en el código cultural, es decir en las prácticas, creencias, valores, discursos que han hecho que el sinónimo de lo público en la educación sea la gratuidad, la financiación total por parte del Estado y la autonomía, principalmente. Encontramos así, en la experiencia subjetiva y discursos de los diferentes sujetos (líderes y activistas estudiantiles, profesoraes y sindicales) que manejan una concepción de lo público en la universidad bastante afín, e inclusive enraizada en hitos y tradiciones de la historia mexicana, no sólo por la permanente referencia a la Constitución Política de México, sino inclusive a las tradiciones que encarnaron el proyecto de educación pública.

Bien, con respecto a los *principios éticos* que subyacen en esta memoria larga, ellos están basados en la defensa de aspectos que se consideran benéficos para el pueblo mexicano, que representan un bien común a la vez que un legado colectivo para las futuras generaciones. Estos principios basados en los anteriores hitos, se construyen también a partir de lo que niegan o combaten. Así la gratuidad, la democracia universitaria, la universidad expresada en el ‘para todos’ o en la movilidad social que representa, y, en la educación de “calidad” son principios que subyacen en esa memoria en defensa de la universidad, y que se anteponen, principalmente a los discursos, políticas y prácticas privatizadoras de lo público. En este aspecto es evidente que gran parte de la comunidad educativa de la UNAM encontraba como

---

<sup>46</sup> Ruiz Manjarres Patricia. “Expresar Opiniones sobre las nuevas cuotas en el Marco de la Legalidad, Demandan en la UNAM”. En: *El Excelsior*. Febrero 25 de 1999. Pág. 4 A. También se encuentra en: *Uno más uno, Diario Reforma, El Sol de México, El Universal*, del mismo día.

<sup>47</sup> Ibarra María Esther. Cárdenas contra aumentar cuotas. *La Jornada*, Febrero 15 de 1999. pág 42.

un agravio y como algo inaceptable, el incrementar el costo por el acceso a la educación, así como el atropello a un valor como la gratuidad, que ya se ha convertido en una costumbre vivida y defendida por sectores populares y de clase media de México.

Desde esta perspectiva, la frase ¡Universidad pública significa universidad gratuita! se convierte en la frase más recurrentes expresadas por los sujetos participes en los movimientos estudiantiles de México DF, que para el caso se refiere a quienes participaron en el Consejo Estudiantil Universitario-CEU- (1986-1987) y el Consejo General de Huelga –CGH- (1999-2000), adelantados en la UNAM. La gratuidad, es sinónimo de lo público y es un discurso que desde la década de los ochenta cobra mayor fuerza en la UNAM,

En nuestro referente se planeaba una defensa de la educación pública gratuita en todos los niveles [...] Íbamos contra las políticas del FMI que imponían recortes presupuestales a la educación y la línea de privatización de la educación, planteábamos permanentemente la suspensión del pago de la deuda externa, que era un tema de los ochenta (Imanol Ordorika. La Corriente. CEU. Septiembre 2009. D.F).

Sin embargo algun@s activistas del movimiento del CEU, también mencionan la defensa de la universidad en relación con elementos que no se pusieron en discusión en el debate público del momento, pero que son principios que se han consignado en la historia y las leyes mexicanas, en materia educativa. Por ejemplo se menciona que se defendía “una universidad pública, gratuita y laica” (Mireya Imaz. La Corriente. CEU. Septiembre 2009. D.F). En este mismo sentido lo menciona Claudia Sheinbaum (La Corriente. CEU. Octubre 2009. D.F), haciendo referencia a que la educación que se defendía en el movimiento era una educación pública, *gratuita* y *laica*, como principios que se han establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos de México. Lo mencionamos porque la laicidad no era un tema en cuestión, pero se retoma porque está referido en el artículo 3º constitucional.

En el desarrollo del Consejo General de Huelga, a finales de la década de los noventas, las reflexiones en torno a la defensa de la educación y la universidad emerge en total oposición a las políticas neoliberales y las entidades que las agencian (FMI, BM y la OCDE), así lo expresa un activista estudiantil del CGH “la universidad pública significa universidad gratuita, yo creo que en el movimiento se reflejó mucho un contraste con la ideología neoliberal de otros lados [...] yo creo que fue un frenar de políticas que vienen de la OCDE y

de los organismos neoliberales como el FMI” (Emiliano Calderón. CGH. . Octubre 2009. D.F).

Los códigos éticos implícitos en esta memoria larga sobre lo que se entiende y defiende por Universidad Pública reaparecen. De manera que quienes hicieron parte del CGH, defienden la gratuidad de la universidad, entendiéndola como un bien público, de interés común, que le pertenece al pueblo mexicano y a las futuras generaciones. Al decir del estudiante Camilo Ovalle (CEM. CGH. Octubre 2009. D.F): “En ese momento la idea era defender lo que está instituido en la Constitución mexicana y un poquito más, que es la idea de defender la educación no como una mercancía sino como un bien público, y de la educación no solamente como una cuestión de mera formación técnica o de preparar a profesionales sino como parte de un proyecto de nación”. Aquí la memoria cumple la función de legar, no solo el bien o interés público presente, sino de legarlo a las futuras generaciones dentro de proyecto de *nación*, que se contrapone a la idea de universidad y educación concebidas por el proyecto neoliberal desde el lucro y la ganancia mercantil.

Esta visión es compartida por los trabajadores sindicalizados, así como por los docentes que vivieron ambos movimientos, aunque participaron con diferentes grados en los mismos. Así lo expresa un líder sindical del STUNAM: “una universidad de alta calidad, gratuita, eso es lo que ha estado en el centro” (Adrian Pedrozo. Líder sindical. STUNAM. . Octubre 2009. D.F). De igual manera una de las docentes, de la facultad de ciencias expresa que se trataba de la defensa de la gratuidad, pero también de “una universidad más democrática, una universidad más participativa, una universidad donde los estudiantes también tuvieran un peso” (Montserrat Gisper. Docente. CAU. . Octubre 2009. D.F). Aquí aparece un segundo principio ético que reivindica la defensa de la universidad pública, en ambos movimientos, relacionado con la exigencia de democratizar la vida universitaria, referida principalmente al logro de mayor participación estudiantil en los diferentes órganos del gobierno universitario y por supuesto en las decisiones de la Universidad.

En el movimiento del CEU se cuestionó la estructura orgánica de la universidad, ya que se le considera autoritaria y obsoleta. Esta estructura rige desde la Ley Orgánica de 1945, y en ella se establece que la Junta de Gobierno es la encargada de designar al Rector y éste a su vez de incidir en la selección de la Junta y del Consejo Universitario como máximos órganos del gobierno universitario. Esta estructura impide la amplia participación de la comunidad universitaria en la elección y designación de sus autoridades, así como en las decisiones importantes de la vida universitaria. Esta situación es ilustrada por la Maestra Cetto en el

diario *La Jornada* “[...] estamos acostumbrados a que la toma de decisiones sea vertical y limitada la participación, y acostumbrados también a tomar decisiones por resolución; ahora, la Universidad tienen que ser renovada en todas sus diferentes instancias, para ser un ejemplo muy importante para el país”<sup>48</sup>. Vemos de esta manera que la agenda de la democratización ha estado presente, de manera continua en los movimientos (Inti Muñoz. CEU. PRD. Agosto 2011.D.F), como un factor que también coadyuva en la transformación democrática de México.

Gratuidad y democratización son dos principios éticos que se reviven en el debate sobre la defensa de la universidad pública, junto a ellos se hace un llamado a una *Universidad Abierta*, en la que se dé cabida a las mayorías, especialmente de los sectores sociales excluidos. Tanto en el CEU como en el CGH se aboga por una universidad que acoja a las mayorías, que es una demanda que en términos del ideario público responde a la importancia que ha tenido la universidad en términos de movilidad social, pues ésta se asocia al mayor acceso de la población desfavorecida, para tener opciones de ascenso social y con éstas de construcción de un futuro digno. Así, la concepción de movilidad social y de acceso para las mayorías de bajos recursos es confrontada con la idea de la universidad de élite. La UNAM ha jugado un papel importante en la educación de los cuadros políticos que hacen parte de las clases dirigentes del país y varias de las reformas que se querían implementar priorizaba los procesos selectivos que favorecen a los sectores con un mayor capital cultural, por tanto favorecen esa educación para las élites.

Se reivindica entonces la movilidad social, como elemento que posibilitó a generaciones anteriores, profesionalizarse y tener un ascenso social, como lo menciona el líder estudiantil, Oscar Moreno (La Guillotina. CCH Azcapotzalco. CEU. Agosto 2011. D.F), “La universidad durante el boom de la posguerra fue un factor de movilidad social, se abrió, se masificó, ayudó a construir las clases medias, la historia que te cuento de mi familia es esa, gente que estudiaba una carrera por primera vez en su familia”. Él amplía el sentido de la universidad pública y de la movilidad social, así:

Creo que esta el principio de que la educación es un derecho, de que en la medida de nuestras posibilidades el Estado mexicano tienen que hacer el mayor esfuerzo por incluir en la universidad a la mayor cantidad de personas, por dar educación en este nivel a la mayor cantidad de personas... eso la educación como un derecho

---

<sup>48</sup> Meneses Manuel. 1987. Incorporar a Diálogo a todos los sectores universitarios. En: *Periódico La Jornada*. México DF. Enero 16. Pág 5.

como una posibilidad de desarrollo humano, personal, para toda la gente y de progreso para la sociedad. Y por eso el movimiento nuestro luchó en contra de medidas restrictivas al acceso de la universidad, las cuotas que establecen una medida de restricción del acceso, de carácter clasista y también los exámenes de admisión, etc, que se presentan como el argumento académico para rechazar a la gente, cuando en realidad la razón para rechazar a la gente es que no hay suficientes salones, maestros y escuelas, ese es el tema. Entonces si se toma otras perspectivas lo que hay que hacer es construir más escuelas, más salones, preparar más maestros y aceptar a más jóvenes en las aulas universitarias. (Oscar Moreno .La Guillotina. CCH Azcapotzalco. CEU. Agosto 2011. D.F)

Por último, especialmente en el desarrollo del movimiento del CGH se vuelve a reivindicar la defensa de la autonomía universitaria, a partir de la exigencia de *no intervención* de entidades externas a la universidad, específicamente del CENEVAL, que buscan interferir en procesos académicos que sólo le competen a la universidad, puntualmente en contra de la implementación de exámenes de ingreso y egreso de los estudiantes de las licenciaturas (pregrado).

Sin embargo los sentidos que signan la disputa por la universidad no son hegemónicos, también aparece el descontento de un sector estudiantil, quienes evidencian que la universidad que se defiende es una universidad conservadora, poco comprometida con la exigencia académica, porque en ella ha primado más la formación ideológica de cara a la revolución y no la formación ciudadana (Ciro Murayama. CRU- CEU. Octubre 2009. D.F). Esta perspectiva es reforzada cuando se afirma que la universidad que se defiende es “una universidad pública que no le exige al estudiante, esa es la universidad pública que se defiende. No están defendiendo una universidad pública que mejore, una universidad pública que se transforme, una universidad pública que se democratice realmente, una universidad pública que promueva la evaluación de los niveles académicos, una universidad pública que crezca, no están defendiendo esa universidad.” (Germán Álvarez .CRU- CEU. Octubre 2009. D.F). Desde esta misma visión, se considera que la universidad que se defendía era aquella que favorecía a los sectores medios y altos de la sociedad, es decir una universidad en la que los sectores de las clases medias y altas se beneficiaban del subsidio público, en detrimento del beneficio de los sectores populares y a la que no se le hace mayores exigencias académicas.

Otro elemento que se encuentra en la memoria larga de los movimientos estudiantiles que defienden la existencia de la universidad pública en la UNAM, retoma los *rituales de lucha*. Estos rituales son tradiciones que se pueden entender como invenciones, ya que se refieren a: “un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que busca inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado” (Hobsbawm, 2002: 8). De manera que las tradiciones de lucha conectan con un pasado histórico que se considera adecuado o legítimo, entre ellas encontramos repertorios de la acción colectiva que se mantienen como son las asambleas, las marchas, mítines; la organización en brigadas, guardias, grupos culturales, grupos de apoyo (comunicación, aseo, cocina, vigilancia etc).

Las tradiciones generan escozor al remitir a la repetición del pasado, el mantenimiento de “lo mismo”, a veces inhibiendo el cambio revolucionario. Sin embargo el valor ideológico de la tradición también radica en que posibilita guardar en la memoria práctica, rituales, valores, que cobran vigencia en cada momento de latencia y visibilización del movimiento. Uno de estos rituales se refiere al nominar el movimiento en cada momento de insurrección y movilización estudiantil, convirtiéndose en un ritual que define características del movimiento estudiantil, su carácter espacial (si es de orden local o nacional), sus principales consignas, los sectores que convocan, así como la necesidad de adquirir un sello propio, ya sea para diferenciarse de movimientos anteriores, o para rescatar la memoria de los mismos. Este es el caso del Consejo Estudiantil Universitario -CEU- de 1966 con el cual se logró la lucha histórica por el *pase automático*, entre otros aspectos, el cual se convirtió en un movimiento que vuelve a ser retomado por el CEU en 1986-1987 para reivindicar el logro histórico del *pase automático* así como la gratuidad de la educación en la UNAM. Otra nominación que está muy presente en la vida universitaria es la del Consejo Nacional de Huelga -CNH-, que desestabilizó el escenario político mexicano en 1968, exigiendo la democratización del país, de allí su carácter nacional. El movimiento del '68 estuvo presente en varias consignas del CEU, principalmente en la exigencia del diálogo público, la creación de posibilidades de diálogo que representaran aperturas políticas para el adversario, de manera que no hubiese el menor resquicio para la intervención de la represión o la fuerza.

Por último encontramos la impronta del Consejo General de Huelga -CGH- en 1999-2000, que no tenía una identidad de carácter nacional, pero que desde un principio buscó distanciarse y diferenciarse del CEU, al no compartir las formas de manejar los liderazgos

unipersonales y las maneras de negociar. El proceso de nominar es ya un ritual que hace parte de los movimientos estudiantiles, desde dónde se construye las identidades colectivas, las maneras de compartir y delimitar los alcances del mismo movimiento, y sus formas organizativas,

Al principio no había CGH, había una Asamblea Universitaria, luego se conforma el CGH, se constituye en el momento de estallar la huelga el 20 de abril de 1999. Yo no podría precisar quién exactamente hizo la propuesta de CGH, pero el nombre más bien es como ponerle el nombre a una estructura que es como la tradición histórica en la UNAM. Lo mismo en el '68 cómo se organiza el movimiento en un consejo, en una estructura de ese tipo, en la base están las asambleas por escuela y digamos que lo que coordina las asambleas es un consejo, en aquel tiempo pues también fue un consejo de huelga pero de carácter nacional, en el 68. Esta vez pues sólo era la UNAM, también fue un consejo de huelga como en esta misma tradición de por sí, en la historia del movimiento estudiantil, (Higinio Muñoz.CEM. CGH. . Octubre 2009. D.F)

Así, el nombre se constituye en una huella fundamental, al ser el primer rasgo que define la identidad del movimiento.

Otro de los rituales que cobran importancia son las conmemoraciones, especialmente la de *El dos de octubre no se olvida*, marcha que recuerda la masacre estudiantil del 2 de octubre de 1968 en la Plaza de Tlatelolco, que se ha realizado año tras año con multitudinarias manifestaciones. También encontramos que con el movimiento del CGH, se conmemoró los 10 años de esta lucha el 2 de abril de 2009. Para ello se realizaron dos marchas estudiantiles (una del Monumento de Álvaro Obregón a Ciudad Universitaria, y la otra desde el Ángel de la Independencia hasta el Zócalo), recordando la huelga más larga de la UNAM con la cual se mantuvo la gratuidad de la educación pública.

Vemos que principios fundamentales como la gratuidad, la educación para las mayorías, la movilidad social, el financiamiento estatal, la democratización de la vida universitaria y la autonomía, han sido elementos que perviven en la memoria de las diferentes generaciones de estudiantes, en maestros, intelectuales y hasta en los diferentes medios de comunicación. Todo ello ha posibilitado que se consoliden movimientos estudiantiles capaces de revertir e incidir en las políticas que buscan privatizar la universidad o sencillamente quitarle esa responsabilidad al Estado mexicano, en defensa de un bien colectivo que se ha tenido y

gozado, pero que no termina en el hoy sino que se proyecta como bien público para las generaciones venideras. Principios que se mantienen como estandartes, aunque las generaciones estudiantiles pasen, aunque las organizaciones estudiantiles se transformen o desaparezcan.



### III Colombia: Subjetividades en movimiento y otras historias del movimiento estudiantil.

*“Que de eso se trata, al fin y al cabo:  
luchando por la educación, los jóvenes educan  
a todos los demás. Esta protesta enseña.  
Yo les digo: gracias mil y suertudas suertes en tan hermosa aventura”.*  
Eduardo Galeano, en saludo a los estudiantes chilenos  
que siguen en la lucha por una educación pública gratuita  
Agosto de 2011

En Colombia no hay movimiento estudiantil, porque no existen organizaciones estudiantiles duraderas, estables, que logren articular la lucha nacional y que se identifiquen con un programa mínimo (Medina, 2002). El movimiento estudiantil sólo perduró en los años sesentas, momento en que sí contó con organizaciones y procesos organizativos más sólidos (Leal, 2002). Esto es lo que aseguran los estudiosos del tema, sin embargo la mirada del especialista es confrontada por los propios actores<sup>1</sup>, para quienes, en muchos casos, no se trata de un movimiento homogéneo, sino de pluralidades y ritmos complejos, o como lo define el líder estudiantil Marcos (UD-UN, M-19. Mayo 2010. Bogotá), “uno habla del movimiento estudiantil y el movimiento estudiantil lo componen diferentes tamaños, diferentes dimensiones, diferentes colores, diferentes formas, diferentes gustos, y eso es lo que uno llama movimiento estudiantil, por eso tiene oleadas, caídas y procesos, pero eso es lo que uno llama movimiento estudiantil”. Con esta definición él quería expresar que en la universidad siempre hay gente pensando el país, cuestionando las prácticas académicas, organizándose de diferentes maneras, haciendo múltiples actividades, todo ello se da en permanente movimiento.

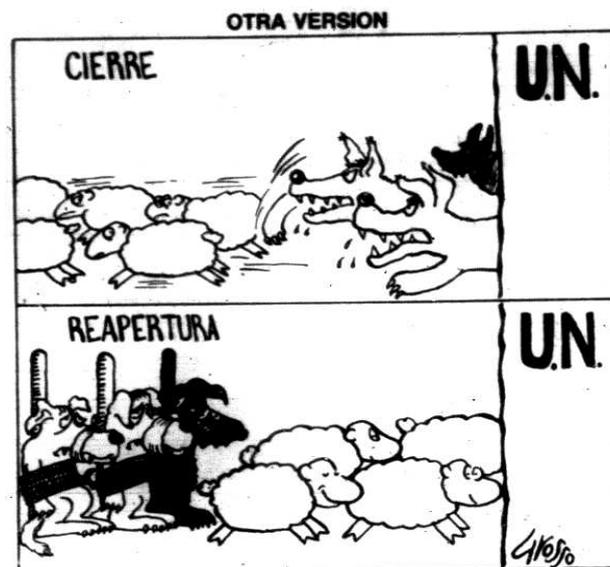
---

<sup>1</sup> Para el presente caso, la investigadora realizó entrevistas y la construcción de relatos de vida de estudiantes, maestros y sindicalistas vinculados de alguna manera en los movimientos estudiantiles en mención. En total son 15 entrevistas y una sesión de discusión convocada por el grupo *Memoria y Palabra*, en torno a la memoria del 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional. Sesión realizada el 14 de mayo de 2010. Se cuenta con 8 registros por cada momento estudiado. Agradezco la colaboración de Ernesto, en la entrevista que realizó siguiendo mis sugerencias a Jaime - líder estudiantil-, quien actualmente se encuentra exilado en Copenhague. Por razones de seguridad y por solicitud expresa de varios entrevistados no se hace mención a nombres propios sino a seudónimos.

Quisiéramos partir con estas provocaciones iniciales para reconstruir lo que en Bogotá, se ha expresado como movimiento estudiantil en defensa de la universidad pública, mostrando sus propios ritmos, tiempos, permanencias y rupturas, de acuerdo con las dos categorías de análisis propuestas: las subjetividades políticas y la memoria larga. Para ello seguimos la misma lógica interna del capítulo anterior, es decir mostramos en primer lugar cómo se empiezan a construir las resistencias, revisando cada nivel de nucleamiento de lo colectivo que incide en la constitución subjetiva; luego reconstruimos el movimiento haciéndose y siendo, a partir de las redes en las que se vinculan nuestros actores, especialmente en el campus universitario. Posteriormente se encuentra la propia manifestación pública de los movimientos o sus momentos insurreccionales.

Así, culminamos el capítulo con un análisis de la memoria larga sobre la universidad pública defendida, y cómo se ha mantenido y resignificado a lo largo de los dos momentos estudiados.

### **3.1. Del 79' al 84', la Revolución haciéndose y las Universidades cerradas.**



Fuente: *El tiempo*, 12 de abril de 1985. Pág 5A

El inicio de los años ochentas representa un momento de mucha convulsión social para el país y para la universidad, encerraba esperanza y terror a la vez. Esta mezcla de sentimientos surtía sus efectos en medio del triunfo de la revolución Sandinista (1979) y el presentimiento de que la revolución estaba a la vuelta de la esquina. A la vez en el país hubo un incremento de la represión estatal expresada en la limitación de las libertades democráticas, la violación de los derechos humanos con el asesinato y desaparición de

activistas y líderes sociales en general. Fenómeno que no podía desligarse de la aparición de los primeros grupos de paramilitares en el país.

En este escenario la universidad pública se había convertido en un problema de orden público, como lo manifestaban los altos mandos de las fuerzas militares. Pese al estigma, muchos universitarios, docentes y trabajadores, encontraron en la universidad un espacio para cambiar el mundo. ¿Quiénes eran?, ¿de dónde salía ese ímpetu político por participar en los movimientos sociales de la época?, ¿cómo rastreamos ese registro subjetivo de la resistencia?

Muchos aspectos se conjugaron al respecto. La infancia de estos actores se gestó en medio de los pactos oligárquicos que buscaban dar fin a la violencia bipartidista en Colombia; la dictadura del General Gustavo Rojas Pinilla (1953- 1957) y el Frente Nacional (1958- 1974). En la experiencia familiar este contexto generó varios impactos en la cultura política al configurarse un ideario sobre la izquierda muy estigmatizado, de forma que se cercó la consolidación de un proyecto de izquierda sólido y amplio, a la vez que se uniformó los partidos tradicionales, en un abigarramiento político que como lo menciona Antonio García consistió en ser “políticamente conservadores y económicamente liberales” (Citado en Lucio, Serrano, 1992: 49). En este contexto era propicio el surgimiento de los primeros grupos armados, que cuestionaban la alternancia del poder y el mantenimiento de las injusticias sociales.

En este escenario las subjetividades que advienen dentro de esta trama de relaciones, están influidas por este contexto a través de las prácticas políticas y visiones de mundo que se van internalizando en la familia y en las demás agencias de socialización. Es recurrente la tendencia a ubicar la familia como el primer escenario donde surgen inquietudes políticas, preguntas y cuestionamientos frente al acontecer nacional. Esta correspondencia se establece por el origen social, la afiliación política, la influencia de los hermanos y la experiencia de la violencia en la propia familia.

Para ilustrar algunos de estos aspectos, encontramos que hubo familias identificadas con el partido liberal desde el *gaitanismo* y lo que representó el caudillo como posibilidad de cambio político. Las prácticas que se rememoran en estas experiencias hacen alusión a los muertos que dejó la violencia bipartidista, no sólo en la familia sino en el país, así como al desplazamiento al que fueron sometidos,

[...] la familia es lo que hoy llaman desplazados, en ese momento era de la violencia liberal- conservadora y a ellos los sacaron de su tierra después de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, porque ellos eran liberales y entonces en la puja

con los conservadores los sacaron corriendo y les tocó venirse aquí para Bogotá porque los estaban matando [...] Y ellos de todas maneras pues le contaban a uno sus historias, qué había pasado, que les tocaba esconderse, que les habían matado un primo. (Marcos. UD-UN. M-19. Mayo 2010. Bogotá).

Dentro de las tendencias liberales, aunque sin mencionar inclinaciones partidarias concretas, se encuentran algunos sectores de clase media, con padres profesionales que promovieron una visión de sociedad basadas en valores sociales como la solidaridad, la igualdad y la equidad (Camilo. UD-UN. PC-ML. Abril 2010. Bogotá). A este respecto también se alude a la formación laica, influida por las ideas liberales, como lo menciona Antonio, activista estudiantil: “Básicamente por mi papá que era un libre pensador, anticlerical y una persona muy crítica, liberal, pero más que de activismo, era liberal de pensamiento. Y eso digamos, lo marca a uno mucho” (Antonio. UD- INDESCO. PC-ML. Mayo 2010. Bogotá).

Otras familias colombianas, aunque en menor medida, se encontraban vinculadas con el sindicalismo y la militancia dentro del Partido Comunista Colombiano (PCC), como lo narra Federico (Líder Sindical); “Mi papá fue fundador del primer sindicato que hubo en Colombia de trabajadores del calzado y el vestido. Mi papá toda la vida fue zapatero. Y toda la vida fue militante del Partido Comunista. Entonces mi papá pues de alguna manera hizo su trabajo”. (Federico. Sintraunal. UN. Mayo 2010. Bogotá). De manera anecdótica, una de las prácticas cotidianas que menciona al respecto, es la lectura del periódico *Voz Proletaria*, del partido comunista y aunque es evidente que la formación política no depende de la visión de éste periódico, de manera inconsciente iba generando inquietudes en algunos sujetos, ya que “Voz recoge de alguna manera la voz no oficial de la lucha obrera, de la huelga” (Federico. Líder sindical. Sintraunal-UN. Mayo 2010. Bogotá)

Por otra parte, aparecen marcas familiares en las que no se hace alusión directa a algún tipo de afiliación política- partidista, sino al origen social *humilde*, para aludir a la pertenencia a sectores pobres y marginales de la sociedad, producto de la crisis y la devaluación económica que afrontaba el país, en la década de los setentas (Archila, 2003: 97). Así, se referencia el pertenecer a una familia muy pobre (Carlos. UD-UN. Mayo 2010. Bogotá), haciendo alusión a cómo esa vivencia de la pobreza, del estrato social en que se nace, del oficio de los padres, del vivir en sectores populares, marca gran parte de las personas y de sus posteriores elecciones políticas.

Otro nexo con la experiencia de algunas de estas familias, que incidió en las subjetividades de nuestros actores entrevistados, fue la influencia de los hermanos mayores, de los primos y sus redes de amigos, que para el caso, se encontraban vinculados a colegios donde algunas universidades privadas -la Libre y la Incca, principalmente-, adelantaban un trabajo de formación política, dentro del plan más general de formar a las masas para alcanzar la transformación social. Al respecto, por citar un ejemplo, ilustramos el caso de Federico,

[...] llega el momento en que sobretodo mi hermana que es la mayor, ya se mete en cosas políticas. Entonces ella termina metida inicialmente en la Juventud Comunista -JUCO, después dan un salto a otras organizaciones. Ellos estudiaban en el colegio que era un colegio que dependía de la Universidad Incca, que era el Colegio del Politécnico Integrado (POLITEC) [...] y allí me vinculo yo. (Federico. Líder Sindical. Sintraunal. UN. Mayo 2010. Bogotá)

La influencia entonces del Partido Comunista y de las Universidades privadas de carácter liberal, también incidió en estos sectores populares. Con ello se ampliaba una serie de prácticas propias del activismo estudiantil, como era la creación y participación en proyectos editoriales, murales artísticos, entre otras actividades.

Este primer nivel de nucleamiento marca en términos políticos a nuestros entrevistados, a partir de las afiliaciones políticas y de las prácticas cotidianas influidas por estas afiliaciones, como son, lo que se comenta en la casa, lo que se lee, la historia y la memoria familiar sobre la violencia, la selección de unos valores sociales (democracia, igualdad, equidad) y la identificación con un origen social. En los casos en que, no se menciona esta influencia directa en la familia, se harán las primeras menciones a experiencias que marcaron el ejercicio político dentro de otros niveles de nucleamiento, como fueron el colegio y/o la universidad.

Así, el otro elemento que se va conjugando en este proceso subjetivo, a través de la ampliación de espacios y agencias de socialización, es el colegio y algunas organizaciones sociales vinculadas a los mismos. En ella se gestan nuevas experiencias y conocimientos, empezando a surtir una suerte de conciencia sobre la necesidad de un cambio social para Colombia.

La década del setenta vio crecer la inconformidad social: el sindicalismo, el movimiento obrero campesino y el estudiantil se manifestaban en contra del pacto del Frente Nacional y su incidencia en el desarrollo económico. A la par los grupos insurgentes crecían y aparecían

otros nuevos, que animaban al movimiento estudiantil a unirse a la lucha revolucionaria. Este nuevo conocimiento ligado a las posturas ideológicas de los años setentas, se acompañó de una serie de “prácticas políticas” alrededor de la experiencia en colegios que promovían la transformación social a través de la educación popular y/o de propuestas identificadas con la teología de la liberación.

En este contexto, para algunos sujetos, la vida del colegio durante la secundaria representó el inicio de la vida política, entendida ésta como la participación en los proyectos y decisiones colectivas y en la asunción de posturas políticas. En algunos casos el colegio y los docentes propiciaron actividades que ofrecían una articulación orgánica de los estudiantes con las comunidades, desde la educación popular o la teología de la liberación. Los ejemplos que vienen al caso son: el Colegio Salesiano Juan del Rizzo, donde influyó un grupo de sacerdotes del grupo Golconda<sup>2</sup>, quienes a través del trabajo comunitario, de los periódicos que editaban y del encuentro con otras experiencias educativas, influyeron a muchos de los estudiantes que estuvieron en la institución a inicios de la década del setenta, así nos lo hace saber Carlos,

La actividad en clase con los sacerdotes me dio como una sensibilidad social. [...] Además ellos sacaban un periódico y ellos nos daban a nosotros ese periódico, casi que como material de estudio en las clases. Era un periódico religioso, o sea supuestamente el sentido era religiosos pero pues con una temática que para la religión convencional es imposible de concebir, bastante crítica, hablaban de lucha de clases, hablaban de otro tipo de cosas de ese estilo. Entonces digamos ese hecho me dejó a mi marcado (Carlos. UD-UN. Mayo 2010. Bogotá)

Otro ejemplo es el colegio Claretiano de Bosa, muy relacionado con la Educación Popular, que para finales de los setentas ya contaba con la presencia de educadores populares como Lola Cendales y Juan de Dios Díaz, entre otros. El proyecto entonces articulaba el trabajo educativo con el comunitario, a nivel barrial y nacional,

Algo que juega un papel muy importante en todo mi proceso de formación es mi ingreso al Colegio Claretiano de Bosa en la jornada de nocturna, en el año 1977-

---

<sup>2</sup> Este grupo surgió en 1968, toma el nombre de la finca ubicada en Viotá Cundinamarca, donde se realizó la primera reunión. Estuvo conformado por cerca de 60 sacerdotes nacionales y extranjeros, que eran considerados sacerdotes progresistas, de izquierda, e incluso algunos hicieron parte de la lucha armada, entre ellos el cura Manuel Pérez del ELN. Otro sector de sacerdotes, que no compartían la vía armada pero si el compromiso del clero progresista y la lucha social se agruparon en lo que se conoció como Sacerdotes para América Latina (SAL). En: Ávila, *et al.* (2001) Archila (2003). Ob cit.

1978. Por entonces el colegio tenía una enorme incidencia política en ese sector y a nivel nacional, había un movimiento juvenil que se llamaba *nueva tierra* [...] Y los Claretianos en Bosa en particular habían creado toda una organización cultural y política que tenía desde teatro, grupos juveniles en diversos órdenes. Otra cosa que se hacía mucho en el colegio era que se veía una materia que se llamaba Proyección Social y Comunitaria, que era trabajo comunitario, entonces era trabajo voluntario. (Jaime B. UPN-UN. Abril 2010. Bogotá)

Otra experiencia significativa es la del colegio del Patronato Santo Cura Arce, una experiencia educativa dirigida por curas vascos, que como recuerda el líder sindical, Mauricio: “Si la memoria no me falla, de esa gente estuvo por aquí Laín y Pérez, que eran vascos, ellos vinieron, trabajaron aquí, se fueron a ordenarse, se fueron a hacer trabajo allá. Después vinieron aquí, se metieron luego en el Ejército de Liberación [ELN]” (Mauricio. Líder sindical. ASPU- UN. Mayo 2010. Bogotá). Los dos sacerdotes que se mencionan Manuel Pérez y Domingo Laín, también hicieron parte del grupo Golconda. La experiencia educativa impulsada en este colegio, promovía la formación política, crítica y autónoma.

En los otros casos se hace alusión al colegio – de carácter privado-, de manera breve, para evocar algún acto de irreverencia, pero sin la connotación que tiene para los anteriores sujetos, donde se identifica que esta experiencia marca, genera un cambio, una transformación en sus visiones de mundo, puesto que el hacerse sujeto se vincula a un conocimiento crítico de la realidad y de la acción transformadora sobre ésta (Zamelman, 1997; Sandoval, 2009).

En este nivel de nucleamiento, la relación con algunos colegios y con sus redes de amigos, ya no se centran en estar informado sobre una lectura de la realidad, como ocurre en la experiencia familiar mencionada, sino que hay posibilidad de tomar conciencia. Las prácticas que inciden en estos sujetos se relacionan con elementos que los acerca a opciones distinta de ver la religión, el trabajo comunitario en sus propios barrios y en sectores marginales, así como el acercamiento al conocimiento de la de la revolución social tanto por las vías espirituales como por la vía armada. Este momento es muy importante para la propuesta de la teología de la liberación y la educación popular ya que es en ellas donde empiezan a cobrar fuerza las transformaciones sociales, no sólo en Colombia sino en América Latina.

### 3.1.1. El cisma subjetivo, la experiencia universitaria.

En medio del inicio de la implementación de políticas económicas aperturistas reflejadas en el “Mandato Claro” de Alfonso López Michelsen, la protesta social alcanzó su mayor cota en el año de 1975, siendo los estudiantes uno de los principales actores de la misma (Archila, García, 2002). Con ello la vinculación de las organizaciones políticas de izquierda con la juventud universitaria se hizo más evidente, supliendo en parte el vacío que la supresión de las organizaciones estudiantiles, como la Federación Universitaria Nacional<sup>3</sup>-FUN-había dejado. Aunado al descontento social el 14 de septiembre de 1977 se lleva a cabo el *Paro Cívico Nacional*, considerado como una de las más importantes insurrecciones populares de la época, en la que se vincularon varios sectores sociales, entre ellos el estudiantil. Posterior al Paro Cívico y durante el gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala, se estableció el *Estatuto de Seguridad*<sup>4</sup>, con el cual se profundizó la represión social, la criminalización de la protesta, la desaparición y asesinato de los líderes y activistas sociales. Esto aunado al surgimiento del paramilitarismo en Colombia, como al crecimiento de la economía clandestina y de los grupos armados, daban un ambiente de profundización del conflicto armado y de la guerra sucia (Archila, Cote, 2009).

En este escenario, gran parte de las experiencias políticas de los actores entrevistados, se dieron cita en las universidades capitalinas, entre el período de 1979 – 1984, que como ya hemos mencionado fue un momento marcado por cierres muy prolongados, de dos de las principales universidades capitalinas, la Universidad Distrital cerrada de 1979 a 1981, y la universidad nacional entre 1984-1985. Los cierres de las universidades se volvieron una práctica permanente, durante la década del setenta<sup>5</sup>. Ante la criminalización de la protesta

---

<sup>3</sup> En 1966 se suprimió la Federación Universitaria Nacional –FUN- por mandato de Carlos Lleras Restrepo. Esta organización se mantuvo de 1963 a 1966. En este contexto, pero ahora en la presidencia de Misael Pastrana se implementó el decreto 580, que prohibía las manifestaciones estudiantiles y amenazaba con los cierres de los claustros, y el 581, que hizo efectiva la amenaza, ya que declaraba el cierre de la Universidad Nacional, sede Bogotá. (Cote R, 2009).

<sup>4</sup> Establecido a través del decreto 1923 del 6 septiembre de 1978, donde se establecía varias prohibiciones como: “Art 7. Castigar con arresto incommutable a quienes:- Ocupen lugares abiertos al público o ocupen oficinas de entidades públicas o privadas con el fin de presionar una decisión de la autoridad;- Inciten a quebrantar la ley;- Usen máscaras u otros elementos que permitan ocultar la identidad; Omitan la prestación de servicios públicos injustificadamente;- Porten injustificadamente objetos utilizables para cometer infracciones; -Impriman, porten, almacenen o distribuyan propaganda subversiva; Exijan dinero con destino a actividades ilegales.; Art 9. Da competencia a la justicia penal militar para que mediante procedimiento de los consejos verbales de guerra conozcan de los delitos mencionados en los seis primeros artículos del decreto (secuestro, sedición, rebelión, asonada, incendio etc)”.En: Ávila *et al.*,(2001). Ob cit, pág. 172.

<sup>5</sup> García (2002), presenta un panorama de la movilización estudiantil en los años setentas, marcado por un amplio margen de protesta y apoyo estudiantil a otros movimientos sociales. Las respuestas gubernamentales para controlar esta efervescencia siempre fue cerrar, militarizar y allanar varias universidades. De esta manera se reprimía y desarticulaba la lucha estudiantil. Los cierres representativos del período que señala la autora son: la

social y estudiantil, muchos de los reclamos de los universitarios se hacían en contra del *estatuto de seguridad* y con éste, denunciando la desaparición y asesinato de sus compañeros.

En este contexto, queremos adéntranos en toda la trama de relaciones que por un lado posibilitaban la emergencia y constitución subjetiva, pero que a su vez hablan de cómo se experimentaba el movimiento estudiantil en las universidades capitalinas. Un primer rasgo distintivo de esta generación, por lo menos de los entrevistados, fue el haber alternado sus estudios en dos universidades públicas, vivieron entre la Universidad Nacional y la Distrital; la Universidad Pedagógica y la Universidad Nacional, y en sólo un caso entre la Universidad Distrital y una Universidad Privada<sup>6</sup>, debido a los permanentes cierres de las mismas.

El ingreso a la universidad pública representó una experiencia disruptiva, en la que se propician nuevas lecturas de la realidad, el ingreso al activismo, la militancia política y la identificación con el sueño revolucionario (Antonio. UD- INDESCO. PC-ML. Mayo 2010. Bogotá). En torno a esta utopía se disponían relaciones, colectivos, amistades, organizaciones y demás aspectos de la vida universitaria. El contexto universitario en este momento es un escenario altamente politizado en el que docentes, estudiantes y trabajadores se identificaban con el marxismo, el maoísmo, el trotskismo, desde sus variadas vertientes y hacían parte de diferentes organizaciones socio- políticas.

De cualquier modo la expectativa por ingresar a la universidad pública era la opción de los sectores sociales populares, no sólo como posibilidad de ascenso social y por el menor costo económico, sino de ingresar a una vida cultural, académica y política única,

Ya para muchos, haciendo el bachillerato se convertía como en un reto muy importante entrar a la universidad, pero pues en el caso de nosotros los que estudiábamos de noche la única posibilidad era entrar a la Universidad Pública. Pero con tantos cierres de la Nacional, fui avanzando aquí en la Pedagógica [...] Al llegar a la universidad uno se encuentra con que uno viene con muchas expectativas, entonces había una vida política muy rica. (Jaime B. UPN-UN. Abril2010. Bogotá)

---

Universidad de Caldas, la Universidad Industrial de Santander , La universidad Tecnológica del Choco y La Universidad Nacional, cerradas en algún período de 1976. Para mediados de 1977 permanecían cerradas las universidades: Nacional, del Valle, Antioquia, De Caldas, Cauca y Del Tolima.

<sup>6</sup> Es el caso de Federico: UD - UN; Antonio: UD - INDESCO; Carlos: UN - UD; Marcos: UD - UN; Jaime B: UN - UPN.

La Universidad Nacional uno la veía desde la Distrital como la jalonadora de los movimientos estudiantiles, políticos, donde el debate político era más fuerte, donde había niveles organizativos mucho más sólidos (Marcos. UD- UN. M-19. Mayo 2010. Bogotá)

Este tránsito por dos universidades cultivo posturas políticas de izquierda, las cuales estuvieron directamente influenciadas por los docentes de la época, que al igual que los estudiantes, también se rotaban por distintas universidades, públicas y privadas. Este es el caso de los docentes de la Universidad Distrital del programa de Ciencias Sociales, quienes en su mayoría trabajaban también en la Universidad Libre de Bogotá, tal como lo menciona Carlos, “Entonces como yo entre a estudiar casi a fines del ’70, la mayor parte de los profesores de la Distrital trabajaban en la Libre y entonces muchos de ellos eran de izquierda y es decir casi que el programa era muy parecido y las influencias políticas muy parecidas, entonces eso le daba también otro matiz de politización a las Ciencias Sociales [de la UD]”. (Carlos. UD-UN. Mayo 2010. Bogotá). Esta misma relación se encuentra entre profesores de la Universidad Nacional e INDESCO<sup>7</sup>, tal como lo resume Antonio,

Yo era estudiante de Ciencias Sociales en la mañana en la Universidad Distrital, estudiante de sociología en la noche en la Universidad Cooperativa de Colombia, todos los profesores de la Universidad Cooperativa eran los mismos profesores de sociología de la Universidad Nacional. De manera que todas las discusiones políticas, teóricas, académicas, etc., de sociología de la Universidad Nacional que se daban durante el día, se continuaban o se replicaban en la noche en la Universidad Cooperativa. (Antonio. UD- INDESCO. PC-ML. Mayo 2010. Bogotá).

Así se posibilitaba una mayor articulación entre docentes, estudiantes y trabajadores, en un proceso de construcción en el que ‘unirse a’, ‘compartir una causa o utopía’, generaron “ese vínculo de querer hacer cosas y al estar uno en esos procesos, se conjuga todo: que encuentra un compañero que hace militancia, que encuentra maestros que tiran línea, que uno quiere hacer cosas. Entonces eso es la conjunción de todas esas cosas, que lo llevan como a tomar partido realmente” (Camilo. UD-UN.PC-ML. Abril 2010.Bogotá). Este es un excelente

---

<sup>7</sup> Instituto de Economía Social y Cooperativismo que hoy se conoce como la Universidad Cooperativa de Colombia.

ejemplo de cómo esa constitución de la subjetividad política se da en relación con los otros a la vez que incide en la participación dentro de los movimientos sociales.

La vida cultural y política que se expresa en la universidad deja improntas significativas en las experiencias personales, por la riqueza, variedad de contenidos y especialmente por su valor formativo. Las prácticas y experiencias más memoradas al respecto son las siguientes:

*La Asamblea, el debate y el análisis de coyuntura.* El principal valor de estas acciones es el formativo. Estos escenarios no se remiten sólo a definir las agendas de la acción y la movilización estudiantil sino que justamente se reconoce su valor en lo que aportó en términos de conocimiento político, aprendizaje de análisis contemporáneos a nivel nacional e internacional. En el debate público se gana claridad respecto a las diferencias político-ideológicas pero también se posiciona el lugar propio. En este debate se reconoce que existía discusión de alto nivel, con mucha grandilocuencia y capacidad de oratoria,

[...] por lo general las asambleas se iniciaban con un análisis de coyuntura, entonces los análisis de coyuntura de la Universidad, los asuntos particulares, pero a partir de ahí todos los análisis de coyuntura nacional e internacional. De manera que eran discursos políticos muy serios, muy rigurosos, análisis con base en conceptos claros, todos por supuesto marxistas, dentro de distintas líneas. [...] Aprendíamos muchísimo, pero muchísimo en las asambleas estudiantiles que en las mismas clases. De manera que la formación era muy seria, muy amplia, en ese sentido entonces éramos estudiantes, yo digo ‘privilegiados’. (Antonio. UD-INDESCO.PC-ML. Mayo 2010. Bogotá)

Pero no sólo el análisis político y las teorías sociales tenían cabida en estos escenarios públicos también tenía su lugar las discusiones epistemológicas y desde otros terrenos científicas: “Habían muchos debates en torno a positivismo, recuerdo mucho que estaba muy en discusión eso” (Jaime B. UPN-UN. Abril 2010. Bogotá). De esta manera estos espacios también se reivindican por su carácter extracurricular, más vinculados al poder de convocatoria y de decisión estudiantil. Como espacios formativos propiciados fuera de las clases, tampoco se encontraban sujetos al espacio universitario ya que la actividad política y las redes sociales en las que se encontraban los sujetos se podían extender fuera de la universidad, hacia los barrios populares, con otros sectores sociales y universitarios.

*Las marchas, mítines y tomas.* Estos repertorios de la acción colectiva son rescatados por su valor en los movimientos sociales como formas de visibilizar el conflicto, denunciar la injusticia ante la ciudadanía en general y establecer una lucha por el reconocimiento. Al encontrarse en un período marcado por la represión estatal, la criminalización de la protesta social y con ella, prácticamente la prohibición de actuar colectivamente en los escenarios públicos del país y de la ciudad, se crearon expresiones y manifestaciones que se resistían al silenciamiento total. Una de las acciones colectivas que tuvo mayor impacto en los estudiantes de la Universidad Distrital fue el '*mitin relámpago*'. El mitin se organizaba, como su nombre lo indica, a partir de pequeñas irrupciones por diferentes lugares de la ciudad. El mitin actuaba de forma intermitente, de manera que cuando se acercaba la policía – fuerza disponible- con el fin de disolver la manifestación, los estudiantes se dispersaban en la multitud, en medio de los transeúntes para volver a darse cita en otro punto de la ciudad. El mitin interrumpía el tráfico y la cotidianidad de la ciudad para dar a conocer las demandas y consignas estudiantiles, de manera que éste se definía entre irrupciones, *hondazos*<sup>8</sup>, concentración y dispersión, a la vez que se recorrían gran parte de la ciudad.

Por otra parte las tomas empezaron a ser un recurso de la protesta social, iniciando la década de los ochentas, como manera de encontrar respuestas mediatas a las demandas estudiantiles.

*Los proyectos editoriales y artísticos.* Algo que se recupera también en términos de la formación política es la participación en proyectos editoriales como periódicos, revistas, cartillas. De igual manera el pertenecer a un grupo artístico, de teatro o música. Esta producción material estaba intrínsecamente relacionada con el compromiso político. De acuerdo con Archila (2003) dentro de la izquierda en general se compartía la idea leninista que priorizaba la prensa como forma de expresión política. Estos proyectos a la vez que informan, también formaban al sujeto, desde la escritura de la realidad experimentada hasta la producción intelectual donde se dan los primeros acercamientos a discursos y lenguajes más elaborados.

El fin de estas prácticas es denunciar, mostrar una visión de la realidad muy ideologizada, de agitar, confrontar las visiones hegemónicas. Ejemplos de periódicos se encuentra en *El Carabao* – del Colegio Politec-; *Qué Hacer Hoy*, dirigido por el MOIR en la UPN; Revistas como *Vía Libre*, de estudiantes de sociología de la UN; Periódico *Papiro*, de

---

<sup>8</sup> Término usado por uno de nuestros actores, para designar que en medio de la dispersión del mitin se daba un *aviso* rápido y prudente sobre el siguiente punto de encuentro (Antonio. Activista estudiantil. UD- INDESCO. PC-ML). Es claro que había alguien que conocía el itinerario y lo iba comunicando entre mitin y mitin.

lenguas UN; Cátedra Libre. De hecho muchos colectivos se conocían más por el nombre del periódico que editaban (Archila, 2003).

Los grupos de teatro también fueron múltiples y de las más variadas expresiones. El teatro era considerado para el movimiento estudiantil como una expresión revolucionaria, en algunos casos tenía un carácter “panfletario, donde la idea era que había que hacer la revolución también en las tablas” (Camilo. UD-UN. PC-ML. Abril 2010. Bogotá). Con esta orientación se hizo teatro dentro y fuera de la universidad en apoyo a otros sectores sociales;

Yo hacía teatro, era miembro de un grupo de teatro por fuera de la Universidad, con la Corporación Colombiana de Teatro en el teatro de la Candelaria. Alrededor de eso una actividad que nos ocupó todo el año 77 era la preparación del Paro Cívico Nacional que era una directriz de La Corporación Colombiana de Teatro, entonces todos los grupos realmente realizábamos actividades en función de la preparación del Paro Cívico Nacional [...] y en el grupo de teatro pues íbamos a las carpas donde se desarrollaban las huelgas de los sindicatos a mostrar la solidaridad de los teatreros con nuestras obras, con nuestros montajes y a promover el paro Cívico Nacional.(Antonio. UD. INDESCO.PC-ML. Mayo 2010. Bogotá)

La idea era lograr la unidad orgánica, la conformación de frentes sociales desde todos los flancos y actividades, en el horizonte revolucionario. Entre los grupos de teatro que se recuerdan, se encuentran: *La Guillotina*, UD; el grupo de teatro *Cien Fuegos* UD. A toda esta dinámica cultural se le suma los cineclubes y las campañas de solidaridad con lo que se amplía los debates políticos, se reconoce otros procesos revolucionarios (Nicaragua, El Salvador). Con este panorama es evidente que las múltiples manifestaciones políticas, culturales e ideológicas que se encuentran en el escenario universitario, generaron registros que marcaron las experiencias y procesos de transformación de los sujetos participes en los movimientos estudiantiles estudiados. Experiencias que permitieron la ampliación del capital cultural de los sujetos, en términos de conocimientos, prácticas, ofertas culturales y políticas.

*Las formas organizativas.* Es importante mencionar que dentro de las diferentes formas organizativas que adopta la izquierda se encuentran: los partidos, los frentes o alianzas con otros grupos sociales, los aparatos político- militares, y las asociaciones gremiales (Archila, 2003:277). Se trae a colación este aspecto, puesto que al ser las organizaciones juveniles de

los partidos de izquierda las que influían en las universidades, muchas de éstas actuaron con la lógica política del partido y a través de esta lógica incidieron en las prácticas y subjetividades políticas de la época.

En este periodo las principales organizaciones que inciden en el ámbito universitario son parte de algunos partidos políticos y organizaciones de izquierda, entre ellas predominan la Juventud Comunista (JUCO)<sup>9</sup> y la Juventud Patriótica (JUPA)<sup>10</sup>. Junto a ellas, hacia mediados de los setentas aparecen nuevos actores que se disputan el escenario universitario, entre ellos el M-19, el ELN y el EPL<sup>11</sup> - Ejército Popular de Liberación Nacional (1967). Así se describe este panorama,

En la Universidad Distrital durante esa época 1976 -1977 funcionaron las famosas brigadas. Es decir el movimiento se estructuró alrededor de brigadas, entonces cada brigada era lo que se llamaba, digamos, la expresión en el movimiento de masas particularmente en el movimiento estudiantil, de una organización política, o una organización política militar, según sea el caso. Entonces, por ejemplo la brigada Che Guevara, era una brigada que evidentemente estaba conducida por el ELN; la brigada José Antonio Galán era una brigada que estaba conducida por el Partido Comunista de Colombia, Marxista Leninista - Pensamiento Mao Tse Tung y su abrazo armado el Ejército Popular de Liberación, EPL; la brigada Democracia Popular, creo que se llamaba otra, si no estoy mal, estaba conducida por el MOIR (Antonio. UD- INDESCO.PC-ML. Mayo 2010. Bogotá)

Es evidente que la afiliación política se daba más en relación a la organización partidista de izquierda, por ello en la época era más fácil identificar organizaciones políticas que estudiantiles o gremiales propiamente,

Estaba la JUCO, la JUPA que era del MOIR, estaba el PST que eran los trotskos, había otra corriente de los trostkos, estaban los ML que era gente del EPL y del Partido Comunista Marxista Leninista, había gente del ELN, [...]

---

<sup>9</sup> La JUCO se fundó en 1951, siendo la organización juvenil del Partido Comunista Colombiano, de carácter marxista- leninista. Durante la dictadura de Rojas Pinilla, ambas organizaciones pierden su legalidad, de manera que después de la dictadura recuperan públicamente su labor en las organizaciones sociales y en las universidades.

<sup>10</sup> La JUPA es la Organización Juvenil del Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (1969), de carácter maoísta. Esta organización se hizo visible e importante a partir del movimiento estudiantil de 1971.

<sup>11</sup> El desarrollo histórico de cada uno de estos grupos y de la izquierda en general en Colombia se puede consultar en Archila *et al*, 2009. Una historia inconclusa. Ob cit.

¿Organizaciones estudiantiles que yo recuerde como estudiantiles? Yo no recuerdo, recuerdo más organizaciones políticas, pero yo si faltó a la verdad si te digo que no habían, debían haber, pero no recuerdo exactamente cuáles. (Marcos. UD-UN. M-19. Mayo 2010. Bogotá)

Lo central en cada corriente, pese a las disputas internas, era alcanzar la revolución, ya fuese a través de la insurrección popular (MOIR- Jupa); de la guerra popular prolongada (PC-ML); de la combinación de todas las formas de lucha en una revolución por etapas (PCC-Juco).

Sin embargo, en el intento de generar procesos organizativos de carácter estudiantil que afianzaran procesos más autónomos frente a las organizaciones anteriormente mencionadas, pero sin perder las visiones críticas, se crearon colectivos y grupos estudiantiles, que de manera aislada también son reconocidos como procesos valiosos en el escenario universitario. Entre ellos se mencionan varias organizaciones que tuvieron vida principalmente en la Universidad Nacional, como el Frente Revolucionario Estudiantil Sin permiso- FER Sin Permiso-,

[...] habían algunas otras manifestaciones, no tanto partidistas sino como de movimientos estudiantiles, particularmente me acuerdo de uno que tuvo mucha fuerza en esa época, que era el FER - Sin Permiso, era el Frente Estudiantil Revolucionario Sin permiso, que no estaban adscritos como a ningún grupo político, ningún partido político, eran más como un movimiento. (Camilo. UD-UN. PC-ML. Abril 2010. Bogotá)

Este Frente estudiantil, según la Comisión Internacional de Observadores para Colombia (1987), se creó en 1975 bajo la idea de lograr la unidad de diferentes grupos y corrientes estudiantiles. Aunque el frente era una agrupación independiente no logró tener incidencia nacional, teniendo como único elemento aglutinador el periódico que editaban. Junto a ellos se destacaba el grupo Cooperación Estudiantil, que funcionó principalmente en relación con la organización, distribución y funcionamiento de las cafeterías estudiantiles. Las funciones del grupo eran: “regular la dinámica de la cafetería, entregar los almuerzos,

controlar el orden en las filas de distribución de la comida” (Leonel. Activista estudiantil. Cooperación Estudiantil. MyP<sup>12</sup>. Mayo 2010. Bogotá).

En la Universidad Nacional debido a las formas de vida cotidiana tejidas en torno a las residencias estudiantiles y de acuerdo a la procedencia regional de quienes allí convivieron, se fueron creando *Las Colonias y los Combos*. Las Colonias se constituyeron en formas de vida comunitaria, donde las afinidades culturales y las identidades regionales convocaban y empezaban a aglutinar a los diferentes grupos en las residencias. Así las colonias como la pastusa, boyacense, santandereana, costeña, entre otras, confluían en la creación de vínculos y redes comunitarias que se disponían luego para el trabajo colectivo y para el movimiento estudiantil.

Los *combos estudiantiles*, dentro de la Universidad Nacional se organizaban de acuerdo a la distribución espacial compartida dentro de las residencias. De esta manera se identificaban por el lugar que habitaban dentro de los edificios. Por ejemplo, uno de ellos era el combo *Guadalupe Salcedo*, ubicado en el quinto piso, ala norte, definido así:

El combo Guadalupe Salcedo no era un combo organizado alrededor de la militancia en un partido o en una organización. Ahí había compañeros de la JUCO, había unos compañeros “Elenos”, había unos locos “Farcos” muy locos, había unos manes de derecho que no sabíamos ni que pitos tocan, teníamos hasta un compañero de derecha, tan de derecha que él formaba parte del Mape<sup>13</sup>” (Mauricio. Participante MyP. Mayo 2010. Bogotá).

Con seguridad debieron existir muchos colectivos estudiantiles de los cuales no encontramos suficientes menciones. Todo este tejido comunal no respondía necesariamente a la afiliación política, sino al trabajo en torno a la vida cotidiana, la defensa del bienestar colectivo universitario y la consecución de algunos bienes y servicios básicos. En las residencias a partir de las relaciones afectivas, los noviazgos, compadrazgos y amistades también se adelantaban el trabajo político<sup>14</sup>. El trabajo de los combos tenía su propia organización, en la que “[...] cada ala estaba organizada en un combo. Esos combos tenían

---

<sup>12</sup> Participante de la sesión de Memoria y Palabra. 14 de mayo de 2010.

<sup>13</sup> Sigla que traduce Muerte a Pepos, en palabras de quienes fueron residentes era un grupo de derecha que se tomó el Quinto piso de las residencias, el ala sur, porque era una zona de distribución, venta y consumo de drogas. En otro testimonio se asocia el Mape con un grupo *paramilitar*, ya que se encargaba de asesinar a quienes consumían o distribuían drogas (Marcos. Líder estudiantil. UD-UN.M-19).

<sup>14</sup> Parte de la vida cotidiana, académica y política en la Universidad Nacional, urdida en torno a las residencias estudiantiles se encuentra en la crónica histórica novelada que reconstruye Carlos Medina Gallego (2002). Ob cit.

coordinadores. Y los coordinadores eran los delegados en las asambleas y muchas veces bajábamos a las asambleas a respaldar lo que habíamos acordado que fuera a defender nuestro coordinador independientemente de si estábamos o no en la línea de militancia del compañero que estaba de coordinador” (Nelson. Participante MyP. Mayo 2010. Bogotá). El trabajo de combos y colonias era vital, incluso la recuperación de las residencias en el año de 1982 corrió más por cuenta de estas organizaciones comunales- estudiantiles que por las organizaciones políticas, aunque evidentemente se contó con el apoyo de éstas.

Otros intentos de organización estudiantil independientes, se dieron en la Universidad Distrital, finalizando la década de los setentas. Ejemplo de ello fue el Consejo Estudiantil de Ciencias Sociales, el cual nace reivindicando demandas propiamente académicas o que remitieran a los asuntos de la vida universitaria, en el marco del programa de Licenciatura en mención. Ésta organización se crea en respuesta a las organizaciones políticas que existían en la universidad, buscando resolver problemas propios de la población estudiantil, demandas sobre recursos, implementos, problemas académicos (Antonio. UD – INDESCO. PC-ML. Mayo 2010. Bogotá).

En la UPN, se recuerda algunos grupos más identificados con el trabajo académico que dinamizaron algunos proyectos editoriales, entre los que cabe mencionar; “la Revista Clepsidra del departamento de Física encabezada por Juan Carlos Orozco, el grupo de Estudio Pedagógico (GEP), el Círculo de Pedagogía y Cultura (CPC), el Comité Estudiantil de Lenguas, el periódico Nuestras Palabras y el Comité Cultural de la UPN, expresaban la rica gama y diversidad en formas de organización y participación estudiantil alternas a las propuestas políticas”(Jiménez B, 2000). Varios de estos grupos surgieron de manera independiente y tomando distancia de la Juco y del Moir en la universidad.

Otra modalidad de organización estudiantil que amplía el panorama en la formación política y en la constitución subjetiva fueron los *Grupos de Estudio*, los cuales retoman asuntos disciplinares, académicos y políticos, propios del momento social. Si bien en los grupos de estudio existían afinidades políticas, ello no implicaba que estuviesen adscritos a algunas de las tendencias mencionadas en este contexto. La memoria que se hace respecto a los grupos de estudio rescata fundamentalmente el papel formativo de éstos, al respecto Antonio (UD-INDESCO.PC-ML. Mayo 2010. Bogotá) menciona los objetivos y las dinámicas del grupo en el que participó a principios de los años ochentas, el cual articuló a varios estudiantes de la Universidad Distrital “ Este era un grupo de estudio de historia, nace en la UD, con el profesor Alberto Gómez, profesor de historia, muy activista él del movimiento [...] Nos reunimos todos los sábados en la mañana un grupo de 8 o 10 personas

con el profesor, dirigidos por el profesor, entonces el profesor nos va proponiendo unas lecturas y efectivamente hacemos eso”, el objetivo del grupo era estudiar, ampliar los debates teóricos como él mismo lo menciona, a la vez que en se daban discusiones de orden político. Como este ejemplo se encontraban múltiples grupos, de diferentes carreras, dispersos en las universidades.

De acuerdo con este panorama en la vida universitaria era muy fácil elegir entre militar en un partido de izquierda, o ser militante en una organización político-militar. En algunos casos se escogía el activismo estudiantil, el cual no negaba la simpatía con alguna línea política. En muchos casos eran militancias y afiliaciones compartidas, que se combinaba con estar en un combo, en un grupo estudiantil y simpatizar o militar en una organización política, como lo expresa Federico,

Indiscutiblemente las condiciones que se viven en la universidad en ese momento, pues es un caldo de cultivo para lograr uno involucrarse de la manera que quisiera, desde hacer el trabajo normal de la JUCO, o de cualquiera de estas organizaciones juveniles estudiantiles, hasta pensar en hacer militancia de milicias urbanas o de si se quería ir uno al monte, también existían todas las posibilidades (Federico. Líder sindical. Sintraunal. UN. Mayo 2010. Bogotá)

### **3.1.2. Desmovilizando el movimiento, la pena capital.**

Esta radiografía de lo que se gesta en las universidades, muestra la cara oculta del movimiento, el “movimiento haciéndose”. Esta cara del movimiento es castigada ante las demandas de los estudiantes, especialmente en relación con el bienestar estudiantil, siendo cerradas las universidades para desarticular y controlar el ímpetu estudiantil. Veamos entonces cómo se vivían los momentos de latencia del movimiento.

Para este periodo entre mayo 1979 y marzo de 1981 es cerrada la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El contexto del cierre obedecía a que desde el 8 de mayo de 1979, los estudiantes bloquearon las diferentes sedes de la universidad, demandando mejores condiciones académicas y de infraestructura física para la Universidad<sup>15</sup>.

Las demandas estudiantiles se concretaban en exigir: “Dotación de elementos y equipos de laboratorios,- actualización del servicio de computación académico y administrativo; -

---

<sup>15</sup> Para entonces la Universidad contaba con varias sedes que tenían serios problemas de infraestructura física. Entre ellas se encontraban las sedes: Panamericana, El Vivero – Venado de Oro-, Central y Benjamín Herrera.

dotación de biblioteca y demás medios educativos; - Convocatoria del Consejo Superior Universitario a fin de que proceda el nombramiento del rector, decanos [...], - que se aplique la Reforma Académica y administrativa aprobada en ese organismo desde 1976 y se asuma una posición definitiva sobre el problema de la planta física;- Restablecimiento de los servicios de bienestar estudiantil;- Renuncia de los decanos de Ingeniería, Catastral y Electrónica”<sup>16</sup>. Demandas que sencillamente evidenciaban la profundización de la crisis financiera que atravesaba la universidad al no contar con presupuesto para la dotación básica de laboratorios y equipos necesarios para el desarrollo académico, así como la agudización del conflicto por la carencia de una planta física adecuada.

El rector Jorge Rivadeneira Vargas renuncia debido a las protestas estudiantiles, a las que calificaba como una grave situación de orden académico y disciplinario. Por su parte la medida tomada por el alcalde de entonces, Hernando Durán Dussán en apoyo del Consejo Directivo de la universidad, fue cerrar la institución. La Distrital es cerrada a partir del 23 de mayo<sup>17</sup>, día en que fue ocupada por las fuerzas militares que desalojaron a los estudiantes. De igual manera se procedió con las oficinas y escritorios de los docentes de la sede Panamericana, que fueron allanadas al siguiente día<sup>18</sup>.

Esta decisión desencadenó protestas de estudiantes y docentes, exigiendo la apertura inmediata de la universidad así como el establecimiento de condiciones democráticas y la libertad de los estudiantes detenidos durante el allanamiento. El alcalde reconoció y aprovechó las denuncias de los estudiantes sobre las malas condiciones de las instalaciones en cada una de las sedes, así como por los problemas de presupuesto para proceder al fulminante cierre. Además se refirió a las acciones estudiantiles como desordenes que estaban vinculados con grupos subversivos<sup>19</sup>.

La universidad permaneció cerrada y militarizada hasta finales del '79, con las repetidas promesas de que sería reabierta. Al cumplirse un año del cierre se adelantó un foro en favor de la apertura<sup>20</sup>, intentando reactivar la movilización social y estudiantil para reabrirla. Sin embargo durante este año y con esfuerzos aislados, que expresaban la desarticulación y el impacto del cierre de la Universidad, que además incidió en la búsqueda de otras opciones profesionales y deserciones de cientos de estudiantes, la universidad seguía sumida en la crisis

---

<sup>16</sup> *El Espectador*. “Ante la Crisis de la U Distrital”. Mayo 27 de 1979. Pág 16 A.

<sup>17</sup> *El Tiempo*. “Cerrada la U. Distrital”. Mayo 24 de 1979. Pags 1A y 6A.

<sup>18</sup> *El Espectador*. “Denuncian desbarajustes en la U Distrital”. Mayo 29 de 1979. Págs, 17 A, 24 A.

<sup>19</sup> *El Espectador*. Anuncia Durán Dussán Nueva Universidad Distrital. Junio 21 de 1979. Pág 1 A.

<sup>20</sup> *El Espectador*. “Foro por la apertura de la “U” Distrital. “Universidad Cerrada no es Universidad”. Mayo 24 de 1980. Pág 17 A.

financiera<sup>21</sup>. A la par de las constantes promesas de reapertura, se abrió la licitación para la construcción de la sede *La Macarena*, en el barrio la Perseverancia<sup>22</sup>.

Finalmente el lunes 23 de marzo de 1981, después de 23 meses de cierre, se reanudaron las actividades académicas en la universidad, con nuevos estatutos que aplicaban juiciosamente lo emanado de la Ley 80 del 80, pero sin cambios sustanciales en términos de reforma académica y de mejores condiciones de infraestructura física<sup>23</sup>. La crisis que llevó al cierre no fue superada, así lo expresaba el propio rector, Mariano Ospina Rodríguez, al declarar que la universidad se encontraba en una “crisis de aula y crisis fiscal”<sup>24</sup>, representada en una disminución del presupuesto de cerca de 62 millones de pesos.



Fuente: Norberto Torres. Universidad Distrital FJC. Sede La Macarena.

La construcción de la nueva sede, seguía siendo la demanda y aspiración del sector estudiantil en la Universidad. Aunque se avanzaba en la construcción de la sede *La Macarena*, en octubre de 1983 los estudiantes se organizan nuevamente exigiendo un campus único para la universidad. Con este propósito un grupo de estudiantes organizados y portando capuchas se dio a la tarea de tomarse la sede Central de la Universidad y entre sus demandas exigían:

---

<sup>21</sup> En septiembre de 1980, el gobierno expresaba que era necesaria una financiación mixta de las universidades pues no contaba con posibilidades para incrementar los aportes del presupuesto nacional destinado para la educación superior. Por ello sugería la financiación del Estado y de las regiones junto con el apoyo del sector empresarial y de diferentes beneficiarios. En: *El Tiempo*. “Financiación Mixta de la universidad plantea el gobierno”. Septiembre 3 de 1980. Pág 5 C.

<sup>22</sup> *El Tiempo*. “Abren Licitación para sede de U. Distrital”. Febrero 21 de 1980. Pág 2.

<sup>23</sup> El abril de ese año, el rector Francisco Cajiao, aseguraba que ya estaban listos los diseños para la nueva sede de la Universidad Distrital, y que la construcción de la sede la Macarena se iniciaría en agosto del mismo año. En: *El Tiempo*. “U D, listos los diseños de nueva sede, por Lucevin Gómez”. Abril 10 de 1981. Pág 2 B. Se preveía que esta sede entraría en servicio en el segundo semestre del año 1982. *El Tiempo*. “Autorizan construcción de sede para U. Distrital”. Septiembre 28 de 1981. Pág 1 B.

<sup>24</sup> *El tiempo*. “Peligro de cierre en la U. Distrital”. Octubre 26 de 1982. Pág 1 B.

[...] la destitución del rector de ese centro docente, Mariano Ospina Rodríguez, la asignación de una partida presupuestal adecuada, la entrega de la llamada sede única que está localizada en la carretera Circunvalación con calle 27, la dotación de laboratorios y de bienestar universitario, el reintegro de varios profesores y trabajadores despedidos hace algunos meses, la investigación de la procuraduría por la desaparición de los hermanos San Juan<sup>25</sup>.

La toma que duró cerca de diez días, arrojó como resultado el compromiso de la entrega de la sede para el próximo año y la prolongación del semestre hasta el 10 de diciembre para recuperar los días invertidos en la toma pacífica. La nueva sede finalmente abrió sus puertas en marzo de 1984. Se abre una universidad y se cierra otra, la Universidad Nacional.

A inicios del año 1984, la Procuraduría General de la Nación, después de las investigaciones realizadas sobre la desaparición de cerca de 20 estudiantes, establecía que “por lo menos 11 de los 20 universitarios desaparecidos en los últimos meses fueron asesinados en extrañas circunstancias, y en algunos casos- según la Procuraduría – aparecen implicados funcionarios del Estado”<sup>26</sup>. Esta noticia, ilustra el panorama de desapariciones y asesinatos de activistas estudiantiles, a la vez que reconoce la responsabilidad del Estado Colombiano en las mismas. En este año se dan algunos acercamientos de paz entre el gobierno de Belisario Betancourt y los grupos guerrilleros (FARC, M-19, EPL). En el balance de Archila y Cote (2009), encuentran que la tregua pactada dentro de los diálogos de paz no duró ni un año, aspecto que se expresó en la toma del palacio de Justicia por un comando del M-19 en noviembre de 1985; el asesinato en Bogotá del vocero del EPL, Oscar William Calvo; y, la tregua con las FARC, se mantuvo por cerca de dos años pero con resultados poco positivos, puesto que la agrupación política impulsada por la guerrilla para asumir una vía política- pública fue exterminada: “Este es el trasfondo de la ‘guerra sucia’ que la derecha civil, militar y paramilitar lanzó contra la UP y en general contra los activistas sociales y de izquierda, de la que no se libraron candidatos presidenciales como Jaime Pardo Leal, Luis Carlos Galán, Bernardo Jaramillo Ossa y Carlos Pizarro”( Archila, Cote, 2009:79).

---

<sup>25</sup> *El Espectador*. “Sigue Toma de la U. Distrital”. Octubre 29 de 1983. Pág 19 A.

<sup>26</sup> *El Tiempo*. “Procuraduría aclara desaparición de 11 estudiantes”. Enero 5 de 1984. Pág 11 A. Esto se constata también en los datos de Jaime Torres, citado en Archila (2003) quién encuentra que en 1979, hubo 4.098 detenciones; casi 7.000 detenidos y torturados; entre estas cifras el sector más afectado fue el campesino con el 27% de las detenciones, seguido de los estudiantes con el 25.1%. Ob cit, pág 238.

En un contexto de fuerte represión estatal se da el segundo repunte en la movilización estudiantil, en el año de 1984<sup>27</sup>. De acuerdo con García (2002), en este año se encuentra el mayor número de movilizaciones estudiantiles, no sólo en la ciudad, sino en el territorio colombiano. Ello respondió, a la implementación de las políticas de ajuste estructural con las cuales el gasto social fue el principal afectado. Escenario en el que gran parte de las protestas estudiantiles se dan principalmente en contra de la implantación de un sistema de transporte “público” sin subsidio, los recortes en los servicios de bienestar estudiantil y del presupuesto destinado para las universidades, así como el cierre de las residencias de la Universidad Nacional.

Las residencias estudiantiles eran consideradas un problema de orden público, por ello ante las acciones estudiantiles se respondía con el uso de la fuerza militar y con los cierres de las mismas. García y Arenas (1986) revisan justamente el movimiento estudiantil<sup>28</sup> adelantado a propósito de la recuperación de las residencias estudiantiles. De acuerdo con las autoras la recuperación de las residencias respondió a un proceso que se venía gestando desde inicios de los años ochenta. Fue una lucha marcada por diferentes elementos, entre ellos: el estancamiento en el que se encontraba el movimiento estudiantil, justamente en un período político de la guerra sucia, la desaparición y muerte de diferentes activistas sociales y estudiantiles; el cambio en la composición de la base estudiantil, que por un lado siendo de provincia se dedicaba a trabajar para poder subsistir en la ciudad y por otro, el ingreso de sectores de clase media –urbana, que contaban con posibilidades de subsistencia; a este cambio de las bases estudiantiles se le agrega que hay un desconocimiento de la importancia del derecho a las residencias; y, el apoyo de las directivas a la medida, demostrado en el silencio cómplice.

Ante este panorama, el trabajo inicial empieza por las colonias<sup>29</sup>, justamente con aquellas personas que al finalizar la anterior década habían tenido este derecho, y conocían su valor e importancia. En este contexto, la colonia nariñense inicia el proceso de información de este derecho, así mismo se crea el Comité Pro – Recuperación de las Residencias –CPR- en

---

<sup>27</sup> García (2002) analiza cinco lustros de la movilización estudiantil en Colombia, de 1975 a 2000. Producto de este análisis establece tres momentos de mayor movilización estudiantil, a saber: 1975-1976; 1984 y 1999.

<sup>28</sup> La presente reseña que se hace del movimiento de recuperación de las viviendas estudiantiles es retomada de este trabajo de tesis de pregrado. En: García Martha M. Melo; Arenas Rendón Cecilia (1986) “Ob, cit.

<sup>29</sup> Las colonias respondían a los agrupamientos que se generaron en las residencias estudiantiles de acuerdo al lugar de origen de los estudiantes. De esta manera se encuentran las colonias de Santander, Tolima, Nariño, La Gorgona, Boyacá, entre otras.

1981. Se realizaron marchas y mítines que como era de esperarse terminaron con los cierres preventivos de la universidad.

Quizá, un viraje fundamental en la recuperación de las residencias estudiantiles se da con la política del entonces presidente, Belisario Betancourt (1982- 1986), quién planteó dentro de su programa de gobierno la necesidad del diálogo y la concertación con todas las fuerzas sociales del país. Lo que ocurría en las universidades públicas se incluía en esta propuesta, por ello el 28 de septiembre de 1982 el presidente invitó a través de una carta y de un mensaje en los medios de comunicación, a los docentes y estudiantes de la Universidad Nacional, a restablecer las relaciones pacíficas con el Estado colombiano y a recuperar su imagen social. Esta contienda política es leída favorablemente por varios sectores estudiantiles, quienes en nombre de la llamada “apertura democrática” promovida por el gobierno de Betancourt, deciden recuperar las residencias estudiantiles, en el entendido de que si la propuesta es la apertura democrática, el gobierno no respondería con la fuerza militar para desalojar las residencias y en su lugar oiría las voces estudiantiles.

Desde esta perspectiva, después de seis años del cierre de las residencias –desde 1976- y bajo una previa planeación para la “toma de las residencias”, los estudiantes llevan a cabo este plan el día 21 de septiembre de 1982. Inicialmente se hace este trabajo con las residencias Uriel Gutiérrez y Camilo Torres. Con la toma, las exigencias de los estudiantes se resumen en cuatro puntos: Que se respete la vida y la integridad de las personas adultas y niños que se encuentran en este sitio, así mismo que se garantice su permanencia; Que el gobierno nacional destine un presupuesto inmediato y suficiente para la reparación, adecuación y funcionamiento permanente de las residencias; Que se mejoren los servicios de Bienestar Estudiantil en general como son: mayor funcionamiento y capacidad de cafeterías, funcionamiento efectivo de servicio médico, odontológico, de biblioteca y laboratorios; Que se nombre una comisión de las directivas universitarias para que junto con los estudiantes estudien un proyecto de normas que rijan el futuro funcionamiento de residencias y servicio de bienestar estudiantil en general.

La toma, siendo una acción de hecho, efectivamente no fue factor de criminalización, ni por parte del gobierno, ni de la rectoría de Fernando Sánchez Torres, en su lugar se inició un proceso de negociación para la adjudicación de las viviendas. De esta manera en septiembre de 1982, se estableció el acuerdo que reglamento el funcionamiento y entrega de las residencias para que fueran administradas por los estudiantes<sup>30</sup>. A un año de la recuperación,

---

<sup>30</sup> *El Tiempo*. “Ultimátum en la U.N. Entregan residencias o habrá desalojo y cierre, dice rector”. Abril 3 de 1984. Pág 1 A, 9 A.

la actividad estudiantil decayó y con ella se disolvió el CPR, en este escenario surge un proceso de señalización y descredito a las actividades propiciadas en las residencias, señalamientos que fueron apoyados en muchos casos por los propios residentes. Producto de esta problemática se radicalizaron las posturas dentro de los mismos residentes, llevando incluso al asesinato del estudiante Julio Barrera, en el edificio Uriel Gutiérrez. Esta muerte, ocurrida el 8 de septiembre de 1983, no sólo mantuvo presente los señalamientos frente al uso de las residencias sino que aplazó la adjudicación definitiva de las mismas.

Con estos incidentes y ante las permanentes protestas, marchas y pedreas, que tenían lugar en la Universidad Nacional desde iniciado el año de 1984, el rector Fernando Torres Sánchez con el aval del Consejo Superior Universitario, oficializaba un ultimátum para la entrega de las residencias hasta el 9 de abril o en su efecto se procedería al desalojo y cierre de las mismas por parte de la fuerza pública. Los argumentos del rector eran que las residencias se habían convertido en un centro de “tráfico de drogas”, de delincuencia común y porte de armas, de prostitución y homosexualidad<sup>31</sup>. Por supuesto la oposición estudiantil a estas medidas fue total, de forma que un grupo numeroso de estudiantes se tomaron la sede de la Cruz Roja, para exigir garantías en la devolución de las residencias estudiantiles.

A finales de abril se realiza una nueva adjudicación, que excluyó a cerca de 300 estudiantes. Ante la adjudicación y con la muerte en Cali del estudiante Jesús Humberto León Patiño, se adelantaron jornadas de protestas el 16 de mayo de 1984. Durante esta jornada hubo enfrentamientos con la fuerza pública, dejando “un saldo de 113 detenidos, de los cuales dos están cumpliendo penas de uno y dos años. Se rumora en medios estudiantiles que hubo 17 muertos” (García, Arenas, 1986). Este día, sigue sin esclarecerse, pues de acuerdo con fuentes estudiantiles en medio del allanamiento a las residencias se presentó una masacre a manos de la policía. El hecho se registró en la prensa como una confrontación armada entre la policías y guerrilleros del M-19, ELN y EPL. A partir de esta confrontación las denuncias de estudiantes, profesores y líderes sindicales hacían alusión a que la policía recogió los cuerpos de los heridos y los llevó con destino desconocido<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> *Ibíd.* Pág. 1 A, 9 A.

<sup>32</sup> *El Bogotano*. “Emboscada a Plomo, Policía UN”. Mayo 17 de 1984. Página Principal- P-3. En el Periódico *El Tiempo*, del mismo día, se mencionó el hecho como “Violentos Choques, entre la policía y encapuchados”. También se denunció la desaparición de diez estudiantes, en medio de los disturbios, denuncias realizadas por docentes de la universidad, En: *El Tiempo*. “Indefinidamente cerrada la U.N”. Mayo 18 de 1984. Pág. 1 A, 3 A. Denuncias parecidas sobre la muerte a estudiantes y desaparecidos se presentaron en *Voz proletaria*. “Los sucesos de la Universidad Nacional. Lo que va de la edad de piedra a la edad de los metales”. Por Carlos Lozano Gillén. Mayo 24 de 1984. Pág 11.

Finalmente el 16 de mayo de 1984, corresponde al tercer y definitivo cierre de las residencias<sup>33</sup>, junto con ellas se clausuran los derechos de bienestar universitario (cafetería, vivienda, salud). Producto de estas medidas y ante la movilización estudiantil es cerrado durante un año lectivo la Universidad Nacional de Colombia. La universidad volvería a abrir sus puertas hasta el 8 de abril de 1985, después de 326 días de cierre<sup>34</sup>.

El último intento de recuperación de las residencias estudiantiles se adelantó en octubre de 1987, cuando un grupo de estudiantes, “cerca de 500 encapuchados se tomó el edificio donde años atrás funcionaban las residencias estudiantiles”<sup>35</sup>. Las residencias tomadas correspondían a las conocidas como Alberto Alaba Montenegro y Nariño. Con esta toma se suspendieron las actividades académicas de la universidad y la administración de Marco Palacios accedió a dialogar con los estudiantes. La posición de los estudiantes era no desalojar las residencias “hasta tanto no se les entregue el Bloque Camilo Torres para la reinstalación de las residencias universitarias”<sup>36</sup>. El acuerdo al que se llegó fue que los estudiantes desalojarían pacíficamente las instalaciones y se reabría la universidad el 19 de octubre –se reabrió el 26-, bajo los siguientes acuerdos, emanados de la comisión negociadora<sup>37</sup>

- 1- Crear en un plazo no mayor de quince días una comisión permanente y representativa de los directivos, profesores y estudiantes con el propósito de asesorar al Consejo Superior Universitario y al rector en el desarrollo de las políticas de bienestar universitario. Esta comisión será instalada un mes después de su creación;
- 2- Propiciar el desarrollo de actividades que permitan una amplia discusión sobre la democracia en la universidad y los mecanismos de participación de los estamentos universitarios en la elaboración de políticas para la universidad;
- 3- Considera que con el retiro de los estudiantes de las instalaciones de la universidad, el conflicto llega completamente a su final;
- 4- Iniciar las diferentes acciones para que la universidad reinicie todas sus actividades a la mayor brevedad. Sugiere que el jueves 15 de octubre se reinicie la prestación de los diferentes servicios a la comunidad y se reanuden las diferentes

---

<sup>33</sup> Según las autoras, en primer cierre de las residencias se dio en 1972, durante ocho meses, aunque esa media no aplico para los estudiantes casados; y el segundo el 1976. García y Arenas (1986). Ob cit.

<sup>34</sup> *El Tiempo*. “Nueva cara de la Universidad Nacional”. Abril 7 de 1985. Pág Principal.

<sup>35</sup> *El Tiempo*. “Cierre indefinido de la UN”. Págs. 1 A y 3 A. Octubre 7 de 1987. Otras fuentes mencionan que era un grupo de 100 estudiantes.

<sup>36</sup> *El tiempo*. “Se inicia diálogo en U.N”. Octubre 12 de 1987. Págs. 1 A y 3 A.

<sup>37</sup> *El Tiempo*. Estudiantes desalojaron pacíficamente. El 19 reabre la UN. Octubre 10 de 1987. Págs.1A y 6A.

actividades académicas el 19 de octubre; 5- entregar los cheques de los préstamos- becas correspondientes al mes de octubre a la mayor brevedad posible.

Lo claro es que después de este intento quedó clausurada la idea de recuperar las residencias estudiantiles, pues no hay muestras de hecho de que la rectoría hubiese escuchado y negociado las anteriores peticiones.

Concluimos así que la década del ochenta representó un alto repunte del movimiento estudiantil, en medio de los procesos de privatización de las universidades públicas. En el caso de las universidades capitalinas (U. Nacional y U. Distrital), se encuentra intentos de articulación para defender el bienestar universitario, representando en el acceso a los servicios de bienestar estudiantil (cafetería y residencias), y de un campus único (U. Distrital).

### ***3.2. La apuesta por un Movimiento Civilista: el 2007***



Fuente: [blogspot.estudiantesUPN.2007](http://blogspot.estudiantesUPN.2007).

El segundo momento del análisis del movimiento estudiantil en Bogotá, se refiere a un intento reciente por articular fuerzas, organizaciones, ideales, en una perspectiva que de manera explícita reivindica la defensa de la Universidad Pública en Colombia. Era común encontrar opiniones que hablaban de un verdadero movimiento estudiantil, de movilizaciones que nunca se habían visto en el país, con manifestaciones públicas multitudinarias muy organizadas. Los analistas coincidieron en calificar al movimiento como una expresión civilista, pacífica y creativa (Archila, 2007a; Valencia, 2007; Socha, 2007).

Para adentrarnos en este momento y en cómo converge en él miles de sujetos, rastreadremos el proceso que marcó esas subjetividades en devenir, revisando momentos de sus experiencias que se van entrelazando a modo de memorial de agravios para luego encontrarse en el movimiento.

Este proceso tuvo improntas propias, donde es innegable el contexto de profundización de la violencia en el que se nace. Muchos de los estudiantes que participaron en el movimiento del 2007, nacieron en la década de los años ochentas, hijos de la crisis económica y con ella de la entronización del neoliberalismo en el país. El decenio de los noventa inició con la apertura económica en el gobierno de César Gaviria (1990-1994) y con las políticas neoliberales que promovían la privatización de los derechos sociales (educación, salud, recursos naturales). En este mismo momento se construye una nueva carta Política, sancionada en 1991, con la cual se consagraba a Colombia como un Estado Social de Derecho, que reconoce el pluralismo cultural y étnico pero que de manera contradictoria abría las puertas al neoliberalismo (Archila, Cote, 2009).

El balance sobre lo que en términos sociales representó esta década es bastante dicente: en primer lugar el incremento de la inflación, que alcanzó el 24.3% en 1991-1994, afectando los ingresos de los trabajadores; el deterioro de los salarios reales que fue del orden del 3%; el incremento del desempleo, que para 1998 alcanzó el 15.1% ; la reforma laboral y de la salud, representadas en la ley 50 de 1990 y la ley 100 de 1993, condensaron la opción neoliberal en el ámbito laboral y de la salud, misma que en el campo de la educación superior se reflejaría en la ley 30 de 1992, Ley de Educación Superior; los procesos de reinscripción del M-19, EPL y un sector del ELN en 1991, fueron acompañados con la declaración de exterminar la guerrilla; la corrupción política y los nexos con el narcotráfico desatado a partir del proceso 8000 en el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998); las políticas de guerra contra la insurgencia implicaron un aumento del presupuesto destinado para la guerra y la disminución del mismo para la inversión social (Archila, 2009). Todo ello redundó en mayores niveles de pobreza afectando la económica doméstica y las opciones educativas.

En esta década surte un fuerte vacío la muerte, desaparición y exilio de gran parte de la generación de pensadores, intelectuales y activistas sociales de izquierda, como resultado del tratamiento que se le dio al conflicto armado en Colombia a finales de los ochenta. Este será un factor, que efectivamente representa una fuerte ruptura con las nuevas generaciones, que sumado a la crisis del socialismo real reflejada de manera simbólica en la caída del Muro de Berlín, incidió en los desplazamientos políticos de las siguientes generaciones.

Este contexto social vio crecer a los sujetos del movimiento estudiantil de 2007. Para nuestros actores, el inicio de las inquietudes políticas, se asocian a tres aspectos principalmente: el origen social, la influencia del conflicto armado y las afiliaciones políticas de las familias. Estos aspectos se retoman para hacer explícita la vivencia de la injusticia económica y política que afrontaba el país. Veamos.

En varios casos en los que se proviene de familia campesina, el contexto de pobreza que se vivió en la década en efecto incidió en la migración del campo a la ciudad en busca de mejores oportunidades de trabajo. De hecho para 1985 sólo el 30.4% de familias en Colombia se mantenían, o vivían en el campo (Archila, 2009). Esta experiencia familiar, se recuerda porque es en la pobreza que se aprende también los problemas de injusticia social, así lo expresa Ángel: “mi papá es campesino y la familia por parte de mi mamá es campesina. La situación económica mía en la infancia fue muy complicada. Mi abuela, yo creo, fue la que empezó a despertar ese sentido, desde muy pequeño por conocer lo que pasa con las personas que están oprimidas” (Ángel. Líder estudiantil. UPN. Mayo 2010. Bogotá).

En otros casos la experiencia familiar, además de estar asociada a los anteriores factores, se retoma porque se vive las consecuencias del conflicto armado directamente, en carne propia. El asesinato o la muerte de un familiar muy cercano a causa de sus afiliaciones político ideológicas se convierte en el pretexto para conocer estas diferencias, a la vez que para posicionarse políticamente. Este es el caso de Pablo (Líder estudiantil. FEU) y Ernesto (Líder estudiantil. ACEU), quienes perdieron a sus padres debido a sus militancias políticas dentro de la izquierda, suceso que marcó las opciones y los tempranos posicionamientos ideológicos de ambos,

Mi padre era un militante maoísta, miembro del Ejército Popular de Liberación (EPL). Mi papá fue asesinado, bueno, cuando todo el proceso de exterminio de todos aquellos que entregaron las armas. Mi papá hizo parte del proceso de reinserción, se vinculó al AD-M19, murió posteriormente a su candidatura como candidato a la asamblea departamental del César, en las calles de Valledupar un 31 de diciembre del 93. Yo tenía 13 años y en el marco de ese proceso por lo menos ya existían muchas inquietudes, muchas preguntas sobre a qué se dedicaba, qué hacía y esas preguntas llevan a otro tipo de reflexiones sobre algunos elementos de justicia, de equidad e inequidad. Conceptos que no eran muy claros para mí pero que en el marco de ese proceso ya evidenciaba una indignación con

la forma como fue asesinado y con quien lo asesinó (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá)

Otro caso parecido es el de Pablo (FEU), quién procede de una familia liberal, que se identificaba con el gaitanismo y que por lo mismo fue perseguida durante el período de la violencia bipartidista. Su padre, heredero de las ideas liberales hizo parte de la Unión Nacional de Oposición, la UNO<sup>38</sup>,

Todo eso, más o menos les dio para que fueran perseguidos, señalados, estigmatizados [...] por su posición política, por su posición ideológica también. No en vano, pues mi abuelo es torturado, mis tíos son torturados y mi papá es llevado a la cárcel, previamente habiendo sido torturado. El desenlace final de todo eso es que mi padre, prácticamente muere en la cárcel en Berlín, Santander. (Pablo. FEU. UPN. Mayo 2010. Bogotá).

Esta experiencia de la guerra vivida *en carne propia* generó rupturas frente a lo que se vive socialmente, al aprender la indignación y la injusticia frente al Estado y sus fuerzas militares.

En otros casos la experiencia familiar se vincula con la izquierda o el liberalismo partidistas ya sea porque algún familiar militaba o expresaba simpatías con éstos partidos. Es el caso de Julio (Líder estudiantil. ACEU), quién conoció siendo muy niño al concejal y presidente del exterminado partido político la Unión Patriótica, Mario Upegui<sup>39</sup>. Esa cercanía con alguien de izquierda, marcó las primeras elecciones de Julio, como él lo menciona; “vivía cerca de la cárcel *La Modelo* y le llevé, nosotros le llevábamos el desayuno, la comida [...] y desde ahí tenía el referente de una persona, un dirigente de izquierda, como es Mario Upegui, que para mí viene a ser siempre muy importante” (Julio. ACEU- UPN. Abril 2010. Bogotá).

Por último se ubica los nexos de la familia con una tendencia liberal que resultaba ser la oposición al régimen del momento, en este caso de la Alianza Nacional Popular -ANAPO-, haciendo visible las ideas liberales y su nexo en la familia a partir de los abuelos. Tal como lo recuerda Eleonor, “mi abuelito por parte de mi papá, él fue de la ANAPO hasta ahí la familia

---

<sup>38</sup> Agrupación de Izquierda creada en 1974, con sectores del PCC, de la Anapo y el Moir. Esta agrupación política se convirtió en un intento de unión de sectores alineados a la revolución china y soviética. En Archila (2009). *Idas y Venidas*. Ob cit, pág 288.

<sup>39</sup> Mario Upegui fue alcalde de la localidad de Sumapaz y concejal de Bogotá en varios períodos por el Partido de la Unión Patriótica. Partido del cuál fue presidente.

supo o recordó o trajo como la reminiscencia de por qué el abuelito había sido de la ANAPO. Entonces él comenzó a contarme con una tendencia muy liberal su experiencia ahí”. (Eleonor. FUN-UN. Mayo 2010. Bogotá).

Retomar esa historia familiar vinculada a opciones políticas alternativas desde la experiencia subjetiva, se convertía en una manera de continuar con los idearios de la familia. Es claro que esa experiencia se hace consciente ya en la adolescencia y entonces es más fácil buscar romper o afianzar los vínculos con proyectos políticos heredados de padres y abuelos.

Es claro que los nuevos actores políticos del conflicto armado, así como las consecuencias del modelo económico neoliberal ya se sentían en las vidas familiares en que crecen los sujetos del movimiento. A la par de estos dos factores, en el país se iba fortaleciendo la estructura paramilitar<sup>40</sup> en la sociedad civil y en la estatal. A la vez en la ciudad se vivió el constante hostigamiento y asesinato de líderes sociales e intelectuales como el de Mario Calderón, Elsa Alvarado, ambos investigadores del CINEP, Eduardo Umaña Mendoza y Darío Betancourt.

En este escenario de recrudecimiento del conflicto armado en Colombia, los sujetos retoman la experiencia transitada en el colegio durante la secundaria. Ello responde a que con la CPC de 1991, se da paso a la creación de la Ley General de Educación, ley 115 de 1994. En esta ley se reglamentaba la elección de un estudiante para representarlos ante el Consejo Directivo, máximo órgano de gobierno escolar (Art, 93); y, la elección del personero de los estudiantes, con la función de promover y hacer cumplir los derechos y deberes de los estudiantes en la institución escolar (art, 94), con el ánimo de promover la formación ciudadana y democrática en la escuela.

Es por ello que en varios de los relatos de nuestros entrevistados se retoma esta experiencia escolar y se la ubica como un momento en el que se inicia un acercamiento a las prácticas políticas dentro del gobierno escolar. Esto responde a que varios de ellos fueron representantes de los estudiantes ante el Consejo Directivo o Personeros, algunos casos que lo ilustran así:

---

<sup>40</sup> En términos legales se crean las llamadas *Convivir*, durante el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994), supuestamente en la lógica de conformar cooperativas de seguridad que colaboraran con el ejército en tareas de vigilancia contra la insurgencia. En el plano real “ellas se convirtieron en estructuras paramilitares al servicio de ganaderos y narcotraficantes, en un verdadero proyecto de contrarreforma agraria”. El proyecto paramilitar se consolida en 1997, cuando se agrupan con el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia. En: Archila (2002). Ob cit, pág 38.

En once, entonces se daban las elecciones para personero, entonces, claro, gané afortunadamente. Ahí la gente pues confía mucho en uno, era un referente ahí. Entonces yo fui el personero y ahí pues las luchas a favor de los estudiantes (Ángel. UPN. Mayo 2010. Bogotá)

Yo en el colegio manejaba la emisora del colegio y desde noveno me lancé al consejo directivo. La gente me conocía por el tema de la emisora del colegio y desde ese entonces fui representante estudiantil por noveno, décimo y once en el colegio. Y a los catorce años yo estaba en décimo grado, ingreso a la organización juvenil del Partido Comunista, la Juventud Comunista. (Julio. ACEU. UPN. Abril 2010. Bogotá).

Pese a las fuertes críticas que se le ha hecho a este experimento educativo en tanto reproduce los vicios de la clase política como son, el clientelismo, ofrecer prebendas para obtener un voto o prometer cosas que son imposibles de cumplir, nuestros sujetos identifican en esta práctica un antecedente importante dentro de su proceso de formación política. Aquí la referencia subjetiva está vinculada al ejercicio político dentro de la democracia formal, al referirse a la representatividad democrática y los procesos de elección, prácticas políticas que en algunos casos serán confrontadas en la experiencia universitaria.

### **3.2.1. La Universidad después del muro de Berlín.**

En la experiencia universitaria se encuentra una serie de desplazamientos ideológicos con la caída del socialismo real en 1989, así como con los procesos de reinserción de grupos armados como el M-19, EPL, Quintín Lame, que cambiaron el mapa de influencia de los actores políticos en la sociedad y en las universidades públicas. Las críticas a los alineamientos internacionales – de la URSS y China principalmente- que desconocieron la realidad del país, así como la creación de nuevas opciones de izquierda como la AD-M19 o el Polo Democrática Alternativo –PDA- son muestra de estos desplazamientos. Al respecto Jaime A. (ACEU- UN. Julio 2010. Copenhague), menciona que dentro de la militancia estudiantil no era clara la diferencia entre fuerzas políticas, debido a la crisis generada en el bloque socialista: “no había fuerzas políticas porque, en los noventa con toda la crisis y la caída del bloque y demás, ya eso era rarísimo ver por allá gente de “X” o “Y” organización entonces, pero había un ambiente generalizado de una oposición diferente, crítica y demás. Y eso fue lo que movió” (Jaime A. ACEU- UN. Julio 2010. Copenhague)

Si las anteriores generaciones tenían un discurso más ideologizado en el que se identificaba las diferencias e identidades político- ideológicas entre unos grupos y otros, en los sujetos del movimiento estudiantil de 2007 estas diferencias no son tan marcadas. De hecho varios de ellos, no manifestaban un interés inicial por vincularse con proyectos políticos dentro de la universidad, había escepticismo, apatía y desconfianza con lo vivido a nivel nacional; con los partidos políticos tradicionales, con el auge y la entronización del paramilitarismo en el Estado y el gobierno colombiano<sup>41</sup> y en esa medida con los procesos organizativos que se propiciaban en las universidades.

En este contexto, pretendemos mostrar una radiografía del “movimiento en movimiento” dentro de las universidades capitalinas, a partir de las experiencias y prácticas culturales - políticas que constituyen lo subjetivo.

*La cultura y la universidad.* En los relatos de vida no se hace mucho énfasis en la oferta cultural que promueve la vida universitaria, como si aparecía en el anterior momento analizado. Es decir no hay menciones a la participación en grupos de teatro, música o en proyectos editoriales de la universidad. De igual manera no se menciona periódicos estudiantiles que sean significativos y sistemáticos. Las referencias que se hacen, aluden a la participación en la elaboración de cartillas y algunos cine- foros, en los procesos de movilización, por ejemplo: “en el marco de ese 2007 que inicia así, incluso producciones de documentos, cartillas que se elaboraron: nosotros elaboramos varias cartillas, la FUN también hizo creo que una, o la FEU. Entregaban cartillas-documentos para la discusión” (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá). Se mencionan revistas elaboradas por algunos colectivos, como la *Sinergia* del colectivo *Venas Abiertas*, de la UPN (José. Red Revuelta. UPN. Mayo 2010. Bogotá). Existen los periódicos digitales *El Turbión*, del MODEP, y el periódico *La Mochila*, de la ACEU, ambos trabajan aspectos universitarios y sociales del país, pero los actores entrevistados no hacen ninguna mención de ellos.

---

<sup>41</sup> En el 2008 se registraba 68 congresistas investigados por nexos con paramilitares, cifra publicada en el periódico *El espectador*, del 23 de julio. Este fenómeno se ha conocido como parapolítica y nace en el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Los nexos de políticos con paramilitares alcanzaron toda la estructura estatal, desde alcaldías locales, el gobierno departamental y el Nacional. Así, de acuerdo con la Fundación Arcoiris, para febrero de 2011 la situación judicial, por investigaciones de parapolítica arroja los siguientes datos sobre investigados: 4 gobernadores; 5 Alcaldes; 6 concejales; 16 ex gobernadores; 39 ex alcaldes; 12 ex diputados y 21 ex concejales. Todos ellos de partidos políticos tradicionales y de muy reciente creación como Convergencia ciudadana, Partido de la U, Colombia democrática, cambio radical, alianza social indígena, apertura liberal, partido liberal, partido conservador entre otros. En: Situación judicial de políticos regionales investigados por 'parapolítica'. Fuente: Corporación Nuevo Arcoiris - actualizado febrero 2011. [www.verdadabierta.com/archivos-para-descargar/.../44-parapolitica](http://www.verdadabierta.com/archivos-para-descargar/.../44-parapolitica). Consultada el 15 de abril de 2011.

En general se reconoce que en el movimiento estudiantil hace falta mayor trabajo con medios de difusión y comunicación para analizar las problemáticas y reflexiones de la vida universitaria. Esto permite inferir que la producción intelectual de los mismos estudiantes sea incipiente y que no se logró consolidar una producción sobre los sentidos de la universidad pública así como de análisis sobre la universidad de cara al país, de manera que se pueda ir acumulando un trabajo conceptual y analítico que pueda ser retomado por las siguientes generaciones.

*Las redes y organizaciones estudiantiles.* En la universidad desde la década de los noventas se viene generando un proceso de *recomposición* del movimiento estudiantil, a partir de la reactivación de organizaciones político- gremiales. De este proceso se puede establecer tres tipos de vinculación en las organizaciones estudiantiles: uno, alrededor de las organizaciones estudiantiles de carácter nacional que tienen vínculos con partidos y organizaciones políticas de izquierda; dos, en grupos y colectivos que sin negar su aporte político reivindican su carácter gremialista, académico y/o cultural; y tres, quienes no hacen parte de colectivos específicos que encontraron en el movimiento del 2007 una manera de organizarse, de hacer parte de una lucha que cobraba sentido para ellos.

Con respecto a quienes optan por hacer parte de una organización estudiantil de carácter nacional, se encuentran aquellos que se vincularon a la Federación Universitaria Nacional, FUN-Comisiones<sup>42</sup>. Así, algunos de ellos se adscriben a esta organización juvenil del MODEP<sup>43</sup> de carácter nacional y con presencia en las universidades públicas del país. Las prácticas y principios políticos se asumen de acuerdo con las orientaciones de la organización, que se resumen en: ser una organización de masas que lucha por la democracia, el antiimperialismo y la construcción de una sociedad socialista en Colombia. A estos principios se le suma recientemente el de la lucha antifascista (2009), decisión que se da en el marco de

---

<sup>42</sup> Esta organización se crea en 1998 en Bogotá, con un programa y estatutos de funcionamiento, asumiendo como principios ser una organización de masas, internacionalista, antiimperialista y democrática. En: Vargas O. 2005. Ob, cit. pág 269. La primera Federación Universitaria Nacional se creó en 1963, que como ya se mencionó fue una organización estudiantil importante para el movimiento estudiantil en la década de los sesentas.

<sup>43</sup> El Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo, MODEP, es una organización política de carácter popular, que a su vez recoge varias agrupaciones entre ellas: la FUN-Comisiones, la Asociación por la Defensa de los Derechos de los Hijos del Pueblo (ADDHIP), la Unión Democrática de Estudiantes de Secundaria (UDES) y el Comité de Obreros y Trabajadores Ignacio Torres Giraldo (ITG). Siendo un movimiento político hizo parte de la fundación del Frente Social y Político (1999) que convergía posteriormente en la creación del partido de izquierda el Polo Democrático Alternativo (2005).En: <http://modepdistrital.blogspot.com/2010/11/pronunciamento-ante-la-opinion-publica.html>. Consultada el 11 de abril de 2011.

la profundización del conflicto armado y las respuestas del gobierno de Uribe al respecto (Rosa. UD –FUN. Mayo 2010. Bogotá; Eleonor. UN- FUN. Mayo 2010. Bogotá).

Esta organización reivindica su carácter gremialista, sustentado en la lucha por los derechos de los estudiantes, la defensa de la universidad pública, la necesidad de fortalecer una organización de carácter nacional en la que se puedan congregarse todos los tipos de organizaciones universitarias en el ánimo de generar unidad dentro del movimiento estudiantil. De hecho en la III Asamblea Nacional de Delegados<sup>44</sup>, acordaron una *Resolución sobre la Unidad del Movimiento estudiantil* en la que se continúa promoviendo la creación de la Organización de Estudiantes Única Unitaria OEU (numeral 4), con el propósito de fortalecer la organización estudiantil, de superar el sectarismo y la instrumentalización de los escenarios gremiales.

Otros sectores estudiantiles se vinculan a la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios ACEU. Esta organización de la JUCO fue creada en mayo de 1998 en el primer Congreso Nacional de estudiantes realizado en la ciudad de Cartagena, definiéndose como una organización gremial con principios democráticos, académicos, pluralista y humanista. Esta organización recoge los acumulados de la Asociación Nacional de Estudiantes Universitarios – ANEU-, y por tanto de procesos organizativos de los estudiantes tanto de universidades públicas como privadas con el ánimo de organizar la lucha estudiantil nacional (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá). Retomar los avances de la ANEU es importante ya que esta organización desde el año de 1992 generó un primer nivel de confluencia de experiencias organizativas a nivel nacional- local, con una bandera clara “la defensa de la educación como derecho fundamental”<sup>45</sup>.

Otra organización de carácter nacional que actúa en las universidades es la Organización Colombiana de Estudiantes, OCE, creada en el 2001, como parte de la Jupa-MOIR. El programa de esta nueva organización se resume en la lucha por la educación gratuita, de financiación estatal en todos los niveles; el fortalecimiento de la educación pública a través de la ampliación de la planta docente de tiempo completo; la ampliación de la cobertura y el bienestar estudiantil; el congelamiento de las matrículas hasta lograr la gratuidad; la dirección colegiada y democrática con la participación de toda la comunidad

---

<sup>44</sup> Realizada el 12 de octubre de 2009.

<sup>45</sup> En: <http://aceuudea.blogspot.com/>, consultada el 15 de abril de 2011.

educativa (docentes, estudiantes y trabajadores); la investigación científica independiente<sup>46</sup>. Este programa hace parte de la lucha contra la exclusión social en general.

Aunque el sector estudiantil organizado en sus diferentes formas ha logrado fortalecer y reivindicar la defensa de la universidad pública ante la arremetida neoliberal y la amenaza privatizadora, es claro que al hacer parte de estas organizaciones también acerca a los sujetos a las lógicas de los partidos de izquierda que las secundan. Ello implica que las organizaciones asuman prácticas políticas que promueve el partido, relacionadas con las formas jerárquicas que las constituyen, el centralismo democrático, la aceptación e identificación con los principios y apuestas ideológicas del mismo, así como las disputas políticas que también se vive en ellos.

Según Rosa, lideresa estudiantil (UD-FUN. Mayo 2010. Bogotá), del 2003 al 2005 en el marco de empezar una “unión de acción”, de coordinar y dar un debate nacional sobre los problemas universitarios se creó la Coordinadora Nacional de Estudiantes Universitarios, CNEU. Ésta aglutinó diferentes organizaciones y espacios de encuentro estudiantil del orden local, regional y nacional, así la OCE, ACEU, FUN tuvieron presencia en ella. La CNEU se creó en el III Encuentro Nacional de Estudiantes, realizado en Bucaramanga por la ACEU en el 2003 (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá), ella era un *llamamiento a la unidad* del movimiento estudiantil.

Aunque la CNEU se planteó para unir a las diferentes organizaciones sin que ninguna perdiera su propia identidad, el balance que hacen los líderes estudiantiles del momento es que el proceso se fractura, entre otras razones, porque se prioriza los proyectos políticos y programas particulares de las organizaciones por encima de los mismos intereses estudiantiles (Rosa. FUN-UD. Mayo 2010. Bogotá). Quizá la conclusión del intento fallido de la ANEU se resume en que las diferentes organizaciones no superaron las pugnas, los egos, el deseo de ganar la hegemonía dentro del movimiento. Mostrar quién es el más fuerte, quién es el que más tiene, quién impone la iniciativa, y defender a ultranza los capitales políticos partidistas estanco este esfuerzo (Rosa. UD-FEU. Mayo 2010. Bogotá; Eleonor. UN-FEU. Mayo 2010. Bogotá; Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá).

Otro sector estudiantil se vincula a la Federación de Estudiantes Universitarios, FEU, organización que tiene presencia nacional. La FEU nace en el año 2005 en la misma búsqueda de articulación y unidad del movimiento estudiantil, así lo planteaban principalmente la ACEU, la OCE y FUN-Comisiones. Ella retomarí­a el legado gremial y la tarea de unir a los

---

<sup>46</sup> OCE-GCE. Documento de Creación de la Organización Colombiana de Estudiantes. Junio de 2001. En: <http://www.ocecolombia.com/2011/02/documento-de-creacion-de-la.html>. Consultada el 16 de abril de 2011.

diferentes sectores estudiantiles organizados o no, pero con la plena convicción de defender la Universidad. Quiénes se identifican con esta opción se reconocían en la idea de buscar una organización estudiantil unitaria que recogiera los procesos históricos de la lucha estudiantil en América Latina, por ello se estudia y reivindica el Movimiento estudiantil de Córdoba de 1918, la defensa de la autonomía y democracia universitaria; la defensa de los derechos humanos de los estudiantes; recuperar la mirada sobre “nuestra América”, desde el estudio de José Martí, Simón Bolívar y los procesos actuales de América Latina en la lucha por la transformación de la sociedad y la educación (Pablo. UPN- FEU. Mayo 2010. Bogotá).

La FEU se planteó como una alternativa de unión del estudiantado pero paradójicamente terminó por generar rupturas con las otras organizaciones, pues sus bases se conformaron con las disidencias de las otras organizaciones. A este debilitamiento contribuyeron las disputas internas por la hegemonía de la organización, disputas que no fueron superadas.

De esta manera recogemos parte del trabajo que se adelanta en los diferentes colectivos estudiantiles de organizaciones nacionales, con carácter político- gremialista, muy influidas por los partidos políticos de izquierda. Ellas dinamizan la vida universitaria y se convierten en muchos casos en el tránsito de la simpatía con los partidos a la afiliación y militancia dentro de los mismos.

En segundo lugar encontramos estudiantes que se vinculan a colectivos estudiantiles universitarios que se posicionan al buscar generar procesos académicos, culturales y políticos sin hacer parte de una militancia partidista o de una organización nacional. Ello no implica que su acción se reduzca a la universidad, pues de acuerdo con lo indagado, varios de ellos se articulan por lo menos dentro de las universidades públicas distritales. Por ejemplo se encuentra el Colectivo Jaime Pardo Leal –UN- que apoya a los estudiantes en la defensa de los DDHH; el observatorio de Derechos Humanos Iván David Ortiz, creado recientemente y que toma el nombre del profesor fallecido en 2009; algunos grupos Camilistas; Memoria y Palabra; Ex clavos; Colectivo Ché Guevara; el colectivo Venas Abiertas; El Butuco y Sin Censura. En fin, se trata de un sin número de colectivos estudiantiles que sin desconocer una postura política realizan un trabajo académico, cultural y social de cara a intereses académicos particulares, en defensa de la universidad y de los derechos de los estudiantes<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Hay otra serie de grupos y colectivos de carácter clandestino, los cuáles por las mismas condiciones de represión social sólo son mencionados por los estudiantes sin hacer más referencias a su trabajo en la universidad. Aunque no es la intención de esta investigación dar cuenta de lo clandestino en la universidad, si es sugerente retomar este elemento para explicar parte del movimiento estudiantil y del conflicto universitario.

Aquí aparece una nueva modalidad de trabajo de los colectivos y es el poder agruparse y funcionar dentro de redes. El caso que nos ilustraron es el de la *Red Revuelta*, una red conformada por colectivos estudiantiles de diferentes universidades, públicas y privadas a nivel distrital, que encuentran en la red un espacio para discutir, organizar, producir y trabajar en torno a proyectos colectivos conjuntos.

Por último se encuentran estudiantes que sin organizarse en torno a este tipo de colectivos, hicieron parte del movimiento, asumieron un compromiso total, y, a partir de las prácticas y acciones propias de la vida cotidiana dentro del movimiento transformaron sus opciones políticas, pedagógicas e incluso sus vidas. Por ejemplo Ángel (UPN. Mayo 2010. Bogotá) menciona que su decisión de no pertenecer a estas organizaciones se basaba en que para ellas pesaba más los preceptos del partido, por encima de la gente,

Para mí los programas de las organizaciones son más importantes que el pueblo. Y pues con lo que estoy diciendo mucha gente se me puede venir encima. Pero, o sea, si tú eres del PC o si eres del MOIR, ellos tienen sus formas de lucha y las describieron y muy interesante. Pero se quedaron en eso, entonces el programa, los preceptos, los decretos del partido y a la hora de la gente ¿qué? (Ángel. UPN. Mayo 2010. Bogotá).

Como Ángel, miles de estudiantes decidieron no hacer parte de ninguna organización pero vivieron el movimiento y cómo muchos de ellos afirman éste les cambió la vida, ya que las actividades más cotidianas se convertían en fundamentales, desde pegar carteles, ir a marchas, tomarse la universidad, cocinar, compartir el tinto en las mañanas, escuchar música y debatir en las asambleas, les permitió sentir propio ese proyecto de universidad pública que se desea, que se añora, porque lo claro es que no se ha tenido, hay que construirlo y luchar para tenerlo.

En conclusión, todas las organizaciones reivindican su carácter gremial, la lucha por la autonomía y la democracia universitaria, la universidad pública con financiación estatal, los derechos de los estudiantes, una educación popular o una educación para las masas. Estos son aspectos comunes en la defensa de la universidad pública, siendo un discurso más centrado en

---

Algunos grupos que se mencionan al respecto son: Los Guardias Rojos, el movimiento bolivariano, los Tontos Necios y Testarudos TNT-, entre otros, que se suelen denominar encapuchados o “capuchos”.

la actividad política al interior de la universidad al servicio de la universidad, presupuesto nuevo en relación con las anteriores generaciones estudiantiles.

*Organización sin mandos.* Ante los intentos fallidos por unificar la organización estudiantil, se han creado algunas experiencias organizativas, en las que no hay mandos únicos, las cuáles aunque han funcionado de manera coyuntural durante los últimos diez años, se han mantenido en torno a la *unidad de acción*. Entre ellas se encuentra la ‘multiestamentaria’ ó ‘triestamentaria’, que desde el año 2003, fue concebida como un espacio que convocaba a los diferentes actores de la comunidad universitaria, especialmente trabajadores, docentes y estudiantes.

La multiestamentaria y la CNEU llegaron a mantenerse articuladas; “Coordinadora Nacional [CNEU] se reunía el sábado, y el domingo era multi [multiestamentaria]. Es decir trabajábamos los estudiantes y el domingo nos veíamos con profes y trabajadores para sacar movilizaciones, tareas conjuntas que digamos por eso creemos que el paro de 2005<sup>48</sup> fue exitoso porque ahí estuvimos coordinados todos” (Rosa. UD-FUN. Mayo 2010. Bogotá).

En este escenario se plantea los *encuentros de emergencia*, los cuales *no parten de ubicar unidades programáticas* o la *unidad organizativa*, más bien se plantean de manera coyuntural para analizar y dar respuestas a las problemáticas emergentes. (Rosa. UD-FUN. Mayo 2010. Bogotá). Estos encuentros se han mantenido de manera esporádica desde el 2003<sup>49</sup>, teniendo en cuenta que ASPU ya venía estudiando y avisando la problemática presupuestal que enfrentarían las universidades públicas en torno al *pasivo pensional*,

Los encuentros eran la necesidad de hacer una lectura nacional de cómo estábamos nosotros, entonces primero, hagamos una lectura de cómo estábamos nosotros: ¿qué hay?, ¿qué dejamos de la CNEU?, ¿qué procesos gremiales hay, qué procesos no gremiales hay?, ¿qué niveles de coordinación tenemos? Y ¿qué es lo que se está viviendo en las universidades públicas? [...] Entonces lo que evidenciaban es que necesitábamos de una movilización a nivel nacional. Los primeros encuentros fueron eso. (Eleonor. UN-FUN. Mayo 2010. Bogotá).

---

<sup>48</sup> Se refiere a las luchas contra los decretos 3545 y 2566, por los cuales se reformaba académica y financieramente la universidad. Con esta coordinación se logró que los decretos se fueran abajo.

<sup>49</sup> El 12 de febrero de 2003 el periódico *Voz*, anunciaba la realización de un “Encuentro nacional estudiantil de emergencia”, convocado para los días 13 y 14 de febrero en el auditorio León de Greiff de la UN. Este encuentro tenía por objetivos: realizar el balance del estado actual de la crisis educativa y el papel del estudiantado, a la vez que definir un plan de acción unitario para el próximo semestre dirigido a enfrentar el referendo, el PND y contra la criminalización de la protesta popular y social. Pág 8.

Los encuentros posibilitaron que se dieran cita las organizaciones estudiantiles nacionales, junto con la Federación de Profesores Universitarios, ASPU, sindicatos de trabajadores universitarios como SINTRAUNAL; SINTRAUNICOL, y desde allí se comienza a construir un pliego de peticiones, que será la base para el movimiento estudiantil de 2007 (Jaime B. Líder Sindical. Sintraunal- UPN. Abril 2010. Bogotá; Julio. UPN - ACEU. Abril 2010. Bogotá). Allí se coordinan las acciones que se adelantaran a nivel nacional en las universidades públicas, de manera conjunta y organizada. Así para inicios del año 2007 ya se venía realizando encuentros de emergencia y construyendo agendas comunes para la movilización contra el articulado del Plan Nacional de Desarrollo de Uribe Vélez que afectaba el presupuesto de las universidades públicas del orden nacional.

Es interesante que en estos intentos de articular se mencione que todas las organizaciones convocan y no se adjudica la centralidad o el protagonismo a alguna en particular.

Las iniciativas por articular, fortalecer y generar otros procesos de construcción y defensa de lo público en la universidad se dan desde espacios formativos como el encuentro de *TallerES*, espacio que hace parte del trabajo con sectores juveniles que adelanta la ONG Planeta Paz. Para su funcionamiento se convocó en el 2007 a diferentes organizaciones y colectivos interesados en la defensa de la educación pública, entre ellos a: ACEU, OCE, FUN, a miembros de la Movilización Social por la Educación. El objetivo de este espacio consiste en “cualificar el debate sobre la educación superior en el seno de las organizaciones estudiantiles y aportar elementos para realizar un trabajo más amplio de reflexión colectiva en universidades y centros de educación superior, públicos y privados, en todo el país”<sup>50</sup>. Posteriormente se vinculan al espacio la Red Revuelta, la FEU y la organización Madres y Padres de Familia de la Universidad Nacional- MAPA-. De modo que este Taller funciona como un espacio de discusión académica, política en la que participan diferentes sectores universitarios de varias universidades públicas. Su intención no es lograr unidad programática ni organizativa en términos del movimiento estudiantil sino posibilitar pensar, discutir y generar una producción en torno a los problemas educativos y de la universidad pública.

*El vacío docente en el movimiento.* El intento del apoyo de los sindicatos de profesores y trabajadores en los movimientos se valora de acuerdo a dos aspectos; en primer lugar el

---

<sup>50</sup> En: [http://www.planetapaz.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6:talleres&catid=10:redes-y-politicas-publicas&Itemid=9](http://www.planetapaz.org/index.php?option=com_content&view=article&id=6:talleres&catid=10:redes-y-politicas-publicas&Itemid=9). Consultada el 16 de abril de 2011.

conocimiento y la experiencia de ellos ofrece luces sobre el accionar estudiantil. Se reconoce que es necesario el aporte de los profesores sobre la universidad y la problemática nacional, desde una relación de igual a igual, como se menciona a continuación,

Como movimiento estudiantil en este último periodo los profesores y los trabajadores han jugado un papel importante, o sea en medio de entender que necesitamos unirnos con los docentes. Que no es solamente un problema que el docente es el que dice para dónde es que vamos, sino es que estamos en pie de igualdad. Los estudiantes tenemos un planteamiento, los profesores también. Hay también sectores democráticos que quieren defender a la universidad pública, que tienen proyectos de sociedad diferentes a los que se han venido planteando dentro del contexto general y también hay trabajadores que luchan por sus reivindicaciones y que están organizados en medio de sindicatos.(Eleonor. UN-FUN. Mayo 2010. Bogotá)

La experiencia de los profesores es valorada de acuerdo con los elementos que ofrecen en las discusiones, desde su saber- hacer, la realización de algunos documentos y el apoyo incluso *moral* al acompañar a los estudiantes en las marchas. Este es un apoyo minoritario, es claro que son muy pocos los docentes que acompañan estos procesos de movilización o que construyen elementos para la discusión en los momentos coyunturales, esta es una queja general de los estudiantes y de los sindicatos, como lo manifiesta el líder sindical de la UPN, Jaime B,

En la mayoría de los casos para los profesores mientras el salario esté garantizado, mientras no se les toque eso, no hay muchas razones para pelear y muchas de las actividades de los estudiantes o de los trabajadores se ven como de soslayo o como prácticas permanentes a veces sin mucho sentido. Esa es una posible mirada. La otra es que de todos modos esa actitud del grueso del profesorado, la rompen algunos profesores que individualmente o por grupitos muy pequeños se acercan al sector de estudiantes y de empelados y logran generar como un espacio de encuentro, como un nicho donde se discuten las cosas, pero que es tan pequeño que no alcanza a tener impacto general y por lo tanto no convoca a la mayoría de los docentes (Jaime B. Líder Sindical. Sintraunal-UPN. Abril 2010. Bogotá)

Esta lectura no dista mucho de lo que expresan los estudiantes de las universidades Nacional y Distrital. Por supuesto el desinterés de los docentes también se ubica en los desplazamientos ideológicos mencionados, mientras para las anteriores generaciones sus docentes en general tenían algún tipo de militancia y compromisos en organizaciones políticas y sociales, las actuales generaciones no tienen ese referente, sino el del docente ocupado en la académica y en acumular puntos para el ascenso en el escalafón. No podemos negar que los docentes también han sido silenciados con los señalamientos y los asesinatos selectivos de quienes se han arriesgado a plantear posturas críticas. De modo que la arremetida de la derecha contra la universidad ha tenido un alto impacto pero de igual manera lo tiene la apatía profesora, la incapacidad intelectual de promover otro tipo de iniciativas en defensa de la universidad y en la construcción de país.

El otro apoyo que se encuentra por parte de trabajadores y docentes es el económico, ya que mantenerse en la lucha implica tener dinero para cubrir gastos logísticos, organizativos y domésticos. Así, los gastos para la comida, los materiales para difundir y promover las movilizaciones, eran respaldados por los sindicatos universitarios de profesores y trabajadores (José. Red revuelta. UPN. Mayo 2010. Bogotá).

*Las experiencias vitales del movimiento: carnavales y campamentos.* En este marco, las acciones emprendidas en el año 2007 en contra del articulado del Plan Nacional de Desarrollo que más se recuerdan por los estudiantes son: el campamento, el carnaval, las marchas multitudinarias y las asambleas. Otras acciones como las emisoras estudiantiles, entre ellas *Radio Venceremos* de la UPN, las irrupciones simbólicas de los desnudos que hacen del cuerpo un territorio en protesta; las tomas intermitente de las calles con los pupitrazos, o las marchas de antorchas; la reinención de los juegos tradicionales con un sentido político, el cantar rodas infantiles y canciones del folclor popular con mensajes políticos son aspectos muy memorables. Y son expresiones que hacen de la chapola un canto, poesía y puesta en escena con contenido político. De esta manera,

Las marchas expresaron también la vitalidad juvenil de siempre, esta vez con esfuerzos importantes de performance, una de ellas convirtió las sombrillas para protegerse de las lluvias de mayo en utilería teatral para ridiculizar las armas y la guerra. Al ver marchar los jóvenes en esta Colombia herida podemos decir que renace la esperanza (Socha, 2007: 18).

Los carnavales y todo el proceso preparativo posibilitó que miles de estudiantes se vincularan al movimiento, para muchos de ellos empezó a tener mayor peso su identidad con la universidad pública, con ese espacio que se piensa destinado para los jóvenes de menos recursos y para las clases populares. Las identidades político- ideológicas pesan a la hora de organizarse, pero para muchos de ellos más que ser marxista, maoísta, trotskista se trataba de encontrar en este lugar un motivo de encuentro y de lucha por una *educación pública*,

Tenemos que construir algo que no sea una casa sino nosotros mismos. Algo que no ofrezca resistencia a nuestros cambios y hay que construirlo en un lugar público donde seamos para nosotros lo que somos para los demás (E.B)<sup>51</sup>

Desde esta perspectiva los repertorios de las acciones estudiantiles son espacios de politización, en los que los procesos formativos alrededor de la discusión, los contenidos y los objetos de lucha permitieron concretar un mensaje claro en defensa de la universidad pública. De allí que estar en contra del artículo 38 del PND, estar en contra de que las universidades públicas asumieran la carga pensional, defender la existencia misma de la universidad fue un mensaje claro para la sociedad colombiana. Esto se entiende ya que al concurrir con el costo del pasivo pensional era evidente que ninguna universidad estaría en condiciones de lograrlo, así fácilmente entrarían en quiebra total y para la comunidad estudiantil, entender esto hizo parte de la gran capacidad de convocatoria en este momento<sup>52</sup>. McAdam, *et al* (1999) hace énfasis en que cuando los movimientos se gestan con *objetivos únicos*, existen menos posibilidades de que surjan fracturas al interior del mismo y de allí que se construya una mayor posibilidad de tener éxito en la lucha. Lo claro entonces era oponerse al PND de Uribe Vélez.

El carnaval coadyuvó en este proceso, siendo un espacio importante ya que en él se aglutinó la capacidad creativa y política de los estudiantes, el despliegue artístico evidenciado en los múltiples performance, las comparsas, los muñecones, las pancartas, las canciones y consignas son evidencia de ello. A la par que se recrea el espíritu se hacía más claro el objeto de lucha e iban sumando nuevos compañeros en el movimiento,

---

<sup>51</sup> Una de las consignas a modo de poema, escuchadas en las marchas de mayo de 2007.

<sup>52</sup> La defensa de la educación pública también se reflejó en que los estudiantes universitarios también se solidarizaron con el magisterio colombiano, ya que en esa misma coyuntura cursaba por segunda vez la ley de transferencias, la cual modifica la asignación presupuestal destinada a los municipios y departamentos de la inversión social, por supuesto en detrimento de la educación pública.

[...] salieron los compañeros de música, que ellos son muy difíciles para movilizar, pero salen los compañeros de música con sus tambores, con sus trompetas con todo lo que tenían a la mano; los compañeros de artes inventándose unas cosas relocas, juegos inventados, cotidianos, de la cultura popular, que la golosa pero en lo universitario montado en un marco de lucha. Eso fue muy diverso. Y eso fue lo que creo que alimentó y le dio confianza al estudiante de a pie que yo llamo, al estudiante que no está interesado dentro del discurso político (Eleonor. UN-FEU. Mayo 2010. Bogotá).

Así las organizaciones con mayor presencia en las universidades se dieron a la tarea de confrontar sus propias visiones sobre la organización y la discusión política en torno a la problemática universitaria, ya que las propuestas artísticas y lúdicas rompían con sus discursos y estructuras rígidas a la hora de comunicarse y decidir con el estudiantado en general.

De esta manera en términos subjetivos se dio la posibilidad de crear formas de acción, así como de afectar a los otros con dichas formas. Las subjetividades de muchos de estos estudiantes *de a pie* como les llama Eleonor (UN-FUN. Mayo 2010. Bogotá), encontraron una nueva experiencia, en la que identificaban un reclamo justo, en el que se siente el atropello a un derecho fundamental, la educación pública.

*Los dilemas del campamento.* Otra experiencia que construyó importantes improntas en los estudiantes movilizados en el 2007, fue el campamento, el cual representó una de las tomas más significativas realizadas en las universidades públicas en las últimas décadas<sup>53</sup>. Éste se convirtió en una experiencia fundamental pues generó lazos colectivos cotidianos, compartir el tinto, la amistad, el intimar con los otros, hizo de la hermandad un principio cohesionador del movimiento. La reciprocidad que se da en el campamento se refiere justamente a eso que no se reduce a lo político, lo económico sino a una forma de vida que atraviesa todos los órdenes sociales, pues es un vínculo no mercantil (Zibechi, 2008: 44). Así en este tejido social de lo cotidiano se aprende a respetar los estilos de trabajo de cada

---

<sup>53</sup> La universidad Distrital FJC no depende de los recursos de la nación, sino del presupuesto del gobierno Distrital. Esto indica que la propuesta de que las Universidades del orden nacional, es decir las que dependen de los recursos directos de la nación concurrirían en el pago por concepto del pasivo pensional no incluía a la U Distrital, y aunque no había muchas claridades al respecto en ese momento, los estudiantes se sumaron a la toma, hicieron el campamento durante parte del mes de mayo y apoyaron las protestas nacionales en contra del PND.

agrupación, de sentirse reconocido, sentirse “importante en algo”, pues en la cotidianidad el trabajo de hormiga suma: desde hacer un cartel, ayudar en la consecución de la comida, organizar los espacios físicos de la universidad y demás labores cotidianas que posibilitan intercambiar lo que se piensa, lo que se siente, lo que se quiere; tener otras lecturas del país y de la misma universidad. Como lo menciona José,

El campamento fue la confluencia de muchas cosas, era la Asamblea de todos los días, era dormir con el compañero, compartir la comida. Compartir los sueños. Creo que es lo más importante, o sea, compartir los sueños de transformar la educación, de pensarla distinto, de defenderla [...] Una cosa que uno nunca va a olvidar es ese campamento, y creo que a todos nos hizo ser más amigos o más compañeros, más hermanos entre todos. (José. Red Revuelta.UPN. Mayo 2010. Bogotá)

Por ello se considera que el campamento como “toma de la universidad”, fue de las acciones más importantes a nivel nacional, por todos los significados que encierra, en términos de formación y socialización política, por su mismo proceso de construcción, duración – que fue durante el mes mayo-, por su capacidad de resistencia y especialmente por las formas de pensar y las opiniones que generó al interior del movimiento y en la sociedad colombiana (Julio. UPN.ACEU. Abril 2010. Bogotá).

El campamento surte un efecto en el que una acción de hecho se convierte en legítima, para apropiarse un territorio en términos físicos y simbólicos, con todo lo que empieza a representar la universidad pública, la gratuidad, la lucha por la financiación estatal, abrir sus puertas para los más pobres, lograr que sea para las mayorías y en condiciones dignas. Esta asociación del territorio universitario de manera metafórica se identifica con el territorio para las comunidades indígenas colombianas, en tanto

así como los indígenas defienden su territorio y el territorio no es entendido simplemente como la división geográfica de la tierra, entonces también la Universidad era nuestro territorio y era lo que defendíamos, no era simplemente el espacio, era mucho más que eso. Era lo que simbolizaba el espacio, era defender la universidad, no simplemente estar en el campamento por estar, sino era todo lo que implicaba estar en la universidad acampando. O sea, la universidad no está en clases. La gente está acampando en su universidad, la gente quiere estar en su

universidad, no quiere que se la quiten (José. Red Revuelta.UPN. Abril 2010. Bogotá)

La huelga universitaria se desplegó a muchos sectores urbanos, para llegar con un mensaje al pueblo colombiano, la necesidad de exigir la financiación de la universidad pública, la universidad de los que vienen detrás. Para ello desde las diferentes universidades de la capital se organizaron grupos que tenían el compromiso de ir a los barrios a informar a la gente y a los estudiantes de secundaria lo que estaba pasando en la universidad y los riesgos que corría esta opción de futuro para ellos. Otros grupos fueron a diferentes plazas de mercado a comprar comida, a socializar la lucha y a recoger parte de la solidaridad con los vendedores. Otros tantos, informaron en los buses urbanos y algunos osados se subieron al sistema de transporte masivo transmilenio, allí entregaban volantes, daban información y pedían apoyo para mantenerse en el movimiento.

Aunque los medios de comunicación como RCN y Caracol, mostraban una mirada amañada del movimiento, las visiones del canal *Telesur* y el trabajo de informar en buses, plazas de mercado, barrios y en la comunidad educativa de colegios distritales, así como en las denuncias de concejales y congresistas que tienen nexos con algunas de las organizaciones estudiantiles, y el uso de medios masivos como el internet, las páginas web, ayudaron a dar la batalla simbólica y la permanencia del movimiento. Sin embargo se reconoce que hace falta un desarrollo mayor de las estrategias de comunicación a través de la creación de emisoras, medios alternativos a través del internet y mayor uso de la red.

Con esta experiencia el campamento cambio vidas: de allí nació una forma de apropiar la universidad pública, además de familias, hijos e incluso el cambio de elecciones profesionales, de asumir de manera diferente los roles de género en las labores cotidianas. Para Julio, con el campamento hubo “gente que decidió cambiarse de carrera hacia una carrera más del tema de humanidades. O sea, hubo gente que en serio eso le tocó su vida. Y hubo gente que nunca se había metido en esos temas y que se metió en esa situación y que cambió su perspectiva; o sea, cambió su filosofía de vida por una situación como esa” (Julio. UPN- ACEU. Abril 2010. Bogotá). También fue un mensaje fuerte ante la estigmatización de la universidad y de los estudiantes por ello la apuesta civilista en el mismo<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> El 15 de diciembre de 2006, La Defensoría del Pueblo, en el “Informe de Riesgo No 046-06”, a raíz de una cantidad de denuncias sobre la presencia de elementos de actores del conflicto armado del país en las universidades públicas, elaboró unas recomendaciones que fueron asumidas por un organismo del ministerio de gobierno como recomendaciones para proteger “supuestamente” a la comunidad universitaria. Entre estas recomendaciones se sugería meter detectives del DAS y de otros organismos de seguridad del Estado, a que

En términos organizativos para algunos el campamento resultó una experiencia muy organizada, planeada, preparada, en la que ayudaron a coordinar los encuentros de emergencia realizados desde 2006 y que en marzo de 2007 crearon esta agenda de acción<sup>55</sup>. La actividad se estructuró en torno a diferentes grupos con tareas específicas como eran las de vigilancia, salud, aseo, comida, comunicación, además de los que adelantaban labores fuera de la universidad. De esta manera había directrices nacionales, aunque cada universidad y las diferentes organizaciones hacían lo propio de acuerdo a sus experiencias (Eleonor. UN-FUN. Mayo 2010. Bogotá). Otros sectores estudiantiles consideran que no hubo suficiente preparación, que fue desorganizado justamente porque no había una coordinación nacional, pues se venía de intentar unificaciones que en su lugar arrojaron más fragmentaciones (Rosa. UD- FUN. Mayo 2010. Bogotá)

Los reparos al campamento se reúnen en dos aspectos: el primero es que fue una acción que desgastó mucho a quienes participaron de él, pues simultáneamente se marchaba, se iba a los barrios, al trabajo – ya que muchos estudiantes comparten sus estudios con la actividad laboral para poder sostener sus estudios - , y a cumplir con compromisos académicos que no se podían interrumpir con el paro. Pero a su vez los estudiantes confundían mantener el campamento con mantener el paro, de manera que ante el posible levantamiento del campamento, por las amenazas de que intervendría el Escuadrón Móvil Antidisturbios de la Policía Nacional, ESMAD, a desalojar las universidades, se dieron discusiones y choques entre los mismos estudiantes. Julio (UPN -ACEU. Abril 2010. Bogotá) comenta que se estaba ideologizando una herramienta, que era la toma, por tanto “hubo compañeros que creyeron que si se entregaba la toma de la Universidad, si se entregaban las instalaciones físicas de la Universidad, se perdía el objetivo político y no, pues la marcha, la toma, el tropel, todas son herramientas. Son herramientas para un objetivo político. Creo que el conjunto del activismo del conjunto estudiantil no entendía eso e hizo también que ya no tuviéramos sintonía en cuál era la táctica a seguir” (Julio. UPN- ACEU. Abril 2010. Bogotá)<sup>56</sup>.

---

formalmente estuvieran en la universidad. Esto desató toda una ola de protestas a finales de 2006 pero que se fueron concretando en el 2007. Estas recomendaciones profundizaban la estigmatización de la universidad pública, por ello en Bogotá el 17 abril del 2007 se organizó una multitudinaria marcha en contra del señalamiento que se estaba haciendo a la universidad pública, y esto dio lugar a que entre enero, febrero y marzo, se estuvieran reuniendo todas las organizaciones estudiantiles, junto con los sindicatos de los trabajadores y de los profesores, para preparar y discutir toda esta situación (Jaime B. SINTRAUNAL. Abril 2010. Bogotá)

<sup>55</sup> Testimonio de Julio en el video que recupera la memoria del campamento, “Performance- UPN”. 2007.

<sup>56</sup> Finalmente el presidente de entonces Uribe Vélez, dio la orden para que ingresará la fuerza pública a las diferentes universidades nacionales que estaban en la toma, esta decisión no contó con mayores objeciones por parte de las directivas y docentes, finalmente se lleva a cabo estos desalojos por la fuerza.

Considerar que el campamento era el único repertorio de lucha y que al levantarlo se perdía el objeto de lucha generó fracturas, a la vez que se evidencia las confusiones de los estudiantes en sus propios objetivos.

### **3.2.2. Red- Articular: el movimiento estudiantil iniciando el milenio.**

Nuestros estudiantes durante el último decenio han vivido una universidad que prometió mayor cobertura educativa pero que trajo problemas de hacinamiento, de pauperización de las condiciones para el desarrollo de una actividad educativa digna y un déficit sin precedentes que en la actualidad alcanza a sumar más de 700 mil millones de pesos. La cobertura crece sin que crezcan en las mismas proporciones los recursos destinados a las universidades. La experiencia académica de los estudiantes ha sido sometida a estándares de calidad, emanados de instituciones externas que dictaminan lo que se debe enseñar y aprender en función del modelo de acumulación. Esta experiencia universitaria necesariamente surcada por exigencias externas ha llevado a vivir la austeridad, el hacinamiento, la autofinanciación e incremento de los costos de matrículas, la crónica desfinanciación, y las permanentes amenazas de privatización de las universidades. Estos elementos han ido acumulando la indignación y repudio en el estudiantado por un proyecto económico que ha privilegiado el beneficio del capital privado, de la mano de un proyecto de gobierno que prioriza la inversión en la seguridad y el combate a la insurgencia comprometiendo la inversión social<sup>57</sup>.

Con esta experiencia universitaria, el momento que roba la atención y que representó una alta cota en la movilización social a nivel nacional fue el año 2007. Este momento es considerado como un ejercicio importante de *rearticulación* del movimiento estudiantil, en el que la defensa de la educación pública, su financiamiento y existencia se daba también en contra de la reforma a La Ley de transferencias<sup>58</sup>, con la cual se recorta el gasto destinado para la educación pública. En el caso de las universidades públicas de orden nacional, principalmente la lucha se dio contra Plan de Desarrollo de Álvaro Uribe, específicamente en relación con el artículo 38, por el cual se le ordenaba a las universidades públicas nacionales, concurrir con la nación para encargarse del pasivo pensional.

---

<sup>57</sup> De acuerdo con el análisis del senador del PDA, Alexander López Maya, presentado en la audiencia pública del 17 de mayo de 2011, el gobierno destina el 5.5% del PIB para la guerra y tan sólo el 0.6% del PIB para la educación superior, esto implica que el costo invertido en cada soldado colombiano sea de 18 millones de pesos, mientras que el de un estudiante es de 3,5 millones de pesos. Porcentaje que por demás se encuentra muy por debajo del promedio que se destina para la educación superior en América Latina que es del 1%.

<sup>58</sup> Que ya había sido modificada en el 2001 de manera transitoria hasta el 2008, pero que vuelve a cursar para mantener la medida de manera definitiva. Sería hasta el 2 de Mayo que el Magisterio Colombiano, a través de la federación Nacional de Educadores entraría en paro nacional indefinido, exigiendo la derogación del acto legislativo 01 de 2006, que en realidad daba continuidad al 01 de 2001.

Desde inicios del mes de mayo los estudiantes y el movimiento estudiantil se dieron nuevamente cita en contra del PND de Uribe Vélez. Las universidades públicas de la capital actuaron conjuntamente hasta lograr que el movimiento adquiriera un carácter nacional. Se inició con la toma del Auditorio León De Greiff, en este momento los estudiantes de la Universidad Nacional se lanzaron a la movilización estudiantil desde el 2 de mayo. Al día siguiente los estudiantes de las universidades Nacional, Distrital y Pedagógica participaron de una marcha en contra del Plan<sup>59</sup>. Durante el transcurso del mes se presentaron asambleas, pupitrazos, marchas y un importante despliegue artístico y político en defensa de la Universidad pública, demandando el “faltante” del presupuesto necesario para terminar el año 2007<sup>60</sup>. Se calculaba la participación de unos 87 mil estudiantes movilizados de las tres universidades. Posteriormente empezaron los apoyos de las Universidades, Colegio Mayor de Cundinamarca, la Nacional sede Manizales, la Nacional sede Palmira y la Universidad Industrial de Santander- UIS-.

Las Universidades capitalinas completaban tres semanas de paro y bloqueos, marchas y protestas. A éstas se sumaba el descontento de la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica ante los malos manejos administrativos y financieros que vivía la UPN en la rectoría de Oscar Armando Ibarra.

De esta manera el mes de mayo fue de intensa movilización estudiantil a nivel nacional,

[...] estudiantes y maestros han paralizado sus actividades cotidianas y han vuelto a protestar multitudinariamente en las calles de las grandes ciudades. En Bogotá, las universidades Nacional, Distrital y Pedagógica; en Bucaramanga, la Industrial de Santander; la del Cauca en Popayán, en Manizales la de Caldas y la Surcolombiana en Neiva. La Unillanos no ha sido ajena a este renacer del movimiento estudiantil. El motivo común es la defensa de la educación pública de las amenazas que significan el artículo 38 del Plan Nacional de Desarrollo (PND) sobre ‘saneamiento del pasivo pensional de las universidades estatales del orden nacional’, con cargo a sus ya menguados ingresos [...]. Tales decisiones oficiales atentan contra la autonomía universitaria ya de por sí precaria y amenazan la viabilidad misma en el futuro de las 32 universidades públicas de la nación<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> *La República*. “Estudiantes en contra del PND”. Mayo 4 de 2007 Pág 1 B.

<sup>60</sup> *El tiempo*. “UD. Estudiantes protestan con arte”. Mayo 16 de 2007 Págs. 1, 13.

<sup>61</sup> *El Tiempo*. “En la tarima ¿Por qué paran?. Por: Sérvulo Velásquez. . Mayo 25 de 2007.

La salida a la presión estudiantil fue la creación de una comisión conformada por representantes de cinco universidades y del gobierno nacional, para estudiar el decreto por medio del cual se reglamentaba el artículo 38 de la Ley del plan Nacional de Desarrollo 2006-2010<sup>62</sup>. La ley, que aún no había sido sancionada por el presidente, establecía que "la Nación y las universidades estatales del orden nacional concurrirán al saneamiento del pasivo pensional de dichas entidades"<sup>63</sup>. Ello implicaba que las universidades del orden nacional (Nacional, Tecnológica de Choco, del Cauca, Caldas, Pedagógica y Córdoba, entre otras) asumirían esta carga prestacional. Si la nación es el 'patrón' de las universidades, lo que se formulaba era una " 'conurrencia' de yo con yo"<sup>64</sup>. La medida conducía a la quiebra de las universidades<sup>65</sup>, pues en medio de los constantes problemas financieros a los que han sido sometidas históricamente, ninguna universidad cuenta con la capacidad financiera para asumir dicho pasivo, más importante que eso, ninguna universidad tendría porque asumir las deudas del Estado.

En términos jurídicos la aprobación del artículo 38 se considera anticonstitucional. Múnera (2007) establece que esta anticonstitucionalidad se basa en tres criterios, a saber: la *unidad de materia*, en la que argumenta que existe una incoherencia entre los objetivos planteados por el Plan y los Planes de inversión, pues en el PND no se mencionaba el saneamiento del pasivo pensional como uno de sus objetivos, pero en el Plan de Inversiones sí se incluye una norma al respecto; la *violación a la autonomía universitaria*, al analizar la sentencia de la Corte Constitucional C-220/97, en la que se establece que una de las funciones de las universidades es elaborar y administrar su presupuesto, se vulnera esta autonomía al supeditarla a lo establecido en el PND. Pero a la vez, además de vulnerar la competencia de la universidad en materia de administración y financiación del presupuesto, se reduce los recursos propios a través de la reducción de los recursos de la nación que se destinan para las actividades académicas, violando así la autonomía académica. Y, el *excederse en las facultades* específicas que la CPC otorga para la expedición del PND, puesto que el artículo 38 del Plan vulnera la autonomía financiera establecida en la Ley 30 de 1992, y modifica la

---

<sup>62</sup> *Heraldo*. "Comisión analizará artículo sobre pasivo pensional cinco universidades públicas continúan en receso". Mayo 17 de 2007. Pág 6 B.

<sup>63</sup> *El tiempo*. "Protesta estudiantil contra el Plan de Desarrollo llegó a la Plaza de Bolívar". Mayo 10 de 2007.

<sup>64</sup> Según, Valencia Reina Lucía (2007) esta intención no era nueva, para la muestra reseña el caso de la ley 812 de 2003, con la cual se aprobó el Plan Nacional de Desarrollo 2003 - 2006, que en el artículo 84 ordenaba a las universidades públicas nacionales y territoriales a manejar sus recursos de acuerdo a unos parámetros creados por el mismo gobierno. Sin embargo, la comunidad académica planteó un debate político y jurídico frente a esta normatividad y logró que la Corte Constitucional declarara inexecutable dicha Ley por ir en contra de la Constitución.

<sup>65</sup> Para el caso de la Universidad Nacional se consideraba que esta suma podría alcanzar los 90 mil millones de pesos. (Archila, 2007a).

interpretación del articulado de la misma, al obligarlas a concurrir con la creación de fondos. Es claro que esta ley modificaba la manera como las universidades públicas generan y administran sus recursos, en detrimento de la investigación, de la consolidación de una academia digna, en los cobros de matrículas y en la implementación y venta de ‘servicios’ académicos, etc. Un efecto dómimo que termina en la total privatización.

Al respecto la comisión que se había conformado para estudiar esta medida, estaba negociando un porcentaje de los costos que supuestamente podrían asumir las universidades. Producto de las negociaciones se concluyó el 15 de mayo, que las universidades asumirían el 3% de la concurrencia del pasivo pensional: “Luego de que las cinco universidades del orden nacional se reunieran con el presidente Álvaro Uribe, la pelea sobre quién debe pagar el pasivo pensional de esa institución parecía quedar sólo en manos de los estudiantes”<sup>66</sup>. Es decir que para asumir este monto prestacional se requeriría generar otras fuentes de financiación entre las que el principal subsidio corre por parte de los estudiantes, a través del incremento a los costos de matrículas, pensiones y demás servicios escolares.

Este proceso de negociación indica que no se asume como interlocutores válidos a los propios estudiantes que son quienes luchan por la financiación de la educación pública, ya que en su lugar se negocia con las autoridades universitarias quienes en muchos casos no respaldan ni comprenden la lucha estudiantil

La decisión dejó satisfechos a los rectores pero generó mayor inconformismo en el sector estudiantil, pues para ellos era claro que el gobierno y el Estado debía asumir la totalidad del pasivo pensional. Por ello deciden continuar la lucha, manteniendo los bloqueos y el paro hasta tanto el gobierno no se decidiera a asumir el 100% de esta carga prestacional<sup>67</sup>.

Ante la posición de los estudiantes, las medidas de las autoridades universitarias no se hicieron esperar, para el 17 de mayo se anunciaba el cierre de la Universidad Pedagógica Nacional, hasta el 26 del mismo mes. De igual manera el rector de la Universidad Nacional, Moisés Wasserman, mediante la resolución 514 del 17 de mayo suspendió las actividades académicas en las sedes de Bogotá, Medellín y Palmira, hasta el 28 de mayo<sup>68</sup>. Esta medida se toma al día siguiente de haberse realizado una marcha multitudinaria, el 17 de mayo, que fue de carácter nacional y que logró paralizar las principales ciudades del país.

---

<sup>66</sup> *El tiempo*. Continua disputa por el pasivo pensional del alma mater, se empantana acuerdo con la UN. Mayo 25 de 2007 Págs. 1, 5.

<sup>67</sup> *El Tiempo*. “Gobierno y U. Públicas Llegaron a acuerdo”. Mayo 16 de 2007.

<sup>68</sup> *El Herald*. “Comisión analizará artículo sobre pasivo pensional, cinco universidades públicas continúan en receso”. Mayo 17 de 2007. Pág 6 B.

Luego de 23 días de paro, se planteó la amenaza de cancelar el semestre académico, tanto en la Universidad Nacional como en la Pedagógica. Las universidades por su parte permanecían con la toma de los estudiantes, en campamentos y asambleas permanentes hasta que se reversara la medida. La amenaza se cumplió el 28 de mayo: en la Universidad Pedagógica se canceló el semestre académico y ese mismo día la Universidad Nacional decidió el cierre indefinido<sup>69</sup>.

El mes finalizó con una gran movilización nacional en la que estudiantes universitarios y el magisterio colombiano unieron sus voces en defensa de la educación pública, contra el recorte de la Ley de transferencias (PAL 01 de 2006) y el PND.

En junio se realizó una consulta universitaria en la Universidad Nacional para decidir si los estudiantes volvían a clases. Producto de la consulta un 61.8% de los votantes manifestaron su deseo de reiniciar actividades académicas, pero este porcentaje no superaba el total de la abstención, que fue del 70%<sup>70</sup>. Estas proporciones declaraban ilegítimos los resultados de la consulta y llamaban a continuar en paro.

Por su parte la Universidad Pedagógica Nacional a través de procesos de negociación con estudiantes y docentes decidió reversar la medida de cancelar el semestre académico.

Pese a estos resultados los balances sobre el movimiento son positivos, se llegó a considerar este momento como el “resurgimiento del movimiento estudiantil”, siendo un movimiento civilista que logró una fuerte incidencia nacional, materializado en las masivas marchas que volvieron a recorrer las calles principales, con dimensiones que no se vivían en el país después de la guerra sucia. Sin embargo en términos de incidencia en las medidas presupuestales los logros se quedaron cortos, parte del vacío en estos alcances se explica en la memoria larga constituida sobre la universidad pública colombiana, como veremos a continuación, en la que ha primado la visión sobre el cobro diferencial en las matrículas, las reiterativas crisis presupuestales en las que se encuentran las universidades que ha hecho que la medida a la que se acuda sea la exigencia de presupuesto “necesario o adecuado” para continuar labores y por supuesto la fuerte criminalización de la protesta social a la que ha sido sometida la comunidad universitaria.

### **3.3. De la memoria impostada a la reconstrucción de la memoria larga.**

---

<sup>69</sup> *El Tiempo*. “51.900 Universitarios sin clase en la ciudad”. Mayo 29 de 2007.

<sup>70</sup> *El tiempo*. “Retorno a clases, gana consulta. La UN define hoy si vuelve a clase. El sí obtuvo 8473 votos de los estudiantes de la Nacional en consulta electrónica, y el no 4689”. Junio de 2007. Págs. 1, 23.

Decimos que la memoria larga es lo que da permanencia y continuidad a los movimientos estudiantiles que defienden la existencia de la universidad. Esta memoria permanece más allá de las organizaciones estudiantiles, se actualiza y se resignifica justamente cuando se atenta contra los códigos éticos que la constituyen. En el caso colombiano, si damos una mirada general a las principales luchas estudiantiles entre los dos momentos escogidos, de 1979 al 2007, encontramos aspectos comunes, que caracterizan esa defensa de la educación pública. Estos elementos que se reconfiguran en el hoy, hacen parte de esos materiales de nuestra memoria larga que presentamos en el primer capítulo, y que para nuestro caso son enunciados por los propios actores de los movimientos estudiantiles para hacer alusión a los aspectos que definen y defienden por universidad pública.

Ya vimos como a finales de los años setentas e inicios de los ochenta, la principal bandera de la lucha universitaria fue la transformación revolucionaria de la sociedad, de camino al comunismo. Sin embargo las consecuencias del ajuste estructural, implicó a grandes sectores estudiantiles, reclamando “bienestar estudiantil”, representado en los derechos a residencia, alimentación (cafeterías, restaurantes), planta física, equipos e implementos adecuados para el funcionamiento académico, en general demandando mayores recursos para sostener el buen desempeño académico y social de las universidades.

La década de los noventas, con la apertura económica y todas las reformas neoliberales implementadas en el campo de la educación, principalmente con la Ley 30/92, llevaron a los estudiantes a organizarse en la ANEU (1992), reivindicando el derecho a la educación pública<sup>71</sup>.

Con este preámbulo las principales manifestaciones estudiantiles, masivas por demás, se hacía en torno a la demanda por ‘mayor financiación’ para las universidades. En la década son representativas dos marchas estudiantiles, de carácter nacional, exigiendo al gobierno cubrir el déficit y en contra de los procesos de privatización de las universidades. La primera se realizó en octubre de 1996, de Tunja a Bogotá, con la participación de más de veinte universidades; “unos 1.200 estudiantes y 200 profesores universitarios, representando a 28 universidades, partieron el 3 de octubre a la 9 am, desde Tunja- Boyacá, para expresar su inconformismo con

---

<sup>71</sup> En el marco de ir consolidando la ANEU se realiza en abril de 1995 un encuentro estudiantil para analizar la ley 30 de 1992. Este encuentro convocó más de mil estudiantes de universidades públicas y privadas del país, se realizó en la Universidad Nacional del 6 al 10 de abril de 1995. Según Jiménez en este encuentro se analizó toda la política neoliberal inscrita en la Ley 30 de 1992, en la Constitución de 1991 y la incidencia de la política aperturista de la misma en el ámbito educativo, por tanto se unían al rechazo de la Ley 30 y de los procesos privatizadores de la educación que empezaban a configurarse en ella. En: Jiménez A (2000).

las políticas de privatización de la universidad pública colombiana”<sup>72</sup>. Aunque la marcha fue pacífica e intentaba revivir la gloriosa marcha del '64, realizada desde Santander a Bogotá, no tuvo la incidencia que se esperaba: en primer lugar el alcalde de entonces, Antanas Mockus, inicialmente negó el permiso para la movilización en Bogotá, terminó aceptando por la presión social; en segundo lugar con la llegada de la marcha a la ciudad se instaló una comisión de diálogo con el gobierno para tratar los problemas del déficit presupuestal, el desmonte de la política de autofinanciación, el cubrimiento total de los pasivos pensionales, el presupuesto adecuado para la educación superior, entre otros. La deuda del gobierno para con las universidades ascendía a 165 mil millones y los pasivos pensionales acumulados eran de un billón de pesos<sup>73</sup>.

La segunda marcha importante de la década, se registró un año después, entre el 15 y 18 de noviembre de 1997. El recorrido fue desde la universidad del Atlántico hasta la del Magdalena y contó con la participación de 21 universidades<sup>74</sup>. La *II Marcha Nacional Universitaria*, se realizó bajo las siguientes demandas: “que se dé una calidad académica para la educación superior, impulsar una nueva ley marco para ella, que se brinde un presupuesto global para las universidades públicas, la despenalización de la protesta y el respeto a los derechos humanos”<sup>75</sup>. Pero al igual que la anterior no se concretó en respuestas verdaderas a las demandas.

Con estos antecedentes, la década finaliza con el tercer repunte de la movilización estudiantil en 1999. Estas movilizaciones fueron convocadas por diferentes sectores sociales pertenecientes al sector de la salud y la educación. El conflicto se generó en contra del Plan de Desarrollo de Andrés Pastrana y de la reforma a la Ley de Transferencias<sup>76</sup>. Las marchas

---

<sup>72</sup> VOZ. “La marcha universitaria. En defensa de la Universidad pública estatal”. Por Zabier Hernández. Pág 13. Octubre 9 de 1996.

<sup>73</sup> *El Tiempo*. “La marcha estudiantil”. Pág 4 A. octubre 11 de 1996.

<sup>74</sup> Otras fuentes mencionan que fueron 34 universidades públicas y privadas.

<sup>75</sup> *El Colombiano*. “Universitarios Marcharán en la Costa”. Noviembre 6 de 1997. Pág 14 A.

<sup>76</sup> Para entender el problema es necesario ubicar que en la Constitución Política de Colombia de 1991, en los artículos 346, 356 y 357, se reglamentaba bajo la figura del *Situado Fiscal* el porcentaje de Ingresos Corrientes de la Nación que tenía una destinación específica para el gasto social que sería destinado a los diferentes entes territoriales. Desde esta lógica la participación de los municipios en los ingresos corrientes de la nación se incrementaban cada año desde el 14% en 1993, hasta alcanzar el 22% en el 2002. Esta destinación específica contaba con una tasa de crecimiento fija. Con la reforma constitucional que se impulsó desde el año 1999, conocida como el Proyecto de Acto Legislativo 012 del 2000, se suprimió la idea del situado fiscal por una bolsa común denominada: Sistema General de Participaciones, la cual se reglamentó con la *Ley de Transferencias* (Aprobada con el PAL 01 de 2001). Esta ley establece que la inversión social para los entes territoriales depende del índice de inflación causada correspondiente al año inmediatamente anterior. Al dejar sujeto al índice de inflación los recursos de inversión social (educación y salud principalmente), desaparece la obligación estatal de financiarlos, a la vez que los ingresos corrientes de la nación se transforman en unos porcentajes que van desde el 1.75% al 2.75%. Con estas cifras se concluye que el índice de inflación no crece de acuerdo a las necesidades que demanda la inversión social en educación y salud, y que por tanto la desfinanciación a la que es sometida el sector educativo la lleva vertiginosamente a su propia privatización. El trabajo de Jairo Estrada estudia

tuvieron un carácter nacional, se acompañaron de foros nacionales, asambleas y paros – de manera significativa se recuerda el paro nacional del 31 de agosto-. Se considera el valor multitudinario de las marchas, en tanto convocaban a padres y madres de familia, al sector salud y al educativo en todos sus niveles (desde la básica hasta la educación superior).

Finalmente encontramos en el 2007 otro proceso de articulación de la lucha universitaria, en contra de la privatización de la universidad y de la exigencia de mayor autofinanciamiento para cubrir por sí misma una responsabilidad que le compete al Estado colombiano, como es la del pasivo pensional, y con él la financiación total de las universidades públicas.

En esta mirada general, el problema de fondo siempre es la desfinanciación. Vemos, que en las demandas y los discursos de los actores del movimiento existe un gran vacío desde los hitos fundacionales sobre el sentido de lo público en la universidad, que sirvan como argumentos que se retomen para salir en su defensa. Es evidente que no se cuenta con *hitos* memorables de nuestra historia que de manera clara hagan mención a la existencia de ese ideario público. Por esta misma razón no se acude a un marco legal, una Ley de Leyes, o legislación en general, que sirva de marco jurídico para defender una idea de educación pública. De hecho las alusiones a la CPC de 1991, y a la Ley 30 de 1992 evidencian la idea de la educación como servicio y no como un derecho fundamental, como veremos más adelante.

Ante este vacío, los sujetos retoman y resignifican en el contexto colombiano algunos elementos de la memoria larga. De esta manera, especialmente en las nuevas generaciones aparece la necesidad de que la universidad sea completamente financiada por el Estado colombiano, de manera que lo estatal implique la “apuesta por una Universidad que sea gratuita” (José. UPN- Red Revuelta. Mayo 2010. Bogotá). Pero la gratuidad es algo mencionado marginalmente o se hace de manera tímida, en su lugar es más reiterativo, pero no por ello homologable, que los sujetos se refieran a la lucha por obtener una “financiación adecuada por parte del Estado” (Eleonor. UN- FUN. Mayo 2010. Bogotá; Carlos. Docente UPN. Mayo 2010. Bogotá; Pablo. UPN- FEU. Mayo 2010. Bogotá), o exigirle “al Estado condiciones adecuadas para el funcionamiento de la universidad pública” (Antonio. Docente. UD. Mayo 2010. Bogotá); “Financiación suficiente y digna para garantizar el cumplimiento y el objetivo en la formación profesional” (Julio. UPN- ACEU. Abril 2010. Bogotá).

---

minuciosamente esta política y su incidencia en la privatización de la educación. En: Estrada, Álvarez Jairo (2002). Viejos y Nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Básica y Media, en Colombia. UN-Unibiblos. Bogotá. También se puede consultar el informe de investigación “Acciones colectivas por la educación 1999-2005 y subjetividades políticas”, financiado por el CIUP-UPN (2006), con la participación de María Cristina Martínez, María Isabel González, Alcira Aguilera Morales, y Carolina Jiménez.

Vemos que al referirse a la financiación como aspecto que define lo público se destaca que es algo con lo cual no se ha contado en la universidad colombiana. Al no tenerse se acude más a la idea de que haya una *financiación adecuada*, que a la exigencia de la gratuidad.

A su vez, desde la memoria larga construida se acude a los *principios éticos*, en los cuales hay más nexos entre una generación y otra para defender, definir y caracterizar la lucha universitaria. Desde ellos se menciona: la democracia universitaria, el bienestar universitario, la educación popular, una educación con excelencia académica, entre otros.

De esta manera, por ejemplo, se ilustra que lo que se defiende por universidad pública hoy, es lo mismo que se defendía en los setentas, es decir “una universidad laica<sup>77</sup>, democrática, popular y científica” (Mauricio. Líder sindical. ASPU. Mayo 2010. Bogotá). En este aspecto es significativo cómo lo popular, no se restringe a los sectores sociales excluidos, marginados o con menos recursos económicos, sino al “derecho que tiene toda la gente” de asistir a la universidad (Mauricio. Líder sindical. ASPU. Mayo 2010. Bogotá; Carlos. Docente. UPN. Mayo 2010. Bogotá; Rosa. UD-FUN. Mayo 2010. Bogotá). Aquí hay un vínculo con los principios de universalidad e igualdad proclamados dentro del ideario fundacional de la educación pública, pues la educación para todos sigue siendo el motor que puede acabar con las desigualdades sociales.

Las concepciones de democracia universitaria se refieren a la ampliación de los espacios de participación en los órganos de gobierno universitario, la deliberación pública y democrática de los asuntos académicos de la universidad, así como la participación en las elecciones de los representantes a estos órganos colegiados,

[...] en términos democráticos lo que implica el gobierno universitario, que los organismos colegiados que elige la universidad, sean organismos colegiados, elegidos por la comunidad universitaria y con participación de la comunidad universitaria, entonces esa ha sido una de las reivindicaciones de los últimos periodos. ¿Qué otro elemento se tiene en términos democráticos? También está que independientemente de la postura política, todas las posturas políticas dentro de la universidad se pueden expresar ¿sí? Eh, y que lo de las directivas y que los órganos colegiados que son los administradores de las universidades son los que tiene que velar porque se garantice ese libre pensamiento, esa libre organización y

---

<sup>77</sup> De las 16 entrevistas realizadas, para el análisis del caso colombiano, solamente en esta se reivindica la universidad pública desde una concepción laica.

esa libre movilización dentro de las universidades. (Eleonor. UN- FUN. Mayo 2010. Bogotá)

Esta participación democrática debe ser con incidencia (Julio. UPN-ACEU. Abril 2010. Bogotá), ya que la participación estudiantil y profesoral en la elección de representantes ante los diferentes órganos del gobierno universitario se traduce en ‘consultas’, pero quienes finalmente deciden son las *oligarquías universitarias*.

Un aspecto que se menciona, muy relacionado con la democracia, es la Autonomía, desde la necesidad de que sea la universidad quien se dé su propio gobierno, sin la intervención del estado, de los partidos políticos, del mercado o de organismos internacionales.

La Autonomía es retomada principalmente por las nuevas generaciones, quienes ante la debilidad del movimiento estudiantil se han dado a la tarea de hurgar por los sentidos de la universidad pública, los desarrollos de ésta en otros países, entendiendo que

[...] la universidad o la comunidad universitaria es la encargada de definir el rumbo de ella misma. Lo que implica la libertad de cátedra [...] los estudiantes del movimiento estudiantil entienden eso, el movimiento estudiantil también entienden la libertad de asistencia (Eleonor. UN-FUN. Mayo 2010. Bogotá)

O sea, cómo el gobierno efectivamente garantiza unos recursos para que las universidades con gobiernos escolares de derecha, de izquierda, como sean, pero que tengan ellos la posibilidad de decidir qué es lo que van a hacer con sus propios recursos sin que el gobierno esté interviniendo. Yo creo que ese tema de la autonomía universitaria es un tema estructural dentro de toda esa pelea, porque el tema por recursos es un tema de autonomía, porque a usted le quitan plata y se la condicionan a unas medidas de tipo administrativo y académico; es decir, vulnera la autonomía universitaria (Julio. UPN- ACEU. Abril 2010. Bogotá).

La Autonomía entonces se refiere a la capacidad de la universidad para darse su gobierno, administrar sus recursos y definir sus orientaciones académicas, sin la interferencia del Estado o de instituciones externas. Esta relación no desvincula la obligación financiera del estado en el sostenimiento de la universidad.

Un segundo principio ético, dentro de esa memoria larga, que se vincula con el carácter público de la universidad es el *bienestar estudiantil*. Con él se alude al bienestar colectivo representado en los derechos de los estudiantes, que garantizan su ejercicio académico. Este

ha sido un punto nodal en las últimas cuatro décadas, pues lo que se entendía por bienestar estudiantil en la principal universidad de Colombia, la Universidad Nacional, se supeditó a derechos adquiridos por los estudiantes, que garantizaban su permanencia y desempeño académico en la educación superior. Dentro de ellos se hablaba de la vivienda (residencias estudiantiles), la alimentación (el derecho a la cafetería), el servicio médico. Gran parte de estos derechos ya no existen en las universidades públicas capitalinas, quizá todo se reduce al subsidio alimentario, es decir a que en algunos casos se cuenta con una tarifa módica por el costo de los alimentos, o que efectivamente es gratuita la alimentación para quienes, a través de un proceso selectivo, así lo requieren. Otro aspecto que influye en ese bienestar estudiantil se refiere a las demandas por mejores condiciones de infraestructura física<sup>78</sup>, de materiales de apoyo pedagógico y tecnológico – de acuerdo a las especialidades profesionales-.

Un tercer principio ético que se presenta de manera reiterativa por los sujetos, es la defensa de una universidad pública que ofrezca “*excelencia académica*”, “*calidad académica*” (Camilo. UD-PC-ML. Mayo 2010. Bogotá; Marcos. UD-UN. M-19. Mayo 2010. Bogotá; Julio. UPN- ACEU. Abril 2010. Bogotá). Esta “calidad”, que se enuncia con temor por todas las apropiaciones del término que hay en el lenguaje eficientista, se coloca entre comillas, o se reapropia para expresar que la educación que debe caracterizar a la universidad pública debe ser excelente, formar a los mejores profesionales del país, contar con docentes con autoridad académica y que tenga pertinencia social. La excelencia académica está sujeta a los procesos investigativos y al desarrollo del conocimiento científico que propicia el ámbito universitario a favor de la sociedad colombiana.

De esta forma lo académico y su exaltación no se pueden disociar de lo que se espera de la relación universidad – sociedad, es decir que el espacio universitario tenga como misión aportar al cambio social, como lo expresa Julio (UPN- ACEU. Abril 2010. Bogotá), “una universidad que sea capaz de leer su contexto y que no se encierre en sí misma, una universidad que sea capaz de entender las lógicas sociales y que sea capaz de dar respuestas a esas necesidades”. En este aspecto se retoma la función social de la universidad en torno a la construcción de un proyecto de Estado, que requiere ser rearmado para que realmente responda a los cambios sociales, a la distribución social de la riqueza entre las mayorías y al

---

<sup>78</sup> En la actualidad los problemas de hacinamiento tanto en la universidad Distrital, como en la Pedagógica son evidentes, ello respondía a la exigencia de ampliar la cobertura educativa sin contar con la ampliación presupuestal para enfrentar este reto. No es el objeto de esta investigación dar cuenta de la crisis que afrontan las universidades alrededor de este aspecto, pero vale la mención.

reconocimiento y respeto por los diferentes grupos étnicos y demás sectores sociales. La universidad no puede estar de espaldas a los cambios sociales.

Por último se menciona que la universidad pública es un derecho, un bien colectivo y por tanto no está sujeto a vivir de la venta de servicios o de proyectos, como tampoco a que limite su capacidad crítica a la hora de definir qué tipo de investigaciones se financian, sobre qué temas, los cuáles en muchos casos están supeditados a las exigencias del mercado.

Algo que cobra especial interés en la reflexión de varios de los sujetos, es que al referirse a la universidad actual, encuentran que no hay una identidad con esta universidad, ésta no es la universidad pública por la que se lucha en realidad; “la universidad que tenemos, no es la universidad que queremos” (Carlos. Docente. UPN. Mayo 2010. Bogotá; Eleonor. UN-FUN. Mayo 2010. Bogotá; José. UPN- Red Revuelta. Mayo 2010. Bogotá; Pablo. FUN-UPN. Mayo 2010. Bogotá). Esto confirma la tesis que sostiene que esa memoria larga impostada por el Estado es reconstruida por los movimientos estudiantiles y por la comunidad académica para crear un nuevo esquema que responda a esas necesidades colectivas del bien común.

De esta manera se encuentra la relación entre memoria larga y la economía moral de la multitud, en tanto ella representa el consenso popular, el unir masivamente las demandas de los estudiantes en contra de esa economía de mercado, neoliberal, privatizadora, y en defensa de un *bien público*. Si bien desde la economía moral de la multitud se entiende que se busca restablecer un pacto social, un equilibrio social que ha sido quebrantado, desde ella también se proyecta “ crear un nuevo y radicalmente distinto esquema de un también renovado equilibrio social”(Aguirre, 2010), que sería como se podría proyectar la universidad de cara al movimiento estudiantil en Colombia, ya que como vimos los esquemas de la memoria larga allí han funcionado de acuerdo con idearios impostados, que no lograron consolidarse en una idea de bien público, de valores sobre la gratuidad, la igualdad, la educación para las mayorías, la democracia universitaria etc. Por ello esa misma *memoria larga* puede fungir para restablecer un equilibrio perdido, para reconstruir las bases sociales de una universidad pública deseada, que efectivamente responda a ese “bien común”.

Esto nos pone en la importante labor de refundar el sentido de la universidad hoy, desde estas carencias reiterativas, quizá confrontando el lugar que ha jugado el Estado colombiano en esta construcción de la universidad pública, si bien no todo depende del Estado es necesario dar la discusión. Si las respuestas se construyen en el movimiento o la respuesta es

“en movimiento” como dice Zibechi (2008) estas construcciones no podemos esperar que vengan del partido o de la academia, sino del movimiento en resistencia.

En cuanto a los *rituales de lucha* a que se aluden en la memoria larga, vemos que más que hacer mención a movimientos estudiantiles anteriores, los estudiantes se han centrado en recordar a los héroes revolucionarios, a los compañeros estudiantes desaparecidos y/o asesinados por los organismos del Estado. Así se suele conmemorar año tras año, la muerte de Bravo Páez (8 de junio de 1929), Uriel Gutiérrez (9 de Junio de 1954), siendo considerados los días 8 y 9 de junio los días del Estudiante (Medina.1983). De igual manera se conmemora la muerte del Ché Guevara (8 de Octubre) y la de Camilo Torres (15 de febrero), principalmente.

Un aspecto que llama la atención es que en la actual expresión del movimiento estudiantil colombiano (2011) en contra de la reforma a la Ley 30 de 1992, se retomó el nombre del programa elaborado por el histórico movimiento estudiantil de 1971, de manera que el actual pliego de los estudiantes se denomina “Programa mínimo de los estudiantes” que pone en el centro de la discusión el sentido de lo público en la educación y “hace de lo público lo más importante para el país”<sup>79</sup> ( Rivera, 2011). De este modo la memoria se continúa resignificando al retomar esos lemas y movimientos estudiantiles más representativos.

Vemos así que en los relatos subjetivos sobre la lucha estudiantil y la defensa de la universidad pública es importante entender de dónde emergen estos idearios, que los mantienen o hacia que horizontes de acción se dirigen. Ellos explican algunos aspectos sobre la continuidad del movimiento, que permite una mirada que no se centra en lo organizativo, ella empieza a develar la existencia de aquello que se mueve en las memorias construidas o por construir, de cara al bien colectivo.

---

<sup>79</sup> Este programa mínimo apunta a exigir la gratuidad de la educación, en los niveles de pregrado y posgrado, de las universidades públicas y privadas. Plantea seis ejes, que coinciden con esos materiales de la memoria que presentamos en el primer capítulo ellos son: La Financiación de cara a la gratuidad, la democracia y autonomía universitaria, bienestar estudiantil, calidad académica, relación entre universidad y sociedad. Y un último aspecto que emerge en el contexto de criminalización de la protesta social, que es el referido a las libertades democráticas y el respeto a los derechos humanos. Se puede consultar y ampliar en: En: <http://www.ocecolombia.com/2011/09/programa-minimo-del-movimiento.html>. Consultada el 6 de noviembre de 2011



#### IV

### Preguntas y miradas compartidas entre movimientos

Afirmamos que el sujeto es la negación de pertenecer a un mundo de lo dado, pues de serlo es mínimo; porque asumirnos como sujeto es convertirnos en ángulo de lectura, como ser «agónico», traspasando las condiciones estructurales propias de lo objetivo – dado para hacer de ellas un mundo de horizontes; exigencia que se corresponde con la recuperación de la pasión por conocer y pensar ese conocer.

*Hugo Zemelman*

Para aproximar un análisis que ponga en diálogo los dos casos estudiados y que nos posibilite interpretar diferencias y semejanzas en los mismos, asumimos la postura de Marc Bloch (2008), cuando establece que la comparación requiere “buscar las similitudes y las diferencias que existen entre series de fenómenos de naturaleza análoga que han sido tomados de diferentes medios sociales con el objeto de explicarlos”. (Bloch, 2008:108). Este ejercicio comparativo de acuerdo con el autor, nos permite explicar ‘las supervivencias’, los aspectos que se conservan en los casos estudiados; los aspectos que influyen al explicar la evolución en las semejanzas y diferencias; la identificación de los rasgos que distinguen cada caso para poder contrastar; establecer las diferencias y semejanzas en el pasado y el presente, y de los aspectos que a veces no se muestran tan visibles.

Para aproximar este análisis comparativo acudimos entonces a algunos elementos que nos permitan establecer encuentros y desencuentros entre los diferentes momentos del movimiento estudiantil en la UNAM y en las universidades bogotanas (UN, UPN, UD), atendiendo a las dos categorías que sirvieron de guía para reconstruir los movimientos estudiantiles, los procesos de constitución de las subjetividades políticas y las memorias largas de nuestras universidades.

#### **4.1. En términos Subjetivos.**

Reiteramos que en el proceso de constitución de las subjetividades políticas, se da en términos metafóricos como la emergencia de un grito, en tanto expresión que rompe con la cotidianidad o con la uniformidad de las voces sociales, así nos unimos a Zemelman (2011) al decir que somos sujetos cuando salimos del campo de lo ‘dado’ o instituido, para empezar el largo y complejo camino de crear opciones de realidad, en las que el sujeto asume tanto los condicionamientos como las aperturas que es capaz de potenciar, expresadas en ese “querer-ser” sujeto.

De acuerdo con los casos estudiados encontramos que en el proceso de hacerse sujetos políticos incidieron varios niveles de nucleamiento de lo colectivo (la familia, redes de amigos, instituciones sociales, demás agencias de socialización), que a su vez forjaron opciones y concepciones de la lucha social y estudiantil, de la universidad y la sociedad deseables. Siendo cada nivel de nucleamiento nichos en los que se posibilitan, generan y transitan procesos de transformación social y personal.

Para dar cuenta de las relaciones entre los procesos de constitución de subjetividades políticas, construcción de proyectos y utopías sobre la sociedad y la universidad, así como de los aspectos de la memoria larga que se mantienen o se han resignificado, abordaremos los siguientes aspectos, en aras de establecer las similitudes, diferencias, invisibilidades y las permanencias de los casos estudiados.

##### **4.1.1. Niveles de nucleamiento de lo colectivo y los movimientos estudiantiles**

Este primer elemento de comparación, busca analizar aquellas experiencias y niveles de nucleamiento de lo colectivo que incidieron principalmente en la constitución subjetiva y que luego potenciaron la participación de los sujetos dentro de los movimientos estudiantiles. Consideramos necesaria la relación entre niveles de nucleamiento de lo colectivo y movimientos sociales, pues a partir de éstos y de acuerdo con las experiencias subjetivas, es decir que aquellas experiencias colectivas que posibilitan comprender y tener una conciencia crítica e histórica de la realidad, los sujetos van viviendo procesos de transformación que incidirán en sus elecciones personales y en sus apuestas colectivas. El vínculo entre el proceso de constitución de las subjetividades políticas y los movimientos sociales, alude a ese reto impostergable, en el que la “la transformación social es posible, sólo si es también una autotransformación del sujeto, singular y colectivamente” (Sandoval, 2009: 16)

De acuerdo con esta relación, encontramos que en los dos casos estudiados influyen los mismos niveles de nucleamiento, aunque tengan incidencias particulares en cada uno, entre éstos se destacan: la familia, las redes de amigos (barrio- colegio- preparatoria) y la universidad, con toda la red de relaciones políticas, organizativas, culturales y académicas, inscritas en los contextos sociales en que se gestan.

**Cuadro 1.**

**Niveles de nucleamiento que potencian la participación en los movimientos sociales**

UNAM (Distrito Federal)	UN, UPN, UD (Bogotá)
<p><b>Experiencia Familiar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los líderes estudiantiles y activistas entrevistados proceden de un origen social de clase media principalmente. En casos aislados se procede de sectores sociales populares, pero se igual se referencian.</li> <li>- Familias profesionales con un capital político que posibilitó construir una opinión favorable frente al movimiento estudiantil y las luchas por la revolución y la democracia en México.</li> </ul> <p><b>Funciones de la Familia:</b></p> <p><b>Reclutamiento Político.</b> En este contexto se simpatiza y en algunos casos algún miembro de la familia milita en partidos políticos de izquierda (PCM, PSUM, PRT, PPS y PRD/ Zapatistas, Cardenistas).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación directamente en los movimientos sociales. Siendo el movimiento del '68 mexicano un referente identitario para ambas generaciones.</li> <li>- El ámbito familiar fue escenario de campañas políticas, de promoción de discursos de izquierda y de actuación</li> </ul>	<p><b>Experiencia Familiar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los líderes estudiantiles y activistas entrevistados proceden de sectores populares principalmente, en casos aislados se procede de familias de clases media y con padres profesionales (2 casos).</li> <li>- En menor medida participan o militan dentro de partidos políticos de izquierda (UP, UNO, AD-M19/EPL). Los estudiantes que proceden de esta experiencia familiar, hicieron parte de los liderazgos más visibles en el movimiento estudiantil de 2007.</li> </ul> <p><b>Funciones de la Familia:</b></p> <p><b>Socialización Política.</b> Circulan ideas sobre afinidades e identidades políticas con los partidos tradicionales (liberal y conservador).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hace referencia en ellas a la memoria de la violencia bipartidista y actualmente del conflicto armado en el país. De manera que la experiencia familiar de la violencia, la pobreza, y el exterminio, influyó en los posicionamientos políticos y en las miradas sobre el Estado colombiano y la necesidad del cambio social.</li> </ul>

<p>pública en las marchas, mítines, visita a presos políticos y defensa de los DDHH etc.</p> <p>. <b>Apoyo Moral</b>, Respaldo emocional que posibilita la permanencia y continuidad en el movimiento.</p> <p>-Identidad familiar con las luchas sociales en la necesidad de cambiar las relaciones de exclusión, discriminación, autoritarismo en todos los niveles (económicos, políticos, culturales).</p> <p><b>Acompañamiento</b>. Es el antídoto ante el temor a la represión; proveer de alimento y cobijar; acompañar cotidianamente (guardias, marchas, concentraciones e incluso organizarse como padres dentro del movimiento).</p> <p>[Cuando la familia no es fuente de politización, esa labor la cumplen los amigos, en el barrio y en la prepa...]</p>	<p>No se hace alusión al activismo político como se muestra en el caso mexicano.</p>
<p><b>Las Amistades y el Barrio</b>. Los amigos se constituyen en el vínculo fraterno, son los <i>iniciadores</i>, a partir de ellos se acercan a lecturas, marchas, a vincularse a grupos y organizaciones.</p> <p>La admiración, fraternidad, se pone por encima de las afiliaciones políticas.</p> <p><b>Sostén y red de apoyo moral</b>. Solidaridad ante la criminalización de la protesta y en las dificultades económicas generadas por la huelga.</p>	<p><b>Las Amistades y la universidad</b>. Posibilitan otras lecturas críticas de la realidad, además de compartirse con ellos actividades y aspectos propios de la vida personal. También son iniciadores, pues a partir de ellos los sujetos se acercan y establecen vínculos con grupos y organizaciones políticas.</p> <p>. Por las redes de amigos se inicia una identidad con la universidad pública.</p> <p><b>Sostén y red de apoyo moral</b>. Solidaridad ante la criminalización de la protesta y en las dificultades económicas generadas por la huelga.</p>

Con ellos se comparten batallas futuras en el ámbito universitario (docentes, sindicalistas, estudiantes)	
<i>Escuela Básica primaria.</i> En dos casos se hace alusión a experiencias escolares significativas, dentro de proyectos de <i>Pedagogía Activa.</i>	<i>Escuela Básica primaria.</i> Ninguna mención al respecto.
<i>La universidad y la cultura política.</i> Por la oferta académica, política y cultural que representa para los sujetos. Es considerada como un espacio de constitución subjetiva inconmensurable, que da cabida a diferentes formas de pensamiento y posturas políticas, posibilita la construcción del pensamiento crítico y en muchos casos contrahegemónico, así como la construcción de utopías.	

Fuente: Elaboración propia, 2011.

En el caso mexicano, la familia juega un papel importante desde el CEU al CGH, siendo necesario tener presente que la mayoría de los dirigentes y activistas estudiantiles entrevistados, provienen de clases medias, un origen social que implica tener padres profesionales, que son profesores universitarios, investigadores, sindicalistas etc., y en muchos casos militantes directos tanto en los movimientos sociales como en partidos políticos de izquierda. Este capital político y cultural incide directamente en las concepciones de país, de Estado, de universidad y en las visiones sobre los propios movimientos sociales que formaron a nuestros actores.

Con estos presupuestos, encontramos que la familia tuvo tres labores fundamentales en la formación política de los actores entrevistados: la primera como “*reclutamiento político*”, pues en su seno empieza la preparación ideológica afín a los proyectos de izquierda, asociados con el Partido Comunista Mexicano, el Partido Popular Socialista, el Partido Revolucionario de los Trabajadores, el Partido Socialista Unificado de México y más recientemente el Partido de la Revolución Democrática, entre otros. Esta relación con la militancia en los partidos se acompañó con la participación directa dentro de movimientos sociales, como fue particularmente en el ’68 mexicano, referente casi obligado, especialmente en las familias urbanas, que emerge en ambas generaciones. Ello responde a que el ’68 se convirtió en un referente identitario con él que se reivindica la lucha estudiantil contra el autoritarismo, la defensa de la democracia y de los proyectos revolucionarios.

Del CEU al CGH, se reconstruye una experiencia familiar en la que hubo mucho activismo, relacionado con hacer de la casa una ‘sede campaña’, lugar de ‘discusión política’; con ir a las marchas, protestas, concentraciones públicas; con la solidaridad con los presos políticos y la defensa de los derechos humanos.

En segundo lugar, la familia representa el ‘*apoyo moral*’, la comprensión y el respaldo emocional para permanecer en los movimientos. Este es un aspecto que le da permanencia y continuidad al movimiento, aquí el vínculo afectivo se convierte en motor de resistencia. Este elemento se encuentra perfectamente hoy, en el caso del movimiento estudiantil en Chile, donde padres de familia acompañan a sus hij@s en las protestas para dar confianza, apoyo, seguridad a los jóvenes que luchan por una educación gratuita en todos los niveles escolares. Y es que al tener el respaldo familiar ¿a quién no le da más seguridad e incluso tranquilidad en su actuación pública? Porque este apoyo indica identidad con las causas de la lucha estudiantil e identidad con esa lucha más grande por cambiar esas relaciones autoritarias, de exclusión económica y discriminación social.

Aquí aparece el tercer elemento que cumple la familia y es el de ‘*acompañamiento*’, pues en muchos casos se argumenta que algo que daba fuerza al movimiento y ayudaba a vencer el temor ante las posibles represiones era la compañía de la familia. Por ello marchar en familia, ir juntos a las concentraciones masivas era un factor fundamental para los estudiantes, como lo menciona Carlos Imaz, “[sus compañer@s] se venían acompañados de todas sus familias, aquello era un desastre maravilloso” (Carlos Imaz. La Corriente. CEU. Octubre 2009. D.F). O las familias iban a visitar a los paristas a las escuelas, especialmente durante la toma de las instalaciones: “mi papá a la huelga del CEU iba en las noches a ver los muchachos, a mí no me encontraba nunca porque yo no dormía nunca en una misma escuela, pero iba con los muchachos” (Oscar Moreno. La Guillotina. CEU. Agosto 2011. D.F)

Quizá con las familias de los cegeacheros, hubo un factor adicional y es que ese acompañamiento se afianzaba al unirse el descontento social ante la crisis económica que se afronta desde la década de los noventas. Muchos de ellos proceden más bien, de familias de bajos recursos, en las que se trae una tradición de lucha, como menciona Argel Pineda, “[Muchos de mis compañeros] vivían en zonas, en unidades habitacionales que algunas de ellas tienen tradición de lucha, de organización, entonces ellos sabían por su misma experiencia de vida lo que es luchar junto con su familia para salir adelante”, y continúa, “naturalmente que en mi familia y en las familias de mis amigos, se notaba que la crisis económica golpeaba a la sociedad mexicana, junto a la situación política por la que estaba atravesando en esos momentos el país con el estallido armado en Chiapas” (Argel Pineda.

FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F). Estos son aspectos que hablan de cómo la lucha por la universidad pública se une a ese sentimiento de exasperación frente al modelo económico imperante.

El acompañamiento familiar a los movimientos también abarca el proveer de alimentos, quedarse a acampar con los estudiantes, hacer guardia, acompañar muchas labores cotidianas de las tomas y acciones colectivas. Y no sólo de los padres, también se menciona el apoyo de las familias que viven cerca a las escuelas y a las preparatorias, quienes en solidaridad con los movimientos también llevaban alimentos, cobijas y apoyo económico (Léyla Méndez. PPS. CEU. Agosto 2011. D.F). Tal como nos lo presenta María Rosas (2001) en su libro *Batallas Plebeyas*, para recordar el papel de los padres y madres de familia en la huelga del CGH:

Hay, y ésta es una novedad, un número considerable de papás y mamás que se van con sus hijos a la universidad, a ver qué pueden hacer para que se resuelva el conflicto. Muchos de esos padres y madres de familia habían sido brigadistas en sus mocedades, algunos son profesores y trabajadores de larga experiencia como universitarios, a los que poco había que argumentarles el pliego petitorio. Hay también participantes de la insurgencia sindical de los setenta o de las luchas magisteriales de la CNTE, e incluso quienes vienen de más atrás, del fundacional 68. Hay simpatizantes de los zapatistas y simpatizantes de Cuauhtémoc Cárdenas; hay quienes no cuentan con experiencia política previa y hay sobre todo quienes simplemente apoyan a sus hijos y por eso se meten al borlote [...]

El sello característico de la acción de los papás es que se trata de un apoyo sin condiciones a la huelga. No dudan de las razones de los hijos, así lo gritan en las marchas, lo pintan en las paredes y lo describen en sus volantes [...] Por ejemplo, un domingo de julio, emprenden una peregrinación a la Villa para pedir en sus oraciones por la solución de la huelga, y rezan: “Todos somos iguales ante los ojos de Dios; por una universidad para todos y enumeran los pecados del rector: Barnés miente, es avaro y soberbio. Quiere robarle la educación al pueblo. No lo permitas Dios” (Rosas, 2001:44-45).

En los casos contrarios, en lo que la familia no es fuente de politización, ni apoyo, se encuentra procesos de politización influenciado por los amigos y por las mismas redes que encuentran en los colegios y universidades. De hecho la vida política se convierte en una ruptura familiar, algunos entran en confrontación con la familia, hasta tomar la decisión de

“abandonar sus casas, entraron en confrontación cuando participaron en el movimiento del CEU”. (Imanol Ordorika. La Corriente. CEU. Septiembre 2009. D.F). Ejemplos parecidos se encuentran en el CGH.

En el caso colombiano, las familias se ubican como un primer nivel de nucleamiento, pero en contados casos encontramos esa tendencia a ser militante de un partido de izquierda o de un movimiento social. En su mayoría, las familias de los actores entrevistados, provienen de los sectores populares – solamente en dos casos se menciona que se proviene de clases medias con padres profesionales-. En esta medida la relación de la familia dentro de los movimientos estudiantiles ha sido principalmente de *socialización política*. Es decir se reconoce que circularon algunas ideas sobre las identidades y afinidades políticas, las historias que han dejado la violencia y el conflicto armado en estas, el tener más simpatías en uno y otro partido (liberal- conservador), pero sin la militancia directa o la participación activa en ellos.

De manera singular, en tres experiencias familiares, en las que hubo vínculo directo con la militancia en partidos de izquierda como en la Unión Patriótica (UP), la Unión Nacional de Oposición (UNO), o con la izquierda armada (EPL), encontramos que justamente quienes provienen de estas familias hicieron parte de los liderazgos más visibles en el movimiento estudiantil del 2007, ese capital político influyó en los posicionamientos políticos e ideológicos desde la adolescencia y con ellos en la participación y liderazgos estudiantiles.

En menor medida se menciona el acompañamiento familiar en apoyo al movimiento. Sin embargo se reconoce que al hacer conciencia de los problemas por los que se afronta en la experiencia familiar, se empieza a luchar, como lo explica Jaime: “la cuestión de la justicia, pues en un país tan jodido como el nuestro eso era vital porque yo miraba también la situación de mi familia, entonces la solución era: organizarse y pelear” (Jaime A. ACEU. UN. Julio 2009. Copenhague).

Es evidente que a la Universidad Pública de la capital del país, ingresan amplios sectores de clases bajas y medias. Ello se explica en que con el acelerado y temprano crecimiento de las universidades privadas en Colombia, las clases medias y altas optaron por acceder a esta oferta educativa, de allí que las Universidades Javeriana, el Rosario, Los Andes, El Externado, entre otras, tengan en su seno a los sectores dirigentes del país, con procesos de politización diferentes a los promovidos en las universidades públicas.

El otro nivel de nucleamiento se refiere al vínculo fraterno, generado en torno a los amigos del barrio, el colegio o la universidad, aquellos que de alguna manera acercaron a nuestros actores a nuevas preguntas sobre la realidad vivida, preguntas que posicionaban

desde otro ángulo de lectura el acontecer universitario y del país, así como la participación y el accionar político.

Retomamos este vínculo porque cuándo se indaga por aquellos aspectos que influyen los posicionamientos políticos, apareció también la figura de un amig@ o del grupos de amigos, cumpliendo diferentes funciones a la hora de entender la participación en los movimientos sociales. En primer lugar los amigos se convierten en los “*iniciadores*” en la actividad política, es decir a través de ellos se reciben las primeras invitaciones a lecturas, a marchas, a vincularse a un grupo e incluso para elegir a cuál carrera universitaria ingresar. Con ellos se inicia la participación política, como lo recuerda Adrián Pedrozo (Líder Sindical. STUNAM. Octubre 2009.D.F): “Yo inicio mi participación, formamos una brigada en mi colonia [en el 68], con amigos que estudiaban: unos en química, otros en arquitectura, yo que estaba en el último año de la preparatoria”. Se recuerda los nombres y apellidos de esos amigos entrañables que ‘influyen particularmente’, como menciona Antonio Santos (PRT. CEU. Octubre 2009.D.F) trayendo a la memoria a su amigo José Rico, o en el caso de Germán Álvarez, cuando habla de Aurelio Fernández Fuentes, al decir: “Él influyo mucho conmigo, pero curiosamente más que por sus ideas en sí por su cercanía y por la atracción que ejercía su figura sobre mí, era una persona muy carismática, muy simpática, con una gran capacidad de organización, una gran calidad humana” (Germán Álvarez. CRU. CEU. Octubre 2009. D.F). Es interesante el vínculo de la amistad en la participación política, especialmente en este ejemplo, porque por encima la filiación política aparece la admiración, la fraternidad, elementos que cohesionan y ayudan a mantener causas comunes.

En las generaciones del CGH, los amigos además de iniciar, también se convirtieron en el sostén de la participación, es decir en esa red que también sostiene el movimiento. Son los amigos quienes ayudan a afrontar los miedos, la criminalización de la protesta, las derrotas económicas y políticas, las dificultades familiares, pues justamente ante estos problemas; “ahí la red de apoyo, la red de amigos, la solidaridad entre los compañeros fue fundamental, por lo menos en mi caso” (Camilo. CEM. CGH). Así esa red de amigos, dispuesta como apoyo mutuo y como muro de contención en la lucha, esos amigos que van de ser los “amigos de los padres, los amigos de los amigos, un montón de gente que se pasa influyendo en tu pensamiento” (Emiliano Calderón. CGH. Octubre 2009. D.F), también fueron un aporte fundamental en las decisiones de participar y mantener una lucha en movimiento. Por, último esa red, en muchos casos se convierten en compañías de toda de la vida con las que se librarán batallas futuras. (José Enrique González. Docente. CAU-AUA. Octubre 2009. D.F).

En el caso colombiano, encontramos estas mismas características posibilitadas por los amigos cercanos o la red de amigos, pero vinculados especialmente a la universidad. Así lo recuerda Marcos (UN- UD. M-19. Mayo 2010. Bogotá), cuando menciona que un hito importante en su vida política fueron los encuentros con sus amigos en la universidad Distrital, pues gracias a ellos encontró “opciones diferentes, miradas diferentes [...] relacionadas con la agitación, relacionadas con que el cierre de la universidad, con que no sé qué de la universidad, contra el estado de sitio”. Además de ser el grupo con el que se compartía los paseos, las fiestas, el cine y en parte la vida personal.

Por las redes de amigos se empieza a generar identidades con la universidad pública, como lo menciona Carlos:

yo tenía amigos en la Nacional, de antes de salir incluso del bachillerato y participe en algunas movilizaciones de gente de la Nacional como por ejemplo unas famosas que hubo en 1974 cuando se nombró a Luis Carlos Pérez como rector [...] Yo tenía amigos en el Aurelio Tabón que era un colegio de bachillerato muy radical, y en ese colegio los que estudiaban, los estudiantes en general eran estudiantes muy pilos y muy politizados y yo tenía amigos de ahí, de ese colegio y entonces con muchos de ellos uno participaba de diferente manera, casi que en todas las protestas que se realizaban en varias universidades (Carlos. UD-UN. Docente UPN. Mayo 2010. Bogotá).

En las nuevas generaciones, los estudiantes que participaron del movimiento del 2007, dan gran valor a la red de amigos que se gestó en el movimiento, que generó confianzas y solidaridades para mantenerse y afrontar las dificultades propias de la criminalización de la protesta social. Pero a su vez, empieza a darse un gran valor a este nexo, en el que no se trata sólo de validar la afiliación política sino esos otros lazos cohesionadores, “para nosotros la amistad era algo muy importante, había una lealtad muy, muy grande. Era muy próxima esa relación y que los camaradas no eran sólo camaradas, también eran tus amigos y compañeros y tus hermanos y nos jugamos la vida por muchos de ellos” (Jaime A. ACEU. UN. Julio 2010. Copenhague).

Retomamos estos niveles de nucleamiento, ya que ellos constituyen relaciones subestimadas a la hora de estudiar los movimientos, pues como lo menciona Zibechi (2007) las relaciones de amistad, familiaridad o compadrazgo no se consideran con el mismo grado de importancia que las del sindicato, el partido y el Estado. Justamente lo que encontramos es

que estas relaciones en la constitución subjetiva empiezan a cobrar más fuerza porque están medidas por el vínculo afectivo y porque pertenecen al campo de las relaciones pactadas, es decir no son mecánicas ni jerárquicas como las que aparecen en los partidos y sindicatos. Este elemento no sólo plantea retos investigativos a la hora de comprender o aproximarnos a la investigación de los movimientos sociales, sino que está tocando el corazón de las relaciones que cohesionan, mantienen, dan vida y permanencia a los movimientos sociales en general.

Por otra parte, ya hemos mencionado el vacío en términos de constitución de las subjetividades políticas, que dejó el paso por la escuela básica. Sin embargo llama la atención que sólo en dos, de todos los actores entrevistados<sup>1</sup>, líderes estudiantiles de la UNAM, hicieron mención a que su experiencia escolar en la infancia fue importante en su proceso de formación política. En ambos casos se habla de haber cursado estudios en escuelas de ‘pedagogía activa’, una de carácter privado que se llamaba “Patricio Redondo”, y la otra de carácter público, que es la escuela del STUMAN de la UNAM. Ambas experiencias se reivindican porque en su labor escolar se vivieron aspectos como la asamblea para la toma de decisiones colectivas, la libre expresión, la cooperación, la participación directa en diferentes labores y decisiones de la actividad escolar.

Los otros niveles de nucleamiento que aparecen se dan de acuerdo a la experiencia organizativa dentro de las universidades públicas, muy relacionadas con la política partidista, las organizaciones académicas independientes, como se mostró en capítulos anteriores. Sin embargo a partir de la relación de los sujetos y su actuar político dentro de la universidad podemos arriesgar los cambios que se encuentran en los *sujetos estudiantiles*.

#### **4.1.2. Un boceto del nuevo sujeto social**

Este aspecto comparativo, surge al intentar ofrecer una lectura de las diferencias y rupturas generacionales entre unos sujetos y otros, que a su vez inciden en el desarrollo de los movimientos. Para ello presentamos los rasgos y similitudes que encontramos en una generación y otra, en su experiencia universitaria, sus identidades políticas, formas de participación y proyectos políticos. Este interés comparativo responde a una exigencia epistémica, en la que partimos de que si bien sólo podemos aproximarnos a lecturas de la realidad, lecturas que no ambicionan una comprensión desde la completud y que en su lugar permiten arriesgarnos a salir de los sujetos “prefigurados” para buscar nombrar esas nuevas configuraciones de los sujetos sociales, o de “pensar desde los sujetos por conformar”

---

<sup>1</sup> Del total de 38 entrevistas.

(Zemelman, 2005:15; Zemelman, 2011). Con ello estamos adelantando que se está constituyendo un nuevo sujeto, que encuentra sus propias coordenadas espacio temporales en las rupturas políticas al distanciarse de las ideologías dominantes, de las prácticas políticas tradicionales y las formas organizativas que al igual que el Estado los excluye y les impone un orden económico, político y social.

### **Las generaciones de los ochentas y la universidad de por medio**

En el álbum universitario de la década de los ochentas, es posible encontrar fotografías comunes de la UNAM (México), y la UPN, UN y UD (Colombia). En ellas encontramos, banderas, identidades políticas y sectores estudiantiles altamente politizados, que comparten luchas y utopías en ese contexto social. Aunque existían sectores estudiantiles organizados en torno a proyectos académicos, culturales y políticos al margen de aquellas organizaciones estudiantiles que estaban supeditadas a los partidos políticos de izquierda, es evidente que el peso de éstos en la dinámica universitaria fue altamente significativo.

De modo que las generaciones que coincidieron en la universidad pública, finalizando los años setentas e iniciando los ochentas encontraron una oferta cultural, política y académica prolífica, en la que se conjugó, en algunos casos, el capital político que se traía de la experiencia familiar con el universitario. En otros casos vemos que es el escenario universitario el que posibilita este proceso de politización.

En los líderes y activistas de la UNAM se encuentra que su militancia está ligada a organizaciones y partidos de izquierda, PC, PSUM, PRT, PPS y algunas organizaciones de izquierda como fue el caso de Punto Crítico o En Lucha por el Socialismo. En menor medida, pero no por ello menos trascendente, se menciona la influencia de algunos grupos guerrilleros y el entrenamiento militar al que se sumaban algunos docentes y estudiantes en la lucha revolucionaria.

En las identidades político- ideológicas, ser maoísta, trotskista, estalinista, socialista, marxista- leninista, albaño, entre tantas otras corrientes y combinaciones, era lo que definía la línea de acción política, el trabajo con las masas y los frentes populares, y la afinidad o distanciamiento con los grupos armados. En este sentido la participación y la solidaridad con los pueblos oprimidos y con la lucha revolucionaria involucraron a amplios sectores estudiantiles. Por ejemplo el frente estudiantil de la Organización Punto Crítico era el Comité Estudiantil de Solidaridad Obrero Campesina, CESOC, en el cual la labor estudiantil combinaba el trabajo dentro y fuera de la universidad, realizando labores de: “concientización

entre los estudiantes pero también mucho trabajo de solidaridad hacia fuera, hacia movimientos sociales, campesinos o trabajadores” (Carlos Imaz. La Corriente. CEU. Octubre 2009. D.F). De igual manera quienes empezaron su militancia en la organización En Lucha por el Socialismo (ML), recuerdan sus campañas de solidaridad con los obreros y campesinos, siempre desde esa relación que se debe tejer entre la universidad y el apoyo a los colonos y sectores populares (Guadalupe Carrasco. En Lucha. CEU. Octubre 2009. D.F).

En los sujetos del movimiento es explícito el conocimiento histórico y político de los problemas del momento. En las narrativas de éstos se identifica con claridad principios y principales líneas políticas de los grupos de izquierda que se encontraban en la universidad, de igual manera identifican fácilmente qué caracteriza a cada agrupación política y sus diferencias con éstas. Además los relatos ubican con precisión las estructuras de cada una de estas tendencias, en términos de partidos políticos, sus frentes populares, aparatos militares, brazos juveniles etc.

Esta identificación tocaba fibras muy personales, en relación con la *disciplina* que exigían algunas de las organizaciones: un ejemplo que ilustra este disciplinamiento y las prohibiciones, lo encontramos en, “el maoísmo, que no permitía que uno rumbeara y tomará trago y los otros sí, a la colombiana o a la latina que es con el temperamento que nosotros somos, que somos irreverentes, que somos alegres” (Marcos. UD-UN.M-19.Mayo 2010.Bogotá). En esta misma perspectiva, algunos sentían mayores identidades y afinidades con la gente del M-19 que con los del Partido Comunista o los del Moir, debido a las formas rígidas de sus estructuras (Jaime B. UPN-UN. Abril 2010. Bogotá).

Es conocido que dentro del maoísmo especialmente esas eran las prácticas subjetivas, a través de las cuales se cultivaba una *moral del sacrificio*, que contemplaba “desprenderse de todo lo que significara ‘pequeña- burguesía’, incluso de las relaciones familiares y de pareja” (Archila, 2009), de cultivar el hombre nuevo, que no bebe, no consume drogas, no va a fiestas. Por supuesto este proceso es evidencia de cómo lo subjetivo se encuentra sujeto a principios e ideologías que incluso contradicen las elecciones personales. Ello se representa en los conocidos casos que propiciaban la doble moral expresada en el aparentar vivir o ser lo que no se es<sup>2</sup>.

El compromiso con la lucha por la transformación social fue algo que marcó a estas generaciones. En este sentido el apoyo a los sectores populares iba desde participar en la toma de tierras, apoyar huelgas, marchar en la defensa de los derechos humanos, hasta las

---

<sup>2</sup> Archila (2009), presenta un análisis de estas contradicciones y la doble moral a la que llevó este dogmatismo maoísta en el caso colombiano. Ob, cit, págs. 205-207.

campañas de solidaridad con los procesos revolucionarios centroamericanos de El Salvador y Nicaragua. Desde el sur (Colombia) hasta el norte (México) estas formas organizativas veían a los estudiantes como la *vanguardia* encargada de apoyar a la clase proletaria en la lucha por la instauración de una sociedad comunista.

Junto con los proyectos revolucionarios pero que también marcan posturas respecto al Estado y su autoritarismo se encuentra en ambos casos la lucha contra el autoritarismo y la represión estatal. En el caso de mexicano vimos que desde el '68, gran parte de la comunidad universitaria y de la sociedad civil se oponía a la 'dictadura priísta', considerada así porque representaba un régimen que no posibilitaba la emergencia de otras fuerzas políticas, del sindicalismo independiente, en ella no existían garantías y respeto a las libertades de expresión y se daba una sistemática violación a los derechos humanos. En el caso colombiano, este autoritarismo se reflejó en la implementación del *estatuto de seguridad*, que igualmente era la expresión del autoritarismo estatal desde el cual se vivía la represión, las desapariciones, la criminalización de la protesta social y la violación de las libertades fundamentales. Ante esta realidad política, estas generaciones se unieron en la defensa de principios democráticos como: la libertad de expresión, de asociación, de pensamiento, el respeto a los DDHH. Pero también de una democracia vinculada con la eliminación de las desigualdades sociales, dónde efectivamente no hay democracia con pobreza.

Esta lucha implicó que la formación política, el activismo y la militancia estudiantil estuviesen subordinados a los alineamientos internacionales,

Por ejemplo el Partido Comunista estaba alineado con la Unión Soviética, los maoístas estaban alineados con China [...] los trotskistas aunque no estaban alineados con ningún país, generalmente estaban alineados con la cuarta internacional, en distintas tendencias trotskistas provenientes de Francia, de Europa. Y entonces ese alineamiento era también positivo y negativo, era negativo en qué sentido, en que impedía pensar la realidad nacional, la realidad latinoamericana, por estar adscrito a la línea del partido. Pero era positivo en el sentido que obligaba a la gente a como estar enterado de lo que pasaba en el mundo (Calos. Docente. UPN. Mayo 2010. Bogotá).

Las críticas a los alineamientos se fundamentaban en el desconocimiento de la realidad latinoamericana, al intentar entender el mundo y la transformación social desde las categorías impuestas por la izquierda alineada internacionalmente, buscando incluso importar y crear

condiciones inexistentes para copiar un modelo de revolucionario. Aspecto que también conlleva rupturas y la creación de nuevos grupos que intentaban pensar el cambio social desde las condiciones propias y apartándose de los dogmas internacionales.

Por ejemplo Germán Álvarez recuerda este proceso, al ingresar al Partido Comunista de México:

Yo ingrese al partido comunista y desde el partido participé, primero en la unificación de la izquierda, primero en el PMS, luego en el PSUM. El PSUM es la unión de distintos grupos o partidos más pequeños que dan origen a este partido mexicano socialista. Una fase interesante porque el partido comunista comienza a deshacerse con mucho trabajo, pero comienza a deshacerse de muchos dogmas, su prosoviétismo, su idea de la hoz y el martillo, poco a poco, la idea del color rojo, la idea de la dictadura del proletariado, la idea del internacionalismo en la revolución. Aunque siempre había una idea de que la revolución era nacional pero tenía un componente internacional (Germán Álvarez. CRU. CEU. Mayo 2010. D.F)

En este contexto se reconoce que la incidencia de la izquierda en la universidad ha sido fundamental porque a través de ella se formaron los cuadros políticos y en algunos casos parte de la dirigencia del país; se dinamizó la vida política y cultural de la universidad, se tenía un análisis de los problemas internacionales y nacionales, así como la incidencia en los procesos de laicización de la cultura estudiantil y de la sociedad. Sin embargo las disputas de la izquierda en la universidad en torno a los idearios políticos sobre el proyecto de revolución, de nación y de universidad, se convirtió en un permanente tándem, que algunos definen como la disputa entre revolucionarios y reformistas o entre la tesis gremialista y la tesis política<sup>3</sup>.

Resultado de esta disputa fue el considerar que la defensa de la universidad pública, de la democracia y la participación universitaria, o contra el déficit democrático en el país, eran proyectos reformistas. Estas tensiones se encuentran en el movimiento de 1968 en México, así como en el movimiento de 1971 en Colombia y acompañó las discusiones estudiantiles a lo

---

<sup>3</sup> Lucio y Serrano (1992) definen que la tesis gremialista se identifica más con reivindicaciones de tipo universitario, confrontando la injerencia extranjera en la planeación y desarrollo en aras de tecnocratizar la universidad. Sus principales demandas giran en torno al bienestar universitario (salud, cafetería, vivienda), la democratización y participación estudiantil en las decisiones universitarias, autonomía y mayor presupuesto o financiación adecuada. La tesis política se centra en la lucha contra el sistema antiimperialista, que soñaba con la consolidación del modelo socialista, y que retomaba las enseñanzas de la revolución cubana- o de las revoluciones internacionales-.

largo de la década de los setentas, en las que se consideraba que la lucha por la democracia no era una demanda legítima porque ella era un principio burgués que no apuntaba a la transformación social que reclamaba el sector revolucionario, siendo la discusión irresoluble entre los sectores pro democráticos y pro revolucionarios. Los saldos que deja esta disputa se expresan en que la lucha estudiantil se vio fracturada por el dogmatismo interno, así como por una incapacidad muy fuerte a la hora de superar los divisionismos y sectarismos ideológicos.

Es decir que la preocupación por los problemas estudiantiles y universitarios, en el escenario público, han sido invisibilizados por los intereses de las organizaciones políticas dentro de la universidad. En palabras de Darío Betancourt (1999), el movimiento estudiantil debía ser un sector encargado de reivindicar la academia y desde ella servir a los intereses de las clases subalternas, para ello la tesis que planteaba era que el movimiento no podía responder a lo que la izquierda había hecho de él, “mirar el cuadrado, sacárselo, llevárselo y tirarle tareas, vea diga esto, haga esto. El movimiento estudiantil era pues ‘la puta’ que toda la izquierda venía y se lo peleaba para manosearlo”<sup>4</sup>.

De este modo en las universidades se generó una especie de dependencia y heteronomía a raíz de la incidencia y primacía de las organizaciones políticas de izquierda en la política universitaria. En el caso de la UNAM a finales de los años setentas, esta relación heterónoma se empezaba a cuestionar al analizar la función de los estudiantes en la política universitaria,

[...] había un debate permanente sobre el papel de los estudiantes en la acción política revolucionaria, entre la idea de si los estudiantes éramos solamente un elemento de apoyo a las clase fundamentales de la lucha revolucionaria, el movimiento obrero o el campesinado, o si, en sí mismo el estudiantado y la universidad eran un espacio importante para la acción política. (Imanol Ordorika. La Corriente. CEU. Septiembre 2009. D.F).

En esta discusión la posición que ganó la hegemonía del CEU, se orientó a defender el sentido de la universidad pública, basados en lo estipulado en la constitución política de México y con los resultados que ya conocemos.

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada por Absalón Jiménez a Darío Betancourt en marzo de 1999. En: Jiménez Absalón (2000), Ob cit. pág 32

En el caso colombiano, la “vanguardia estudiantil” profundizaría esta relación heterónoma, al mantenerse supeditadas a las organizaciones políticas<sup>5</sup>, lo cual incidió notablemente en que no se resificará esa memoria larga sobre la universidad, o se rescataran sentidos y significados en la defensa de la universidad pública, para darle mayor contenido a este ideario. De forma que la concepción de universidad se instrumentó, restringiéndola a lo inmediato- exigencias de bienestar estudiantil, por ejemplo- pero supeditándola a la lucha de la izquierda partidista<sup>6</sup>.

Sin embargo se encuentra que cuando la ‘vanguardia’ no abandera las luchas universitarias, se logra incidir exitosamente en la universidad. Así se demuestra con el movimiento del CEU, un movimiento liderado por una hegemonía que tomó distancia de esa idea de vanguardia, y que se definió retomando las enseñanzas del 68 en varios sentidos, en primer lugar “En el 68 se centró hacia un asunto que tenía que ver con la constitucionalidad y los derechos y libertades de expresión, y por otro lado, aquí se centra la discusión en un asunto interno: ¿qué pasa con la educación superior?, en este caso la universidad.” (Léyla Méndez. PPS. Prepa 5. CEU. Agosto 2011.D.F). De manera que en la discusión sobre cómo orientar la lucha estudiantil se definió en torno a la defensa de la universidad pública y para ello se empiezan a retomar los legados e idearios que funcionarían como banderas de la lucha, es allí donde el primer discurso que se reivindica es lo que se estableció constitucionalmente, en el artículo 3°. Esta batalla por el sentido del movimiento, en la que primó la mirada sobre la universidad ante la ofensiva privatizadora de la década, se ganó en contra de las posturas vanguardistas, que no sólo consideraban que se acudía a una constitución burguesa sino que se requería avanzar en la insurrección de las masas.

Un segundo elemento en el que se avanza en el CEU al salirse de la mirada vanguardista fue el establecimiento del diálogo público. Una demanda que se retoma del 68 y que está influenciada por los ex líderes estudiantiles, docentes y sindicalistas que participaron de éste movimiento. El *diálogo público*, que puede considerarse hoy un asunto de obvia resolución, para aquellos estudiantes representó un cisma en la política universitaria, un parteaguas como menciona Léyla Méndez, ya que: “Entre el 68 y el 86 no hubo diálogo ni

---

<sup>5</sup> Esta heteronomía que se encuentra en las organizaciones y movimientos sociales en torno a la izquierda es presentada por Múnera (1999), analizando el caso de la ANUC y en este mismo sentido Archila (2003) evidencia estas mismas relaciones en los movimientos campesinos, indígenas y de algunos sectores sindicales de Colombia entre 1958-1990. Ob, cit.

<sup>6</sup> Los cuestionamientos a la izquierda de la época también se refieren al halo de superioridad que encarnaron frente a los “dirigidos”. Halo con el que intentaron implantar esquemas y realidades inexistentes en el país, hacer proletarios a todos los sectores organizados llámense campesinos, indígenas, estudiantes, mujeres. En: Archila (2003), Ob, cit.

hacia fuera ni hacia dentro, entonces hay un vacío de diálogo, un vacío de comunicación y no se trataba de ideologías, se trataba de cómo concebimos a la educación” (Léyla Méndez. PPS.- Prepa 5. CEU. Agosto 2011.D.F). En este contexto la demanda del *Diálogo Público*, se convirtió en el primer triunfo el CEU, ya que éste abrió el camino para la reforma académica y democrática (Woldenberg, 1994) que se esperaba para transformar la universidad.

Por último, nos parece de vital importancia la propuesta del Congreso Universitario, ya que pensar el espacio universitario requería de un encuentro de discusión como éste, en el que toda la comunidad educativa se inmiscuyera en pensar esa ‘universidad que necesitamos’, ‘que queremos’, ‘que el país requiere’. Aunque desafortunadamente los balances del congreso no son muy positivos, como se mostró en anteriores capítulos.

En el caso colombiano, también encontramos que el éxito de algunas de las acciones colectivas estudiantiles, propias del movimiento de la época, se le atribuye a que no fueron adelantadas por el liderazgo de alguna organización política en concreto. Esto es paradójico porque siendo ellas las que dinamizan la vida universitaria es la exclusión de su carácter “vanguardista” lo que sí permite convocar y unirse en defensa de la universidad. Al respecto, ilustramos con dos ejemplos concretos: La recuperación de las residencias estudiantiles de la Universidad Nacional en 1982, que fue liderado por las colonias y que contó con el apoyo marginal de algunas organizaciones políticas (García, Arenas. 1986). Como lo menciona Marcos, quién fue militante en una de las organizaciones políticas, el M-19, recuerda que la recuperación de las residencias fue liderada básicamente por las colonias, siendo un proceso “jalonado fundamentalmente por activistas y colonias, las organizaciones político militares poco pero sí estuvieron metidas, apoyando”. (Marcos. Líder estudiantil. UN-UN. M-19. Mayo 2010. Bogotá).

De esta manera la defensa de lo ‘público’ dentro de la universidad corría más por cuenta de las organizaciones *no vanguardistas*, o políticas. Esta misma situación se señala en la toma de la Universidad Distrital en 1983, nuevamente exigiendo la entrega de un *Campus Único*, donde se evalúa que los éxitos de la acción colectiva no fueron fruto del liderazgo o los intereses de alguna de las organizaciones políticas sino de la reivindicación estudiantil,

Para mí, la bondad de ese proceso fue que no estuvo reivindicado por ningún grupo político sino fundamentalmente por un movimiento estudiantil donde teníamos cabida todos. O sea ahí estuvimos, yo estoy seguro que ahí había gente de la Juco, de la Jupa, nosotros [PC-ML], pero no se estaba reivindicando ningún movimiento político en particular sino la reivindicación era de un movimiento

estudiantil por una causa muy específica. (Camilo. UD-UN.PC-ML. Abril 2010. Bogotá).

Producto de este movimiento se logra presionar la entrega de la nueva sede para la Universidad Distrital, ubicada en el barrio la Perseverancia.

Vemos entonces las tensiones y paradojas entre las visiones vanguardistas y gremialistas de la organización estudiantil a las que se vieron abocadas estas generaciones. Las maneras de hacer política en ellas se limitaba a los intereses de partidos y organizaciones de izquierda, allí hay bondades y vicios, como ocurre en los procesos políticos en general.

Estos procesos de constitución de subjetividades políticas y de participación en la política universitaria, han incidido en las apreciaciones sobre el actuar político de las nuevas generaciones. Al considerarse que los jóvenes de hoy no se inscriben sólo dentro de las ideologías hegemónicas, o dentro de los procesos de politización de las izquierdas partidistas, hay una tendencia a negar otras formas de socialización política, en la que prima el considerar que “todo pasado fue mejor”.

Con estos presupuestos lo que encontramos en las nuevas generaciones es una búsqueda por otras opciones políticas, en un proceso que se está dando y que por lo mismo está sujeto a contradicciones, incoherencias, negaciones y demás tensiones que forman parte de cualquier proceso en gestación.

**Cuadro No 2.**  
**Principales diferencias generacionales en los sujetos estudiantiles**

<b>Generación de los ochentas</b> UNAM/ UN, UPN, UD	<b>Generación de los noventas- el sujeto emergente</b> UNAM/ UN, UPN, UD
<p><i>Experiencia universitaria.</i> Muchos colectivos estudiantiles de carácter político. Algunos sectores estudiantiles organizados en torno a lo gremial, cultural, tomando distancia de las organizaciones políticas más prominentes.</p> <p>En unos casos en la universidad se conjuga el capital político que se trae de la familia y otros escenarios.</p> <p>En otros casos inicia la actividad político-ideológica en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Militancia dentro de partidos y organizaciones políticas de izquierda. En el caso de la UNAM,</li> </ul>	<p><i>Experiencia universitaria.</i> Desplazamientos ideológicos en medio de la crisis del socialismo real- caída del Muro de Berlín,</p> <p>Nuevos actores políticos: En México, el EZLN, y el PRD.</p> <p>En Colombia, AD-M19, PDA y desmovilización de algunos grupos armados.</p> <p>Sigue teniendo incidencia los partidos políticos de izquierda, aunque no con la misma intensidad que tuvieron en anteriores décadas (PC, PS y PRT)</p>

<p>en el PCM, PSUM, PRT, PPS; Punto Crítico, el Buro de Información Política, etc. Incidencia de algunos grupos armados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En Colombia se habla del PCC, MOIR y sus organizaciones juveniles, Juco y Jupa respectivamente. Pero también está la incidencia de los grupos armados como las FARC; ELN, EPL, M-19, principalmente.</li> </ul>	<p>Fuerte frustración ante la pauperización de las condiciones materiales de existencia y oposición total al modelo económico neoliberal.</p> <p>Hablamos del nuevo sujeto social en la emergencia de opciones de realidad, que confrontan estas estructuras políticas y económicas, proceso que se da en medio de tensiones y contradicciones.</p>
<p><b>Identidades Políticas:</b> Definirse como comunista, socialista, ML, albano, trotskista, maoísta, estalinista. Eran identidades que definían las formas de acción política en torno al trabajo con las masas, frentes populares, y la afinidad o distanciamiento con los grupos armados.</p> <p>Subordinación a los alineamientos internacionales.</p> <p>Hay credibilidad en los proyectos políticos de izquierda, ya sea a través de los partidos políticos o de los grupos armados (simpatizantes, afiliados y militantes).</p> <p>Sobreideologización, sectarismo, dogmatismo que debilitaron y fragmentaron al movimiento estudiantil.</p>	<p><b>Identidades Políticas:</b> Desconfianza en los partidos políticos de izquierda y en sus formas de hacer política y del ejercicio del poder, al interior de la universidad y en el país.</p> <p>Los gobiernos de ambas ciudades estuvieron en manos de la izquierda y en ellos se expresa los divisionismos internos y problemas de corrupción.</p> <p>Desconfianza en la democracia representativa y con ella en la concentración del poder- anti partidos.</p> <p>Hay mayor identificación con las lucha por las causas justas (con los movimientos, y con las luchas específicas).</p> <p>Hay mayor identificación con otras izquierdas: “desde el sur y a la izquierda, “desde la izquierda y abajo”, “izquierdas populares”</p> <p>Estigmatización y criminalización de la izquierda en Colombia- por ello se tema hacer explícita una identidad político ideológica.</p>
<p><b>Formas de Participación.</b> Dentro de las diferentes estructuras partidistas se establece: pertenecer al partido, a las organizaciones o frentes populares, a los aparatos militares y a los brazos juveniles de los partidos.</p> <p>En menor medida se menciona el pertenecer a organizaciones estudiantiles de carácter gremial o independiente, aunque existían varias de ellas.</p>	<p><b>Formas de Participación.</b> Apuesta a nuevas formas del ejercicio político y del poder: CGH: Mandar obedeciendo, horizontalidad, rotatividad del poder [democracia directa, vs democracia representativa], sin liderazgos únicos, unipersonales, ya que pueden ser cooptados. Pese a ello se impuso una hegemonía en el movimiento, hubo líderes visibles: los que ya tienen un capital político, los anónimos y los creados.</p> <p>En las universidades públicas bogotanas (2007), se busca una reinención del poder al funcionar en red, sin jerarquías, basados en relaciones horizontales, compartir una causa justa más que un proyecto partidista, establecer activismo y organizaciones</p>

<p><i>Repertorios de la acción colectiva:</i> marchas, asambleas, mítines, tomas.</p>	<p><b>político- gremiales.</b> Se cuestiona el poder vertical, de arriba abajo y desde el centro hacia fuera. No hay propuestas concretas de un nuevo ejercicio político, pero se están <i>desaprendiendo los vicios de las prácticas políticas tradicionales.</i> <b>Tensiones:</b> lo político y lo gremial, al supeditar e instrumentar el escenario universitario en función del partido. -El centralismo democrático. - La demanda por unificar la organización estudiantil.</p> <p><i>Repertorios de la acción colectiva:</i> marchas, asambleas, campamento, carnavales, mítines, tomas, música y arte, besatón, abrazatón, flashmob, la acción política creativa, ‘conquistar a la fuerza pública’ etc. Romper con las lógicas partidistas, potenciar la dispersión del poder que es propia de las diferentes organizaciones estudiantiles, rediseñar el poder, despliegue de la politización que no depende de las ideologías hegemónicas.</p>
<p><b>Horizontes de lucha y utopías:</b> Lucha anticapitalista- revolucionaria; Solidaridad con los pueblos oprimidos; lucha contra el autoritarismo y la represión estatal, la exigencia de una apertura democrática, de cara al respeto de las libertades democráticas, los derechos humanos y la disidencia.</p>	<p><b>Horizontes de lucha:</b> Lucha por una ‘nueva sociedad’, por transformar la sociedad. Defensa de la educación pública. <b>CGH:</b> Lucha antineoliberal, defendiendo la educación pública <b>Bogotá 2007:</b> Lucha antineoliberal, defendiendo la universidad pública con mayores elementos que la definen y empiezan a dotar un contenido de la misma.</p>
<p>Los estudiantes eran considerados parte de la <b>Vanguardia revolucionaria.</b> Justamente cuando no fungen este papel se logra adelantar importantes luchas que reivindican el sentido de la universidad pública. Ejms: El CEU y el mantenimiento de la gratuidad en la educación universitaria; la recuperación de las residencias estudiantiles (UN), la presión por la designación de un campus único (UD), entre otros.</p>	<p>Se está gestando un nuevo sujeto, con sus rupturas e incoherencias pero que lucha abiertamente contra el sistema neoliberal y el despojo en todos los niveles al que los somete (recursos naturales, servicios básicos, derechos entre otros).  Hay mayor apoyo de las familias en el movimiento.  La apuesta por un movimiento creativo y radical (CGH), y por un movimiento creativo civilista (Bogotá 2007).</p>

Fuente: Elaboración propia, 2011.

## Las generaciones del nuevo milenio y la reinención de la política

Ya hemos mencionado cómo ha afectado el neoliberalismo la vida económica y universitaria en los casos estudiados. Insistimos en ello, pues es inevitable salirnos de cómo la crisis neoliberal ha burlado formas de vida, la economía familiar, los sueños y proyectos de los jóvenes, en últimas las aéreas vitales de nuestra existencia. Con la pauperización de las condiciones materiales de existencia, los cambios políticos de las últimas dos décadas, la crisis ideológica expresada en la caída del socialismo real, la recomposición de los actores políticos en las experiencias analizadas, la desconfianza creciente en los partidos políticos de izquierda y en sus formas de hacer política, así como la decreciente credibilidad en la democracia representativa, se está delineando la constitución de un nuevo sujeto. Esta emergencia se empieza a dibujar de acuerdo a experiencias compartidas, que se dan por la frustración generada con el modelo económico imperante pero también con las formas de hacer la política y del ejercicio del poder, al interior de la universidad y del mismo país.

Este es un rasgo que aparece en varios movimientos latinoamericanos, desde las más recientes luchas estudiantiles en Chile, en defensa de la educación pública y en contra del lucro, cuando algunos líderes expresan: “No soy de izquierda ni de derecha, y tengo la convicción de seguir al final cueste lo que cueste”<sup>7</sup>. Expresiones que muchos consideran como un proceso de despolitización, pero que en el fondo representa una profunda desconfianza con la izquierda partidista y obviamente con la derecha, así como una necesidad de transformar la acción y el ejercicio político. De igual manera algunos sectores del movimiento indígena boliviano, nos recuerdan que desde las décadas del setenta, el viejo katarismo y el indianismo desde sus posturas más radicales, ya demandaban salirse de estos patrones políticos, al decir: “ni izquierda ni derecha”... “sacar a Cristo y a Marx del pensamiento de América” (F. Reinaga, 1981. Citado en Mamani, 2011). Postulados que siguen vigentes, sobretodo en un momento en que hay que definir un proyecto político que ofrezca salidas ante el MAS y al gobierno de izquierda de Evo Morales.

Pero esta desconfianza en los partidos políticos de ambas tradiciones, también se encuentra en los indignados del mundo, en España por ejemplo el lema de “*ustedes no nos representan*” es muestra de la crítica a los gobiernos y partidos de izquierda, como el de José Luis Rodríguez Zapatero (del partido socialista obrero), que en términos políticos y económicos mantiene la concentración del poder y la riqueza.

---

<sup>7</sup> Frase pronunciada por la líder estudiantil Gloria Negrete, de 19 años, participante de la Huelga de Hambre. En: *La Jornada* (2011). “Preocupante la condición de 5 estudiantes en ayuno: médicos”. Agosto 23.

Como vemos este es un rasgo que no es nuevo y que no sólo se manifiesta en los sectores juveniles o estudiantiles. Esto nos indica que se está gestando otro sujeto, que busca erigir nuevas identidades políticas, con nuevas formas de hacer política y del ejercicio del poder, con nuevos proyectos de sociedad, que aunque no aparecen aún tan claros, ello no significa que estén ausentes. Estos desplazamientos de la izquierda, están experimentando una nueva geografía política, dónde se plantean otra relación espacial que no transita de derecha a izquierda, sino que desde la izquierda y no necesariamente desde la izquierda partidista, establece una política de la izquierda desde abajo, de la izquierda popular o desde el sur y a la izquierda.

En estas relaciones amplían la construcción de otras izquierdas y el compromiso de éstas con las transformaciones sociales. Estas emergencias se encuentran surcadas por incoherencias y errores, pues el proceso de invención implica ir andando un camino en el que surgen nuevas preguntas, se arriesgan experimentos políticos, se retoman viejas lecciones políticas y se buscan otros proyectos de sociedad. Así ese sujeto que se empieza a bosquejar, aparece al ser productor de opciones alternativas de realidad, en las que esa relación entre subjetividad y realidad manifiesta tensiones, conflictos, contradicciones, mismas que movilizan en el proceso de constitución del sujeto político (Sandoval, 2009). Por ello más que adentrarnos en el *juzgamiento* de lo buenos o malos que fueron los sujetos y los movimientos, nos parece clave mostrar esos elementos *invisibles* que hablan de cómo se viven estas búsquedas y sus contradicciones.

En el caso de la UNAM, en la escena política del México de los noventas, muchos estudiantes universitarios encontraron en el zapatismo propuestas novedosas para la construcción de otras formas de hacer política, “[de los zapatistas] aprendimos toda esa generación, una nueva forma de hacer política, más abierta, más decidida, más honesta también” (Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009. D.F). Al estar tan influido por el zapatismo y con la lectura de las experiencias anteriores el CGH quiso acercarse a las prácticas políticas zapatistas como: el mandar obedeciendo, principio que implicaba cuestionar el lugar de las jerarquías que se han instituido en las formas organizativas modernas, en las que las formas de representatividad desplazan el poder y la voz popular. Ello implica que se manda obedeciendo a la vez que dejando andar la palabra, escuchando con atención la voz mayoritaria.

Relacionado con el principio anterior se encuentra un principio político que le apuesta a la *horizontalidad*, una práctica de carácter público, abierto y democrático (Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009.D.F), que encuentra en la asamblea un lugar decisivo para el

ejercicio horizontal de la toma de decisiones y de la construcción de lo colectivo. Así, “de manera recíproca la fuerza de la asamblea hace que los grupos tengan que subordinarse a la asamblea misma” (Higinio Muñoz.CEM. CGH. Octubre 2009.D.F), por tanto el colectivo y el sujeto individual deben normar su comportamiento de acuerdo a los principios que rigen la asamblea.

El ejercicio de la horizontalidad implica relaciones cara a cara y de reconocimiento del otro y los otros, como sujetos capaces de decisión y acción política. Horizontalidad y asamblea son dos elementos que se fusionan, para poder garantizar que “la mayoría decide, la mayoría en la asamblea y luego la mayoría de asambleas en el pleno del CGH” (Higinio Muñoz. CEM. CGH. Octubre 2009.D.F). De esta forma se acaban los caudillos y las jerarquías propias de las organizaciones partidistas y de la política moderna fincadas en la democracia representativa.

Otro principio que se menciona y que reconfigura el accionar político en el movimiento del CGH, es el carácter *rotativo* del poder. Es decir, se busca que cada quién participe de forma directa, que tenga un conocimiento suficiente del conflicto universitario y de la defensa de lo público, de manera que cualquier persona está en condiciones de participar en los escenarios de discusión y negociación, así, “no había esa figura del líder como había existido en otros movimientos anteriores, de que el líder sólo se dedicaba a tal cosa, a los manifiestos, a las entrevistas con la autoridad, a los mítines, a ser orador en las asambleas, sino que ya todos asumíamos todos los roles”(Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Octubre 2009.D.F). Con este principio también se pensaba eliminar cualquier posibilidad de cooptación de los líderes.

Desde la rotación de cargos, funciones y roles, se tuvo una experiencia que a muchos les enseñó de qué eran capaces, a descubrir su habilidad organizativa, a romper su miedo de hablar en público, a forjar liderazgos y emprender acciones colectivas. A su vez la rotativita se convirtió en un control político pues se trataba de que todos hicieran parte de todo, incluso en algunos casos específicos para participar de la asamblea el requisito era haber acompañado labores como: cocinar, asear las instalaciones, botear (recoger dinero), dar información del movimiento en buses y en los barrios. El profesor Sotelo (2000), afirma que bajo estos principios fue posible que el movimiento estudiantil no fuera controlado por ninguna de las corrientes que actuó en el movimiento, en su lugar menciona que hubo momentos en que se imponían ciertas hegemonías por parte de corrientes como En Lucha- CLETA, los perredistas, pero en general estos principios del mandar obedeciendo y la rotatividad impidieron que corriente alguna o partido político tuvieran de manera indefinida la dirección política del movimiento.

No obstante en la experiencia del CGH varios líderes y activistas encuentran que durante los primeros meses del movimiento estas prácticas fueron vividas, mostrando una cara alegre, creativa y viva del movimiento. Fue una etapa en la que participó “una mayoría, un movimiento en el que están todas las posturas de la izquierda, un movimiento que descansa en asambleas desde luego con la presencia muy importante de grupos, colectivos, corrientes estudiantiles pero básicamente un movimiento que descansa en la decisión de las asambleas” (Higinio Muñoz. CEM. CGH. Octubre 2009.D.F). Sin embargo ¿quién influía realmente en las decisiones de las asambleas?, en primer lugar las decisiones las ‘gana’ quiénes llegan más preparados, quienes llegan con propuestas claras y “saben lo que hay que decir” (Maryorí González. CEM- PRD.CGH. Octubre 2009.D.F), aspecto que vincula a la mayoría para legitimar la postura de la minoría. En segundo lugar muchas de las decisiones de las asambleas las ganan quienes aguantaban más, es decir quienes lograban someterse y soportar las largas jornadas,

Las asambleas al final sí se votan y todo, pero vota quién llega a la 3 de la mañana, vota quien dirige y en ciencias dirigía En Lucha y el CEM [...] quienes vienen con las propuestas son ellos, los que aguantan seis horas, ocho horas de asamblea son ellos, los demás ya se fueron y así esa misma dinámica del asambleísmo se traslada al CGH, las cosas se decidían a las 6 de la mañana del día siguiente, cuando habías empezado las 2, 3 de la tarde la asamblea (Maryorí González. CEM-PRD. CGH. Octubre 2009.D.F)

Si bien este experimento político generó frutos en el ámbito cultural y en las maneras de pensar y ejercer lo político, no sólo en la universidad sino a nivel general, es claro que estas nuevas formas de vivir y recrear lo político conllevan contradicciones. Sobre la idea de que todos deciden y todos participan a través de las asambleas se encuentra que en realidad lo que se decidía se basaba en la postura más hegemónica del movimiento, lo que era horizontal era “el desmadre que era el CGH, pero al final de cuentas lo que se iba a proponer ya era una línea de cada uno de los grupos” (Emiliano Calderon.CGH. Octubre 2009.D.F).

De igual manera la rotación genera varios cuestionamientos, por un lado al no contar con un proceso sistemático, continuo en los procesos de negociación, al estar rotándose comisiones negociadoras y demás, llevó a estancar el proceso. En otros casos la rotación no era tan sistemática, sino que se terminaba dejando a las personas más “capaces”, donde la

decisión de rotar los cargos fue particular, así lo explica Higinio Muñoz (CEM. CGH. Octubre 2009.D.F):

[...] si nombras a un representante para ‘tal función’ desde luego si no cubre las expectativas que la asamblea tiene pues inmediatamente hay que nombrar a otro, pero si el compañero hace bien su trabajo se puede mantener ahí, y eso no es una cuestión de principio. Que para cada sesión de diálogo había que nombrar uno distinto, no, no era así en la asamblea y coincidíamos en eso. Entonces por ejemplo aquí a los tres compañeros que se nos nombró como representantes en la comisión de diálogo estuvimos todo el tiempo los tres.

En esta misma perspectiva terminó por ubicarse la postura de En Lucha, para quienes los diálogos debían estar en manos de los más capacitados, “Su razonamiento era el siguiente: ‘Todos somos hombres y mujeres capaces, pero unos han cultivado más que otros unas u otras habilidades, unos han podido dedicar más años de su vida que otros a prepararse sobre tales o cuales áreas del conocimiento y de la lucha. ¿Que todos debemos aprender? Completamente de acuerdo, pero a la hora de subir al ring somos gueyes si no subimos a nuestros mejores peleadores, propios y amigos para que nos representen’”(Sotelo, 2000:90). Esta postura era compartida por varias corrientes estudiantiles y en su seno confrontaban la existencia de la horizontalidad y rotatividad.

Un caso parecido menciona Maryorí González (CEM-PRD. CGH. Octubre 2009.D.F), al referirse al manejo de los medios de comunicación y de los comunicados que podían circular a nombre del CGH. Para el caso menciona que quién rotaba era el vocero o la persona encargada de hablar con los medios, pero “los textos los escribíamos tres gentes punto [...] ahí redactábamos tres gentes, éramos Leticia Contreras de En Lucha, Poncho Bautista que era más del PRD y yo del CEM”. Este escenario que inicialmente favorecía el principio de la horizontalidad en la toma de decisiones, permitiendo la participación amplia de aquellos que no tenían experiencia, “se convirtió en el coto de poder de los grupos estudiantiles, entonces se da la disputa de ver quién metía o quién mantenía el mayor número de miembros en una comisión o en otra, en una representación o en otra” (Camilo Ovalle. CEM. CGH. Octubre 2009.D.F). Este ejercicio se fue convirtiendo en una lucha polarizada, en la que cada corriente luchaba por la hegemonía del movimiento. De ser un movimiento sin direcciones visibles, se llegó a un movimiento con una hegemonía clara, en la que finalmente primó la visión de los grupos más radicales.

Algunos sostienen que aunque hubo liderazgos visibles, se intentó tener un mayor control de los liderazgos unipersonales (Efraín Vega. CGH. Octubre 2009.D.F), aspecto que era inevitable pues en el liderazgo pesa el capital cultural y político de quienes participan. Es líder quien sabe, quien conoce, quien es capaz de elaborar propuestas, quien presenta las posturas críticas y los análisis más convincentes y en términos de capital cultural todos no llegan con estas mismas condiciones.

De esta manera podemos considerar varios tipos de liderazgos, aquellos que se *dan de acuerdo a la existencia de líderes* que ya han hecho un capital político en la misma universidad, como Higinio Muñoz, Guadalupe Carrasco, Mario Benítez, entre otros. Los líderes *anónimos* que surgen en el mismo movimiento representados en activistas que no eran visibles, pero que se descubren en el movimiento, como lo menciona Maryorí, “activistas que no estaban, de chavos que se meten, que empiezan a despuntar porque son inteligentes”, muchos de ellos formados en las corrientes (Maryorí González. CEM-PRD. CGH. Octubre 2009.D.F). Y los líderes *creados por los medios de comunicación*, que para algunos son en realidad una creación ficticia (Camilo Ovalle.CEM. CGH. Octubre 2009.D.F). Este mismo énfasis lo hace el profesor José Enrique González (CAU- AUA. Octubre 2009.D.F), cuando menciona que “fue la prensa la que inventó algunos liderazgos como el Mosch, Trevi y del Diablo - Alberto Pacheco- pero fue la prensa la que empezó a identificarlos porque eran los que naturalmente iban apareciendo”. Creación que respondía justamente a dividir y segmentar el movimiento ante la oposición a la existencia de líderes únicos y visibles.

Aunque la construcción de esas nuevas formas del ejercicio del poder y la política no están exentas de este tipo de conflictos, de cualquier manera estas apuestas generaron en amplios sectores estudiantiles otros posicionamientos y prácticas en el ejercicio del poder, allí las contradicciones hacen parte de la recreación de la política y lo político, y el análisis crítico de este proceso es lo que arrojará los elementos a seguir trabajando para consolidar estas nuevas formas políticas. Este reto es fundamental, para transformar ese balance en el que se establece que lo que primó en el movimiento fue en realidad “el viejo modo de hacer política, orientado de forma autoritaria, pues no se respetaron otras formas organizativas ni otras concepciones sobre la manera de darle salida al conflicto” (González Casanova, 2001:80). Es claro que las prácticas políticas de los grupos indígenas, mediadas por el vínculo cotidiano y el conocimiento a profundidad de su historia, tendrían unos límites al ser desplazados al ámbito universitario, pero desde éste último también estamos llamados a aprender de las limitaciones.

Al trasladarnos al sur del continente, a Bogotá, encontramos en el movimiento estudiantil del 2007, sentires y síntomas similares: la desconfianza en los partidos políticos de izquierda<sup>8</sup> y derecha, en la política nacional y su estrecha relación con el paramilitarismo. De igual manera la desconfianza y el temor crecen con la incidencia del paramilitarismo en las universidades colombianas y su cruzada anticomunista, expresada en las repetidas amenazas y listas negras que señalan a docentes, trabajadores y líderes sindicales. Todos estos aspectos vienen generando apatías, desconfianzas y miedos en el ejercicio político y no pueden entenderse por fuera de la fuerte campaña de estigmatización de la izquierda, ya que ser de izquierda se asocia con ser guerrillero, terrorista, por tanto ser señalado, perseguido y en muchos casos asesinado. De este modo la polarización generada por la ultraderecha también reconfigura esas identidades políticas. Pero a su vez están planteando interrogantes a las viejas formas de hacer política en la universidad y con ellos van delineando búsquedas para recrear o refundar el ejercicio político universitario.

Estos desplazamientos ideológicos pesan en la manera como se organizan los estudiantes dentro de las universidades, al respecto Jaime B (Líder sindical. Sintraunal. UPN. Abril 2010. Bogotá) menciona lo siguiente:

Ahorita me parece que es más débil la presencia de las organizaciones políticas y más fuerte la presencia de muchísimos grupos de trabajo que muchas veces también son expresiones de esas organizaciones políticas pero que se presentan como grupos de trabajo. Guardadas las proporciones, como que si en la vida política nacional los partidos políticos no tienen mucha audiencia, entonces los candidatos se presentan como candidatos independientes, entonces en la Pedagógica y en las Universidades me imagino, por lo menos en la Pedagógica, muchos se presentan como grupos de trabajo y no como combos políticos a pesar de representar a algunos de los sectores políticos.

Hay una necesidad de desvincularse del trabajo político al asociarlo con la forma de hacer política partidista y con sus prácticas. Es una desconfianza frente a la política

---

<sup>8</sup> La izquierda partidista que alcanzó un amplio reconocimiento social fue el polo Democrático Alternativo, PDA, pero desde los últimos cuatro años ha entrado en una crisis a causa de los divisionismos internos de la colectividad y de los problemas de corrupción que se encarnaron en la administración del alcalde de Bogotá Samuel Moreno, hoy destituido del cargo. Aspectos muy similares se manifiestan en el Partido de la Revolución Democrática PRD, en México- D.F.

tradicional a la vez que una confusión que asocia el ejercicio político con lo que ocurre en los partidos y la promoción de su politiquería.

Aunque las anteriores generaciones, señalan y estigmatizan a las nuevas generaciones por sus diferencias ideológicas, consideramos que éstas últimas están reconstruyendo prácticas políticas, en las que negocian y generan sus propias dinámicas de gobierno, aprendidas de la política tradicional pero también cuestionándolas. Ejemplo de ello son las formas de organizarse en torno a la *Red* que rompen las lógicas jerárquicas, o el organizarse por fuera de las organizaciones estudiantiles nacionales regidas por el centralismo democrático las cuales dirigen desde el centro desconociendo en muchos casos los procesos regionales (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá; Jaime A. UN-ACEU. Julio 2010. Copenhague).

En los procesos organizativos se empieza a cuestionar las estructuras jerárquicas que dan funciones distintas al líder y subvaloran el trabajo de las bases. En estas tensiones y contradicciones el poder estudiantil como contrapoder mostró que podía gobernar la universidad, negociando estas diferencias y aunque aún no hay propuestas concretas para superar y construir nuevas prácticas políticas, están desaprendiendo esa política tradicional.

Esto se argumenta en las tensiones que expresan los estudiantes a la hora de evaluar el ejercicio político dentro del movimiento. Veamos algunas:

*Las tensiones entre las organizaciones políticas y gremiales.* En el balance que se hace hoy respecto a las organizaciones en el movimiento se encuentra versiones encontradas. Una postura evidencia que al estar más vinculadas a los partidos políticos de izquierda las organizaciones estudiantiles se dicen gremiales pero en realidad no han logrado tales desarrollos. En este sentido se reconoce que la lucha universitaria es abandonada en las coyunturas electorales, donde las bases estudiantiles se dedican a acompañar a sus respectivos candidatos. Esto evidencia que no hay verdaderos desarrollos de la izquierda y su incidencia en la universidad que ofrezca claridades sobre los problemas académicos, la autonomía universitaria, la concepción de universidad pública, la historia universitaria, el bienestar estudiantil, la función social de la universidad, los derechos de los estudiantes, entre otros aspectos que podrían empezar a delinear esos desarrollos gremiales; “porque hay qué decirlo que en Colombia en las expresiones nacionales hay rasgos gremiales, pero no hay desarrollos gremiales. O sea, las organizaciones son hoy mayoritariamente, organizaciones de izquierda, la OCE, MOIR, la FUN, MODEP, identidad Camilismo, la FEU, [...] son más desarrollos propios de la izquierda dentro de la universidad y lo mismo la JUCO con la ACEU, que en

últimas, terminan restringiendo y limitando los verdaderos procesos, y no porque los procesos no sean verdaderos, pero digo procesos que van más allá de las lecturas de nuestras apuestas ideológicas” (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá).

Este fenómeno se ha dado en conocer como el anarco- gremialismo, término usado para definir las ambigüedades entre la afiliación a un partido y el gremio estudiantil, en este caso. Desde esta crítica se reconoce que los temas y las demandas de los estudiantes quedan supeditadas muchas veces a la lectura coyuntural de la organización política a la que pertenece la organización. Ello implica que al igual que en los años ochentas, las organizaciones estudiantiles “terminan siendo más un aparato para la réplica, ¿no?, en la lógica de las correas de transmisión persisten en términos de los presupuestos políticos-ideológicos de cada organización” (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá).

Otras posturas reconocen esta tensión como algo a superar, sin considerarlo una dificultad, postura que no opone lo político y lo gremial, sino que lo hermana, es decir sin desconocer los principios del partido retoman las reivindicaciones estudiantiles:

Una organización gremial no se puede nominar por ejemplo que lucha por el socialismo, una organización gremial lucha por la educación pública, lucha por presupuesto, lucha por bienestar universitario, lucha por sus reivindicaciones y puede estar avanzando a un nivel de su construcción en entender la necesidad de luchar más allá de sus reivindicaciones concretas ¿sí? Que eso es la tarea de nosotros de las organizaciones políticas, que recojamos la cotidianidad, sus reivindicaciones particulares como sector, pero que no las dejemos quedar solamente en eso, sino que la gente entienda que vamos más allá y que eso avanza y que eso también pueda, digamos, abonar terreno para una lucha política (Eleonor. UN- FUN. Mayo 2010. Bogotá).

En esta tensión se reconoce que gracias a los apoyos encontrados en los senadores y congresistas que hacen parte de sus respectivos partidos se posibilita conectar las problemáticas universitarias en el debate nacional, a través del congreso de la república. Además de ello el nexo entre la organización estudiantil y política se logra trascender a la lucha social general y no limitarla al ámbito universitario.

En la actualidad se da esta discusión, se recoge la idea de lo gremial pero evidenciando efectivamente que aún hay vacíos muy fuertes en torno al tema universitario y de lo público. Ello implica retomarlo para comprender y construir esa universidad que requiere el país.

Lo otro que es necesario debatir es que las diferentes formas organizativas tienen en su seno prácticas, concepciones y formas de hacer política, porque lo político no se puede restringir a la pertenencia al partido, es decir la conciencia social y la necesidad de transformación social no son proyectos que le competen únicamente a la izquierda partidista. Entonces se hace importante rescatar las diferentes expresiones políticas y los diferentes modos organizativos que están al margen de las organizaciones partidistas y gremialistas, en el que amplios sectores estudiantiles, sin pertenecer al partido, a las organizaciones entregan lo mejor de sí a la lucha universitaria.

*La tensión generada por el centralismo.* El centralismo como estructura de control político ha pesado históricamente en el país, en los partidos, sindicatos y por supuesto en las organizaciones estudiantiles. Dos aspectos a discutir se derivan de esto: en primer lugar el centralismo como forma de concentración del poder y el control, ha generado estructuras jerárquicas entre organizaciones y grupos estudiantiles. Esto causa ruido entre los estudiantes ya que la disputa por el control y la conducción del movimiento es lo que no ha permitido consolidar los procesos de articulación del estudiantado.

El asunto entonces es establecer con transparencia y al margen de los intereses políticos, la lucha universitaria, es decir, se requiere dar “la discusión para hacer una construcción mucho más diversificada de los desarrollos de la organización: en términos organizativos, políticos, académicos, de bienestar; o sea que tenga que ver mucho más, que corresponda a la idea de cómo se está construyendo la universidad y no de que corresponda a la idea de cómo usted cree debe ser su organización y que esa organización deba ajustarse a la universidad” (Ernesto. ACEU. Mayo 2010. Bogotá). Lograr construir lo que interesa y define a la universidad pública más allá de los intereses políticos de los partidos y las organizaciones políticas, sin perder el horizonte de sentido en el que la universidad responde a las necesidades y demandas de la sociedad.

En segundo lugar el centralismo democrático entendido como la posibilidad de conducir el movimiento desde el centro genera tensión con lo local, recordemos que en la capital del país ha reposado históricamente gran parte de esta responsabilidad. Aunque es muy inicial esta hipótesis, se retoma porque es esbozada por quienes tuvieron una experiencia universitaria regional y encuentran que la estructura centralizada no sólo es jerárquica sino rígida. Esta tensión se expresa en el reclamo de estructuras más flexibles que respeten los ritmos y desarrollos regionales y locales. Este es un cuestionamiento a las estructuras organizativas y a la manera como controlan el movimiento desde el centro y desde arriba, Jaime A (ACEU. UN. Julio 2010. Copenhague) lo explica de esta manera,

Yo creo que tiene que ver mucho con la lógica de cómo piensas el poder. En las organizaciones [estudiantiles], igual que la derecha, lo tiene de arriba hacia abajo, es una orden y lo impone y se acabó. Y yo creo que una clave es que en las otras organizaciones el poder con la gente se vaya construyendo de abajo a arriba en un proceso que reconozca las diferencias, que sume y que tenga en cuenta a las personas. Y que es el problema del centralismo también.

Esta tensión hace énfasis en la necesidad de construir procesos desde abajo y con la gente, en los que se supere el deseo de protagonismo de las organizaciones. Cuando se identifica que quienes suman al movimiento lo hacen desde un nivel de compromiso muy alto, en el que se sienten participes y con capacidad de decisión, se encuentra que ese nivel de entrega y compromiso se logra por los lazos que se logran construir en el movimiento, que es algo que *no* se logra en las organizaciones o en el activismo estudiantil. Allí hay reflexiones sobre las maneras de re-crear el ejercicio político y el poder mismo, donde se empieza a plantear relaciones *horizontales*, entre *iguales* como ocurre con la idea de funcionar en red,

La Red Revuelta y todas estas redes que hay acá, también nacen porque no se sienten recogidas por dinámicas verticales, sino que se conciben su organismo es más horizontal. La toma de decisiones es distinta [...] No es lo mismo que a ti te ordenen hacer algo, a que tú realmente decidas hacerlo. Sino que discutimos, todo es como más fraternal. Pues a mi modo de ver, la verdad yo nunca he estado en una organización de esas pero pues conocemos el modelo y sabemos que responden a estructuras verticales. Hay un organizador de esto, después viene otro más arriba y no sé qué coordinador de no sé qué. Y en los colectivos eso no existe, tú eres tan igual como el otro (José. Red Revuelta. UPN. Mayo 2010. D.F)

Cuando se cuestionan estas estructuras jerárquicas que concentran el poder, los estudiantes también cuestionan su incapacidad para lograr mayores procesos de participación, pues se reconoce que los lideratos son escasos en relación con la cantidad de estudiantes que se unen al movimiento. El cisma está en potenciar las estructuras dispersas que conforman el movimiento, que no responden a las organizaciones políticas y gremiales, pero que desde sus otros saberes aportan al movimiento.

Así vemos que las nuevas generaciones en movimiento, hacen de éste un “rediseño del poder” de acuerdo con Zibechi (2008), en el que se está empezando a cuestionar las estructuras jerárquicas, el centralismo democrático, donde hay un despliegue del hacer que rompe con las lógicas partidistas, donde se da una politización no necesariamente ceñida a las ideologías hegemónicas de la izquierda, donde “lo político en un movimiento gana espacio frente a aspectos de la estructura orgánicas. El movimiento como capacidad de vida y hacer, como lo que nace de las capacidades y de las potencias. Eso le da una riqueza grande. Una politización que no proviene de que hayas leído a Marx, a Trotsky, sino de la politización de lo micro, de lo más pequeño, de lo cotidiano” (Zibechi. 2008:55). Ello implica una apertura para el análisis del movimiento pues se suele decir y recordar con nostalgia lo que fue el movimiento en los años sesentas y setentas, porque allí había “verdaderas” concepciones ideológicas y políticas de peso. Lo que empieza a mostrar las nuevas generaciones son lecturas distintas de lo político, que efectivamente han sido afectadas por la crisis del socialismo y las ideologías de finales de los ochenta, pero si entendemos que las crisis también movilizan, esta es una expresión movilizadora.

Así vemos en las nuevas generaciones más identidades con proyectos políticos en construcción y con los movimientos en movimiento, que no se reconocen o no se remiten necesariamente a antecedentes político- ideológicos anteriores ya que desde lo *microbiano están apostando a una tortuosa pero hermosa tarea: la reinención del poder y la política.*

En esta tarea los lazos afectivos suman para construir las resistencias, por ello es importante el vínculo familiar y fraternal a la hora de sostener un movimiento. De igual manera el acudir a repertorios de la acción colectiva que juegan con el arte, la danza, la música para llenar estas expresiones de contenido político y hacer de las mismas prácticas políticas algo creador, que rompa los límites rígidos de los partidos y las organizaciones y que hagan del nuevo ejercicio político prácticas de creación e imaginación en movimiento. Así la cumbia, las papayeras, los bailes tradiciones, las marchas nocturnas adornadas de luces, los carnavales, campamentos, y más recientemente los abrazotones y bezatones, la conquista de la fuerza pública con la entrega de claveles, besos etc., hablan de nuevos repertorios de la acción colectiva, que de manera creativa también se asocian a ese nuevo sujeto emergente.

## **4.2. En términos de la memoria larga**

Recapitulando las diferencias, en las maneras como se ha constituido las memorias largas de la universidad pública en cada uno de los casos estudiados<sup>9</sup>, retomaremos algunos aspectos de los materiales de estas memorias, para luego sí adentrarnos en cómo inciden éstos en la defensa de lo público en los movimientos estudiantiles.

Encontramos que en México, desde el propio Estado a finales del siglo XIX, se logró instituir una serie de idearios sobre el sentido de la educación pública y de la universidad. En este ideario primó una idea de la laicidad, aspecto importante que hizo de la UNAM un lugar del desarrollo y propagación del conocimiento científico, así como dignificación del proyecto nacional. A su vez se logró hacer de la *gratuidad* un principio que una vez consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos de México de 1917, se arraigo en las costumbres, prácticas e imaginarios sociales, que han hecho de la UNAM un sinónimo e icono de la gratuidad. Estos aspectos se renovaron en la Ley Orgánica de 1945 en la que se instauró un sistema de cuotas simbólicas que se mantienen vigentes hasta el día de hoy. Aunque en el año de 1993, se realizó una reforma al artículo 3º constitucional, se sigue acudiendo a este hito ante las amenazas privatizadoras, ya que en el artículo se mantiene el principio de que ‘toda la educación impartida por el Estado es de carácter gratuito’.

En el caso colombiano, vimos que no primó el papel del Estado en la financiación y promoción de la educación pública. En esta memoria no imperó una mirada laica, ni de la gratuidad ya que con la primacía de la hegemonía conservadora y con ella de la iglesia, prevaleció en la Constitución Política de Colombia de 1886 el control de la Iglesia en la administración de los asuntos educativos. Reforzando esta intromisión a partir del concordato de 1887, se profundiza la injerencia de la Iglesia en la política educativa, en la selección de contenidos a enseñar y textos a trabajar (Lucio y Serrano 1992). A su vez el mandato incluyó la enseñanza obligatoria de la religión católica en universidades, colegios y demás instituciones educativas (Le Bot, citado en Ávila. et, al., 2001:10).

Esta constitución fue la excusa e impedimento para adelantar reformas educativas más liberales, como se ocurrió con la propuesta de Germán Arciniegas en 1932, o la del gobierno de López Pumarejo, también en la década de los años treinta. Esta CPC sería remplazada por la de 1991, pero con este cambio los avances en términos de financiación estatal, de mayor

---

<sup>9</sup> Pues se presentan ampliamente en el primer capítulo.

cobertura nacional, de acceso a los sectores sociales más vulnerables y el desarrollo de la ciencia no han marcado mayores diferencias. Por el contrario la disminución y el condicionamiento de la financiación de la educación superior a *estándares de calidad*, se ha convertido en la norma para subrepticamente ir privatizando la educación, aspecto acompañado del cada vez más acelerado crecimiento de la oferta privada.

De esta manera sostenemos que esta memoria larga ha influido en la manera como se ha consolidado los sistemas de educación superior. De allí que en México durante el siglo XX se busque ampliar una oferta educativa regulada y orientada por el Estado, de hecho para mediados de siglo, se encuentran 12 universidades públicas en territorio mexicano<sup>10</sup>. En relación con el sector privado para este momento sólo se encontraban cuatro universidades, varias de ellas creadas como reacción de los sectores conservadores, algunas de orden confesional, entre ellas se encuentran la Universidad Iberoamericana (1943), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México (ITESM- 1943); el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM- 1946); y la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) en 1950<sup>11</sup> (Torres D, 2009).

En el caso colombiano, a mediados de siglo se evidencia una fuerte diferencia entre el crecimiento de la oferta pública respecto de la privada<sup>12</sup>, encontrándose cada vez más universidades privadas que estatales -en la literatura especializada se empieza a ubicar más la impronta de educación estatal, justamente por el vacío con el sentido de lo público-. En la década de los cincuenta se fundaron diez universidades, de las cuales seis eran privadas y cuatro oficiales. Para la década de los sesenta, de las 17 instituciones de educación superior creadas, cinco eran oficiales y las demás privadas (Leal, 2002: 188).

Estas tendencias sufren un viraje, especialmente desde la década de los ochentas, lo que hace que iniciando el nuevo milenio en México la proporción sea de 255 Instituciones de

---

<sup>10</sup> Entre ellas se mencionan: La UNAM (1910), La universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917), la Autónoma de Sinaloa (1918), la Autónoma de Yucatán (1922), la Autónoma de San Luis Potosí (1923), la Universidad de Guadalajara (1925), La Autónoma de Nuevo León (1933), la Autónoma de Puebla (1937), el Instituto Politécnico Nacional, IPN (1937), las universidades de Colima (1940), Sonora (1942), Veracruz (1943) y Guanajuato (1945) En: Rodríguez G (1999). Ob cit, pág 198.

<sup>11</sup> Según Acosta (2005) esta universidad fue creada en 1935.

<sup>12</sup> Lucio y Serrano, presenta el siguiente panorama al respecto. Para mediados de la década del 40 funcionaban cuatro universidades privadas en Bogotá (el Rosario, Javeriana, libre y Externado) y universidades estatales en Bogotá, Medellín, Popayán, Cartagena, Pasto, Santa Marta y Tunja: así: **Universidades Estatales de orden Nacional**; Nacional de Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira; Caldas, Cauca, Pedagógica Bogotá, Pedagógica y tecnológica de Tunja; Estatales de orden Departamental: Antioquia, Atlántico, Cartagena, Distrital (Bogotá), Industrial de Santander, Nariño, Tolima, Valle. **Universidades Privadas de orden Confesional**: Rosario, Javeriana, San buenaventura, (Bogotá), Bolivariana (Medellín); Universidades Privadas no confesionales: América, Jorge Tadeo Lozano, Los Andes, Externado, Gran Colombia, Libre (Bogotá), Libre de Barranquilla, Medellín, Santiago de Cali. (Lucio y Serrano( 1992) Ob, cit págs. ,47- 48.

Educación Superior públicas, respecto a 710 privadas en el año 2000, cifras que para el año 2005 siguen creciendo hasta que las universidades de carácter privado representan 1170, mientras las públicas 366 (Didriksson, 2009). En Colombia la tendencia hacia el crecimiento del sector privado se acentúa, de acuerdo con el ICFES (2002) para este año se registraron 210 universidades privadas y 101 públicas (incluyendo instituciones técnicas, tecnológicas y de régimen especial).

La tendencia a fortalecer el crecimiento de las universidades públicas y el control de la oferta privada que primó en México a lo largo del siglo XX, se encuentra en oposición con un crecimiento temprano de la oferta privada en Colombia, que además supero rápidamente la oferta pública. Estos aspectos han incidido a su vez en los procesos de financiación y universalización- cobertura de la educación pública.

En el caso colombiano encontramos que el fenómeno de la universalización de la educación no contó con una respuesta estatal planificada<sup>13</sup>, pues se encuentra una oferta cada vez más limitada en el sector público y amplía en el sector privado. La ampliación de la oferta privada contribuyó a la masificación de la educación superior, sin lograr aun así la cobertura universal de la demanda educativa para la población estudiantil en edad de cursar estudios universitarios, especialmente de los sectores menos favorecidos por el sistema productivo. Las cifras de las tres últimas décadas no son muy alentadoras, de acuerdo con el ICFES (2002) la tasa de escolaridad de la población entre 18 y 22 años para el año 2002, sólo alcanzaba el 22,62%.

En relación con la demanda real y la demanda atendida en las principales universidades públicas de la capital encontramos los siguientes resultados:

---

<sup>13</sup> Sería hasta 1980 con la Ley 80 que se da un intento por regular el sistema de educación superior, su definición, función, modalidades y demás. Se crea en medio de cierres prolongados de las universidades públicas y según ASPU de manera antidemocrática pues no contó con la amplia convocatoria y aporte de los docentes. Sin embargo esta ley sería de los primeros intentos por reglamentar y regular el sistema de educación

### Cuadro No. 3

#### Demanda atendida respecto a la demanda real en las universidades públicas bogotanas.

Universidad	Cupos <sup>14</sup>	Solicitudes <sup>15</sup>	% de Solicitudes no atendidas
<b>1999-2000<sup>16</sup></b>			
Universidad Nacional de Colombia- Bogotá	4.893	50.479	90.4
Universidad Pedagógica Nacional- UPN	1.525	7.076	78.5
Universidad Distrital FJC	3.297	13.376	75.4
<b>2001<sup>17</sup></b>			
Universidad Nacional de Colombia- Bogotá	7.383	70.645	89.55
Universidad Pedagógica Nacional- UPN	1.525	7.076	75.36
Universidad Distrital FJC	3.297	13.376	75.36
<b>2002<sup>18</sup></b>			
Universidad Nacional de Colombia- Bogotá	7.787	68.525	88.64
Universidad Pedagógica Nacional- UPN	1.833	11.536	84.12
Universidad Distrital FJC	8.588	34.379	75.02

Fuente: Elaboración propia, sobre datos consultados en las páginas citadas.

De acuerdo con estos resultados, iniciando pleno siglo XXI, podemos deducir que la demanda atendida por las principales universidades públicas bogotanas no alcanza a cubrir ni la tercera parte de las solicitudes. De modo que contrastando con las cifras en el orden nacional, para el 2002 se quedó por fuera del sistema universitario cerca del 87% de la población proyectada para acceder a la educación superior (ICFES. 2002), aunque este porcentaje no discrimina la matrícula en el sector público y privado, si evidencia el fracaso en la tarea de acceso y universalización de la educación superior.

<sup>14</sup> De acuerdo con el ICFES, se entiende por Cupos la capacidad de oferta de las instituciones para atender la demanda de ingreso, por primera vez.

<sup>15</sup> Corresponde al número de inscripciones presentadas por los aspirantes a ingresar a la Universidad. Estas cifras se caracterizan por la multi-inscripción, o sea que reúne en la cifra las dos o más veces que el estudiante solicita ingreso a la Educación Superior Universitaria.

<sup>16</sup> [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665_archivo_pdf8.pdf). Estadísticas de la Educación Superior 1999-2000. ICFES. Consultada el 2 de febrero de 2011.

<sup>17</sup> [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665\\_archivo\\_pdfA1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665_archivo_pdfA1.pdf)- El ICFES autoriza, la reproducción parcial o total del contenido del presente boletín, siempre que se mencioné como fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior, 2001. Consultado 31 de enero de 2011.

<sup>18</sup> [http://www.oei.es/quipu/colombia/educ\\_superior2002.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/educ_superior2002.pdf). Estadísticas de la Educación Superior – 2002. ICFES. Consultada el 1 de febrero de 2011.

Por supuesto esta brecha es un resultado histórico, como se ha venido mostrando, producto de una política de Estado que no promovió la ampliación del sistema educativo superior público, así como las condiciones necesarias para el desarrollo del mismo.

En el caso de la UNAM, la relación que podemos establecer entre los cupos que oferta la universidad en relación con la población nacional, en edad de acceder a la educación superior, es la siguiente:

#### Cuadro No 4.

##### **Demanda de estudiantes atendida a nivel de la UNAM y nacional, en relación con la población en edad de cursar estudios universitarios.**

Año	Número de estudiantes matriculados en la UNAM	Estudiantes inscritos a nivel nacional en el sector público <sup>19</sup>	Población total M y H, entre 20 y 24 años <sup>20</sup> .
1980	294 542	632 307	6 183 602
1990	278 000	890 372	7 829 163
2000	245 317	1 118 731	9 071 134
2004	279 054	1 304 806	8 964 629

Elaboración propia, sobre datos tomados de diferentes fuentes bibliográficas- Portal de Estadística Universitaria UNAM.

De acuerdo con estos datos, el número de la población estudiantil que accede a la universidad mantiene una tendencia creciente en las tres últimas décadas, pero en este crecimiento no se alcanza a atender ni la quinta parte de la población que está en edad de ingresar a la educación superior. Así, en 1980 el número de estudiantes que ingresan al sistema de educación superior público, en relación con la población total que está en edad de realizar estudios superiores representa tan sólo el 10%, a nivel nacional. En la década del noventa la población estudiantil universitaria en este sector representó el 11%, y en el 2000 fue del 12% no más.

En relación con la UNAM, el crecimiento de la cobertura se ha mantenido creciente, alcanzando en la actualidad una población estudiantil de 314 557<sup>21</sup>, cifra bastante considerable, que supera la sumatoria total de la población estudiantil de las tres universidades públicas colombianas, estudiadas<sup>22</sup>. Sin embargo el movimiento de los

<sup>19</sup> Cifras consultadas del Anuario Estadístico de la ANUIES, 2004. Diciembre 11 de 2011

<sup>20</sup> Datos tomados del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. En: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500>. Consultada en diciembre 11 de 2011.

<sup>21</sup> En: [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php). Consultada en diciembre 11 de 2010.

<sup>22</sup> La Universidad Nacional registra un total de 44.539 estudiantes (2010), la UPN más de 9 mil (2010); y la UD, cerca de 26.115 (2010).

rechazados de la UNAM, evidencia que existe una gran demanda de estudiantes potenciales que queda por fuera del sistema. Sólo para ilustrar este aspecto, en los últimos tres lustros la demanda de ingreso a las licenciaturas de la UNAM y la demanda atendida dan cuenta de esta desproporción, aspecto que se ilustra así:

**Cuadro No. 5**

**Demanda atendida y demanda real de solicitudes de ingreso a la UNAM.**

Año	Demanda Atendida	Demanda Real
1999-2000	35.953	127.775
2004-2005	35.945	164.048
2009-2010	41.428	199.949

Fuente: Elaboración propia, sobre datos tomados del *Cuadro de demanda e ingreso a la licenciatura en la UNAM, 2000-2010*.<sup>23</sup>

Las cifras oficiales reportadas por la UNAM, entre 1999 y el 2010 muestran que la demanda atendida no alcanzó a cubrir ni la tercera parte de solicitudes de ingreso, cifras que cada vez están en mayor déficit, alcanzando a cubrir sólo una quinta parte de las solicitudes de ingreso entre el 2009-2010. Es claro que a una demanda creciente la respuesta en acceso y cobertura es cada vez más limitada e insuficiente. Pese a este déficit, resulta significativo que el Estado asuma el 89% de la financiación para el funcionamiento de la universidad (López, 2011).

De acuerdo a estos aspectos, y pese al déficit que manifiestan las cifras, podemos concluir que la UNAM se ha constituido como una universidad ‘nacional’, que en términos históricos ha conseguido una relevancia y primacía para la sociedad y el Estado mexicano. Ella, de acuerdo a sus dimensiones, tamaño y prestigio social, se ha consolidado como una institución en la que se forman los grupos conductores del gobierno mexicano (Ordorika, 2009). A la vez que atiende a una parte de los sectores populares pues representa el principal bastión de movilidad y ascenso social para la sociedad mexicana. Estos aspectos hacen de ella un caso paradigmático en términos de la memoria larga presentada.

Mientras que las universidades capitalinas de Colombia, La Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, representan espacios potencialmente más asociados con la formación de los sectores populares, ellas no representan el mismo nivel de prestigio social que la UNAM o que otras universidades privadas del país. Esta diferenciación responde al papel que jugó tempranamente la aparición de la educación privada en el país y al permanente abandono en el que la fue dejando el

<sup>23</sup> En: [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inlo st/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inlo st/index.php). Consultada en diciembre 11 de 2011.

Estado colombiano, representado principalmente en los procesos de desfinanciación y su correlato privatizador, representado en que el Estado financia menos del 50% del funcionamiento de las universidades (López, 2011).

Sin embargo lo fundamental en ambos casos, es que corresponden a proyectos de universidad concebidos desde lo público, que siguen representando lugares para la formación del pensamiento crítico, en muchos momentos han sido la voz contrahegemónica del sistema político y económico que las atraviesa. Por ello consideramos importante su permanencia, promoción, defensa y existencia.

#### **4.2.1 Activando la memoria larga y el agravio moral**

Vemos que esta memoria larga se activa justamente cuando se encuentran agravios morales que violentan el derecho colectivo o el bien común, especialmente asociado con la economía moral de los pobres o de la multitud. Por ello la defensa de ese código moral se justifica en beneficio de ‘los menos favorecidos’, de los ‘más pobres’, del ‘mayor acceso y cobertura’ o de la promoción de la ‘movilidad social’ para los mismos. Estos códigos y valores que representan el bien común son violentados con las políticas neoliberales y privatizadoras, que ponen por encima el interés particular, sin sopesar el valor histórico, cultural y social que representa la educación para la sociedad. De acuerdo con la manera cómo se ha venido configurando y reconfigurando esta memoria, podemos establecer que ésta incide a la hora de iniciar o no un proceso de privatización, en que aparezca o no de manera temprana los procesos privatizadores, en que se cuenten con los sentidos y argumentos suficientes para frenar las medidas neoliberales y en qué se conciba la universidad como el lugar por excelencia para transformar una sociedad, para construir un proyecto de país.

Esto se sustenta en que como hemos señalado la UNAM se concibe casi que como un paradigma en el que prima la gratuidad respaldada en la financiación estatal<sup>24</sup>, la concepción de una universidad nacional que es productora y promotora de la cultura mexicana, así como una institución con fuertes vínculos con el Estado, pues en ella se ha formado gran parte de los grupos dirigentes del país<sup>25</sup> con todo lo que esto implica en la consolidación y reproducción de un proyecto de Estado.

---

<sup>24</sup> Aunque sería importante analizar los tipos de cobros que existen en torno a exámenes, diplomados, algunos posgrados, que establecen matices frente a la idea de la gratuidad y la autofinanciación.

<sup>25</sup> En muchos casos, los egresados de la UNAM se han repartido en diferentes cargos del gobierno nacional y estatal, como diputados, congresistas, gobernadores, siendo la UNAM en lugar en el que se forman la mayoría de

Por el contrario, en el caso colombiano el proceso de privatización de la educación y de la educación superior inició tempranamente. Esto se argumenta de acuerdo con los siguientes elementos de juicio: primero, se ha sufrido un permanente déficit en el financiamiento de la universidad, que se acentuó en la década de los sesentas y que desde entonces no ha dejado de ser un reclamo en el sector estudiantil. Segundo, otra manera de privatizar, aunque no es de manera directa, se dio al delegar la función educadora sin mayor control y planeación al sector privado. Proceso que desde mediados de siglo XX, mostró un crecimiento rápido y más amplio que el del sector público. Y, tercero, un factor que ha incidido en el proceso de privatización es la aceptación incondicional de las recomendaciones, medidas, planes y reformas de origen norteamericano, que desde la década de los sesentas pretenden hacer de la universidad una empresa redituable. Estas características hacen que Colombia, en relación con México, sea considerado un paradigma de la privatización temprana.

Si vemos con detenimiento las principales movilizaciones que han convocado a los estudiantes en los dos casos, durante las últimas décadas, podemos ver como se ha afectado el sentido de lo público, cómo se han dado los proceso de privatización y cómo se retoman y reconfiguran algunos materiales de esta memoria larga en defensa de la universidad pública. En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de estos elementos.

---

los líderes más importantes del país. De hecho entre 1946 y 1994 todos los presidentes Mexicanos se graduaron en la UNAM (Ordorika. 2009).

**Cuadro No. 6**  
**Discursos que emergen de la memoria larga en la universidad pública en diferentes momentos de los movimientos estudiantiles, UNAM / UN, UPN, UD**

<b>BOGOTA- UPN-UN- UD <sup>24</sup></b>		<b>DF- UNAM</b>	
Medidas y políticas-privatización de la educación	Momentos de visibilización del movimiento y demandas	Medidas y políticas-privatización de la educación	Momentos de visibilización del movimiento y demandas
<p>Plan Atcon (1961) y el Plan Básico (1966-1967).</p> <p>El ‘Mandato Claro’ de Alfonso López Michelsen (1974-1978)</p> <p>Medidas de ajuste estructural, recortes en el presupuesto destinado al bienestar social y educativo 80’.</p>	<p>1963-1964: Movilizaciones estudiantiles nacionales, en contra de la intervención norteamericana con los planes privatizadores. Exigencias: Libertad de expresión, autonomía y democracia universitaria. En contra del Frente Nacional. 1971: Autonomía, democracia, mayor financiación. En contra de la represión estatal. En contra de la intromisión extranjera en las decisiones universitarias. 1975: Autonomía, democracia, mayor financiación. Contra la autofinanciación y la disminución de cupos. 1984: Movilizaciones en contra de las medidas del ajuste y en defensa del bienestar estudiantil. Por la defensa de los DDHH de los estudiantes</p> <p>1989. Séptima papeleta, liderado por universidades privadas.</p>	<p>Medidas de ajuste estructural, recortes en el presupuesto destinado al bienestar social, 80’- Intento de modificación a los reglamentos generales de pago (RGP) y de Ingreso a la UNAM (1986).</p>	<p>CEU (1986- 1987) gratuidad y acceso y movilidad social. Contra las medidas del Ajuste estructural. En contra de las restricciones en los procesos de selección e ingreso a la universidad. Democratización de la vida universitaria. Reforma académica.</p>

<sup>24</sup> Es decir que no se contemplan las movilizaciones específicas, por conflictos muy puntuales a los que se han visto abocadas cada una de las universidades. Se presentan las principales demandas que las han convocado a todas y que incluso han tenido incidencia nacional.

<p>Apertura económica 1990 Ley 30 de 1992. Procesos de Evaluación y Acreditación 1997. Con ello se ha cambiado la fisonomía, duración y sentido social de los programas y carreras universitarias.</p>	<p>1992- 1995- 1996- 1997- Manifestaciones masivas, aunque aisladas, especialmente exigiendo mayor financiamiento y sanear el pasivo pensional. En contra de la Ley 30/92. Autonomía y democratización de la universidad. Contra la criminalización de la protesta social. 1999: Movilizaciones conjuntas con el magisterio colombiano y el sector de la salud, en defensa de mayor presupuesto para la educación y en contra de la Ley de Transferencias.</p>	<p>Apertura económica 1988. Reforma constitucional de 1993. Firma del TLC y GATS 1994 Reformas de evaluación y acreditación, tendientes a concentrar la función de la universidad en los posgrados, la investigación. Modificación del sistema de turnos y Modificación planes de estudio de los CCH (1995). Modificaciones al Reglamento General de Ingreso, en el rectorado de Barnés (1997). Pérdida de logros alcanzados por el CEU. Modificación al RGP, aumento de cuotas, 'Plan Barnés' (1999)</p>	<p>1990: Congreso Universitario- Reforma académica fallida. Déficit democrático. 1992: Defensa de la gratuidad ante un nuevo intento por reformar el RGP- Mayor acceso y movilidad para los sectores sociales populares. 1995: Movilizaciones en contra de la reducción de turnos y cupos para el acceso a los CCH, así como en contra de la reforma curricular. Movilizaciones en contra de la modificación al RGI. Mayor acceso y movilidad para los sectores sociales populares. 1999: Contra el incremento de las cuotas- modificación RGP. Defensa de la Gratuidad, eliminación de cualquier sistema de pago por la educación pública; mayor acceso, cobertura para los sectores sociales populares. Modificación de la estructura antidemocrática de la UNAM.</p>
--	--	---	---

			Contra la injerencia del CENEVAL en la implementación de exámenes de ingreso y egreso de la UNAM por la autonomía universitaria.
<p>Decretos 3545 de 2004, por el cual se “asignará el porcentaje de las transferencias que serán redistribuidos entre las Universidades de acuerdo con los indicadores de gestión previamente concertados con los Rectores de las Universidades Públicas, Nacionales y Territoriales, en los términos establecidos en el artículo 84 de la Ley 812 de 2003.”</p> <p>Ley 550 de 2004.</p> <p>PND Uribe Vélez (2007)-Concurrencia en el pasivo pensional.</p> <p>Actual reforma a la Ley 30 /92.</p>	<p>2004: Contra los Decreto 3545 del 27 de octubre de 2004, por el cual se establece los mecanismos de pérdida de la financiación estatal a las instituciones públicas de educación superior; igualmente la ley 922 del 29 de diciembre de 2004, que autoriza la inclusión de la Universidades públicas en la ley 550 de reestructuración empresarial conduciéndolas a planes de recorte impuestos.</p> <p>Defensa del presupuesto para la educación.</p> <p>2007: Mayor financiamiento y saneamiento del pasivo pensional. Autonomía y democratización de la universidad- contra la criminalización de la protesta estudiantil.</p> <p>Ampliación de la cobertura para los sectores menos favorecidos.</p> <p>Educación con exigencias y nivel académico acorde a las demandas de la sociedad colombiana.</p>		

Fuente: Elaboración propia con base en el seguimiento a las demandas y momentos de visibilización de los movimientos estudiantiles durante las últimas cuatro décadas.

Fácilmente en el cuadro se delinea que las primeras crisis por la desfinanciación de la educación superior, se dan en el caso colombiano a partir del decenio del sesenta. La crisis universitaria para ese momento se da a través de propuestas y políticas de intervención asesoradas ó implementadas desde el extranjero pero legitimadas por los diferentes gobiernos. En esta década se presenta con el apoyo del gobierno colombiano el Plan Atcon (1961), nombre que recibió al ser elaborado por Rudolph P. Atcon – docente norteamericano-. El plan fue considerado como el inicio de los proceso de privatización y de intervención imperialista en la universidad pública, puesto que cuestionaba la estructura, contenidos y formas de enseñar en la universidad pública y con base en esto llegó a recomendar el establecimiento de “una universidad legalmente independiente y privada, organizada gerencialmente por departamentos (según el modelo norteamericano) , y en el cual hay una división funcional muy precisa entre los diversos estamentos; a unos les corresponde administrar, a otros enseñar, y a los estudiantes estudiar (no gobernar ni administrar)”(Molina, citado por Lucio y Serrano, 1992:63; Borrero, 1984c). El plan intervenía las concepciones públicas sobre la universidad, la autonomía, la participación estudiantil, así como la directa responsabilidad financiera del Estado sobre la Universidad.

Además del Plan Atcon, hacia finales de esta década se encuentra el Plan Básico de la Educación Superior, coordinado por la Misión California (1966 – 1967) <sup>26</sup>, en colaboración con ASCUN- FUN.(Lucio, Serrano, 1992: Ávila. *et, al.*, 2001). Este plan presentaba los criterios que orientarían el proceso de modernización de la Universidad Colombiana, entre ellos:

- a) Es necesaria la racionalización de los servicios, lo cual implica: planificación administrativa y docente a fin de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles;
- b) Es necesaria una modificación de la importancia de las carreras en el sentido del incremento del *status* y la ampliación de las especialidades técnicas y de las ciencias sociales;
- c) Es necesario un ajuste del <<producto>> en la universidad a los requerimientos del <<sector moderno>>; o sea, una producción de profesionales en la cantidad y calidad que este sector demanda;
- d) Es necesario un incremento de las exigencias pedagógicas: que contemplan la selección más rigurosa y las exigencias de mayor dedicación académica de los ya incorporados;
- e) Es preciso establecer una

---

<sup>26</sup> Borrero, menciona que en febrero de 1966, en la reunión del Consejo de Rectores, el presidente de esta organización, Ernesto Gutiérrez Arango, manifestó la necesidad de una reforma universitaria, idea que coincide con los planteamientos de George Feliz, Jefe de la Misión de la Universidad de California, encargada se asesorar a ASCUN para reestructurar la universidad. De allí surge la idea del *Plan Básico*. En: Borrero Alfonso (1984).

vinculación estrecha con los centros de <<producción científica>> extranjeros, sea por medio de programas comunes, financiamientos, becas, profesores visitantes; f) Es necesaria la adecuación de contenidos de la enseñanza a las pautas de desarrollo de la ciencia y la tecnología a escala internacional (Ávila, *et al.*, 2001: 158. Énfasis Original)

De esta manera en realidad el plan Básico era la continuidad del informe Atcon, pues ambos contenían criterios similares, en torno a los procesos de privatización y financiamiento de la universidad pública a través del incremento en el cobro de matrículas, adelantar procesos de racionalización del gasto educativo, acudir al financiamiento por parte de empresas o del sector privado, ofertar carreras de tipo técnico acordes con las demandas del sector productivo, el establecimiento de procesos selectivos más restringidos, entre otros aspectos.

En julio de 1967 las voces de rechazo de varios rectores pusieron de presente un retroceso en el Plan Básico ya que veían que ASCUN y el Consejo de Rectores, incapaces de manejar los asuntos universitarios los delegaba en una comisión designada por el gobierno Nacional, a través del Consejo Nacional de Educación Superior y de entes extranjeros, violentando con ello la autonomía universitaria<sup>27</sup>. Por su parte los estudiantes entendían que el Plan Básico era parte la intromisión norteamericana así como la materialización de la antidemocracia universitaria, por ello proponen el *Plan Mínimo de los Estudiantes Colombianos* en 1971<sup>28</sup>.

El Plan mínimo se concibió en medio del paro nacional universitario de 1971, que convocó a casi la totalidad de universidades del país, tanto públicas como privadas, denunciando el fuerte déficit en la financiación para las universidades, en contra de la

---

<sup>27</sup> Para ilustrar el debate, los apartes que contextualiza Borrero, dejan ver el desacuerdo con este plan, especialmente de los altos mandos de las universidades Privadas: “ Daniel Arango Jaramillo, delegado de la Universidad de los Andes, lo expresó así: “[...] a los diez años, la Asociación y los Rectores de Colombia declaran que no están en capacidad de dirigir la universidad colombiana y que la devuelve al Estado [...] política que adolece de una absoluta deficiencia en la definición y alcance de la Autonomía Universitaria” (Borrero, 1983- 1984.354).

<sup>28</sup> El 13 y 14 de marzo de 1971 se realizó el II Encuentro Nacional Universitario, con la participación de 30 universidades (públicas y privadas), producto del encuentro se propone el *Plan Mínimo*, en el que se establecieron seis puntos a saber: 1) abolición de los Consejos Superiores Universitarios y conformación de organismos provisionales de gobierno universitario; 2) financiamiento adecuado de la universidad; 3) conformación inmediata de una comisión evaluadora de la ley orgánica de la Universidad Nacional y del Instituto Para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), así como de los contratos celebrados con entidades extranjeras; 4) retiro de Ocampo Londoño de la Universidad del Valle y ruptura definitiva con la Fundación para la Educación Superior (FES); 5) legalización del derecho a constituir organizaciones gremiales autónomas de los estudiantes; y, 6) reapertura de la Facultad de sociología de la Universidad Javeriana (Ávila, *et. al.* 2001, Ob, cit).

represión estatal que penalizaba la libertad de expresión y organización estudiantil<sup>29</sup> y contra la intervención de las políticas norteamericanas en la universidad a través del Plan Básico. Este movimiento ha sido uno de los más reconocidos en la historia reciente colombiana, puesto que representó un valioso intento de articulación de las diferentes tendencias estudiantiles en defensa de la universidad pública, específicamente en aras de mayor financiación y de la democratización de la vida universitaria, reflejando a su vez el sentimiento antiimperialista de los estudiantes (Cote, 2009).

El movimiento no logró superar el déficit financiero, pues cuatro años más tarde, se vivirá nuevamente un período significativo de movilización estudiantil, entre los años 1975 y 1976 (García, 2002). Las protestas resurgen con motivo del mandato de López Michelsen para el sector educativo, que se resume en la exigencia de mayor autofinanciación, disminución de cupos para ingreso a la educación e incremento de la represión social, con la figura del estado de sitio. Ante estas medidas las movilizaciones estudiantiles no cesaron, y una de las maneras de disolverlas fue el cierre temporal de las universidades<sup>31</sup> o la clausura de algunos de los servicios escolares, ejemplo de ello es el cierre de las residencias de la universidad nacional, el 16 de octubre de 1976.

Con este panorama podemos ver que la manera cómo se configuró el ideario de lo público en las universidades colombianas, incidió en que por un lado el propio Estado sea más permisivo con las políticas tendientes a privatizar y promover los modelos de autofinanciación de influencia norteamericana. Por el otro, las demandas estudiantiles se limitan a la exigencia de ‘mayor presupuesto’, del respeto a la autonomía universitaria especialmente ante la intromisión de entidades extranjeras y a la participación democrática de los estudiantes en los órganos de gobierno. Además de la permanente defensa de los DDHH de los estudiantes y contra la represión gubernamental.

Todas estas demandas se mantienen a lo largo de las tres últimas décadas. Quizá la demanda que se sumó a las anteriores en la década de los ochentas es por un mayor *bienestar*

---

<sup>29</sup> En tanto, en 1966 se suprimió la Federación Universitaria Nacional –FUN– por mandato de Carlos Lleras Restrepo (La FUN se mantuvo de 1963 a 1966). Para 1971 no se encuentran organizaciones estudiantiles que convoquen a nivel nacional, en su lugar se encontraban organizaciones estudiantiles partidistas con incidencia en la universidad (Juco, Jupa) y las juventudes Camilistas. En este contexto, con el presidente Misael Pastrana se implementó el decreto 580, que prohibía las manifestaciones estudiantiles y amenazaba con los cierres de los claustros, y el 581, que hizo efectiva la amenaza, ya que declaraba el cierre de la Universidad Nacional, sede Bogotá. (Ruiz, 2002; Cote R, 2009)

<sup>31</sup> A mediados del año 77 permanecían clausuradas varias universidades: U. Nacional, de Caldas, Nariño, Valle, Antioquia, Cauca y Santiago de Cali. Algunas universidades fueron militarizadas por disturbios, como la Nacional, seccional Medellín y del Cauca, y a fin de año fue cerrada la del Tolima por presentar grave crisis institucional, administrativa, académica y financiera. A nivel social el descontento ante el incremento del costo de vida y la represión estatal se manifestaron en el paro Cívico del 14 de septiembre de este año. En: García, 2002. Ob, cit. pág 183

*estudiantil* representado en condiciones óptimas para el desempeño académico: laboratorios, instalaciones, planta física, atención médica, recursos bibliográficos, restaurante y las residencias estudiantiles.

En el caso de la UNAM, este proceso de privatización inicia en la década de los ochentas a partir del ajuste estructural. Aquí aparecen algunos procesos y elementos comunes en ambos casos, a continuación mostraremos algunos aspectos compartidos en torno a la defensa de lo público en las universidades analizadas.

En la región se aplicaron una serie de medidas que buscaban sanear la deuda con la banca multilateral y que por supuesto iban en detrimento de la inversión en el bienestar social general (salud, empleo, alimentación, educación, vivienda etc.). El sector de la educación superior se vio seriamente afectado pues durante la década decayeron significativamente los niveles de financiamiento y se sugería establecer otras fuentes de financiación, ya fuese a través de convenios con el sector privado o por medio del incremento de procesos de autofinanciación. Por ello aparece el tema de incrementar el costo de matrículas y cuotas en el debate universitario.

Para enfrentar este agravio o amenaza privatizadora, es importante comparar el sistema de financiamiento de la educación superior en México y Colombia, ya que en este aspecto encontramos que históricamente se consolidaron unos idearios que dan fuerza a la lucha estudiantil y que logran frenar estas medidas. Encontramos así que en México, primó desde mediados del siglo XIX un modelo de financiación estatal, que como se estableció desde la Ley de Instrucción Pública en 1869, la educación sería gratuita, exenta de cobros por matrículas o exámenes (Alvarado, 2001; Casanova, 2009). Este legado se retoma en la CPM de 1917 y se reafirma en la Ley Orgánica sancionada en la década de los cuarentas. De allí que ha sido fácil que en las mentes y en los imaginarios sociales de la población mexicana prime esa mirada de la gratuidad, y que tanto en el movimiento del CEU como en el del CGH se retome, logrando revertir los procesos de privatización y modificación de los sistemas simbólicos de cobro establecidos.

En el caso colombiano, el modelo de financiación no contempló entre sus idearios y discursos la promoción de la educación pública a nivel superior, de carácter gratuito. Este principio se inmortalizó en la CPC de 1886, volviéndose a reafirmar en la nueva CPC de 1991 y en la Ley 30 de 1992. Por ello en la memoria larga prima una demanda por ‘mayor financiación’, ‘presupuesto adecuado para el funcionamiento de la universidad’, o ‘negociar tablas diferenciales’ en el cobro de matrículas y pensiones. Solamente con las nuevas generaciones aparece resignificado este sentido de la gratuidad, al exigir una educación

completamente financiada por el Estado y por tanto gratuita, como corresponde. Esta demanda aún no ha tenido eco, de hecho vemos que ha sido una de las batallas más álgidas pero con pocos resultados hasta el momento.

Encontramos, que en ambos casos la lucha por un sistema de financiación que comprometan la responsabilidad 100% estatal en su sostenimiento, es un elemento transversal a las memorias sobre la *gratuidad*.

Otro aspecto compartido, en ambos casos, es la demanda porque la universidad pública llegue cada vez más a los sectores más vulnerables, pues ella representa la principal opción de movilidad social. Este es un elemento que se ha ido reconfigurando de esta memoria larga, en sentido estricto podemos decir que atiende a un hito fundacional que se inscribió en la instrucción pública y que fue el concebir la *universalidad de la educación*. Decimos esto porque la *universalidad*, encarna un principio que bajo el lema de la igualdad en el acceso y promoción de la educación, se proponía que al ser educados todos, hombres y mujeres, sin importar su condición social, nadie podría someter a nadie, o mejor aún al ser educado cada quién, no podría dejarse someter al dominio de *otro*.

En gran medida ese aspecto se recupera y resignifica con el lema de mayor cobertura, acceso y promoción de la educación superior con condiciones dignas para su ejercicio, porque ella es fuente del desarrollo de los pueblos, de las transformaciones sociales, del progreso y la movilidad social. En la universidad se recrean y reconstruyen los proyectos culturales y de nación, al igual que se legitiman las desigualdades sociales y las reformas autoritarias de los estados. Por ello retomar la idea de llegar a las mayorías ‘menos favorecidas’, ‘más jodidas’, ‘más pobres’, pone de manifiesto una lucha contra esa educación elitista, que a veces quiere volver a revivirse con los últimos intentos de reforma a las universidades, expresadas en los procesos selectivos, la admisión sujeta a exámenes, la reducción de cupos, la mayor inversión en los posgrados y en a investigación etc. Aspectos que hablan del déficit en la universalización de la educación superior y de esa tarea abandonada en el caso del Estado colombiano, e inacabada en el caso del Estado mexicano.

Una de las demandas estudiantiles compartidas tanto por la UNAM como de las UN-UPN y UD, se refieren a la necesidad de lograr mayor participación estudiantil no sólo en los órganos del gobierno universitario sino en la incidencia en las decisiones que afectan la vida universitaria. Esta demanda que en ambos casos sigue vigente desde hace más de un siglo, no ha logrado tener ecos reales en las autoridades universitarias y gubernamentales. Es claro que las instituciones estatales reproducen las lógicas del estado, es decir se vuelven oligárquicas,

concentran el poder en la toma de decisiones de vital importancia, mantienen el control y disciplinamiento de las mentes y los cuerpos, y la universidad pública también cae en estos vicios.

En la UNAM desde su fundación se definió que el rector sería designado por el presidente, siendo el gobierno universitario representado por el mismo rector y un Consejo Universitario (Marsiske, 2001). Así la delegación del poder con la interferencia directa del ejecutivo sería un tema fundamental, no sólo en términos de la democracia universitaria sino de la autonomía. Prácticamente la Ley Orgánica de 1945 definió en gran parte la taxonomía de un gobierno monárquico para la UNAM, y esta ley rige en la actualidad. Esto se sustenta en que a partir de ella se creó una *Junta de gobierno*, integrada por 15 notables académicos que tienen la función de designar al rector y viceversa, el rector incide en la designación de los miembros de la Junta, así como de los miembros del Consejo Universitario. Un círculo vicioso, en el que no hay participación de los estudiantes ni de los docentes en la definición y elección de sus representantes para los altos cargos del gobierno universitario. Además las decisiones se centralizan en la Junta de Gobierno, dejando fuera la voz, voto y elección de estudiantes y docentes. A ello se suma la crítica a la aprobación de medidas, como la modificación de los principales reglamentos de la universidad (pagos, inscripciones etc), que se hacen sin consultar democráticamente a la población estudiantil y profesoral.

En las universidades bogotanas, vemos algunas diferencias, en primer lugar no existe junta de gobierno, y aunque hay mecanismos de consulta a docentes y estudiantes sobre la elección de sus máximas autoridades: Rectores, Consejo Universitario y Consejo Académico, la consulta no es *vinculante*. Es evidente que los mecanismos democráticos no se restringen a la manera cómo se eligen a las autoridades, sino que están reclamando la inclusión de las mayorías en la reconstrucción de los sentidos de la universidad para transformarla y para transformar la sociedad, que la voz sobre el proyecto de universidad que se desea refundar o reconstruir sea escuchada, tenida en cuenta y tenga incidencia en su reconstrucción. Desde el pacto de las normas que regulan la convivencia, las relaciones sociales y pedagógicas, la construcción de propuestas curriculares e investigativas, las relaciones de la universidad y la sociedad, etc, se demanda esa concreción de la democratización de la vida universitaria.

Pero la democracia universitaria está muy ligada a la defensa de la autonomía. Y en ello si encontramos diferencias considerables, en los dos casos, pues como se evidencia en la trayectoria de las demandas estudiantiles en las últimas décadas en la UNAM, ésta no es una consigna fuerte, en cambio para el caso colombiano representa una vieja lucha que se sigue

exigiendo hoy. Esto responde a que la UNAM tiene una tradición en defensa de la autonomía importante que data del siglo XIX. Desde finales de este siglo, por ejemplo, encontramos que Justo Sierra, uno de los principales ideólogos de la UNAM defendía la idea de una educación sin tutela del Estado, idea que es confirmada en los gobiernos posrevolucionarios, como lo rescata García Cantú (1988):

Lo comprendió Carranza y acaso por ello, en su proyecto de Autonomía al congreso, escribió que la Universidad cumpliría con “los altos fines para que fue creada, subsistiendo ajena a las fluctuaciones de la política, independiente del poder público, libre de toda intervención oficial y sin las limitaciones, la esclavitud burocrática y la tutela ministerial con que fue establecida en 1910 (Citado por García Cantú, 1988:18)

Esta memoria larga constituida en torno a la autonomía también se inmortalizó en la Ley Orgánica del '45, Sancionada por el Congreso de la República Mexicano, en la cual se estableció una concepción de Universidad, orientada principalmente por su función científica y técnica, no política. Por tanto se buscó erradicar la interferencia de los partidos políticos, del Estado y la misma política de la universidad, para darle relevancia a su papel en la formación y promoción del conocimiento científico. Esta es una versión apolítica de la universidad pero también representa una versión de la autonomía universitaria.

Esta autonomía ha sido significativa aunque se encuentra que no ha sido tal, pues la interferencia de los grupos políticos dominantes y del presidente de la nación en la designación subrepticia de cargos públicos, como el del rector, y en las decisiones políticas de la institución, así como en la intromisión de grupos de extrema derecha o de las fuerzas armadas han violado esta concepción de autonomía. Pese a ello podemos afirmar que la autonomía en la UNAM se erigió con alto grado de independencia académica y administrativa, respetando la libertad de cátedra y de enseñanza. Por estas razones no es uno de los materiales de la memoria que más se retome o reivindique actualmente en la lucha estudiantil. Aunque es de resaltar que en 1999 el CGH reclamando la autonomía universitaria exigía que se desvinculara a la UNAM del CENEVAL.

En cambio en el caso colombiano, encontramos que incluso con las reformas liberales emprendidas en la década de los años treinta, con la Ley 68 de 1935, la autonomía estuvo siempre limitada al chantaje estatal, que consiste en que si el Estado financia las universidades él es el encargado de supervisar los destinos de esta inversión. En esta ley se

establecía que el rector era designado por el presidente y desde este momento y a lo largo del siglo XX, han existido en los máximos órganos del gobierno universitario, representantes del gobierno.

Si bien existieron reformas a la autonomía universitaria, en ellas primó la interferencia del Estado, por ejemplo en 1968 se estableció que la designación y nombramiento de los rectores de las universidades públicas es de libre decisión presidencial. En la Constitución de 1991, se menciona que la autonomía se sustenta en la capacidad de autodeterminación universitaria para gobernarse, fijar sus reglas de funcionamiento, pero en la realidad no existe tal autodeterminación.

Este argumento se sustenta en que no hay tal autodeterminación con la interferencia directa de representantes del sector productivo y del mismo estado en los principales órganos del gobierno universitario, esto es una contradicción. Al día de hoy, se designan representantes del ministerio de educación, del sector productivo y empresarial y de los gobiernos departamentales y locales en los máximos órganos de gobierno universitario: Los Consejos Superiores. A ello se le suma que desde la década de los setentas se naturalizó la entrada de las fuerzas armadas a los campus universitarios bajo las órdenes presidenciales. Así como de la permanente censura y estigmatización a las posturas críticas que surgen de nuestras universidades, aspecto que violenta la libertad de cátedra y de construcción de opciones alternativas al orden existente dentro de los marcos de la libertad de pensamiento que también sustenta esta autonomía universitaria.

Por último encontramos que se sigue implementando modelos de evaluación extranjeros, que determinan desde sus miradas y lógicas, qué evaluar, cómo evaluar, a su vez qué programas o carreras implementar y cuales suprimir etc. Este es más un modelo de heteronomía universitaria, claramente dibujado por la intervención estatal y extranjera sin mayores restricciones.

Por tanto se trata de avanzar en la autodeterminación universitaria con todas y cada una de sus letras, representada en la independencia académica, la libertad de cátedra e investigación, en la capacidad de pensar por sí mismos la universidad que tenemos, para construir por sí mismos la universidad que necesita la nación colombiana. Porque lo claro es que de la educación y de la universidad que construyamos, también depende ‘mantener’ o cambiar radicalmente el proyecto de Estado y de sociedad que tenemos.

**Cuadro No 7.**  
**Elementos comparativos de acuerdo a los materiales de la memoria larga en las universidades públicas.**

<b>Memoria larga constituida- UNAM</b>	<b>Reconstruir la memoria larga- UN, UPN, UD</b>
<p>La memoria larga ha influido en la manera como desde el Estado se ha constituido la educación y universidad pública. Pero ella también es un rediseño de la lucha estudiantil.</p>	<p>como desde el Estado se ha constituido la educación y universidad pública. Pero ella también es un rediseño de la lucha estudiantil.</p>
<p>Desde el siglo XIX primaron principios como la laicidad, obligatoriedad y la gratuidad, que se materializaron en la CPM (1917).            UNAM sinónimo o icono de gratuidad.            La ley Orgánica de 1945, en parte mantiene este ideario a través del cobro de cuotas simbólicas.</p> <p>En el S. XX, el Estado planifica y regula el crecimiento de la educación pública, la cual crece significativamente.</p> <p>Sólo a mediados de siglo aparecen cuatro universidades privadas, algunas de orden confesional, respecto a 12 de carácter público.</p> <p>Desde la década de los 80' se invierte esta relación, empieza a crecer más el sector privado. En el 2005 son 366 IES públicas, frente a 1170 privadas.</p> <p>El PIB destinado para toda la educación pública en 2006, fue el 5.2%. (CEPAL 2006)            El Estado financia casi el 90% del funcionamiento de la UNAM.</p>	<p>En el siglo XIX no primó ni la mirada laica, gratuita u obligatoria de la educación pública.            La CPC de 1886 y el Concordato de 1887, dieron potestad a la Iglesia Católica para administrar los asuntos educativos.</p> <p>La CPC de 1991, declara que la educación es un servicio así como un derecho fundamental, sin hacer mención al carácter obligatorio, gratuito y universal que debería cobijarla.</p> <p>En el S. XX, aparece de manera temprana la oferta de universidades privadas, de carácter laico más identificadas con el ideario reformista cordobés.</p> <p>A mediados de siglo, en los 50' hay más de 12 universidades privadas laicas y confesionales, respecto a más de 20 públicas (incluyendo las sedes regionales de algunas de ellas). A partir de allí aparecen más universidades privadas que públicas.</p> <p>En Colombia para el 2002, hay 101 IES Públicas y 210 privadas.</p> <p>PIB destinado a la educación hasta el año 2000, fue de 3.5% (Sosa, 2011). Siendo destinado un 0.6%, solo para educación superior en el 2010.            El estado financia menos del 50% del funcionamiento de las universidades públicas.</p>
<p>La UNAM, se consolidó como una institución nacional, de bastante prestigio social, de un tamaño considerable, en la que se forma gran parte de los grupos conductores del Estado. Principal bastión de movilidad y ascenso social.            Caso Paradigmático en términos de memoria larga, sustentado en hitos como:</p>	<p>La UN, UPN y UD, se han consolidado como universidades que atiende potencialmente a los sectores populares.            Su prestigio social, principalmente el de la UN, compite con el de las universidades privadas de élite.            Colombia por la constitución de su memoria larga representa un paradigma de</p>

<p>gratuidad, laicidad, su carácter nacional, el prestigio social, la formación de los grupos conductores y desarrollo científico etc.</p>	<p>privatización temprana: en el que el déficit financiero emerge con fuerza desde los '60; asume los programas y sugerencias del modelo norteamericano; se delegó la función educadora sin mayores restricciones a la las instituciones privadas y a la familia.</p>
<p>La manera cómo se ha configurado y sintetizado esta memoria larga incide en las formas como inician o no los procesos de privatización de la educación, en que se cuente o no con la fuerza de los argumentos para revertir la ofensiva neoliberal.</p>	
<p><b>Proceso de Privatización.</b> Inicia en la década de los '80, a partir de las medidas de ajuste estructural (FMI-BM). Iniciar e incrementar los procesos de autofinanciación y establecer alianzas con el sector privado.</p>	<p><b>Proceso de Privatización.</b> En la década del 60 se inicia la intervención norteamericana en las concepciones de financiación, diseños curriculares, formas de gobierno y autonomía universitaria: Plan Atcon (1961); Plan Básico de la Educación Superior (1967). En 1971, la lucha es contra estas políticas-EL Plan Mínimo de los Estudiantes.</p>
<p><b>La memoria y la lucha estudiantil.</b> Gratuidad: Establecida desde la Ley de Instrucción pública de 1869; reafirmada en la CPM 1910, pos revolución mexicana y materializada en parte en la Ley orgánica de 1945. Esto hizo que en la cultura mexicana prime la idea de educación pública como gratuita. Este mensaje claro se retoma para afianzar el sentido de lo público y revertir las medidas neoliberales. Tanto en el CEU como en el CGH.</p>	<p><b>La memoria y la lucha estudiantil.</b> La gratuidad no fue un principio contemplado para orientar la educación pública, ni en la CPC de 1886, ni en la CPC de 1991. De hecho la actual Ley De Educación Superior, Ley 30 de 1992, tampoco lo contempla. De allí que la memoria larga se retoma para exigir: 'mayor financiación', 'financiación adecuada'. En la actualidad este elemento se resignifica para exigir total gratuidad.</p>
<p>Encontramos, que en ambos casos la lucha por un sistema de financiación que comprometa la responsabilidad 100% estatal en su sostenimiento, es decir que el Estado sea el garante de la educación, es un elemento transversal a esa memoria larga que retoma el principio fundamental de la <i>gratuidad</i> para la educación pública y la universidad.</p>	
<p><b>Universalidad y movilidad social.</b> Se encuentra en la demanda porque la universidad pública llegue cada vez más a los sectores sociales más vulnerables, pues ella representa la principal opción de movilidad social. Igualdad en el acceso, educación para todos, educarse para no ser sometido al dominio de los <i>otros</i> (élites, gobernantes, tiranos). Es una apuesta contra los procesos selectivos que favorecen a las élites. Se defiende una educación digna para 'todos los jodidos', los 'más pobres'. La educación así sigue teniendo sentido en tanto es la fuente del desarrollo de los pueblos.</p>	
<p><b>La democracia universitaria.</b> Desde sus inicios el rector era designado por el presidente de la república. Con la Ley Orgánica de 1945 se crean instancias más antidemocráticas: La Junta de Gobierno, que designa al rector. Se toman decisiones de vital importancia para la universidad sin consultar a la</p>	<p><b>La democracia universitaria.</b> En un inicio el rector era designado por el presidente de la república. Existen consultas para la elección de rector y otras autoridades universitarias, pero estas consultas no son vinculantes. Se toman decisiones de vital importancia para la universidad sin consultar a la</p>

comunidad educativa.	comunidad educativa
Las universidades reproducen el poder y las lógicas estatales. La lucha por la democracia universitaria, cumple más de un siglo sin ser satisfecha. Este aspecto de la memoria se resignifica no sólo para exigir la incidencia en los mecanismos de participación, sino principalmente en la inclusión de las mayorías en la reconstrucción de los sentidos de la universidad para transformarla y para transformar la sociedad. <i>Democratizar la vida universitaria.</i>	
<p><b>Autonomía Universitaria.</b> Desde el siglo XIX con Justo Sierra y los liberales se promovía una educación libre de la tutela del Estado. Pos revolución mexicana (1910), se habla de la independencia de la educación frente a la intervención del estado o de la tutela ministerial con que fue concebida en 1910. La ley orgánica de 1945, fortaleció en gran parte la autonomía. De manera paradójica promovió como función principal de la universidad el desarrollo científico- técnico y no el político. Mayores niveles de independencia académica, administrativa, libertad de cátedra- enseñanza. EL CGH, exigiendo autonomía pide la desvinculación de la UNAM con el CENEVAL.</p>	<p><b>Autonomía Universitaria.</b> Incluso con la reforma liberal de 1935, la autonomía ha estado surcada por el ‘chantaje estatal’, que consiste en que si el Estado es el que financia, él es el que se encarga de evaluar los destinos de esta inversión. Desde entonces ha existido interferencia del ejecutivo en los máximos órganos del gobierno universitario. Existen representantes del sector productivo, del MEN y de los gobiernos nacionales y o locales en los Consejos Universitarios. Desde los sesentas la universidad y la lucha universitaria han sido estigmatizadas, de allí que se censure las posturas críticas. La libertad de cátedra y de enseñanza ha sido maltratada por la permanente criminalización del pensamiento crítico.</p>
<p>La Autonomía universitaria es heterónoma, al contar con la intervención del ejecutivo, aunque no sea de manera directa, en la elección del rector y otras autoridades universitarias. Intervención de grupos de derecha en las universidades, en muchos casos con la venia de las autoridades universitarias y /o gubernamentales. Intervención de las fuerzas armadas en el campus. Intervención de organismos externos (privados, nacionales e internacionales) en la definición de las políticas educativas.</p>	

Fuente: Elaboración propia, 2011.

Es importante que en la intención de reconfigurar los sentidos de esta memoria sobre la universidad, aparece la idea defender una universidad pública que “*aún no tenemos*”. Es decir luchar por la universidad pública que nos ha sido negada, que en realidad sea autónoma, financiada por el Estado, popular, democrática, de cara a las necesidades de las sociedades latinoamericanas. Una universidad capaz de romper con la herencia colonial y estatal que encarna, reproductora del poder de las minorías en detrimento de las mayorías. Porque la universidad también debe someterse a la ambiciosa tarea de desconcentrar el poder, ampliar las redes de producción y acceso al conocimiento; popularizar el conocimiento y dignificar

una sociedad en permanente confrontación a esos modelos hegemónicos impuestos, que se basan en la eficiencia, la eficacia y la productividad.

En conclusión esa 'la universidad estándar' que se nos impone debe ser confrontada por la universidad pensada con el corazón y con el sentir del pueblo y la sociedad latinoamericana, siempre en el horizonte de reivindicar el 'bien colectivo'.

## UNA GRAMÁTICA PARA LA LUCHA ESTUDIANTIL Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Quisiéramos presentar a modo de cierre y aperturas, aquellos aspectos conclusivos que consideramos constituyen esa compleja y rica gramática de lucha propia de los movimientos estudiantiles de México y Colombia que podrían ofrecer una propuesta para el estudio y fortalecimiento de los movimientos en las universidades públicas latinoamericanas.

En esta gramática sostenemos una serie de enunciados, que entre subjetividades, memorias y movimientos, fueron dotando de contenido el estudio de los movimientos estudiantiles que se han centrado en la defensa de la universidad pública. En gran medida ésta gramática es una respuesta a las miradas dominantes de los movimientos sociales, que consideran categorías y sujetos únicos para definir o caracterizar a los movimientos. Para contribuir en este aspecto muchos de los elementos que se retoman y reconstruyen son reapropiados de los propios movimientos sociales latinoamericanos.

Partimos de cuestionar esas posturas hegemónicas de los movimientos sociales, en las que han tenido un peso significativo conceptos como el de clase social, las formas organizativas, la unidad del movimiento, para explicar sus orígenes y permanencias. Desde estos aspectos se da importancia a la cohesión y continuidad organizativa de los movimientos y lo que no se enmarca en estos principios se nomina de otras maneras, sean ellas movilizaciones, protestas o nuevos movimientos sociales.

Para ello demostramos que es posible aproximarse al corazón de los movimientos estudiantiles desde otros ángulos de lectura. De manera que la constitución de *subjetividades políticas* y la *memoria larga* sobre la universidad, nos dieron los elementos para establecer los procesos de continuidad, permanencias y rupturas de los movimientos sociales, siempre en aras de confrontar las posturas apocalípticas y reactivas que han signado específicamente al movimiento estudiantil.

Uno de los nodos centrales en la definición de los movimientos sociales ha sido la permanencia y la continuidad de éstos en el tiempo y espacio. Al respecto encontramos que no hay una sola visión de las permanencias, de allí que la ‘memoria larga’, representa el

principal legado que sobrevive y da permanencia a los movimientos estudiantiles en defensa de la universidad pública. Ella a su vez se ha venido reconfigurando para gestar los cambios necesarios que se disponen en la lucha por la transformación de la educación y la sociedad. Esta memoria larga se encuentra a modo de engranaje como economía moral de la multitud, puesto que retoman costumbres que arraigan valores, códigos éticos, prácticas y sentidos que definen lo que es tolerable o inaceptable, en este caso en relación con el sentido público de la educación.

Esta memoria larga se recontextualiza especialmente cuando se quiere violentar esos códigos éticos- morales que representan el bien colectivo o el bienestar común. Por ello tiene una función ideológica y contestataria, que se suma a las luchas contra el capitalismo, el neoliberalismo, el colonialismo y aquellos modelos y propuestas que anteponen el interés privado al bienestar de las mayorías, especialmente de los pobres.

Encontramos que esa memoria larga sobre la universidad pública, es activada por los movimientos estudiantiles, justamente a partir de la década de los ochentas, en el momento en que el neoliberalismo empieza a gestarse como modelo hegemónico para la región y para el sistema universitario. Es en ese contexto que los estudiantes empezaron a reconstruir desde una *memoria corta*, aquella que sintetiza y refuerza el pasado histórico en la experiencia presente, los sentidos que históricamente ha tenido y representado la universidad para un pueblo, para los excluidos, discriminados y marginados por el sistema.

De modo que la recuperación de esa *memoria larga* permanece y da continuidad a la lucha estudiantil anti neoliberal desde la universidad, y ésta a su vez se va llenando de contenido de acuerdo con “los materiales de la memoria” que se han edificado en cada país y en cada contexto latinoamericano, y en nuestro estudio particular en México y Colombia. Este es un elemento vital, ya que se logró encontrar sentidos comunes en la defensa de lo público, aunque las organizaciones o generaciones estudiantiles pasen, desaparezcan o cambien.

Otro aspecto fundamental de la memoria larga a la hora de servir de sostén del movimiento es que a través de ella también se retoman los códigos éticos que sustentan el bien común, los rituales y herencias de lucha. Pero en casos, como el colombiano, en que esta memoria larga se ha constituido muy de la mano del interés privado, la memoria larga funge también para refundar o resignificar nuevos valores de lo público y de la universidad con el fin de restablecer un nuevo orden en el que se revierta el interés mercantil, capitalista, individualista en favor de la economía moral de la multitud.

***Comprender el movimiento como la ‘transformación del lugar históricamente heredado’.***

Un elemento que queremos destacar es que los movimientos sociales se han constituido en términos teleológicos como los espacios dónde se gestan las transformaciones sociales. De hecho las referencias al movimiento estudiantil se forjaron desde esta concepción, de allí que los estudiosos de los movimientos sociales coincidan al afirmar que éste movimiento aparece en la esfera mundial hacia la década de los años sesenta, acompañado del crecimiento de la población estudiantil, de la masificación de la educación superior, fenómenos especialmente urbanos, a la vez que con las influencias recibidas por los aires revolucionarios que transitaron de la República Popular China, al avanzado socialismo de la URSS, y por supuesto la revolución en cubana en América Latina, hasta propagar estas ideologías de izquierda en las universidades.

En este escenario el nacimiento del movimiento estudiantil estuvo muy vinculado con otros sectores sociales y la lucha popular. De hecho se le asignó el papel de *vanguardia revolucionaria* al sector estudiantil. Los ejemplos que sustentaban esta tesis saltaban a la vista, desde la Universidad de California el movimiento de Berkeley en 1964, en defensa de la libertad de expresión *-free speech moviment-*; el Mayo Francés de 1968 que logró articular la lucha estudiantil y popular; el ‘68 en México donde los estudiantes lograron cuestionar y hacer tambalear el régimen del país, entre otros hechos significativos que marcaron al mundo.

Esta lectura implicaba que los estudiantes también eran entendidos como un sujeto de clase, cuando en realidad más que pertenecer a una clase social específica lo que les caracterizaba era su condición *policlasista*. Así la lucha estudiantil estuvo supeditada a la lucha de clases, situación que si bien permitió dinamizar la vida y formación política, también debilitó la lucha por las reivindicaciones estudiantiles y por los sentidos que tenía la Universidad Pública en sí. Esta disyuntiva se profundizó en el caso colombiano, donde es evidente el abandono en la construcción y discusión sobre el sentido de lo público para la universidad colombiana.

En el estudio resultó interesante encontrar que existe una relación inversamente proporcional entre el papel *hegemónico de la vanguardia* y los *logros* en defensa de la universidad. Es decir que cuando prima la idea de *vanguardia* en el sector estudiantil se deteriora las reivindicaciones y logros en la lucha por el sentido público de la universidad, pues la universidad no se transformaba mientras no se transformará la sociedad. Mientras que cuando no es una vanguardia sino amplios sectores estudiantiles articulados en torno a la defensa de la educación pública, se logra no sólo recuperar y resignificar la memoria larga

sobre la universidad, sino incidir significativamente en la construcción de propuestas para la transformación de la misma. Ello se constata en movimientos como el del CEU en la UNAM, el movimiento de recuperación de las residencias estudiantiles en la Universidad Nacional de Colombia en 1982, el movimiento por un campus único de la universidad Distrital en 1983, los movimientos en contra del PND en Colombia 2007 y en el actual movimiento estudiantil encabezado por la MANE en contra de la reforma a la Ley 30 de 1992. Movimientos en los que se desplaza la idea de *vanguardia revolucionaria* lográndose en ellos una mayor defensa y consolidación de idearios y memorias que recalcan la función histórica de la universidad pública, así como la construcción de propuestas que propenden por la transformación de este espacio en el horizonte de aportar a la construcción de una mejor sociedad.

Sin embargo, en las últimas décadas se habla del ocaso o la muerte del movimiento estudiantil. Argumento basado en que hoy no existe el compromiso estudiantil con la lucha de clases, o que se han perdido las formas organizativas de antaño, atravesadas por la fuerte ideologización juvenil. Según Moreno W (2003), el movimiento estudiantil en México está huérfano, perdió su horizonte al desaparecer de éste la perspectiva de la transformación revolucionaria del mundo. Se cuestiona así la existencia del movimiento en tanto su razón de ser ya no es la lucha revolucionaria. En el caso colombiano se da una explicación muy parecida para hablar de la inexistencia del mismo, argumentando que las actuales movilizaciones son coyunturales y no tienen los ideales políticos de los años sesenta, a lo que se suma la fractura y falta de permanencia de sus organizaciones. Esto debela profundos vacíos en la interpretación renovada y de acción sobre otras formas de producción de lo que es el movimiento social y el estudiantil en particular. Se cierran sobre paradigmas dados y no muestran aperturas a posibles paradigmas dándose. Tensión manifiesta al asumir la prefiguración de lo dado como la realidad existente, en lugar de lo dándose como algo que no existe.

Frente a estos vacíos lo que expresan los movimientos estudiantiles estudiados, es que en ellos perviven y se mantienen diversas fuerzas y formas organizativas que se aglutinan en torno al movimiento, aspecto que le ha dado vida y continuidad al posibilitar la coexistencia y permanencia de posturas, generando que dichas organizaciones permanezcan de manera más o menos estable y aunque algunas de ellas desaparecen, con su desaparición dan nacimiento a nuevas formas organizativas. De allí que se mantengan sistemáticamente formas de movilización, repertorios de la acción colectiva estudiantil y memorias largas que hoy se aglutinan específicamente en la defensa de la Universidad Pública.

Lo claro es que desde la segunda mitad del siglo XX, en México, Colombia y a lo largo y ancho de Latinoamérica el movimiento estudiantil no ha dejado de manifestarse de forma sistemática. Desde entonces los estudiantes han aparecido masivamente en la esfera pública para denunciar los excesos del autoritarismo estatal, para apoyar las causas de sectores populares, para luchar por reivindicaciones propias del escenario universitario y para unirse a la lucha anticapitalista.

Vemos así que el movimiento estudiantil se puede entender como “el deslizamiento individual y colectivo del lugar material y simbólico heredado” (Zibechi, 2008:33). Esto es lo que encontramos en diferentes momentos del movimiento estudiantil, fuerzas y deslizamientos desde los cuales los estudiantes controvierten y subvierten un lugar que les ha sido asignado, para asumir de manera crítica una tarea en defensa de la educación pública y de un proyecto de sociedad “deseable”. Por estas razones sostenemos que lo que se viene gestando es un nuevo desplazamiento de ese lugar históricamente asignado o heredado desde una postura vanguardista, puesto que ellos mismos están intentando establecer nuevas relaciones de la política dentro de la universidad y de la relación entre universidad y transformación social.

Desde esta perspectiva entendemos los movimientos estudiantiles como procesos de *articulación* colectiva que se manifiestan en acciones sostenidas que se oponen a la exclusión, la discriminación, la injusticia en todas sus expresiones, y a la violación de los principios morales que sustentan la *memoria larga* sobre la universidad pública (relación universidad-proyecto de sociedad, autonomía, gratuidad, democracia, pensamiento crítico, laicidad, desarrollo científico, nuevos sentidos). En esta medida son movimientos que proponen y reinventan dicha memoria de cara a las transformaciones de la universidad y de la educación, capaces de responder a su vez a las transformaciones sociales. Al ser movimientos que retoman y reconfiguran la memoria larga de la universidad y la economía moral de los pobres, sus marcos de justicia se orientan a la construcción de propuestas educativas alternativas que hagan de la educación pública el lugar de construcción de una sociedad radicalmente distinta, en la que no prime el interés privado del mercado sobre el bienestar general de la multitud, en la que existe posibilidades de recrear y reinventar el ejercicio del poder y la política en términos subjetivos y colectivos.

### ***De la cartografía subjetiva a la orografía del movimiento estudiantil***

Al reconstruir los movimientos desde las posibilidades que ofrece la constitución de subjetividades políticas, es claro que nos distanciamos de aquellas concepciones que parten de

definir sujetos únicos, homogéneos y prefigurados en el tiempo y espacio. Justamente los estudiantes son un sector en constante movimiento generacional y ello ya les da un distintivo especial respecto a otros sujetos sociales, llámense mujeres, indígenas, ecologistas etc. Retomamos este elemento justamente porque en la esfera mundial se movilizan diferentes actores que no sólo no se identifican como proletarios sino que cuestionan el propio lugar determinista que le fue asignado a esta clase social. Cuestionamientos que se sustentaban en que se desconocía que los sujetos se constituyen en procesos sociales e históricos complejos, influidos por aspectos objetivos y subjetivos en los que diferentes actores con diferentes identidades empezaban a desplazar la centralidad del sujeto *clase obrera*.

La pregunta por los sujetos de los movimientos necesariamente revisa la relación del *sujeto con la acción transformadora*. Por ello aunque se ha desplazado la noción de clase social por otros conceptos igualmente abarcadores como sujeto policlasista, subalterno o pueblo, principalmente, se sigue haciendo énfasis en la búsqueda de respuestas políticas concretas frente a la dominación, la explotación y la exclusión. Estas respuestas abarcan problemas culturales, políticos, económicos, etc., que encuentra en el pensamiento y la acción de los sujetos respuestas a las limitaciones estructurales.

El cuestionamiento, que sin duda ya es un lugar común hoy, confronta las categorías universales sobre el sujeto colectivo que lo reducen a la descripción de lo “dado”, lo “determinado”, o instalado en una suerte de predestinación. De manera que el sujeto no se puede entender sólo desde el mecanicismo de la clase social prefigurada sino que está atravesado por múltiples relaciones, experiencias y articulaciones colectivas (afectivas, políticas, familiares, eróticas), en las que las relaciones económicas tienen un papel decisivo pero no definitorio. Muchas de estas críticas desplazan el determinismo para hacer énfasis en la experiencia, la acción, el proceso de formación y constitución de los sujetos y de las relaciones y experiencias compartidas que se establecen entre ellos.

Desde esta postura encontramos que el estudio de los movimientos estudiantiles a partir de las subjetividades políticas, ofrece otros análisis de los movimientos en mención, en los que a través del seguimiento al registro subjetivo de los sujetos partícipes en los movimientos podemos adentrarnos en otras temporalidades del movimiento. De manera que podemos establecer tres ritmos y tiempos del movimiento; encontramos un primer momento en el que el proceso de constitución subjetiva va definiendo el aprendizaje y las prácticas de la resistencia, que de manera consciente e inconsciente inciden en la vinculación e identidad de los sujetos con el movimiento; un segundo momento en el que la experiencia de los sujetos se vinculan a redes, organizaciones y procesos no formales pero que hablan del movimiento

*siendo y haciéndose*, aunque no exista expresiones o movimientos insurreccionales del mismo; y un tercer momento en el que la fuerza del movimiento se da en los procesos de *articulación*, no de unidad organizativa.

Estos tres elementos son sustanciales para la investigación social, ampliando cada uno de estos momentos encontramos que: en primer lugar, damos cuenta de los procesos y experiencias que posibilitan construir las bases de la resistencia, es decir, rastreamos las influencias de los otros (agencias de socialización, instituciones y organizaciones sociales, actores, etc), en la constitución del sujeto político. Es decir se da cuenta de los elementos que posibilitan la emergencia del sujeto erguido, con conciencia histórica y capacidad de transformación, sin reducir los procesos de formación de los movimientos sociales sólo a las redes organizadas.

En segundo lugar este recorrido por las subjetividades políticas ofrece la posibilidad de establecer aquellas experiencias compartidas (exclusión, pobreza, injusticia, discriminación), que van tejiendo colectivamente los sujetos y que confluyen en la decisión de hacer parte de los movimientos sociales. De esta manera establecemos los procesos de acumulación de agravios, experiencias y fuerzas que se van urdiendo para dar cabida a los movimientos sociales y que muestran el movimiento dándose y haciéndose. Esta radiografía de las sombras del movimiento logra confrontar las miradas a corto plazo y coyunturales de los movimientos sociales, ayudando a construir el movimiento en movimiento, bajo una perspectiva que asume que las temporalidades propias del mismo convocan momentos de repliegue, latencia, rearticulación, entre otros tantos ritmos que marcan los propios sujetos en movimiento. Por ello desde el registro subjetivo encontramos momentos de dispersión y recomposición del movimiento, en lugar de la negación, inexistencia o las visiones espasmódicas que suelen recaer sobre éste.

En tercer lugar desde este proceso de constitución de las subjetividades, abordamos los aspectos subjetivos y objetivos que intervienen en ella, los cuáles a su vez ofrecen una comprensión de los contextos en los que emergen, de las ideas de sociedad y universidad que se defienden y de la construcción de los objetos de lucha.

De esta manera con el tejido subjetivo se logra armar, a modo de filigrana, todo lo que va constituyendo el movimiento por dentro y desde adentro, retomando los posicionamientos personales, las formas de asociación y organización, los nexos fraternales, comunitarios, afectivos y políticos que constituyen el adentro del movimiento, con sus incoherencias y disputas. A su vez se puede avizorar el contexto en el que se dan las emergencias subjetivas y con ellas las visibilizaciones de los movimientos, las disputas con el estado y las políticas

públicas, las permanentes indignaciones e inconformidades con el modelo económico neoliberal. Las subjetividades políticas en los movimientos estudiantiles pretenden articular la mirada desde dentro – no siempre visible- y desde fuera, es decir las dos caras de los movimientos; la objetiva y la subjetiva.

El aspecto a resaltar en el énfasis subjetivo es que en medio de la imposición del individualismo neoliberal y del conformismo que este modelo muestra como *inevitable*, encontramos en la constitución subjetiva en términos políticos, formas propias de pensar y actuar, alternativas de sociedad y de universidad que se constituyen en la no anulación y en la emergencia y grito de opciones de vida, de alternativas y resistencias ante el modelo fatalista.

Acudiendo a la metáfora espacial, la cartografía de las subjetividades políticas nos ayudó a establecer el mapa de los movimientos sociales. De esta forma el registro subjetivo y la ubicación de experiencias significativas que posibilitaron a los sujetos otras lecturas de la realidad, otras formas de conocer y nuevas prácticas políticas nos llevaron a reconstruir una orografía invisibilizada del movimiento estudiantil. En esta orografía, surcada por quiebres y ondulaciones, ubicamos redes en dispersión, momentos de concentración y ruptura que caracterizan a los movimientos sociales latinoamericanos. Encontramos que esta cartografía *dándose*, de los movimientos estudiantiles está inherentemente relacionada con las posibilidades y potencialidades que se encuentran en las universidades públicas. A la vez que insisten en la tarea irresuelta sobre ¿cómo urdir con los otros actores sociales y que proyecto social queremos construir con ellos desde el ámbito universitario?

### ***De las oportunidades políticas a la reconstrucción de las memorias largas.***

Proponemos acudir a la *memoria larga*, porque ella guarda sentidos profundos sobre lo colectivo y también porque desde ella se construyen horizontes de acción, de sociedad y de universidad ‘deseables’ de acuerdo con las exigencias del mundo actual. Reivindicamos esta memoria como lugar de resistencia y propuesta, desde el cual es posible construir otra educación, otra universidad y otra sociedad.

Desde esta perspectiva, al revisar la visibilización de los movimientos estudiantiles se encuentra que es importante tener presente el contexto sociopolítico y económico en el que emergen, pero ello no implica que éstos respondan únicamente a la “creación de oportunidades políticas” inscritas en dichos contextos. Desde el paradigma de las oportunidades políticas, Sidney Tarrow y Charles Tilly, McCarthy y Zald, entre otros, establecen que la acción colectiva está muy vinculada a una acción política, orientada a incidir en la esfera pública, en las instituciones y la participación política estatal. Aspectos que han

ayudado a explicar los movimientos sociales en otras latitudes, como EEUU y los movimientos por los derechos civiles y el reconocimiento de los afroamericanos, o en la antigua URSS y la caída del socialismo real, pero que en las latitudes latinoamericanas y algunos de sus movimientos resultan insuficientes.

Al considerar que son los cambios que se dan en el sistema político los que generan las condiciones para la invención de los movimientos sociales, se descuida el valor potencial del movimiento en sí o la fuerza interna de dichos movimientos, es decir su capacidad de incidir en el sistema y en la cultura política, sin esperar a que sea el sistema quién cree las condiciones.

¿Por qué afirmar que el movimiento estudiantil no se agota en la explicación de estas oportunidades políticas? Ello responde justamente a que si el movimiento recoge parte de una **memoria larga**, de un acumulado histórico sobre lo que concibe por la defensa de la universidad pública, no espera a “que se den” o se “creen” estas oportunidades políticas. En su lugar, encontramos que se activa esa memoria a partir de unos agravios que amenazan esa **memoria construida**, o esa economía moral de la multitud, la cual se sustenta en el bienestar común, no en el interés o beneficio individual. Por ello es pertinente tener en cuenta las condiciones económicas y los contextos socio- históricos en que se generan las luchas estudiantiles, así como las respuesta construidas por estos sujetos de acuerdo a los sentidos que se han construido y se reconstruyen en el escenario universitario público.

Efectivamente, existen momentos y coyunturas políticas que funcionan a modo de oportunidades políticas, pero ello no implica que el movimiento se agote en estas explicaciones. Por ejemplo algunas de las acciones del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en 1986, contemplaron realizar las primeras marchas aprovechando los eventos públicos que se vivían en el Distrito Federal, así como la apertura democrática que se abrió con la reforma política de finales de los setenta. De igual manera gran parte de los líderes y bases estudiantiles ceuístas se adhieren en apoyo al emergente Partido de la Revolución Democrática, con Cuauhtémoc Cárdenas, hacia el año de 1988. El naciente partido se mostraba como la alternativa democrática en el México gobernado por el PRI, y en esa medida las simpatías de los estudiantes con el partido eran de esperarse. Esta era una escisión de las élites, en el sentido que expresa Tarrow, ya que Cárdenas y la facción que le acompañaba venía del PRI, con el ánimo de establecer alianzas con otros sectores de izquierda como el PRT, el PSM, entre otros, en aras de constituir una alternativa democrática para México. Sin embargo para ese entonces el movimiento del CEU ya había ganado sus

demandas respecto a gratuidad, el pase automático y congreso Universitario Resolutivo, por tanto esta escisión de las élites no explica la emergencia del movimiento.

En el caso de Colombia, específicamente con el movimiento estudiantil que logró la recuperación de las residencias estudiantiles a inicios de los ochenta, también se hacía el análisis de los costos y posibilidades de esta acción en un contexto proclive a restablecer la confianza y la paz en el país. Así durante el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986), se planteaba un ambiente que favorecía el diálogo y el restablecimiento de la paz. En el escenario universitario entonces se consideraba que si se daba la recuperación de las residencias no habría represión y esto era favorable para el movimiento. Pero este movimiento de recuperación se venía gestando desde inicios de los años '80 y sólo se consolidó con la apertura de paz de Belisario Betancourt. No podríamos interpretar el éxito de la recuperación de las residencias debido a la apertura democrática, pues como mostramos se venía tejiendo desde los propios sentidos que tenía el bienestar estudiantil para los universitarios del momento.

No es el caso del CGH, donde la contienda política en lugar de ser aprovechada por el movimiento fue aprovechada más bien por las mismas élites y/o partidos políticos, que caldearon el ambiente de cara a las elecciones presidenciales del año 2000. Así una de las huelgas más largas sería aprovechada para confrontar al partido político que gobernaba el Distrito Federal (PRD) con los estudiantes y en esa medida sacar provecho de la cercana contienda electoral del año 2000, elecciones que a la postre ganaría por primera vez el PAN. Tampoco podríamos deducir lo mismo del movimiento que ha tenido lugar a inicios de siglo en las universidades bogotanas, el cual se ha adelantado en un contexto de fuerte polarización política y estigmatización social de la universidad y de los propios movimientos sociales en general. Sin embargo en un contexto tan adverso, en el que no se cuenta con posibilidades políticas e incluso en el que no hay respeto al “derecho a la vida”, el movimiento continúa y movilizarse termina siendo un acto de valentía.

Quizá un elemento importante que hace que se tome distancia de este enfoque para comprender los movimientos estudiantiles, es justamente porque estos movimientos no emergen para ganar simplemente mayor participación política en el ámbito institucional, o para obtener beneficios selectivos, sino que han reivindicado banderas que trascienden ese ámbito, enarbolando la lucha revolucionaria o la autonomía universitaria, siendo ambas consignas históricas que exigen la independencia de la universidad frente a política estatal. Igual proceso surge la demanda por el déficit democrático en la región.

Por ello, los problemas estructurales, tales como la profundización del neoliberalismo, el deterioro ambiental, la pauperización de los aspectos vitales en el vínculo social, la discriminación étnica, de género y de sexo, convocan cada día a mayor número de personas, que sin desconocer los problemas de la exclusión social, de la pobreza e injusticia siguen movilizándose, no solamente para obtener mayor participación política en las instituciones sociales y sacar provecho de éstas, sino también para generar alternativas de participación política, para generar relaciones sociales que no necesariamente se asimilan al marco institucional formal de la democracia moderna. Porque tampoco todos los movimientos están condenados a la asimilación estatal. Creemos que a problemas estructurales no se responde solamente con acciones supeditadas a las *oportunidades* del momento.

Al tomar distancia de las teorías de la movilización de recursos y de la creación de oportunidades políticas para explicar lo que acontece en el movimiento estudiantil, estamos de acuerdo con que si bien, las referencias al Estado y el poder en los movimientos sociales se centran en alcanzar el control del Estado, ya sea para formar parte de él, para reformarlo o sustituirlo por otra forma de Estado, vemos que algunos movimientos latinoamericanos se están pensando *por fuera del Estado*, o por fuera del actual tipo de Estado, como ocurre con un sector de los Piqueteros en Argentina (recuperan las fábricas y construyen alternativas de trabajo y de poder fuera del Estado), el movimiento zapatista que busca pensar sin tomarse el Estado, confrontando esa *realpolitik*, con la que la izquierda reproduce los vicios de la derecha.

Desde este mismo horizonte de sentido encontramos que los movimientos estudiantiles, logran incidir en las batallas simbólicas, ya que se constituyen en espacios de formación, producción cultural, confrontación de los significados y sentidos sobre lo público, lo privado y la participación, entre otros. En él se generan ciertas solidaridades y concepciones de sociedad y universidad que no limitan las motivaciones de los estudiantes sólo a la consecución de beneficios selectivos. Esto se refleja especialmente cuando se suma a sus banderas causas relacionadas con la justicia social, la democracia política a nivel estatal, la defensa de la gratuidad de la educación pública, como un patrimonio para las generaciones venideras, etc, aspectos que bien lo pueden inscribir como un movimiento con profundas incidencias culturales.

***Entre dispersar y concentrar: la exigencia de la reinención de la política.***

En este aspecto queremos poner en discusión el valor que se le ha dado a lo organizativo y a las organizaciones en los movimientos sociales, pues desde ellas se explica

en gran medida los desarrollos, alcances y objetivos de los movimientos sociales. Si bien, es cierto que han sido los sindicatos y partidos políticos de izquierda los que han abanderado principalmente las luchas y cambios sociales, también es cierto que ellos reproducen la dominación, la discriminación, los privilegios y las injusticias contra las que luchan o luchaban.

En este legado, es innegable la influencia partidista nacional dentro de las universidades públicas estudiadas, de manera que los partidos comunistas, socialistas, trotskistas y tradicionales, entre otros, han incidido en el ámbito universitario. Pero, si bien la política partidista influye en las organizaciones estudiantiles esto no ha significado que las organizaciones estudiantiles se reproduzcan con las mismas características al interior de la universidad y por lo mismo que logren la unidad, permanencia y continuidad que se les “exige” a nivel de los movimientos sociales.

Pese a ello el valor que se le da a la organización en el movimiento tiene un peso significativo. Pero ¿qué ocurre cuándo en los movimientos sociales no se encuentra esta unidad y continuidad organizativa?, porque efectivamente lo que encontramos en los movimientos estudiantiles es un mayor peso de legados, idearios y repertorios de la acción colectiva que reaparecen de una organización a otra, siendo recontextualizados por las nuevas agrupaciones, en lugar de la continuidad de las organizaciones estudiantiles. Con ello no se niega que existen organizaciones que se han mantenido, pero estas no son las únicas, ni las hegemónicas en muchos casos.

Esta justamente ha sido una de las ambiciones y creencias de los movimientos, considerar que al constituir organizaciones fuertes y centralizadas, se obtendrán movimientos fuertes e invencibles. De allí que uno de los principales retos organizativos, sea el crear asociaciones estudiantiles de carácter nacional en ambos países, México y Colombia. En el primer caso, hubo intentos de consolidar organizaciones nacionales, por ejemplo la Confederación Nacional de Estudiantes -CNE- en 1927, o posteriormente la Central Nacional de Estudiantes Democráticos en 1963, o la Convención Nacional Estudiantil (1994-1996), entre otras. Sin embargo la organización federalista de los Estados Unidos de México también ha pesado en estos intentos fallidos, a la vez que la poca credibilidad en las organizaciones corporativas en el país ya que como lo han mostrado las prácticas “charras”, estas organizaciones terminan siendo cooptadas. En su lugar las organizaciones locales han mostrado capacidad para articularse con otras y en muchos casos han logrado mantenerse.

Aunque sean organizaciones dispersas con variados intereses y posturas ideológicas, han logrado sostener vigentes los sentidos e idearios de la educación pública en la UNAM.

En el caso Colombiano también encontramos varios intentos de unificar, como ocurrió con la Federación de Estudiantes Colombianos -FEC-(1920), la Federación Universitaria Nacional -FUN-(1963) y la FUN- Comisiones (1998) y recientemente la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios -ACEU-, o la OCE, que han tenido incidencia nacional pero que efectivamente se disputan liderazgos con otras organizaciones. En parte el centralismo que ha pesado en la configuración del Estado colombiano también influye en el centralismo de estas organizaciones, donde ha sido evidente la influencia del centro, siendo las “universidades capitalinas” las que convocan y orientan en muchos casos las agendas y planes de acción.

Sin embargo lo que prima en los movimientos estudiantiles estudiados es esa variedad organizativa, a veces dispersa y fragmentaria, que logra unificarse, reactivar y generar otra serie de lazos sociales, mediados por la amistad, la afectividad, no solamente por la afiliación política. Estas nuevas aperturas políticas ponen en tensión el papel de las organizaciones y la centralización de la política que funge en ellas, por eso es más fácil identificarse con una causa social que con una organización específica.

Esto explica que se busque crear alternativas organizativas, que interpelan la manera cómo se ha asumido el ejercicio político de las mismas dentro de los movimientos. Encontramos que las formas organizativas concebidas de manera centralizada, unificada, jerarquizada y permanente, se vienen reconfigurando en el seno de los movimientos estudiantiles. De manera que se confronta la mirada de ‘sujetos – organizaciones- únicas’, pues la evidencia habla de la heterogeneidad de organizaciones y de la dispersión de intereses de las mismas. El punto de inflexión al respecto estaría en lograr procesos de articulación que incidan y logren acumular fuerzas que se encuentran por momentos y luego continúan sus propios causes. El efecto de la “*articulación sería el movimiento social*”, a partir de él los actores colectivos e individuales y sus acciones, “constituyen el elemento que caracteriza a los movimientos sociales y los diferencia de otras formas de acción colectiva” (Múnera, 1998: 61). Así el *efecto de articular*, desplaza la exigencia de unidad organizativa, ofreciendo la posibilidad al movimiento de actuar en redes que están en permanente dispersión y articulación. El actual proceso de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil, MANE (2011), ha mostrado que el movimiento estudiantil colombiano ha logrado un valioso e importante proceso organizativo que se sustenta en la negociación y articulación de múltiples sectores estudiantiles organizados y no organizados, de universidades públicas y privadas, que tienen

profundas diferencias y divergencias, pero que encuentran en la recuperación y defensa de esa *memoria larga* de la universidad pública los ejes que articulan y dan sentido, sostenimiento y continuidad al movimiento. El efecto de articular, después de una década de fallidos intentos se logró al ser planteado en torno a la *unidad programática* y no a la unidad organizativa. Allí está la fuerza del movimiento, sus alcances organizativos y una ganancia histórica al lograr que se retirara del congreso la actual reforma a la Ley 30 de 1992 (Proyecto de Ley 112 de 2011), para plantear la construcción democrática de una Educación Pública Alternativa.

En los movimientos estudiantiles, y los movimientos dentro del movimiento- entendido así porque el movimiento estudiantil es plural, no es homogéneo, en él se reúne diversidad de tendencias tanto organizativas como políticas, en las cuales se han dado disputas históricas que perviven pero que logran unidades programáticas en algunos momentos, sin negar su pluralidad-, se encuentran diferentes formas organizativas, que no responden a una organización centralizada o única, de clase o de partido. De igual manera los movimientos estudiantiles se caracterizan porque la militancia y el activismo se dan de forma parcial debido a la condición de “transito” que caracteriza a la población estudiantil. A su vez esta militancia parcial se combina con otras militancias, dentro de partidos políticos, de las izquierdas no partidarias o de organizaciones sociales tanto internas como externas al campus universitario.

A estas características, se suman los fuertes cuestionamientos a la función que cumplen las organizaciones dentro de las transformaciones sociales, expresados en las desconfianzas y falta de credibilidad que van generando en los estudiantes. Esto se constata en la decreciente afiliación a las organizaciones políticas y partidistas, y en las críticas a la manera como ellas mantienen y legitiman los privilegios, las cooptaciones y la corrupción, prácticas que han atravesado a las organizaciones de izquierda y a sus diferentes partidos.

Darle el peso de los movimientos a sujetos o estructuras organizativas únicas, centralizadas y homogéneas, resulta ser más una demanda de los estudiosos de los movimientos, que de los movimientos en sí. En concordancia con otros ejemplos latinoamericanos, se encuentra que factores como la dispersión y la desconcentración del poder, caracterizan a nuestros fragmentados movimientos, han sido características que no han impedido que los movimientos logren importantes luchas, en el derrocamiento de gobiernos, en la construcción de alternativas anticapitalistas, e incluso en la transformación de la educación y en la invención de ‘otra universidad’.

Este proceso también implica que el debate no está sólo en cómo generar articulaciones al interior del movimiento o en el ámbito nacional, sino en cómo lograr mayores niveles de

articulación para sí y en la lucha antisistémica. Pensar la articulación descentra el debate inacabado y poco efectivo de centralizar el poder, lograr unidad organizativa y homogenizar a los sujetos. Este aspecto se plantea no para negar el valor de las organizaciones políticas en los movimientos sociales sino para buscar reinventarlas. Las organizaciones no pierden vigencia, lo que pierde vigencia son sus estructuras jerárquicas, rígidas, reproductoras del orden social que cuestionan.

***Entre el todo o nada: el falso dilema.***

Al movimiento estudiantil se la ha asignado principalmente un carácter reformista en tanto sus luchas y demandas no han logrado transformar “las orientaciones culturales y un campo de historicidad en las formas de organización social, definidas a la vez por normas culturales generales y por relaciones de dominación social” (Touraine, 1997:97). Es decir que los movimientos estudiantiles no han generado revoluciones, ni transformaciones sociales que cambien las relaciones sociales o reviertan las formas de dominación social, debate alimentado por la postura que considera que la existencia de los movimientos está en el lograr transformar las relaciones sociales de dominación y con ella la lucha por la dirección del presente histórico. *Es el todo o nada.*

Cuestionar esa visión teleológica del movimiento, implica que no podemos evaluarlos de acuerdo a las ganancias y pérdidas en términos de la acción revolucionaria, sino que también se valora el proceso, los avances en términos de alterar la lógica dominante desde el terreno simbólico, lograr visibilizar códigos y lenguajes de dominación que se hace necesario subvertir y en algunos casos se subvierten. Los movimientos estudiantiles generan cambios en los vínculos sociales, relaciones y formas de relacionarse, prácticas culturales, lazos de solidaridad, identidad, aprendizajes, experiencias vitales que se generan en el compartir las luchas sociales y los sueños futuros y aunque no se proponen tomar el poder Estatal, aquí están sus grandes transformaciones culturales.

Por tanto podemos decir que el movimiento estudiantil ha ganado una gran batalla simbólica significativa y es aquella relacionada con la cultura, en tanto a través de los vínculos y la propuesta cultural y política que se da en torno al movimiento se generaran procesos de secularización, de formación política, de cuestionamiento del machismo en las prácticas sociales, de solidaridad con otros sectores sociales, de construcción de acciones colectivas novedosas y de resignificación de los repertorios de la acción colectiva. De igual manera posibilita la construcción de unos principios éticos sobre los cuales orientar las luchas sociales.

De esta manera el movimiento estudiantil al igual que otros movimientos sociales (indígenas, populares, feministas, ecologistas, obreros) están gestando un “mundo otro”. Lo que se sostiene aquí es que los movimientos sociales no pueden ser entendidos desde un solo horizonte de acción o de historicidad, en el que se hace movimiento cuando se logra transformar la sociedad a través de una revolución, pues es bien conocido como los movimientos sociales logran cambiar aspectos de la sociedad, aunque solo lo hagan desde elementos puntuales. Tenemos el movimiento estudiantil en Córdoba Argentina (1918), por la autonomía universitaria; el Movimiento Zapatista (1994), los movimientos indígenas boliviano y ecuatoriano; el movimiento de los piqueteros en Argentina, el Movimiento Sin Tierra en Brasil, que a grandes rasgos son evidencia de cambios significativos en términos culturales, políticos e incluso en la invención de nuevas formas de hacer política, desde abajo, no necesariamente enmarcados en la lucha por el control del Estado. Aunque en la actualidad el movimiento indígena boliviano (entre los Andes y la Amazonia) se disputa el control de una historicidad propia, de igual manera representa una lucha que trasciende la lectura revolucionaria occidental.

Es claro que no se puede caer en la postura de que todo lo que se mueve es movimiento social, pero tampoco en que sólo hay movimiento sí y sólo sí se dan ciertas condiciones, desconociendo las referencias culturales, históricas y políticas de nuestras realidades.

De acuerdo con los enunciados desarrollados hasta el momento, encontramos que la gramática de los movimientos sociales latinoamericanos y estudiantiles se viene urdiendo desde elementos como: la recuperación de la memoria larga (objeto en disputa), la defensa de lo colectivo, la lucha antineoliberal- anticapitalista, la dispersión y desconcentración del poder, la crítica a la democracia representativa, la articulación, la constitución de las subjetividades y la invención de nuevas formas de hacer política y del ejercicio del poder, factores fundamentales que nos aproximan a una lectura distinta de los movimientos.

### ***Las aperturas y los riesgos necesarios***

El ingreso a la universidad, en términos de experiencias subjetivas significó una especie de acontecimiento, entendiéndolo como una ruptura histórica en relación con las formas de ser y estar en la realidad, que remite inclusive a rupturas con formas de actuar, creer y de pensar con las que ya no se está de acuerdo.

Indefectiblemente este espacio tiene una oferta cultural, académica y política que generó otras preguntas, posicionamientos políticos y en algunos casos la apuesta por transformar las prácticas políticas y la misma concepción del ejercicio del poder. En ellas las dinámicas

políticas, la posibilidad de ejercer críticamente la actividad intelectual y académica, de construir disidencias contrahegemónicas, son aspectos que generan imprints propias que identifican y constituyen a los sujetos de una manera distinta, caso distinto ocurre en muchas instituciones privadas. De manera que es un espacio de constitución subjetiva inconmensurable, ella marcó un proyecto de nación, millones de experiencias personales, cambió formas de vida, se instauró en nuestra memoria e historia y nos posiciona e identifica de diferentes maneras en el ámbito social.

Estos procesos y el lugar que ha tenido la universidad pública en los Estados, también explica la manera como se asumen los movimientos estudiantiles y la relación de estos con el Estado, por ello en ambos casos las condiciones de diálogo son distintas. En México, la UNAM como proyecto nacional ha tenido un peso significativo, ella representa el desarrollo de la ciencia, la académica y la vida política. Por ello cualquier acontecimiento en la UNAM tiene incidencia y cubrimiento nacional. Así, aunque ni el Estado ni las autoridades universitarias compartan las demandas estudiantiles, se ha mostrado mayor apertura al diálogo y respecto a lo pactado. A su vez la experiencia en la UNAM no muestra las dimensiones de la criminalización de la protesta estudiantil que se ve en Colombia, los líderes se mantienen vivos y en su país, aunque no se puede negar la criminalización selectiva a la que han sido sometidos.

En Colombia, la Universidad Pública ha tenido una relevancia nacional- no en las dimensiones que alcanzó la UNAM- , pero esta relevancia entró a competir con las universidades privadas de élite, ya se mostró como la Universidad privada la rebasa tempranamente. A ello se suma que en la cultura política colombiana ha logrado tener peso el sofisma neoliberal de que “la educación pública es de mala calidad” por tanto para tener una mejor educación hay que pagar por ella. Esto explica que las demandas estudiantiles no se atiendan, o no se genere ni se respeten los acuerdos de los escasos diálogos alcanzados por los estudiantes con el ejecutivo o con las autoridades universitarias. A lo largo de la investigación los ejemplos saltan a la vista. En su lugar el diálogo es remplazado por el exilio, la criminalización y la muerte. Esto connota otras posibilidades para el movimiento y la exigencia de reinventar opciones políticas que incidan en la política pública y en la lucha por el derecho a la vida por parte del Estado.

De igual manera vemos que en términos de la fuerza de las demandas, de los logros y alcances de la lucha estudiantil incide esta relación con el Estado así como la consolidación de la *memoria larga*. En el caso mexicano, encontramos que se consolidó como un paradigma de la educación pública en el que la gratuidad, laicidad, autonomía, el carácter nacional de la

universidad, entre otros aspectos, se constituyeron en legados que se retoman y tienen una fuerza basada en la legitimidad constitucional, así como en una costumbre común que se ha enraizado en la cultura mexicana. Estos aspectos han logrado convocar masivamente al sector estudiantil en defensa de esa memoria universitaria, de ese derecho que se ha tenido y gozado. Aunque no podemos negar que ese ideario de educación pública mantiene déficits, especialmente porque se requiere lograr que llegue a la mayoría de la población mexicana, y que se transforme lo que se tiene que transformar en relación con la democracia universitaria. En esta memoria larga se encuentra una gran fuerza y claridad en la lucha estudiantil que ha sostenido y mantenido vigente estos idearios sobre la universidad y educación públicas.

En el caso colombiano, el paradigma de la privatización temprana, se ha impuesto la idea de que hay que pagar por la educación pública, que la autonomía y la democracia universitaria son utopías inconclusas; que el bienestar estudiantil y los beneficios selectivos (restaurante, re-liquidación de matrículas etc), son elementos que se han ido naturalizando en nuestro imaginario colectivo para definir lo que es la universidad pública. Estos idearios también han pesado en la cultura colombiana revirtiéndose en la falta de claridad sobre lo qué es la educación pública, pues se asocia a sus bajos costos, a los revoltosos, pero no a la misión que ella tiene con la sociedad, el pensamiento crítico, el desarrollo científico, el derecho fundamental garantizado también en la exigencia de una completa financiación estatal, entre otros. Esto explica que no se hayan consolidado hasta el momento unas demandas en defensa de lo público y de la universidad que cuenten con la suficiente fuerza y convocatoria a nivel social que logren revertir los procesos de privatización. Este panorama nos parece que está surtiendo cambios fundamentales, ya que esta *memoria larga* hoy empieza a reconstruirse e incluso a refundarse, en función de esa universidad pública *que se quiere* porque *nunca se ha tenido*. Consideramos que el actual proceso del movimiento estudiantil en cabeza de la MANE ha empezado a recuperar estos sentidos, ganando mayor fuerza en sus demandas, de hecho ha logrado el respaldo y legitimidad en amplios sectores de la sociedad, de allí que sea un logro histórico, desde ya, que se retirará la debatida ley de reforma a la educación superior (Proyecto de Ley 112 de 2011)

En ambos casos se sigue manifestando que pese a los logros y avances, hay que seguir luchando y construyendo una universidad que responda a los cambios y necesidades sociales de nuestros países. Este es el encargo social que además le da sentido a su existencia. Ello implica reivindicar la labor histórica que han tenido estas instituciones en la constitución de los estados latinoamericanos, función que hoy vemos amenazada con la imposición de un modelo hegemónico, como lo es el norteamericano.

Por ello nos vemos abocados a seguir pensando y luchando por esa ‘universidad *otra*’ que sí queremos: una reinención de la memoria larga que implica revisar la función histórica y social de la educación universitaria, y, la misma función social del actual Estado, en la que esa nueva relación entre Universidad- Estado, efectivamente funja como alternativa ante el modelo económico hegemónico y al modelo de universidad que le sirve.

Esta exigencia responde a que si nuestros estados han mantenido la exclusión y la dominación en beneficio de las minorías, y, la universidad durante gran parte de su existencia ha servido a este fin, nos pone en la tarea de pensar el Estado y la educación de cara al beneficio de las mayorías, de los discriminados y de los excluidos: mujeres, campesinos, indios, negros y l@s jóvenes. De modo que esa resignificación de la memoria larga plantea el reto necesario de cambiar ese ‘lugar que le ha sido impuesto históricamente a la universidad’, ya que si ella sirvió para legitimar por varios siglos ese orden social injusto, ella puede subvertir esa relación para transformar el *statu quo* impuesto, aunque de facto lo ha hecho en pequeña escala.

Este imperativo se hace más vigente justo hoy, cuando la universidad colombiana enfrenta una de las batallas más importantes: no dejar que la conviertan en una ‘empresa mixta’, no dejar que le mancillen su sentido social. Con este trabajo nos unimos a los estudiantes latinoamericanos que entienden que la educación es el nicho desde el cuál transformamos y construimos sociedad, comunidad, alternativas de vida. Ya los estudiantes del CEU y del CGH en México nos recordaron el valor que tiene la universidad pública en los corazones del pueblo mexicano, así mismo los estudiantes chilenos y sus familias están retomando las viejas luchas en defensa de lo público para acabar con el lucro al que ha sido sometida la educación en ese país. En este horizonte de sentido consideramos que esta es la hora colombiana, que inició con el paro de miles de estudiantes en todo el país, defendiendo un asunto vital para la sociedad y es el derecho a una educación pública gratuita y de calidad.

Por último nos parece pertinente mencionar un vacío y tarea a emprender en cuanto a la relación entre la constitución de subjetividades políticas y el papel de las universidades públicas. Este vacío responde a que también es importante estudiar la incidencia de los dispositivos pedagógicos, las prácticas de enseñanza- aprendizaje, la selección de contenidos, las maneras de estructurar los currículos universitarios, las relaciones sociales y pedagógicas que se promueven en este espacio, así como los aspectos académicos que inciden en la constitución de las subjetividades. Esto responde justamente a la entronización de la lógica neoliberal en el ámbito universitario y a cómo en muchos casos la universidad se ha visto abocada a responder a esta lógica. Ello implica retomar las subjetividades políticas, las

memorias largas y los movimientos estudiantiles como elementos que confirman que la defensa de la universidad pública sigue siendo el escenario para construir ese proyecto de sociedad que nos urge.

## BIBLIOGRAFÍA

Alberoni Francesco (1984). *Movimiento e Institución*. Editora Nacional. Madrid, España. Caps. 1-3.

Aboites Hugo (1999). *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Plaza y Valdés S.A. México.

Acosta Silva Adrian (2005). *La Educación Superior Privada En México*. Digital Observatory for Higher Education In Latin America And The Caribbean. Iesalc Reports Available At. Iesalc- Unesco. <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Acosta2005.pdf> (Pagina consultada el 10 de noviembre de 2010).

Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2010). “Edward Palme Thompson y la ‘economía moral de la multitud’ en el mundo del siglo XXI”. En: *De Carlos Marx a Immanuel Wallerstein, nueve ensayos de historiografía contemporánea*. Ed Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile.

Allende, Salvador (1973). “La revolución social y las universidades”. *Deslinde Cuadernos de Política Universitaria*. No 31. UNAM. México.

Alvarado María de Lourdes (2001). “La Universidad del Siglo XIX”. En: Marsiske Renate (coordinadora). *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. Centro de estudios sobre la universidad CESU- Plaza y Valdés Editores. UNAM.

Álvarez Mendiola Germán (1989). *El Conflicto De La Universidad Nacional Autónoma De México de 1986- 1987*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Tesis de maestría, en ciencias, especialidad en Educación. DIE 8.

Amaya Renata, Gómez Margarita, OteroAna María (2007) “Autonomía universitaria y derecho a la educación: alcances y límites en los procesos disciplinarios de las instituciones de educación superior”. En: *Revista de Estudios Sociales* no. 26. Bogotá, Colombia; Pp. 158-165.

Archila Néira Mauricio. (2009) “El maoísmo en Colombia; la enfermedad juvenil del marxismo- leninismo”. En: Archila N. Mauricio, Cote Jorge, Delgado G Álvaro, García V Martha Cecilia, Madariaga Patricia, Pedraza Oscar Humberto. *Una historia Inconclusa, Izquierdas políticas y sociales en Colombia*. CINEP- Colciencias, programa por la paz. Bogotá.

Archila Mauricio, Cote Jorge (2009). “Auge, crisis y reconstrucción de las izquierdas colombianas (1958-2006)”. En: Archila N. Mauricio, Cote Jorge, Delgado G Álvaro, García V Martha Cecilia, Madariaga V patricia, Pedraza V Oscar Humberto. *Una historia Inconclusa, Izquierdas políticas y sociales en Colombia*. CINEP- Colciencias, programa por la paz. 2009. Bogotá.

Archila Neira Mauricio. (2007a). "Las protestas por la educación y el ejercicio de la Ciudadanía". En: Semanario Virtual Caja de Herramientas. Corporación Viva la Ciudadanía. Junio 7. Bogotá..

\_\_\_\_\_ (2003). *Idas y Venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958- 1990*. ICANH.CINEP. Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_ (1999). "Entre la academia y la política: El movimiento estudiantil en Colombia 1920-1974". En Marsiske, Renate (coordinadora)- *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. UNAM-CESU, Plaza y Valdés editores. México.

Archila Neira Mauricio, Delgado G Álvaro, García V Martha Cecilia, Prada M Esmeralda (2002). *25 años de luchas sociales en Colombia 1975-2006*. Cinep, Ed Anthropolos. Bogotá.

Arendt Hannah (1993). *La condición Humana*. Ed Paidós. Barcelona.

Ávila Pacheco Víctor Manuel, *et al.* (2001). *Historia del Movimiento Estudiantil De La Universidad Libre*. Centro de investigaciones U Libre. Bogotá.

Bloch Marc (2008). "Comparación". En: *Historia e Historiadores*. Madrid. Akal.

Borrero Alfonso (Comp) (1984 b). *Los movimientos estudiantiles contemporáneos (Introducción y primera parte)*. Simposio permanente sobre la Universidad, segundo seminario general. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, - Instituto de Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá 1983-1984. No 37.

Borrero Alfonso (Comp) (1984 c). *Los movimientos estudiantiles contemporáneos (tercera parte)*. Simposio permanente sobre la Universidad, segundo seminario general. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, - Instituto de Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá 1983-1984. NO 37.

Brunner, José Joaquín (2005). "Transformaciones de la universidad pública". Doc Mimeo. Artículo preparado en el marco del proyecto CONYCET No. 1050138.

Brunner, José Joaquín (1989). "La educación superior y la formación profesional en América Latina". En: *Revista Mexicana de Sociología*. Año 4. UNAM- IIS. México. Pp 237- 249.

Camboni, Salinas Sonia (1998). "Universidad, Sociedad y Cambio Tecnológico". En: Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel (Compiladores). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Tomo I. Ed. CESU- Miguel Ángel Porrúa. México.

Carbó Margarita (2010). *El Siglo XIX: la difícil construcción de nuestra identidad*. En prensa.

Carnoy, Martin y De Moura Castro, Claudio (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* BID

Casanova Cardiel, Hugo (2009). "La Universidad Pública en México y la irrupción de lo privado". En: Muñoz Humberto (Coord). *La Universidad Pública en México*. UNAM, Porrúa. México.

Casanova Cardiel Hugo (1998) "Planificación universitaria y movilización estudiantil del Congreso Universitario UNAM 1986-1990". En: Rodríguez Gómez Roberto, Casanova Cardiel Hugo (Comp) (1998) Universidad Contemporánea, Racionalidad, política y vinculación social. Tomo I. Ed. CESU, UNAM-Miguel Ángel Porrúa. México.

Comisión Internacional Permanente de Observadores para Colombia (1987). "Historia del Movimiento Estudiantil". IEPALA editorial. España. Pp. 103-105. Consultado en: <http://books.google.com.co/books>.

Cote R, Jorge (2009). "El Movimiento Estudiantil de 1971: entre la homogeneidad y la heterogeneidad". En: Archila, Mauricio et, al (2009). Una Historia Inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. CINEP. Bogotá.

Constitución Política de Colombia de 1886.

Constitución Política de Colombia 1991.

Constitución Política de los Estados Unidos de México de 1917.

Cúneo Dardo (Comp). (1988). 1ª ed, 1978. La Reforma Universitaria. Biblioteca Ayacucho. Venezuela.

De la Garza Talavera Rafael. (2009) "Los movimientos estudiantiles contra el neoliberalismo en la UNAM: CEU (1986-1987) y CGH (1999-2000)". Doc Mimeo. Ponencia.

De Sousa Dos Santos (2007). La universidad del Siglo XXI. CIDES-UMSA. La Paz, Bolivia.

Díaz Barriga Ángel (1999) "Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México 1950-1995". En: Casanova Cardiel Hugo, Rodríguez Gómez Roberto (Coords). Universidad Contemporánea. Política y gobierno. Tomo II. CESU, Miguel Ángel Porrúa. México.

Díaz Gómez Álvaro (2006) "Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey". En: Revista Colombiana de Educación. No 50. Primer semestre. Bogotá. Colombia. UPN.

Didriksson Axel, Alma Herrera Márquez, Lidia Jaquelin Villafán Aguilar, Bolívar Huerta Martínez, Dante Torres Ríos (2009). De la Privatización a la mercantilización de la educación superior. IISUE.UNAM.

Estrada, Álvarez Jairo (2002). Viejos y Nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Básica y Media, en Colombia. UN-Unibiblos. Bogotá.

Foucault Michel (2009). La hermenéutica del Sujeto, Curso en el Collège de France (1981-1982). Traducción Horacio Pons. México. FCE.

\_\_\_\_\_ (2009b). El Yo Minimalista y otras conversaciones. La marca editora. 3ª impresión. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1988), "El sujeto y el poder". En: Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. UNAM, México.

FUN- Comisiones. MODEP. (2009). Resolución Sobre La Unidad Del Movimiento Estudiantil Universitario. La III Asamblea Nacional de delegados de la Federación Universitaria Nacional Comisiones – FUN Comisiones -MODEP. Octubre 12. Bogotá.

Gaceta de Colombia (1826). “Anuncio de instalación de la Universidad Central y de la Academia Nacional (1826)”. núm. 271, Bogotá, diciembre 24 de 1826, En: Universidad Nacional de Colombia (2001). Génesis y Reconstitución. Dirección académica, Mario Aguilera Peña, Serie: Historia de la Universidad Nacional de Colombia. UN, Unilibros. Bogotá.

Gaceta oficial. Ley que suprime las universidades 1850. Número 1.124. Bogotá, mayo 23 de 1850 pp 223- 234. En: Universidad Nacional de Colombia: Génesis y Reconstitución. Dirección académica, Mario Aguilera Peña (2001), Serie: Historia de la Universidad Nacional de Colombia. UN, Unilibros. Bogotá.

García Cantú Gastón (1988). Historia en voz alta: La Universidad. UNAM. México.

García Martha M. Melo; Arenas Rendón Cecilia (1986) “Reseña histórica del movimiento estudiantil en la Universidad Nacional”. Universidad Nacional De Colombia. Facultad De Ciencias Humanas. Carrera de Trabajo Social. Monografía de pregrado del programa en Trabajo Social. Bogotá.

Gajardo Marcela, (1999). Reformas en América Latina. Balance de una década. PREAL No 15.

González Casanova Pablo (2001). La universidad necesaria en el siglo XXI. Ed. Era. México.

Guevara Niebla, Gilberto (1988). La democracia en la calle. Crónicas del movimiento estudiantil mexicano. Ed Siglo XXI, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. México.

Harvey J. Kaye (1989) Los historiadores marxistas británicos. Prensas Universitarias. Zaragoza. caps. 1, 5-7.

Hobsbawm Eric (2002). La invención de la tradición. Ed crítica. Barcelona.

ICFES (2002). La educación superior en América Colombia, Informe Abril. UNESCO, Icfes, MEN. Bogotá

Jiménez B, Absalón (2000). Medio siglo de presencia del movimiento Estudiantil en la universidad pedagógica nacional 1957-1999.

Kaplan, Marcos (1982). “Políticas académicas en el contexto actual de las universidades”. En: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad Sociedad Ideología. UAA. México.

Kintzler Catherine y Coutel Charles (Traductores) (2007). Condorcet “Cinco memorias sobre la Instrucción pública”. Ed El Signo.

Latapi Pablo (1977). Universidad y sociedad un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas. En: Deslinde, Cuadernos de Cultura Política Universitaria No. 85. UNAM. México.

Laraña Enrique (1999). La Construcción de los Movimientos Sociales. Alianza editorial. Madrid.

Leal Buitrago Francisco (2002) “La frustración política de una generación. La universidad colombiana y la formación de un movimiento estudiantil 1958- 1967”. En: Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

León Emma, Zemelman Hugo (Coords)(1997). Umbrales del pensamiento social. Rubí (Barcelona): Anthropos, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).

Levy, Daniel C (1995). La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público. Centro de estudios sobre la universidad, UNAM. México.

Ley de creación de la Universidad Central del 18 de Marzo de 1826.Considerando No 2. Texto tomado de: Codificación Nacional, Bogotá, Vol 2, pp 226-240. En: Universidad Nacional de Colombia: Génesis y Reconstitución. Dirección académica, Mario Aguilera Peña (2001), Serie: Historia de la Universidad Nacional de Colombia. UN, Unilibros. Bogotá. 2001.

Ley de Educación Superior, Ley 30 de 1992.

López Guerra Susana y Flores Marcelo. (2006) “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”. En: Revista electrónica de investigación Vol 8, No 1.

López Maya, Alexander (2001). Audiencia Pública y análisis de la reforma de la Ley 30 de 1992, ante el congreso de la república. Mayo 17. Congreso de la República de Colombia. Bogotá.

Lucio Ricardo, Serrano Mariana (1992). La Educación Superior, tendencias y políticas estatales. UN. Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales. Tercer Mundo Editores, Bogotá. 1992.

Mamani Ramírez Pablo (2005). Microgobiernos Barriales. Levantamiento de la ciudad de El Alto 2003. CADES-IDIS, UMSA. La Paz, Bolivia.

----- (2011). Katarismo-Indianismo. ¿“Radical diferencia” ante el capitalismo y el socialismo? México DF. En prensa.

Mancur Olson (1992). La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos, México, Noriega/Limusa. Capítulos IV-VI.

Manifiesto de Córdoba Argentina, 1918. La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. En: Izquierda y Universidad, Primavera de 1997 año 3 N°9. Encuentro XXI En: “La Reforma Universitaria (1918-1930). Biblioteca Ayacucho. Caracas – Venezuela. 1978.

Marsiske Renate (coordinadora) (1999). Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. UNAM-CESU, Plaza y Valdés editores. México.

\_\_\_\_\_ (coordinadora) (2001). La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente. Centro de estudios sobre la universidad CESU- Plaza y Valdés Editores. UNAM.

Martinic, Sergio (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. Revista No 27. OEI. Monográfico: Reformas Educativas: Mitos y Realidades. Septiembre- Diciembre.

Martínez, María Cristina. González, María Isabel. Aguilera Morales Alcira, y Jiménez Carolina (2006) "Acciones colectivas por la educación 1999-2005 y subjetividades políticas", Informe final. CIUP-UPN. Bogotá.

McAdam Dough, McCarthy John D, Zald Mayer N. (Eds.) (1999). Movimientos Sociales: perspectivas comparadas. Ed Istmo. Madrid- España.

Medina Gallego Carlos (1983). Crónicas de Violencia. 8 - 9 de junio de 1929 y 1954, Días de lucha estudiantil. Ed. Comité de solidaridad con los presos políticos. Bogotá.

Medina Gallego, Carlos. (2002). Al Calor del Tropel. La Universidad Nacional: crónica de una década. Segunda edición, ed. Alquimia.

Melucci, Alberto (1976). "La teoría de los movimientos sociales". En: *Movimenti di rivolta. Teorie e forme di azione colectiva*. Etas Libri. Milano.

\_\_\_\_\_ (1999), Acción Colectiva, vida cotidiana y democracia. EL colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

\_\_\_\_\_ (2001). Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información. Edición de Jesús Casquette. Ed Trotta. Madrid.

Monsiváis Carlos (1987). ¡¡¡Duro, duro, duro!!! (Crónica del CEU: 11 de septiembre de 1986. 17 de febrero de 1987). En: Cuadernos Políticos, número 49/50. México, D.F., enero-junio. pp. 30-59.

Moreno Hortencia, Amador Carlos (1999). La huelga del fin del mundo. Voces para un diálogo aplazado. Ed Planeta. México.

Múnera Ruiz Leopoldo (1998). Rupturas y Continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988. IEPRI, Universidad Nacional. CEREC. Bogotá. Primera Parte.

\_\_\_\_\_ (2007). "¿Ley de leyes?". En respuesta al Proyecto de ley 83 de 2008 del Senado- Concurrencia pago pasivo pensional de Universidad Estatal del nivel nacional. Mayo 13. Documento de trabajo.

Muñoz Tamayo, Víctor Daniel (2009). Generaciones en tránsito: juventud, estudiantes e izquierdas políticas en el cambio de siglo: Santiago de Chile y Ciudad de México 1986-2006. Tesis Doctoral, en Estudios Latinoamericanos- UNAM.

Najmanovich, Denise (2005). El juego de los vínculos: subjetividad y red social: figuras en mutación. Biblos. Buenos Aires.

Ocampo López Javier (2005). "Germán Arciniegas, el estudiante de nuestra América". En: Vargas Hernández, Olmedo. Movimientos Universitarios. América Latina siglo XX. Doctorado en Ciencias de la Educación. Olmedo Vargas Hernández Editor. Red Universidades de Colombia, RUDECOLOMBIA. Tunja.

Ordorika, Imanol (2009). La universidad Constructora de Estado frente a la hegemonía del modelo universitario norteamericano. UNAM: Doc. Mimeo.

\_\_\_\_\_ (2006) La Disputa por el Campus. Poder, política y autonomía en la UNAM. Plaza y Valdés editores, CESU-UNAM. México.

\_\_\_\_\_ (1999). "Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reformas de la UNAM)". En: Casanova Cardiel Hugo, Rodríguez Gómez Roberto. Universidad Contemporánea. Política y gobierno. Tomo II. CESU, Miguel Ángel Porrúa. México.

Ortega J, Joel (2003). "El Movimiento". En: González Marín Silvia (Coordinadora). Diálogos sobre el 68. México, UNAM, IIB, Dgapa.

Rabotnikof, Nora (1997). "Los sentidos de lo público". En: El Espacio público y la democracia moderna. IFE. México.

Ramírez López Graciela (2001). "La Universidad autónoma de México (1933-1944)". En: Marsiske Renate (coordinadora). La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente. Centro de estudios sobre la universidad CESU- Plaza y Valdés Editores. UNAM.

Retamozo Martín, (2009). Movimientos sociales. Subjetividad y acción de los trabajadores desocupados en Argentina. Flacso. México.

Rivas Ontiveros José René (2007). La izquierda estudiantil en la UNAM. Organizaciones, movilizaciones y liderazgos (1958-1972). Ed Porrúa-UNAM. México.

Ribeiro Darcy (1973) La Universidad connivente. Ciencia Nueva. Buenos Aires. Pp 11-95.

\_\_\_\_\_ (1968). "Política de desarrollo autónomo de la Universidad Latinoamericana". En: Revista Mexicana de Sociología, Vol 30. No 3. Julio- Septiembre. UNAM. México. Pp 621- 667.

Ribeiro Darcy, De Alencar Heron, *et al* (1972). "La Universidad de Planificación Social, las ciencias humanas y la dinámica de la educación y el desarrollo" Deslinde. Cuadernos de Política Universitaria No 11. UNAM. México.

Rivera Cusicanqui Silvia (1987). Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980. Ed Hisbol. Instituto de historia social boliviana. La Paz.

Rosas, María (2001). Plebeyas Batallas, la huelga en la Universidad. Ed Era. México.

Ruiz, Ángel (1995). *Universidad y sociedad en América Latina*. FLACSO-Costa Rica-Universidad Nacional. San José de Costa Rica.

Ruiz Montealegre Manuel (2002). *Sueños y Realidades, Procesos de Organización Estudiantil 1954- 1966*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Sánchez Gudiño Hugo (2006). *Génesis, desarrollo y consolidación de los grupos estudiantiles de choque en la UNAM (1930- 1990)*. UNAM. Miguel Ángel Porrúa. México DF.

Sandoval Álvarez Rafael (2009). *El Zapatismo Urbano en Guadalajara: contradicciones y ambigüedades en el quehacer político*. Instituto de Antropología e Historia. Guadalajara México.

Santos Antonio (1987). *Reseña sucinta del movimiento estudiantil 86-87. Rumbo al Congreso Universitario I. Suplemento del Boletín estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Marzo 6*.

Sierra Justo (1984). *Revisión Obras Completas. Tomo V Discursos*. México. UNAM.

Sotelo Valencia Adrian (2000). *Neoliberalismo y educación, la huelga en la UNAM a finales de siglo*. Ed El Caballito. México.

Socha M. Nelson. (2007). “En mayo de 2007, una nueva primavera para Colombia”. En: *Semanario Virtual Caja de Herramientas*. Corporación Viva la Ciudadanía. Bogotá.

Sosa Elízaga Raquel (2011). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: Conciencia crítica y programa*. CLACSO. México. En prensa.

Soto Arango Diana (2002). “Desarrollo Histórico de la Educación Superior”. En: *La educación superior en América Colombia, Informe Abril 2002*. Bogotá. UNESCO, Icfes, MEN.

\_\_\_\_\_ (1999). “El movimiento de estudiantes y catedráticos en Santa fe de Bogotá a finales del siglo XVIII”. En: Marsiske Renate (coordinadora)- *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. UNAM-CESU, Plaza y Valdés editores. México.

Stolowicz Beatriz (2003) “Apuntes para pensar la autonomía universitaria hoy”. Universidad del Valle. *Foro Autonomía Universitaria*. Cali, Colombia.

Tarrow Sydney (1997), *El poder en movimiento*, Madrid, Alianza.

Thompson, Edward Palmer (1987). *Miseria de la Teoría*. Ed. Crítica. Barcelona

Thompson, Edward Palmer (1995) *Costumbres en Común*. Ed. Crítica. Barcelona.

Tilly Charles (2004). *Social Movements, 1768-2004*. Boulder (Colorado), Paradigm. caps. 1 y 2.

Torres Alfonso (2009). “Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales”. En: *Revista Folios No 30*. Segundo semestre de 2009. UPN. Bogotá. Pp 51-74.

\_\_\_\_\_ (2007). *Identidad y Política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá, 1980-2000*. UPN. Bogotá.

\_\_\_\_\_ (2006). “Subjetividad y Sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo”. En: *Revista Colombiana de Educación*. No 50. Primer semestre. Bogotá. Colombia. UPN.

Touraine Alain (1987). *El regreso del actor*. Eudeba. Buenos Aires.

Tunnerman B, Carlos (1976). “La investigación en la universidad latinoamericana”. En: *Deslinde, Cuadernos de Cultura Política Universitaria* No. 75. UNAM. México.

Valencia Reina Lucía (2007). “El comienzo del fin de la universidad pública”. *Semanario virtual Caja de Herramientas. Corporación viva la ciudadanía*. Mayo 18. Bogotá.

Vargas Hernández, Olmedo (2005). *Movimientos Universitarios. América Latina siglo XX. Doctorado en Ciencias de la Educación*. Olmedo Vargas Hernández Editor. Red Universidades de Colombia, RUDECOLOMBIA. Tunja.

Vázquez Olivera Mercedes Gabriela (2008). *El viraje neoliberal de la política social y la búsqueda de alternativas en América Latina. Tesis de Maestría, Posgrado en Estudios Latinoamericanos- UNAM*. México.

Wallerstein Imanuel, Guido Bejar Rafael, Fernández Reyes Otto, Torregrosa María Luisa (compiladores) (1990). *El Juicio al Sujeto. Un análisis global de los movimientos sociales*. Flacso, Miguel Ángel Porrúa. México.

Zemelman Hugo (1998). *Sujeto, Existencia y Potencia*. Anthropos, CRIM, UNAM. Barcelona.

\_\_\_\_\_ (2002). *Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos. EL Colegio de México- Universidad de Veracruz. Escuela Normal Superior de Michoacán. Impreso en España.

\_\_\_\_\_ (2005). *Voluntad de Conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial- Barcelona. Centro de Investigaciones Humanísticas Universidad Autónoma de Chiapas, México.

\_\_\_\_\_ (2006). “Pensar la sociedad y a los sujetos sociales”. En: *Revista Colombiana de Educación*. No 50. Primer semestre de 2006, Bogotá. Colombia. UPN.

\_\_\_\_\_ (2011). “El movimiento del Sujeto”. En: *Horizontes de la razón III*. Ed. Anthropos. Universidad de Manizales. Colombia.

Zibechi Raúl (2007). *Dispersar el Poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Ed. Desde Abajo, Bogotá- Colombia.

\_\_\_\_\_ (2008). *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina*. 1ª ed. Buenos Aires. La Crujía.

Witker V, Jorge (1979). Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina. UNAM. México.

Woldenberg José (1994). Revuelta y Congreso en la UNAM. UNAM. México D.F.

***Páginas Web Consultadas:***

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res092/txt4.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res092/txt4.htm). Consultada el 17 de agosto de 2010.

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665\\_archivo\\_pdfA1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665_archivo_pdfA1.pdf)- El ICFES autoriza, la reproducción parcial o total del contenido del presente boletín, siempre que se mencioné como fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior, 2001. Consultada el 17 de agosto de 2010

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665\\_archivo\\_pdfA2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665_archivo_pdfA2.pdf), La Educación Superior en la Década. Resumen estadístico, Colombia1990- 1999.ICFES. Consultada el 21 de agosto de 2010.

[http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php). Porta del Estadística Universitaria UNAM. Consultado el 10 de Noviembre de 2010.

[www.verdadabierta.com/archivos-para-descargar/.../44-parapolitica](http://www.verdadabierta.com/archivos-para-descargar/.../44-parapolitica). Consultada el 15 de abril de 2011.

<http://modepdistrital.blogspot.com/2010/11/pronunciamiento-ante-la-opinion-publica.html>. Consultada el 11 de abril de 2011.

<http://aceuudea.blogspot.com/>, consultada el 15 de abril de 2011.

<http://www.ocecolombia.com/2011/02/documento-de-creacion-de-la.html>. Consultada el 16 de abril de 2011.

[http://www.planetapaz.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6:talleres&catid=10:redes-y-politicas-publicas&Itemid=9](http://www.planetapaz.org/index.php?option=com_content&view=article&id=6:talleres&catid=10:redes-y-politicas-publicas&Itemid=9). Consultada el 16 de abril de 2011.

***Diarios Consultados en México: De enero de 1986 a diciembre de 1987 y de enero de 1999 a Junio de 2000***

La Jornada

El Sol de México

El Universal

Reforma

Revista Proceso

Revista Cuadernos Políticos

Revista Nexos

***Diarios Consultados en Colombia: De enero de 1979 a diciembre de 2007***

El Espectador

El Herald

El Tiempo

Llano siete días

Voz

Revista Semana

**Entrevistas realizadas.**

**En el caso de la UNAM:**

**CEU:**

Adolfo Gilly. Docente UNAM- CAU. Entrevista realizada en noviembre de 2010. México DF.

Monserrat Gisper. Docente UNAM- CAU. Entrevista realizada el 30 de octubre de 2009. México DF.

Antonio Santos. Líder Estudiantil- CEU. La Corriente- PRT. Entrevista realizada el 18 de noviembre de 2009. México DF.

Carlos Imaz. Líder Estudiantil- CEU. CC7- La Corriente. Entrevista realizada el 7 de octubre de 2009. México DF.

Mireya Imaz. Lideresa Estudiantil. CEU. CESOC. La Corriente. Entrevista realizada el 30 de septiembre de 2009. México DF.

Ciro Murayama. Corriente Renovación Universitaria- CRU- CEU. Entrevista realizada el 15 de octubre de 2009. México DF.

Claudia Sheinbaum. CESOC- La Corriente- CEU. Entrevista realizada el 7 de octubre de 2009. México DF.

Germán Álvarez. Corriente Reforma Universitaria CRU – CEU. Entrevista realizada el 6 de octubre de 2009. México DF.

Ricardo Becerra. CRU- CEU. Entrevista realizada el 13 de octubre de 2009. México DF

Imanol Ordorika. Líder Estudiantil. CC7. La Corriente- CEU. Entrevista realizada el 30 de septiembre de 2009.

Oscar Moreno. La Guillotina. CCH Azcapotzalco- UNAM. Representante al CEU. Entrevista realizada el 16 de agosto de 2011.M

Léyla Méndez. PPS. Preparatoria No 5 UNAM- Representante al CEU. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2011. México DF.

**CGH:**

José Enrique González Ruiz. Docente UNAM- CAU- AUA. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2009. México DF.

Adrian Pedrozo, Líder Sindical. STUNAM. Entrevista realizada el 9 de octubre de 2009. México DF.

Guadalupe Carrasco. Líder Estudiantil CEU. En Lucha. Docente AUA- CGH. Entrevista realizada el sábado 17 de octubre de 2009. México DF.

Higinio Muñoz. Fundador del Comité Estudiantil Metropolitano.CEM. Líder CGH. Entrevista realizada el 23 de octubre. México DF.

Argel Pineda. FLEJAM. CGH. Entrevista realizada el 8 de octubre de 2009. México DF.

Camilo Vicente Ovalle. CEM- CGH. Entrevista realizada el 12 de octubre de 2009. México DF.

Efraín Vega. CGH. Entrevista realizada el 22 de octubre de 2009. México DF.

Emiliano Calderón. CGH. Entrevista realizada el 20 de octubre. México DF.

Maryorí González Vivianco. Comité Estudiantil Metropolitano – PRD. Entrevista realizada el 23 de octubre de 2010.

Inti Muñoz Santini. CEU- PRD. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2011. México DF.

#### **Entrevistas realizadas en Colombia.**

##### **Período 79- 84.**

Carlos. Activista Estudiantil Universidad Distrital FJC- UN. Activista Profesoral Universidad Pedagógica Nacional. Entrevista realizada el 4 de mayo de 2010. Bogotá.

Antonio. Activista Estudiantil Universidad Distrital FJC- INDESCO. Entrevista realizada el 5 y 7 de Mayo de 2010. Bogotá.

Camilo. Activista Estudiantil Universidad Distrital FJC- UN. Entrevista realizada el 25 de abril de 2010. Bogotá.

Mauricio. Activista Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia. Presidente Asociación de profesores Universitarios. ASPU. Entrevista realizada el 18 de mayo de 2010. Bogotá.

Jaime B. Activista estudiantil Universidad pedagógica Nacional. Vicepresidente SINTRAUNAL. Entrevista realizada el 24 de abril de 2010. Bogotá.

Marcos. Líder Estudiantil, Universidad Nacional- UD. M-19. Entrevista realizada el 14 de mayo de 2010. Bogotá.

Federico Presidente Sindicato de Trabajadores de las Universidades, SINTRAUNAL. Entrevista realizada el 4 de mayo de 2010. Bogotá.

Sesión Memoria y Palabra. A propósito de la memoria sobre el 16 de mayo de 1984. Realizada el 14 de Mayo de 2010.

**Contra el PND 2007.**

Pablo. Líder Estudiantil. FEU- UPN. Entrevista realizada el 12 de mayo de 2010. Bogotá.

Rosa. Líder Estudiantil. FUN. Universidad Distrital FJC. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2010. Bogotá.

Julio. ACEU. Líder Estudiantil UPN. Entrevista realizada el 29 de abril de 2010. Bogotá.

Ernesto. Líder Estudiantil, presidente Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios. ACEU. Entrevista realizada el 5 de mayo de 2010. Bogotá.

Eleonor.FUN. Líder Estudiantil Universidad Nacional. Entrevista realizada el 11 de mayo de 2010. Bogotá.

José. Activista estudiantil.UPN. La Red Revuelta. Entrevista realizada el 6 de mayo de 2010. Bogotá.

Ángel. Líder Estudiantil.UPN. Entrevista realizada el 13 de mayo de 2010. Bogotá.

Jaime A. Líder estudiantil. ACEU. UN. Entrevista realizada por 'Ernesto', atendiendo a las indicaciones de la estructura propuesta por la investigadora, en Copenhague. Julio de 2010.