

**PROTESTA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE  
ANTIOQUIA**

**Juan Camilo Portela García**

**Universidad de Antioquia  
Medellín  
2014**

**PROTESTA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE  
ANTIOQUIA**

**Condiciones y dinámicas de la contienda política  
2005-2012**

**Juan Camilo Portela García**

**Asesora**

**Adriana González Gil**

**Licenciada en Historia y Filosofía**

**Doctora en América Latina Contemporánea**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**Magister en Ciencia Política**

**Maestría en Ciencia Política**

**Instituto de Estudios Políticos**

**Universidad de Antioquia**

**Medellín**

**2014**

*A mi padre  
Cuyo ejemplo me inspiró en este camino*

## Agradecimientos

Durante los dos años que estudié la Maestría en Ciencia Política, de la cual este trabajo de investigación es resultado, he contado con la presencia de valiosísimas personas. Agradezco sinceramente a quienes estuvieron a mi lado con su compañía, consejo y diálogo. A mi madre le debo el amor con que me ha instado a no poner en duda lo valioso de este esfuerzo. A mi padre le debo mi interés en los estudiantes y en la educación. A mi hermana menor le agradezco inmensamente su compañía y paciencia; ya son dos los trabajos de grado en que la he tenido cerca. A mi hermana mayor, le doy las gracias por el ejemplo, el cariño y sobre todo la fortaleza.

A Astrid le agradezco el ánimo para terminar este proceso y el aliento para empezar los que vienen. Le agradezco sobretodo el coraje.

A los estudiantes y egresados de la Universidad de Antioquia que me contaron sus historias y compartieron conmigo sus sentimientos, recuerdos y pensamientos sobre la lucha estudiantil y social. A pesar de la necesidad de escribir en tercera persona, no puedo dejar pasar por alto el hecho de que este es el testimonio de lo que me dijeron ellos. Gracias a todos por sus actos y sus palabras.

Agradezco a mi asesora Adriana González Gil, quién depositó en mí toda la confianza para adelantar con seguridad este proceso. También agradezco los comentarios de Deicy Hurtado, Catalina Tabares y Adrián Restrepo, de la línea de Ciudadanías, culturas políticas y subjetividades del Instituto de Estudios Políticos. A Juan Carlos Arenas, William Fredy Pérez y Juan Carlos Vélez, profesores de la maestría. A Laura Cartagena y Carolina Giraldo, juiciosas investigadoras.

Finalmente, agradezco a Maribel, Blado, Irene, Margarita, Carolina y David; amigos y colegas que nutrieron mis ideas.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>PRIMERA PARTE. Aproximaciones a la contienda política estudiantil</b>	<b>21</b>
<b>1. Construcción del objeto y memoria metodológica</b>	<b>22</b>
1.1. Estudios sobre movilización estudiantil	23
1.2. Qué y por qué la contienda política estudiantil	30
1.3. Categorías, dimensiones y referentes	37
1.3.1. Estructura del contexto	37
1.3.2. Redes de movilización	41
1.3.3. Protestas estudiantiles	43
1.3.4. Mecanismos procesos y episodios	45
1.4. Decisiones metodológicas: la etnografía como puerta de entrada	47
1.5. El lugar del investigador: consideraciones éticas	59
<b>SEGUNDA PARTE. La contienda política estudiantil en la Universidad de Antioquia</b>	<b>66</b>
<b>2. La estructura del contexto (condiciones de la acción)</b>	<b>67</b>
2.1. La educación superior en los últimos años	68
2.2. Tratamiento criminal de la protesta	78
2.3. Gobierno universitario y relación entre directivas y estudiantes	88
2.3.1. Representación estudiantil	88
2.3.2. Espacios de mediación	99
2.3.3. Propensión a la represión	102
2.3.4. Capacidad de respuesta a las demandas	108

<b>3. Redes de movilización (condiciones para la acción)</b>	<b>111</b>
3.1. Las estructuras nacionales	114
3.2. Los colectivos locales y las articulaciones	122
3.3. Espacios de articulación estudiantil	129
3.4. Mediaciones y relación con otros actores	141
3.5. Sobre combos clandestinos	146
<b>4. Dinámica de la protesta estudiantil</b>	<b>151</b>
4.1. Principales formas de movilización	151
4.1.1. Demandas estudiantiles	151
4.1.2. Modalidades de protesta	158
4.2. Transformaciones de la contienda estudiantil. Mecanismos y procesos	163
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>169</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>177</b>

## Introducción

El 10 de febrero de 2005 ocurrió uno de los eventos más dramáticos, impactantes y recordados en la Universidad de Antioquia. Numerosas personas encapuchadas iniciaron un *tropel*, en el marco de las protestas contra el *Tratado de Libre Comercio* (TLC) que Colombia firmaría con Estados Unidos. En medio del enfrentamiento con la fuerza pública, hubo una fuerte explosión al frente de un laboratorio del Bloque 1, dejando como saldo a 18 estudiantes heridos con distintos grados de quemaduras. Paula Andrea Ospina Fernández y Magali Betancur Díaz, estudiantes de Ciencia Política e Ingeniería Física respectivamente, ambas en la Universidad Nacional sede Medellín, murieron como consecuencia de esta explosión.

Cinco años después, El 15 de septiembre del 2010, se presentaron fuertes *disturbios* que terminaron en un prolongado cierre de la universidad. Las sillas del “Teatro popular comandante Camilo Torres Restrepo” no alcanzaban para la numerosa cantidad de estudiantes reunidos en la *asamblea general estudiantil* de ese día, que trataba acerca de la *Tarjeta Integrada Personal* (TIP) y las medidas adelantadas por la administración universitaria para solucionar distintos problemas que se venían presentando –comercio de drogas, ventas informales, disturbios, incremento de robos y violaciones.

Los estudiantes decidieron hacer un *mitin* en el bloque 16, el edificio administrativo, para exigir al rector la cancelación de las medidas de seguridad en general, y de la implementación de la TIP en particular. En efecto, se reunieron pacíficamente allí, pero momentos después iniciaron los disturbios. Éstos fueron desencadenados a raíz del ingreso del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) a la universidad, que a su vez fue motivado por lo que el rector consideró su propio

secuestro a manos de los estudiantes que realizaban el mitin. Después de los violentos sucesos, la universidad estuvo cerrada alrededor de un mes.

Al año siguiente, en el 2011, se sucedieron varias *marchas* exigiendo el retiro del proyecto de *Reforma a la Ley 30 de 1992* por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Muchas de ellas llamaron la atención por la innovación en el tipo de actuaciones que los estudiantes ejecutaron. Estas *manifestaciones simbólicas* fueron ampliamente divulgadas en los medios de comunicación y los preparativos de muchas de ellas se hicieron mediante redes sociales virtuales; lo cual mostró una cara nueva de la protesta estudiantil universitaria.

#### **PREGUNTAS Y PREGUNTA**

¿Qué condiciones influyeron en estos, y otros, acontecimientos presentados entre el 2005 y el 2012? ¿Qué motivó en cada caso a los distintos estudiantes protagonistas a acudir a una u otra forma de protesta? ¿Qué factores favorecieron el mantenimiento, transformación y/o término de las acciones colectivas estudiantiles? ¿Qué mecanismos o procesos aparecen en las acciones estudiantiles en la Universidad de Antioquía? ¿Qué condiciones, situaciones y hechos convergen para que algunos estudiantes se movilicen de una forma u otra? ¿Qué sucede cuando una demanda no convoca movilizaciones fuertes, unificadas y articuladas? ¿Qué circunstancias confluyen en las configuraciones específicas que adquieren los episodios?

Los sucesos descritos anteriormente corresponden a lo que podríamos llamar *acontecimientos contenciosos*, es decir, eventos en los que personas actúan colectiva y públicamente para exigir determinadas reivindicaciones o demandas hacia al menos un actor con capacidad para influir o modificar el curso de las demandas

exigidas. Tales acontecimientos se pueden equiparar a lo que Charles Tilly llamó *concentraciones contestatarias*, ocasiones “en que una cantidad de personas (aquí, un mínimo de diez) ajenas al gobierno se reunía en un lugar accesible al público general y realizaba demandas a por lo menos una persona exterior al grupo, demandas que, de verse cumplidas, afectarían los intereses de su destinatario” (2002: 12).

El carácter contencioso de este tipo de acontecimientos no se deriva de un necesario enfrentamiento con el actor hacia quien se dirige la acción colectiva, sino del hecho de que expresa un conflicto de interés entre actores socialmente posicionados. Así, continua Tilly: “La definición tiene en cuenta todo tipo de acontecimiento para el que las autoridades y los observadores emplean términos tales como motín, desorden, disturbio o reyerta, pero también incluye una gran cantidad de reuniones pacíficas, procesiones y otras asambleas que escapaban a la ira de las autoridades” (2002: 13); y que incluso pueden ser expresiones de apoyo hacia las mismas, en clara oposición hacia otros sectores sociales.

Hay acontecimientos contenciosos que logran concentrar en sí las condiciones y dinámicas de la contienda política en un espacio y tiempo específico; acontecimientos contenciosos que se asimilan a lo que Max Gluckman llamó *situaciones sociales*, es decir, acontecimientos que exponen el sistema de relaciones sociales en un momento dado: “El comportamiento en ciertas ocasiones de los miembros de una comunidad en cuanto tales, analizado y comparado con su comportamiento en otras ocasiones, de manera que el análisis revela el sistema de relaciones subyacente entre la estructura social de una comunidad, las partes de su estructura social, el ambiente físico y la vida fisiológica de sus miembros” (2003: 39)

A los acontecimientos contenciosos que se presentan como situaciones sociales, revelando las condiciones y dinámicas de la contienda política estudiantil, se les llamará *episodios contenciosos*. El tropel del 2005, los disturbios del 2010 y las marchas del 2012 son episodios en este sentido, relevantes para comprender el contexto, la organización y la movilización en la Universidad de Antioquia.

Es necesario aclarar que tal definición pretende hacer operativa la propuesta de McAdam, Tarrow y Tilly en su obra *Dinámica de la contienda política* (2005), para quienes los episodios son la suma de varios procesos contenciosos. En este sentido, la relación entre acontecimiento y episodio que se establece en este trabajo responde a la inquietud planteada por Adriana González en su estudio sobre el desplazamiento forzado y la acción colectiva en Colombia:

“Descomponer los episodios de contienda conduciría a explorar distintas dimensiones de la movilización, tanto como a esclarecer los mecanismos que están en la base del proceso de constitución de los actores. Pero además, si los mismos autores de la contienda política han dejado pendiente el trabajo de delinear las características empíricas de los episodios (McAdam, Tarrow, Tilly, 2005: 382), siendo éste un desafío operativo que dejan a nuevos investigadores, corresponde avanzar en esa dirección, sobre todo, si se pretende convertir los episodios en la unidad fundamental de observación, tal como lo sugieren en su trabajo” (González, 2010: 74-75).

En particular estas ocasiones corresponden a *episodios contenciosos estudiantiles* en tanto 1) las personas que actúan colectiva y públicamente se identifican a sí mismas como estudiantes universitarios en virtud de una condición jurídica objetiva: la de ser, o haber sido recientemente, estudiantes matriculados; 2) tales acciones se realizan o tienen su origen en el espacio universitario, a través de procesos y relaciones sociales propios de la vida estudiantil universitaria; y 3) al menos uno de los actores hacia quien van dirigidas las demandas actúa directa o indirectamente en la universidad.

Esta definición deja de lado aquellos acontecimientos liderados por campesinos, obreros, indígenas, y otros actores sociales, ocurridos en la universidad, puesto que no actúan en nombre de una identidad estudiantil, sus acciones no dependen o tienen base en la vida cotidiana estudiantil, y sus demandas no necesariamente van dirigidas a actores con influencia en la universidad. Por las mismas razones, no se toman como acontecimientos contenciosos estudiantiles, las manifestaciones de profesores y trabajadores universitarios.

Como se ve, cada uno de los acontecimientos descritos anteriormente responde a una dinámica diferente y adquiere una forma específica. Las preguntas que se plantean se refieren precisamente a las condiciones, los mecanismos y los procesos que dan lugar a una variedad de acontecimientos y episodios que son diferentes, en tanto que cada uno es un evento único e irrepetible, y similares, puesto que pueden agruparse en formas según repertorios de acción parecidos, y leerse a través de mecanismos y procesos reiterados.

Las preguntas por cada uno de los episodios contenciosos estudiantiles son expresiones de la pregunta por la protesta estudiantil entre el 2005 y el 2012 en la Universidad de Antioquia. ¿Cómo se constituye esta protesta estudiantil? es, en últimas, la pregunta que orientó esta investigación.

### **¿CUÁL ES EL PROBLEMA?**

En el 2011, los estudiantes chilenos irrumpieron con fuerza en la esfera pública. Mostraron que la política no es estática y que hay posibilidades de reactivarla constantemente. Se tomaron las calles con sus demandas sobre la educación pública, y se tomaron la palabra exigiendo transformaciones en la sociedad

chilena. Su acción fue ejemplo para movilizaciones estudiantiles en otros países, y su discurso fue escuchado atentamente por otros actores políticos (Durán, 2012; Modonesi, 2012; Núñez, 2012).

La fuerza que adquirió el movimiento estudiantil en Latinoamérica fue evidente el 24 de noviembre del mismo año, cuando estudiantes de distintos países de la región se unieron a la *Marcha Latinoamericana por la Educación Pública, Gratuita y de Calidad*. Hubo movilizaciones estudiantiles desde Chile hasta México, pasando por Ecuador, Venezuela, Costa Rica, Paraguay y el Salvador. Entre los países que se unieron a la marcha estuvo Colombia, en donde el movimiento estudiantil en contra de la reforma a la Ley General de Educación (Ley 30) llevó a distintas tendencias y sectores estudiantiles a organizarse en la *Mesa Amplia Nacional Estudiantil* (MANE) y a exigir, mediante distintas formas de protesta, el retiro del proyecto de reforma a dicha ley (Archila, 2012).

A raíz de estos acontecimientos, distintas certezas sobre la actividad política estudiantil han sido puestas en duda en el debate público: ¿los estudiantes son realmente apáticos? ¿sus luchas son estrictamente gremiales? ¿carecen de formas innovadoras de acción? Vale la pena que los estudiosos de la política tomen estas cuestiones como materia de reflexión, análisis e investigación. La universidad es, al tiempo, el campo donde se inscribe la lucha estudiantil y el centro de producción de conocimiento donde se puede dar cuenta de tal lucha.

Para empezar a aprehender y comprender estos fenómenos es necesario incursionar en casos concretos, entender los mecanismos que desencadenan la contienda estudiantil y cómo van juntándose dando lugar a procesos y episodios políticos más amplios. El caso de la Universidad de Antioquia, durante los años 2005-2012, es interesante porque permite ver un proceso que está conectado con las movilizaciones nacionales, pero que también cuenta con unas particularidades

derivadas del contexto específico de la universidad y de la ciudad de Medellín. En tanto similar y diferente, el caso de la Universidad de Antioquia busca aportar a la comprensión del renovado e interesante fenómeno de la movilización estudiantil latinoamericana, y, a la larga, de la movilización social en esta región.

La complejidad de la acción colectiva es ilustrada por los acontecimientos del 15 de septiembre del 2010, en los cuales una protesta pacífica devino en fuerte enfrentamiento contra la fuerza policial, en el cual los disturbios tuvieron tal fuerza que la universidad estuvo cerrada por casi un mes<sup>1</sup>. No fue la primera situación que trascendió ese año, en el cual se sucedió la muerte por sobredosis de un estudiante en las instalaciones de la Universidad, el aumento de la criminalidad (entre microtráfico, robos, abusos sexuales, etc.) y las protestas por la elección del decano de la Facultad de Odontología<sup>2</sup>; sin embargo su complejidad y consecuencias llevó a gran parte de la comunidad universitaria a pensar en las formas y las razones de la movilización política al interior de la universidad.

La Personería de Medellín relató los hechos en el siguiente orden: a) había un *acto pacífico de protesta* del cual hacían parte alrededor de 200 estudiantes, b) el personal administrativo se encerró en el bloque 16 sin razón alguna para hacerlo, c) habiendo normalidad académica y sin haber desalojada la sede universitaria, el ESMAD entró al campus universitario, d) funcionarios de la Personería estaban desde el principio de estos hechos, dialogando con estudiantes y administrativos. De ahí que la Personería concluyera que “los hechos sucedidos en la Universidad de Antioquia obedecen a determinaciones tomadas por las autoridades de la

---

<sup>1</sup> “Retorno a clases en la Universidad de Antioquia” (6 de octubre de 2010) *El Colombiano*: [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/R/retorno\\_a\\_clases\\_en\\_la\\_universidad\\_de\\_antioquia/retorno\\_a\\_clases\\_en\\_la\\_universidad\\_de\\_antioquia.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/R/retorno_a_clases_en_la_universidad_de_antioquia/retorno_a_clases_en_la_universidad_de_antioquia.asp)

<sup>2</sup> “2010 en la UdeA: ¿un año crítico? (2010) *¡Qué pasa UdeA! Especial periodístico*, Asociación de periodistas de la Universidad de Antioquia: <http://periodistasudea.com/quepasaudea/2010/2010-en-la-udea-%C2%BFun-ano-critico/>

misma, originada en información producida por los funcionarios de la parte administrativa”.

La Corporación Comité Universitario Gustavo Marulanda denunció que de estos hechos quedaron un número desconocido de heridos, daños en las instalaciones universitarias, y 5 estudiantes capturados temporalmente. Éste comité agregó que antes de la protesta pacífica, hubo una asamblea general a la cual acudieron al menos 3000 estudiantes y en la cual se discutió sobre la implementación obligatoria de la TIP, mecanismo de identificación de los integrantes de la comunidad universitaria, desde el 13 de septiembre y sus consecuencias, tomándose la decisión de realizar un mitin al interior de la Universidad que terminaría en el edificio administrativo. Por otra parte, el comité también afirmó que, según conversaciones sostenidas con el comandante del ESMAD, el rector Alberto Uribe Correa afirmó estar secuestrado; hecho que fue desmentido por la Personería de Medellín y el propio Comité<sup>3</sup>.

En esos días, Adriana González (2010b) planteó la necesidad de hacer análisis juiciosos sobre el papel e impacto de las formas de movilización en la universidad, como requisito para superar los lugares comunes que se han formado sobre estos tópicos. De esta forma, investigaciones serias y rigurosas sobre el movimiento universitario, en general, y el movimiento estudiantil, en particular; serían pasos necesarios para llegar a un mayor entendimiento sobre la situación actual que se presenta en la universidad. Así, respecto al *15 de septiembre* podrían problematizarse la escogencia del mitin como forma concreta de protesta, la idoneidad de la asamblea, y la lógica de los motivos de la movilización. La pregunta sería, en el caso de este día, ¿cómo lograría la asamblea general de estudiantes convocar a 200 simpatizantes a un mitin pacífico?

---

<sup>3</sup> “Denuncia pública. Graves Violaciones a los derechos humanos durante la ocupación del ESMAD en la Universidad de Antioquia”. *Corporación Comité de Derechos Humanos Gustavo Marulanda*. 15 de septiembre del 2010.

El contexto de esta inquietud es el mismo que enmarca todo este planteamiento: en el 2005 había una fuerte organización estudiantil que se disolvió tras distintos acontecimientos de los cuales el más significativo fue la muerte de dos estudiantes durante los disturbios ocurridos el 10 de febrero de ese año, en los cuales también hubo otros gravemente heridos y alrededor de 30 detenidos. En consecuencia, muchos líderes dejaron el activismo, se graduaron o salieron del país. De esta forma, el 2005 es recordado como el culmen de un proceso de acción colectiva que se había forjado desde el 2000, y el inicio de un relevo generacional accidentado y forzado.

Teniendo esto en cuenta, hay cierto consenso entre integrantes de los grupos estudiantiles en torno a que el “movimiento estudiantil” tuvo que iniciar de nuevo. Por ejemplo, un antiguo miembro de la Oficina Estudiantil de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas ve desde el 2005 una secuencia que empieza con la reorganización del movimiento durante el 2006 y el 2007, continúa con las marchas por la legitimidad del movimiento estudiantil, dirigidas sobre todo a la política educativa, del 2008 y el 2009, y sigue con la articulación con otros sectores sociales desde el 2010, concretada en la Marcha Patriótica y El Congreso de los Pueblos.

Al indagar sobre el proceso constitutivo de la acción en esta situación hay que comprender la reorganización de varios colectivos estudiantiles, la formación y el papel de los líderes estudiantiles, la movilización del consenso, la interpretación de las demandas, el conocimiento, aprendizaje y experiencia de ciertas formas de acción, entre otras cuestiones relativas al momento específico de la movilización estudiantil en la Universidad de Antioquia.

Es necesario recalcar que la pregunta que se propone esta investigación está dirigida a aquellas acciones que se han presentado entre el 2005 y el 2012. Por

ejemplo, en el 2011 surgieron nuevas protestas, ésta vez con motivo de la reforma a la Ley 30 de educación que el gobierno promovió. La movilización estuvo relacionada con el movimiento nacional estudiantil, representado en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), cuyas protestas lograron que el gobierno decidiera sentarse con los estudiantes a discutir la ley. No obstante, la articulación entre el movimiento nacional y el de la Universidad de Antioquia no fue completamente exitosa. El resultado más evidente fue la ausencia de un representante de esta universidad en la comisión de voceros elegidos en la asamblea nacional realizada en Marzo de 2012 en Manizales<sup>4</sup>. En este caso habría que comprender qué factores incidieron en que no hubiera una coincidencia entre las formas organizativas y las prácticas de la MANE, y los grupos estudiantiles de la Universidad de Antioquia.

Puede afirmarse que los recientes procesos de movilización han tenido diferentes alcances, motivaciones, posturas y resultados. En algunos casos, la acción colectiva se ha fortalecido por la participación de amplios sectores estudiantiles y universitarios, y ha encontrado eco en los distintos actores a los que se ha enfrentado. Pero en otros, ha sucedido todo lo contrario, y los resultados no han sido los esperados. A qué respondan estas diferencias puntuales puede ser visto a la luz de la constitución específica de los episodios de contienda política y su relación con la reorganización de la acción colectiva operada a partir del 2005.

Todas estas situaciones llevan a cuestionar si hay realmente un movimiento social estudiantil en la Universidad de Antioquia, que tenga unos repertorios de acción colectiva consolidados y claros, basado en una estructura organizacional definida, y que comparta unos marcos culturales con amplios sectores universitarios. En este sentido es preciso indagar si las protestas responden a una agenda definida de

---

<sup>4</sup> "UdeA" sin asiento en la Mane (21 de marzo de 2012) *El mundo*: [http://www.elmundo.com/porta/vida/educacion/u\\_de\\_asin\\_asiento\\_en\\_la\\_mane.php](http://www.elmundo.com/porta/vida/educacion/u_de_asin_asiento_en_la_mane.php)

antemano, si son el resultado de momentos coyunturales concretos o si su activación está a medio camino entre la agenda de acción y la respuesta a los procesos políticos locales y nacionales.

De esta forma, entender cómo y por qué protestan los estudiantes, las razones del éxito o fracaso de sus acciones, el significado que dan a ellas, la lógica bajo la cual se orienta, sus razones estratégicas, y las condiciones sociales, culturales y políticas en las cuales actúan, son pasos necesarios para una mayor comprensión de la movilización estudiantil de la Universidad de Antioquia. Superar los lugares comunes que hay actualmente sobre estas cuestiones implica una descripción detallada de cada uno de estos puntos, por lo cual responder a la pregunta por la configuración de la acción supone un momento fuertemente descriptivo que, no obstante, puede intentar alcances explicativos más profundos mediante el diálogo constante con las teorías de los movimientos sociales en general, y con las del proceso político en particular.

Un estudio de la protesta estudiantil es más que la mera enumeración de las rutinas con las que actúan los agentes sociales, sino que implica un análisis de sus causas y dimensiones. Lo cual quiere decir que las formas de protesta que se registran actualmente en la Universidad de Antioquia responden tanto a la experiencia acumulada del movimiento estudiantil como a las disputas actuales, el marco en el cual se dan, y los recursos (simbólicos y materiales) con los cuales cuentan los estudiantes.

Una investigación de este tipo permite entonces indagar por la novedad de las formas actuales, la manera en que el movimiento estudiantil, más allá de sus orígenes, se actualiza en nuestros días, qué y por qué formas auténticas han aparecido, si han tenido o no eficacia, qué logros han conquistado, a quiénes aglutinan, quiénes se ven representados allí, que impacto tienen. Es necesario

seguir la recomendación de González, para quien: “Lo relevante en este momento es no perder de vista la existencia de iniciativas organizativas y de liderazgos emergentes, que hablarían de las nuevas formas de acción y movilización estudiantil, de la renovación de formas históricas o de la resignificación de la protesta” (2010b: p. 30).

En este sentido, el objetivo de esta investigación es *comprender las condiciones y dinámicas de la protesta estudiantil en la Universidad de Antioquia entre los años 2005 y 2012*. Esta comprensión sobre las formas de protesta utilizadas por los estudiantes es en últimas un análisis de las prácticas cotidianas por medio de las cuales la política cobra vida, y una forma de desnaturalización e historización de las formas tradicionales de hacer política.

Para tal fin, fue necesario *describir la estructura del contexto de las acciones colectivas*, es decir, las “condiciones de” la contienda política; que constituyen el abanico de posibilidades políticas que tienen los estudiantes para movilizarse y expresar sus demandas. Esta descripción debió ser complementada con la *identificación de las formas organizativas que movilizan la protesta estudiantil*, es decir la manera en que los estudiantes se agrupan y construyen “condiciones para” la acción. Con base en las condiciones contextuales y organizativas, se despliegan los episodios contenciosos, cuyo reconocimiento fue imprescindible para *esbozar la dinámica de la contienda política estudiantil*, último paso para la comprensión de la protesta estudiantil.

Más que la reconstrucción detallada de cada uno de los episodios contenciosos y la forma en que los procesos y mecanismos desencadenaron en ellos, la indagación y escritura tuvo por objetivo comprender las condiciones y dinámicas. En este sentido, se ofrece un marco de comprensión del contexto que le da sentido a tales episodios, las redes organizativas que los encauzaron y las transformaciones de la dinámica de la contienda.

Es necesario aclarar que a pesar de la importancia que tienen los *marcos culturales* para la comprensión de la protesta, éstos no fueron objetivo de este estudio. Esta decisión fue hecha intencionalmente después de una reflexión sobre el proceso académico necesario para estudiar la contienda política en la Universidad de Antioquia. Un estudio de los marcos y los procesos de enmarcamiento habría requerido en sí mismo todo un proyecto investigativo. Este es un punto que se aspira abordar en un próximo proyecto.

La etnografía fue el método de investigación con el que se abordaron estos objetivos. La pertinencia de esta elección metodológica se debió a la doble necesidad de acceder información que no estaba registrada en otros medios y de construir lazos de confianza con algunos líderes estudiantiles, que permitiera la comprensión de sus motivaciones para la acción.

El trabajo de campo se realizó entre abril de 2012 y mayo de 2013; y comprendió las fases de *exploración, focalización y profundización*. Durante la focalización, en los primeros meses de 2013, se utilizaron las técnicas de *observación* de acontecimientos contenciosos, *entrevistas no directivas* a líderes y miembros de organizaciones estudiantiles, y *revisión documental* sobre educación en Colombia, normatividad de la Universidad de Antioquia, y discusiones y decisiones de distintos grupos estudiantiles.

La información encontrada fue leída a través de categorías teóricas construidas a partir de la conversación entre los enfoques del proceso político y la contienda política de los movimientos sociales, y aportes locales y regionales sobre la movilización estudiantil. La etnografía contribuyó enormemente a precisar las categorías, los supuestos teóricos, así como a plantear interrogantes éticos sobre la relación entre investigación y acción.

## ESTRUCTURA DEL TEXTO

Para concluir esta introducción, ofrezco al lector la estructura con que se escribió este trabajo de investigación. En la primera parte se trazan los lineamientos teóricos y metodológicos utilizados en la investigación, para lo cual se da cuenta del *estado del arte sobre la movilización política estudiantil* (capítulo 1) y de la forma en que se construye y se aprehende el objeto (capítulo 2). En la segunda parte se desarrollan las categorías que envuelven el objeto de investigación. Primero se da cuenta de la *estructura del contexto*, es decir, las *condiciones de la acción* (capítulo 3); luego se pasa a exponer cuáles son las *redes de movilización*, que constituyen lo que se podría llamar las *condiciones para la acción* (capítulo 4); a continuación, se muestra cómo se pasa de las condiciones a la acción, es decir, cómo se pone en marcha la *dinámica de la protesta estudiantil* (capítulo 5). Finalmente, hay un capítulo de conclusiones, en donde se sintetizan las condiciones y dinámicas encontradas en la investigación; y se enuncian algunas revisiones teóricas, necesarias para tener en cuenta en indagaciones posteriores.

Como un todo, el presente trabajo invita a la comunidad universitaria a adelantar procesos de reflexividad sobre su papel en la contienda, la movilización y la resistencia social; y a un necesario replanteamiento de las concepciones sobre los estudiantes universitarios y sus luchas. Espero que este escrito sea un aporte para esta discusión.

## **Primera Parte**

### **LA CONTIENDA POLÍTICA ESTUDIANTIL**

## 1. Construcción del objeto y memoria metodológica

Estudiar la contienda estudiantil universitaria ha sido un doble reto: teórico y metodológico.

En primer lugar, la pregunta que ha guiado esta investigación, centrada en la constitución de la protesta estudiantil, ha requerido una juiciosa elaboración teórica encaminada a establecer las dimensiones más relevantes que deben ser incluidas en una tentativa de respuesta. Esta construcción teórica del objeto y sus dimensiones ha requerido poner en conversación lecturas sobre los movimientos estudiantiles en Colombia y Latinoamérica, teorías de los movimientos sociales, e información recogida en el trabajo de campo. El reto ha sido no perder de vista la pregunta inicial sin dejar de tener en cuenta los elementos encontrados en el camino.

En segundo lugar, aprehender metodológicamente la protesta estudiantil ha constituido un reto en tanto requiere hacer frente a situaciones dinámicas que difícilmente pueden ser *atrapadas* en forma de datos estáticos, y a condiciones y procesos cuya índole contenciosa impone desafíos constantes al investigador en distintos frentes: académico, ético y personal. Las elecciones metodológicas son respuestas a dos preguntas que, aunque complementarias, entran en tensión: ¿cómo asir la realidad móvil que se pretende estudiar? y ¿cómo responder efectivamente a la pregunta central?

Dar cuenta de la construcción del objeto como respuesta a ambos retos a través de una memoria metodológica es el interés de este capítulo.

## 1.1 APROXIMACIONES A LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL

La revisión de los estudios sobre luchas estudiantiles en Colombia y en América Latina permite ver distintos acercamientos y conceptualizaciones. Se ha visto que algunos estudios enfocan los fenómenos estudiantiles como resultados de las estructuras y procesos generales de la sociedad. Más allá de las diferencias entre los matices, el énfasis puesto en las determinaciones estructurales hace banal cualquier intento por comprender los procesos estudiantiles en sí mismos, las formas, mecanismos y configuraciones específicas de la dinámica estudiantil en cada universidad concreta.

El estudio de Francisco Leal Buitrago (1981) sobre el movimiento estudiantil durante el Frente Nacional, en el cual plantea que la universidad es la expresión de los conflictos de clase propios de la sociedad colombiana, es un gran ejemplo de este tipo de aproximaciones. En el mismo sentido pueden leerse los trabajos de Yvon Le Bot para el mismo periodo (1985) y de Gómez Leyton (2006) sobre la protesta estudiantil chilena de 2006.

Otros enfoques parten del punto de vista contrario y se interesan por la especificidad de cada caso. Algunos indagan el lugar de liderazgos específicos, identidades estudiantiles, organizaciones y articulaciones, discursos y demandas, mientras que otros se preocupan por la universidad como un todo, en el cual incluyen las dinámicas estudiantiles, es decir, como una instancia del Estado que cuenta con autonomía relativa, y que cuenta con sus propios problemas de gobierno y política, administración y tramitación de demandas sociales.

En este sentido pueden ser leídos los trabajos de Álvaro Acevedo y Francisco Gómez sobre el movimiento estudiantil en Santander entre 1953 y 1980 (2000),

Diana Gómez y Edwin Villamil sobre la Universidad de Antioquia en la década del 70 (2010), Absalón Jiménez sobre la Universidad Pedagógica Nacional entre 1957-1999 (2000), y los trabajos de Consuelo Posada sobre el movimiento en la Universidad de Antioquia durante el Frente Nacional (1990) y los años 70 (2000)

Finalmente, las aproximaciones más completas incluyen los anteriores enfoques y los sintetizan. Así, los movimientos estudiantiles tienen que ver con problemas sociales más amplios, dentro de los cuales cobran sentido; pero se enmarcan en procesos específicos del sistema universitario estatal y cada universidad particular; y adquieren una configuración específica según el estado de las organizaciones, los liderazgos, las tradiciones y los discursos estudiantiles de cada caso.

El trabajo de John Dugas (2001) sobre el movimiento por la séptima papeleta es la mejor muestra de este tipo de aproximaciones: recoge la agenda del estudio de los movimientos sociales y se interesa por la estructura de oportunidades políticas, la forma organizativa, el proceso de enmarcamiento y los repertorios de acción colectiva como categorías que guían su análisis. También es importante el trabajo de Juan Felipe Quintero Leguizamón, que plantea que el movimiento estudiantil está determinado por el contexto histórico, pero también actúa como agente transformador del mismo (2007). El trabajo de Víctor Durand Ponte (1967) sobre el movimiento brasilero posterior al golpe de Estado de Humberto Castello Branco (1964-1966) también aporta un análisis similar, al interesarse tanto en las limitaciones impuestas por la heteronomía universitaria como en el papel del estudiantado en las transformaciones nacionales. Los trabajos de Inés Cristina Reca sobre la reforma de la Universidad de Chile (1970), Jorge Graciarena sobre el reformismo argentino (1971) también proponen una lectura similar.

Siguiendo a Aranda (2000), en esta investigación se propone que el estudio de la protesta estudiantil se enriquece sustantivamente si se lee a la luz de las teorías

sobre los movimientos sociales. Las diferencias entre los enfoques anteriormente descritos adquieren mayor claridad si se contrastan con los distintos acercamientos al tema de la acción colectiva y los movimientos sociales. En particular, la articulación entre estructura y agencia ha sido el tema en torno al cual han girado los planteamientos más recientes, con lo cual se resuelve uno de los puntos más críticos en el estudio de lo estudiantil: el de la autonomía o determinación de las luchas universitarias.

El interés por los procesos de conformación de actores colectivos y sus acciones inicia con el interés de Marx y Engels en la conformación de las clases y sus luchas (Retamozo, 2010). Posteriormente, las teorías de la sociedad de masas -en autores como Le Bon, Tarde, Ortega y Gasset- buscaron caracterizar a los participantes de las acciones de protesta, es decir, establecer su personalidad. Para hacerlo trataron los fenómenos sociales como casos de irracionalidad que se contagiaban en las masas (Retamozo, 2010). El interaccionismo simbólico se preocupaba más por la emergencia de nuevas normas a raíz de las interacciones no convencionales de los movimientos sociales (Riechmann, 1994).

En una línea similar, el funcionalismo, en manos de Parsons, Merton y Smelser, se refirió a las protestas como situaciones especiales conflictivas, que eran el producto de tensiones estructurales no encauzadas mediante los grupos de interés (comportamiento normal) sino mediante acciones colectivas conflictivas (comportamiento anormal); estas tensiones se daban entre los subsistemas de la acción, a raíz de su desarrollo desigual (Riechmann, 1994). Neil Smelser se refería a éstas como la manifestación del colapso de la integración social producido por fallas en la regulación del comportamiento y, a su vez, en el desfase entre expectativas subjetivas y ordenación social (Tarrow, 2004; Retamozo, 2010).

Mientras que el interaccionismo indagaba el nivel microsociológico, el funcionalismo se interesaba por el nivel macrosociológico; pero ambos podrían verse como acercamientos complementarios que compartían ciertos presupuestos sobre los movimientos sociales. Estas perspectivas partían de la existencia de dos tipos de acción: el comportamiento institucional-convencional y el comportamiento no institucional-colectivo. El no institucional no se guiaría por normas existentes sino que aparecería para enfrentar situaciones indefinidas o no estructuradas, es decir, una situación de colapso enmarcada en cambios estructurales y expresada en la integración normativa el control social. Los efectos de este colapso sobre el individuo (frustraciones, tensiones, crisis) lo llevarían al comportamiento colectivo (Riechmann, 1994).

En los sesenta, estos modelos explicativos no fueron suficientes para dar cuenta de las movilizaciones que se estaban presentando. Tales procesos no tenían un carácter de clase, tampoco eran irracionales, no había grupos sociales claramente definidos ni dirigidos a espacios específicos, y se presentaban en el marco de sociedades civiles consolidadas. Así, emergieron dos tipos de teorías: las que se centraban en la estrategia y las que ponían el acento en la identidad (Archila, 2008, Retamozo, 2010) o como diría Riechmann (1994), las que se interesan en la instrumentalización y las que lo hacen en la comunicación. La diferencia entre los acercamientos a la movilización estudiantil que se interesan por los procesos discursivos e identitarios y aquellos que centran la mirada en la estructura social, universitaria y organizacional, puede leerse a la luz de la diferencia entre estas teorías.

La teoría de la movilización de recursos hacía énfasis en los componentes racionales y estratégicos de la acción colectiva, mientras que los estudiosos de los nuevos movimientos sociales, se interesaban en los novedosos conflictos e identidades puestos en juego, es decir, las orientaciones de los grupos a través de

sus acciones por la autonomía, el reconocimiento y el afianzamiento de la identidad (Melucci, 2001; Archila, 2008).

Mancur Olson es quien afirma que al actor es racional, y se centra en el problema de cómo es posible la acción colectiva llevada a cabo por individuos racionales y egoístas. Olson importa los presupuestos de la economía neoclásica tales como la idea de que los individuos persiguen sus intereses racionalmente y la necesidad que tienen de actuar colectivamente para procurarse bienes que no pueden alcanzar solos; también introduce la noción del *free rider*, el actor racional que no participa en la acción colectiva ahorrándose costos, pero beneficiándose de los logros de quienes sí participan (Tarrow, 2004; Retamozo, 2010).

Luego, otros autores buscaron explicar la participación individual en movilizaciones orientadas a cambiar alguna situación particular. Los movimientos sociales fueron identificados en función de su interés en la transformación de la estructura social o de la distribución de recompensas sociales (Retamozo, 2010). Los agravios y tensiones sociales aparecían como algo dado, por lo cual la pregunta era por la organización y los recursos de los movimientos. Así, el problema del *free rider* se soluciona con mecanismos de premio o castigo, materiales o simbólicos, que actúan como incentivos colectivos que refuerzan la participación; mientras que el problema de la organización de los individuos encontraba solución en los recursos de las organizaciones mediante los cuales se favorece el éxito, impulsando a la gente a participar.

Es en continuidad con la movilización de recursos que aparecen los estudiosos del proceso político, ampliando el horizonte analítico mediante la incorporación de variables propias del contexto político, tales como la estructura de oportunidad política, para explicar la aparición de los movimientos en un momento dado. Esta tendencia se preocupó menos por el individualismo y más por la integración, la

solidaridad y los valores y, a pesar de que inició con un acento estructuralista que parecía darle un carácter determinista a la oportunidad política, posteriormente fue pensando una relación menos vertical entre estructura y agente (Tarrow, 2004; Tilly, 2002). La oportunidad política no determina en sí misma la acción pues ésta requiere de “[...] redes sociales y marcos culturales de significados, compartidos por y gran parte de la sociedad” (Archila, 2008: 47) En este sentido, el papel de los sujetos en la modificación de las estructuras de oportunidades sería resaltado (Retamozo, 2010).

No obstante el énfasis que paulatinamente se fue poniendo en los aspectos simbólicos de la acción colectiva, algunos autores criticaron la visión de la cultura y la ideología como meros recursos que posibilitan la acción. Para estos autores, los movimientos sociales no pueden ser entendidos sin hacer referencia a la identidad. Alain Touraine define a los movimientos sociales en el marco de un antagonismo entre actores, que comparten un campo cultural, por el proyecto de sociedad y el control de los recursos. Así, el problema es el papel de los valores en la acción y la lucha por el uso legítimo de dichos valores, concretamente en un campo de tensión entre los poderes del mercado y los poderes comunitarios. De ahí que los elementos necesarios para la existencia de movimientos sociales sean 1) un proceso de identidad, 2) conflicto (con adversarios u oponentes definidos) y 3) la pugna por el control de la historicidad (Touraine, 2000).

Por su parte, Alberto Melucci piensa los movimientos sociales como una forma de acción colectiva basada en la solidaridad, que desarrolla un conflicto y que rompe los límites del sistema donde opera. Para Melucci, es importante comprender los cambios sociales contemporáneos y la importancia creciente de la información como recurso de poder, para situar adecuadamente el problema de los movimientos sociales. Éstos son respuestas a la crisis de sentido en sociedades con

alta densidad de información y de allí que el interés se ponga en la cotidianidad, donde se construye tal sentido (Melucci, 2001).

Además, plantea la necesidad de redefinir los marcos analíticos con los que se comprende la acción colectiva y la constitución de las identidades colectivas, empezando por la tajante distinción entre viejos y nuevos movimientos sociales. Tal distinción, así como las diferencias entre teorías sobre los recursos y teorías sobre la identidad, tienen que ver con preguntas distintas sobre los movimientos sociales, no con posiciones teóricas irreconciliables o con realidades sustantivamente diferentes. La pregunta de Melucci tiene que ver con la formación de identidades, mientras que la de los autores del proceso político está dirigida a las condiciones y configuración de la acción. Así, la distancia entre lo nuevo y lo viejo debe ser enmarcada en las transformaciones sociales actuales:

“La clave no radica en comparar viejos y nuevos movimientos sociales para dilucidar cuáles son mejores, sino más bien, cuando nos enfrentamos con comportamientos y formas de acción que no pueden ser abordados adecuadamente con las categorías de la sociedad industrial o capitalista (el marco que hemos heredados del pensamiento moderno), en identificar aquellos aspectos de las formas empíricas de movilización, conflicto y protesta social que los instrumentos tradicionales de la sociología o de la ciencia política se muestran incapaces de explicar” (Melucci; 2001: 70)

Finalmente, Claus Offe enmarca los nuevos movimientos sociales en los procesos europeos de los setentas, en los cuales hay un incremento de la politización de la sociedad civil, lo cual da lugar a una fuerte contradicción entre el estado benefactor, por una parte, y la democracia liberal, por otra. Las soluciones a tal estado de cosas son encarnados por dos proyectos opuestos: el conservador que propende por la desregularización estatal, y el de los nuevos movimientos sociales que busca la reactivación de la participación ciudadana en espacios no institucionalizados (Retamozo, 2010).

En los últimos años, Douglas McAdam, Sidney Tarrow y Charles Tilly (2005) han ampliado la conceptualización y agenda de los estudios sobre movimientos sociales. Han propuesto darle mayor dinamismo a conceptos como estructura de oportunidad política, estructura organizativa y marcos culturales, mediante el análisis de la contienda política. Este análisis no se centra en la definición de los rasgos de un movimiento social, sino en la forma en que, a través de la contienda política, surgen dinámicas de formación de identidades, marcos interpretativos y condiciones de movilización.

Para el estudio de la contienda política en la Universidad de Antioquia es necesario construir un marco teórico que ponga en conversación a estos autores, con los estudiosos colombianos y latinoamericanos de los movimientos estudiantiles. En el siguiente apartado se discute la importancia de un enfoque de la contienda para entender los conflictos universitarios; a continuación se definen las categorías, dimensiones y referentes que resultan de la conversación entre éstos autores; y se expone el método investigativo utilizado en este trabajo.

## **1.2 QUÉ Y POR QUÉ LA CONTIENDA POLÍTICA ESTUDIANTIL**

Esta investigación busca dar cuenta de la protesta estudiantil en la Universidad de Antioquia entre 2005 y 2012, sin embargo no pretende ser un relato descriptivo de la misma durante estos años, sino arrojar pistas analíticas que permitan leer los acontecimientos ocurridos en dicho periodo.

Las *protestas estudiantiles* son *acontecimientos contenciosos* a través de los cuales se cristalizan las reivindicaciones planteadas por estudiantes, y pueden tomar distintas formas según las condiciones y dinámicas propias de la vida política

estudiantil y universitaria. Es a esta cristalización a la que hace referencia la pregunta por la *constitución de la protesta estudiantil*. Las marchas, mítines, anormalidades académicas, asambleas permanentes, bloqueos y paros, entre otras, son formas concretas que toma la contienda política y a través de la cual ésta puede ser leída. A su vez, los acontecimientos no surgen espontáneamente, sino que requieren de ciertas condiciones estructurales, organizativas y culturales; y se desarrollan siguiendo mecanismos que pueden aparecer recurrentemente, aunque en distintas combinaciones, más allá del contexto de cada caso particular (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005).

En ocasiones, tales acontecimientos llegan a ser verdaderas *situaciones sociales* a través de las cuales pueden ser leídos los sistemas de relaciones sociales y políticas (Gluckman, 2003). En estos casos, es posible hablar de los acontecimientos contenciosos como *episodios* que condensan en sí la estructura del contexto, la configuración organizativa y la dinámica misma de la contienda política; exponiendo así los elementos centrales en la constitución de la protesta estudiantil.

La *contienda política estudiantil* se compone de aquellas acciones reivindicativas adelantadas por personas y grupos que se identifican como estudiantes universitarios, basándose en la condición jurídica objetiva que los acredita como tales; y cuya intención es la permanencia o modificación de la política, planeación y programación relacionada con la universidad y la educación pública, y en ocasiones con la agenda política nacional en temas en los que se asume que *los estudiantes tienen algo que decir*.

Esta forma de abordar la protesta no parte de la existencia de un *movimiento estudiantil* que actúa como un sujeto colectivo, persigue unos objetivos claramente definidos y despliega formas de actuación elegidas racionalmente para la consecución de sus fines. Las visiones a) *monolíticas* que afirman la existencia de un

movimiento estudiantil homogéneo, b) *estructuralistas* que subsumen la acción estudiantil en estructuras de distintos tipos (universitaria, educativa, y política local, regional y nacional), y c) *estáticas* que describen la situación de la politización estudiantil en un momento dado pero que no ilustran la dinámica de la misma; buscan ser superadas.

El énfasis se pone en la contienda política estudiantil como un proceso interactivo que supone el conflicto y la discontinuidad. Así, la vida política estudiantil difícilmente puede ser comprendida en torno a un solo antagonismo estudiantes-directivas, sino que supone un proceso complejo de articulación entre estudiantes, interacciones con otros actores sociales y relación con las directivas universitarias y gubernamentales. Además, las interacciones son conflictivas en un doble sentido: en relación con un *otro*, al cual se le exigen ciertas demandas; y en la conformación de un *nosotros* desde el cual se plantean las reivindicaciones.

Esta perspectiva de la contienda política es *relacional*, tal como la enuncian McAdam, Tarrow y Tilly:

“Tratamos la interacción social, los vínculos sociales, la comunicación y la conversación no meramente como expresiones de una estructura, una racionalidad, una conciencia o una cultura; sino como enclaves activos de creación y cambio. Hemos llegado a concebir las redes interpersonales, la comunicación interpersonal y diversas formas de negociación continua –incluida la negociación de identidades– como algo que ocupa un lugar central en la dinámica de la contienda” (2005: 24)

En este orden de ideas, los acontecimientos contenciosos no son vistos como el mero efecto de intenciones individuales o colectivas, sino como el resultado de

interacciones entre agentes socialmente posicionados<sup>5</sup>, que cobran sentido y se ven marcadas por los escenarios históricos y culturales sobre los cuales se despliegan. Por otra parte, la perspectiva relacional no ve en el carácter dinámico de la contienda un impedimento para la identificación de cadenas causales similares en contextos y escenarios diferentes; por el contrario, afirma la necesidad de estudiar cómo los mecanismos y procesos se combinan de distintas formas para dar lugar a acontecimientos diferentes (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005).

Esta forma de abordar la política, ya no desde los movimientos actuando como sujetos colectivos, sino centrada en la contienda como interacciones reivindicativas entre actores, supone la superación de dos dicotomías clásicas en el estudio de los movimientos sociales y la acción colectiva, que también se encontraban implícitas en la formulación inicial de esta investigación: 1) política institucionalizada/política no institucionalizada, y 2) protesta violenta/protesta no violenta.

En principio, este trabajo se dirigía hacia aquellas formas de protesta estudiantil que se 'salían' de los canales institucionalmente diseñados para el tratamiento de los conflictos en la universidad. De esta forma, se buscaba dar cuenta de cómo los estudiantes harían uso de repertorios de acción que guían sus procesos organizativos y de movilización, y que quedarían por fuera del lente de la política institucional. La perspectiva relacional de la contienda afirma la dificultad de establecer fronteras fijas entre una y otro tipo de política, puesto que a) en ambos es posible identificar mecanismos y procesos similares, b) hay actores políticos importantes que se mueven entre los dos lados de esta dicotomía, sin ningún tipo de traumatismo; y c) entre ambos tipos de política hay relaciones dinámicas que pueden ser identificadas en los mecanismos explicativos.

---

<sup>5</sup> La noción bourdieana de espacio social es sumamente útil para dar cuenta de las implicaciones de la posición social que ocupan los agentes en el campo social, en términos de la práctica (Bourdieu y Wacquant, 2005)

El lente con el que se miraría lo estudiantil cambió y, si bien permaneció un énfasis en las formas “no institucionalizadas” de acción, pasó a interesarse más en los aspectos dinámicos e interactivos de la protesta, que en sus diferencias frente a la política formal. Así, empezó a ser más útil la distinción entre *contienda contenida* y *contienda transgresiva* aportada por McAdam, Tarrow y Tilly: ambos tipos de contienda tienen en común el consistir en

“La interacción episódica, pública y colectiva entre los reivindicadores y sus objetivos cuando: a) el menos un gobierno es uno de los reivindicadores, de los objetos de las reivindicaciones o es parte en las reivindicaciones; (b) las reivindicaciones, caso de ser satisfechas, afectarían a los intereses de al menos uno de los reivindicadores” (2005: 5).

Pero se diferencian en el nivel de innovación de las interacciones. Mientras que en la *contienda contenida* “todas las partes en el conflicto estaban previamente establecidas como actores políticos constituidos” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 8), en la *contienda transgresiva* “al menos algunos de los participantes en el conflicto son actores políticos recientemente autoidentificados y/o [...] emplean acciones colectivas innovadoras” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 8).

Por su parte, la innovación de la acción es evidente cuando “incorpora reivindicaciones, selecciona objetos de las reivindicaciones, incluye autorrepresentaciones colectivas y/o adopta medios que *no tienen precedentes* o que *están prohibidos* en el régimen en cuestión” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 8, las cursivas son mías). Lo cual muestra cuán débil es la línea entre un tipo de contienda u otro, puesto que, por ejemplo, en la universidad aparecen formas violentas de acción que están prohibidas por el régimen, pero tienen precedentes de largo aliento y son llevadas a cabo por actores consolidados, a pesar de su clandestinidad, tales como los disturbios (o *tropeles*); y también, hay acciones

innovadoras, en tanto adoptan medios novedosos, aunque no prohibidos, tales como el recurso a las redes sociales virtuales como el facebook y el twitter.

Esta cuestión nos lleva a la segunda dicotomía: protesta violenta/protesta no violenta. Para Charles Tilly, la violencia colectiva puede ser un caso especial de contienda política, cuando en una interacción social episódica en la que hay por lo menos dos actores mínimamente coordinados de daños inmediatos (violencia colectiva), “hay un gobierno implicado ya sea como controlador, reivindicador, objeto de las reivindicaciones o tercera parte en las reivindicaciones” (2007: 9) que se presentan en dicha interacción episódica.

Al ser la violencia política colectiva una forma entre otras de contienda política, sus mecanismos y procesos pueden aparecer tanto en formas violentas como no violentas. La máxima diferenciación entre protestas de un tipo u otro se da a nivel de los daños inmediatos, más que en la dinámica contenciosa en sí misma, con lo cual diferenciarlas radicalmente implicaría perder de vista que 1) en ocasiones, una protesta no-violenta puede transformarse en violenta merced ciertos mecanismos; y 2) hay *emprendedores políticos* “cuya especialidad consiste en vincular, dividir y representar a sectores de la población” (Tilly, 2007: 29), y que pueden tener un pie en formas violentas y no violentas de contienda política.

El caso colombiano es especial porque la imbricación entre política y violencia ha sido una constante, así que separar la violencia política de la protesta social cerraría mucho el foco frente a la realidad que se pretende indagar. En particular, la Universidad de Antioquia no es ajena al contexto violento de la ciudad de Medellín, lo cual se ve retratado en acontecimientos violentos tales como asesinatos hacia miembros de la comunidad universitaria, daños coordinados a bienes materiales, robos con distintos niveles de organización, y enfrentamientos con la fuerza pública. El contexto violento tiene relevancia para la protesta

estudiantil, en tanto condiciona ciertas formas de acción y organización, ofrece recursos para otras, es problematizado en discusiones que derivan en demandas y reivindicaciones, afecta la calidad de la convivencia universitaria, e implica reacciones por parte de las directivas que impactan en la comunidad universitaria<sup>6</sup>.

El trabajo de Javier Auyero (2007) es importante a tener en cuenta en este sentido. Describe cómo la etnografía contribuyó a problematizar la separación establecida entre política partidaria rutinaria y violencia colectiva extraordinaria, a través de la atención a los saqueos a locales comerciales en Argentina durante el 2001. La construcción teórica de la “zona gris” en la cual se cruzan las redes clientelares, la violencia colectiva y la vida cotidiana, fue posible por el ejercicio etnográfico de Auyero, a pesar de que su trabajo de campo fue realizado cuando estos acontecimientos ya habían ocurrido.

El estudio de la contienda política estudiantil es un estudio dinámico que puede ser leído en dos pasos. En primer lugar, una visión menos móvil y más estática, lleva a preguntarse por las condiciones necesarias para el surgimiento, configuración y trayectoria de la acción contenciosa. A éstas son a las que se les llamará en este trabajo *condiciones de la acción* (estructura del contexto) y *condiciones para la acción* (redes de movilización). El segundo paso es el de la dinámica y busca adentrarse en los episodios, rastreando *mecanismos y procesos* de la contienda política estudiantil. A continuación se expondrán las categorías a través de las cuales se leerá la contienda en este estudio.

---

<sup>6</sup> Un estudio de las relaciones entre acción colectiva y contextos de violencia prolongada puede leerse en el artículo de Adriana González “Acción colectiva en contextos de violencia prolongada” (2006) y en su tesis doctoral “‘Viajeros de ausencias’: Desplazamiento forzado y acción colectiva en Colombia” (2010).

### 1.3 CATEGORÍAS, DIMENSIONES Y REFERENTES

La contienda política estudiantil puede ser vista a través de episodios, que a su vez pueden ser descompuestos en procesos, los que están formados por mecanismos. Estas son las categorías que permiten entender la dinámica de las protestas estudiantiles, y las cuales busca llegarse mediante el presente estudio. A su vez, en tanto puesta en marcha de la acción, están relacionadas con las categorías que condicionan aquella, tales como la estructura del contexto y las redes de movilización; a su vez, los marcos culturales influyen en la visión que tienen los estudiantes de tales condiciones y en las posibilidades que le ven a la contienda política. Estas categorías han sido retomadas de la agenda de investigación de los movimientos sociales que hace su aparición con Tilly (1978), continúa con Tarrow (2004), se articula con McAdam, McCarthy y Zald (1999) y se reorganiza en torno a una visión más dinámica de la contienda con McAdam, Tarrow y Tilly (2005).

#### 1.3.1 Estructura del contexto

En *From mobilization to revolution* (1978) de Charles Tilly aparece por primera vez formulado el concepto de *estructura de oportunidad política*, cuyas dimensiones son, por una parte la oportunidad/amenaza de los desafiantes, y por otra la permisividad/represión de las autoridades. El concepto nace con el interés de explicar la relación de la acción colectiva con el Estado puesto que, para Tilly, el desarrollo de los movimientos sociales nacionales es concomitante con el desarrollo de los Estados Nacionales (Tarrow, 2004). Este enfoque estructural fue paulatinamente modificado por un modelo procesual que no se preguntaba tanto por la estructura en sí como por la relación entre procesos políticos y oportunidades, es decir, *cómo* aparecían los movimientos luego de la apertura de una oportunidad. La estructura de oportunidades políticas no es un modelo fijo

sino una “serie de claves para prever cuándo surgirá la acción colectiva, poniendo en marcha una *cadena causal*” (Tarrow, 2004: 46, el énfasis es mío)

La noción de oportunidad política no se pregunta cuáles son los conflictos que hacen surgir la movilización social. Se parte de que siempre hay contradicciones de distintos tipos (económicas, culturales, étnicas, de género), pero que no todas llevan al surgimiento de movimientos sociales. Lo que explica el surgimiento de acciones colectivas organizadas es la apertura de oportunidades políticas. Tarrow propone cinco dimensiones a través de las cuales observar tales oportunidades: 1) *apertura del acceso a la participación de nuevos actores*, 2) *pruebas de nuevas alianzas políticas en el seno del gobierno*, 3) *aparición de aliados influyentes*, 4) *aparición de divisiones entre los dirigentes*, 5) *disminución en la capacidad o la voluntad del Estado de reprimir la disidencia* (Tarrow, 2004: 116).

Las anteriores dimensiones se refieren a cambios en las oportunidades, pero también hay aspectos más estables que pueden explicar las diferencias en la acción colectiva en distintos contextos, tales como la *fuerza del Estado*, las *estrategias estatales de mantenimiento ante los desafíos* y la *represión y control social*. La centralidad de la dimensión estatal es resaltada por Doug McAdam en su propuesta sobre las dimensiones de la oportunidad política: a) *grado de apertura del sistema político institucionalizado*, b) *estabilidad o inestabilidad de las alineaciones entre élites, alineaciones que ejercen una gran influencia en el ámbito de lo político*, c) *presencia o ausencia de aliados en las élites*, y d) *capacidad del Estado y su propensión a la represión* (1999: 55). Así, la represión y facilitación como elementos de la oportunidad no están separadas de la fuerza y estrategia del Estado, puesto que “existe evidencia empírica más que suficiente como para señalar la importancia de este factor a la hora de determinar el nivel y la naturaleza de la actividad desarrollada por los movimientos sociales” (McAdam, 1996: 55).

En el contexto colombiano la acción colectiva se despliega en relación a un Estado cuyas soberanías están en vilo (Uribe, 1998). Adriana González (2006) introduce la discusión sobre lo que sucede en contextos de *violencia prolongada*, lo cual supone indagar la forma que los movimientos adquieren aquí, dado que

“En presencia de la violencia no sólo se inhiben ciertos tipos de acción colectiva, sino que se potencian otros, y que las regularidades y tendencias de la misma, su impacto relativo o su rápida desactivación, son aspectos definitivamente condicionados por la naturaleza y expresión del tipo de violencia” (2006: 10).

Al respecto es importante retomar a Rucht (1999), para quien la estructura del contexto, más allá de la oportunidad política, también puede definir el tipo de acción colectiva, su desarrollo y su impacto. Tal estructura es un conjunto de dimensiones que, en un caso particular, tienen incidencia en la organización del movimiento, sus marcos de acción, los repertorios y la acción colectiva misma. Rucht propone tener en cuenta la dimensión cultural, la social y la política, sin embargo González recuerda que tales variables se deben descomponer en casos concretos y que, por lo tanto, para casos como el colombiano una de ellas debe ser la *violencia prolongada*. En contextos así, continua González, “más que del *por qué* de la acción colectiva, se trataría del *cómo* y el *cuándo* de está en escenarios violentos y, en una proyección de mediano y largo plazo, de su *potencial impacto*” (2006: 36).

De lo que se trata en este tipo de casos es que el Estado no posee el monopolio único de la violencia, sino que hay un *estado de guerra* o violencia permanente de tal forma que aquel Estado no tiene la soberanía sobre un territorio y población, sino que la comparte o disputa con otros actores. De tal forma, en un estado de guerra conviven órdenes alternativos cuyos límites son ‘negociados’ constantemente y en el cual el orden estatal puede ser constantemente resistido y combatido; además, en un contexto así la guerra es un horizonte de posibilidad permanente, por más que no haya una guerra propiamente dicha (González, 2006, Uribe 1998). En dicha

violencia como contexto, González identifica tres dimensiones: 1) la *configuración territorial* 2) la configuración y articulación de *actores sociales*, y 3) el impacto en la *construcción del orden soberano* o la existencia de *ordenes facticos con pretensión soberana*.

Por otra parte, hay condiciones específicas de los movimientos estudiantiles referidas al lugar de la universidad en la sociedad. Solari (1971) propone pensar la autonomía universitaria como una barrera frente a situaciones sociales que la envuelven, y en el mismo sentido, como una plataforma que permite acciones autónomas. Durand Ponte (1967) plantea una situación similar en términos de la heteronomía, es decir, de la posición de la universidad como una instancia estatal que está sujeta a políticas nacionales y regionales más amplias; en su planteamiento la autonomía puede entenderse como una demanda nacida del descontento con la fuerte heteronomía estatal. Además, Graciarena (1971) plantea la necesidad de comprender esta relación entre autonomía-heteronomía a la luz de determinaciones de distintos niveles que pesan sobre la universidad, y que están relacionadas con las relaciones internacionales de cada estado, y sus políticas nacionales.

Lo que pone de presente la literatura latinoamericana sobre movilización estudiantil, es la necesidad de que nociones como la de oportunidad política integre dimensiones específicas sobre el contexto universitario. También es importante que se tenga en cuenta el contexto colombiano y el lugar de la violencia en la sociedad. En este sentido, siguiendo a Rutch (1999) y González (2006), se alude a la *estructura del contexto*, cuyas dimensiones propuestas para este estudio son: a) contexto educativo universitario, b) contexto violento local, c) tratamiento jurídico a la protesta, y d) oportunidades políticas. El énfasis se pondrá en éstas *oportunidades políticas*, que se leerán a través de: 1) el gobierno universitario, 2) la

articulación con otros actores universitarios y/o sociales, y 3) la presencia de actividad u organizaciones delictivas.

### **1.3.2 Redes de movilización**

Una vez abierta una oportunidad, o ‘dadas las condiciones’ para participar, la decisión de hacerlo es individual, sin embargo es activada, mantenida y posible por formas de organización social específicas. La existencia de grupos de contacto directo, redes sociales e instituciones tienen un papel clave en la decisión individual de participar. Así, McCarthy (1999) señala que las organizaciones en las que se basa la acción pueden clasificarse en un continuum que va desde las más informales a las estrictamente formales, iniciando con las *estructuras básicas de la vida cotidiana* (familia, redes de amistad) y las *estructuras cotidianas que facilitan la solidaridad y la comunicación* (pequeños grupos amistosos de activistas), hasta las *estructuras dedicadas a canalizar la movilización* (los movimientos sociales organizados propiamente, y algunos grupos semipolíticos), pasando por las *redes informales pensadas como estructuras de movilización* (las comunidades o redes de movimientos sociales) y los *híbridos* (grupos que no tienen un interés político explícito pero que pueden servir de soporte a la acción colectiva, tales como grupos religiosos, deportivos, de estudio, etcétera).

La estructura de movilización es un concepto con el cual se hace referencia a

“Las formas consensuadas de llevar a cabo acciones colectivas, a los *repertorios tácticos*, a formas organizativas de movimientos sociales concretos y a *repertorios modulares de los movimientos sociales* [...] también a los núcleos sociales estructurales cotidianos de micromovilización” (McCarthy, 1999: 206)

Igualmente, Tarrow (2004) reconoce diferentes aspectos de la organización de un movimiento. Puede haber una *organización formal jerárquica* similar a la de un partido político, tal como sucede con las organizaciones sindicales; también es posible la *organización en el punto de contacto con los oponentes*, es decir, más ligadas a las comunidades locales como los grupos religiosos de base; o, además, pueden haber *estructuras conectivas* que no tengan un carácter formal ni permanente pero que mantengan en contacto a las personas. Estos aspectos, o configuraciones, pueden darse por separado, si bien parece que lo ideal es que aparezcan juntos: “Las formas de organización más efectivas se basan en unidades locales semiautónomas y contextualmente enraizadas, ligadas entre sí mediante estructuras conectivas y coordinadas por organizaciones formales” (Tarrow, 2004: 178-179)

En últimas se trata de reconocer el papel de las organizaciones y redes sociales en la movilización del consenso, el encauzamiento de la acción y el aprovechamiento de las oportunidades. Entender cómo se organizan las personas contribuye a “comprender de qué modo se inscriben los movimientos en la vida cotidiana de quienes forman parte de ellos y cómo se articulan las estructuras típicas y los repertorios de acción colectiva” (McCarthy, 1999: 211).

Un acercamiento a tales formas de organización en la universidad implica una caracterización de los miembros y líderes. Por una parte, caracterizar a los miembros permite determinar qué tan autónoma o heterónoma es cada organización respecto a los actores administrativos y oficiales frente a los cuales se plantean las demandas (Durand, 1967). Por la otra, es importante tener en cuenta el papel que juegan los liderazgos en los grupos y colectivos, a través de la identificación de los principales comportamientos de los líderes, para comprender la articulación entre participación en las protestas y liderazgo (Solari, 1967).

Las dimensiones propuestas para entender la red organizativa en la acción colectiva estudiantil son: a) las formas asociativas, que pueden ser (1) organizaciones formales y (2) agrupaciones informales, y b) formas de coordinación en cuanto a (1) deliberación y (2) alianzas.

### *1.3.3 Protestas estudiantiles*

Las anteriores categorías cobran sentido en relación a la comprensión de la aparición, configuración y desenvolvimiento de la contienda política estudiantil. Hay una certeza no cuestionada entre los estudios de los movimientos sociales en Colombia: el movimiento estudiantil no existe, lo que hay son protestas y procesos organizativos efímeros (Archila, 2008). Se supone que el contexto universitario no permite que haya una continuidad en la acción colectiva estudiantil, puesto que el estatus estudiantil dura sólo el tiempo en que se da la carrera universitaria; y, por lo tanto, no es posible cumplir con uno de los requisitos fundamentales del movimiento social: continuidad en el tiempo (Archila, 2008; Touraine, 2000).

Sin embargo, a despecho de esta interpretación, las acciones colectivas estudiantiles tienen permanencia. En el 2005, varios líderes estudiantiles de la Universidad de Antioquia fueron encarcelados, otros se marcharon por amenazas, y los últimos decidieron disminuir su participación por miedo a represalias. Sin embargo, en el 2010 la misma universidad vio como sus estudiantes deponían a un decano y como la asamblea general de estudiantes lograba llenar el teatro universitario a tal punto que no había espacio para que todos se sentaran. En el 2011 la Universidad de Antioquia hizo parte de la importante movilización nacional universitaria liderada por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil.

Es paradójico que los estudiosos de lo social reduzcan la permanencia a sus aspectos más visibles, olvidando otros mecanismos que van más allá de la presencia como estudiantes en la universidad, para que la acción estudiantil permanezca y tenga cierta continuidad. Por sólo poner un ejemplo, los líderes estudiantiles que se han graduado comparten sus experiencias con los líderes actuales, los estudiantes se encuentran con otros sectores sociales en procesos de articulación social más amplia y reconocen allí elementos de su propia historia, repertorios, memorias, tragedias, demandas, agravios, que permanecen. La universidad misma es un territorio cargado de significación a través del cual los estudiantes reviven y actualizan la contienda política.

Para avanzar en la comprensión de la movilización estudiantil propongo que se centre la mirada en las protestas estudiantiles, cuya existencia, más allá de la presencia o no de un movimiento estudiantil, es inobjetable. Las *protestas estudiantiles* se refieren a eventos concretos donde se despliega la acción colectiva estudiantil, en donde se hacen demandas explícitas, se exigen ciertas reivindicaciones concretas, se logra cierta unidad y solidaridad entre sectores de estudiantes y hay un enfrentamiento político con algún tipo de autoridad.

En estos acontecimientos, los estudiantes actúan colectiva y públicamente para exigir determinadas reivindicaciones o demandas hacia al menos un actor con capacidad para influir o modificar el curso de las demandas exigidas. En tanto estudiantiles, en estos acontecimientos contenciosos 1) las personas que actúan colectiva y públicamente se identifican a sí mismas como estudiantes universitarios en virtud de una condición jurídica objetiva: la de ser, o haber sido recientemente, estudiantes matriculados; 2) las acciones reivindicativas se realizan o tienen su origen en el espacio universitario, a través de procesos y relaciones sociales propios de la vida estudiantil universitaria; y 3) al menos uno de los actores hacia quien van dirigidas las demandas actúa directa o indirectamente en la universidad.

Esta definición deja de lado aquellos acontecimientos liderados por campesinos, obreros, indígenas, y otros actores sociales, ocurridos en la universidad, puesto que no actúan en nombre de una identidad estudiantil, sus acciones no dependen o tienen base en la vida cotidiana estudiantil, y sus demandas no necesariamente van dirigidas a actores con influencia en la universidad. Por las mismas razones, no se toman como acontecimientos contenciosos estudiantiles, las manifestaciones de profesores y trabajadores universitarios.

Las protestas estudiantiles pueden ser observadas a la luz de las siguientes dimensiones: a) las modalidades de las protestas (paros, mítines, anormalidad, marchas, entre otras), b) la convocatoria (grupos convocantes, nivel y alcance), c) las demandas (gremiales o políticas), d) los destinatarios y e) los resultados.

#### *1.3.4 Mecanismos, procesos y episodios*

El estudio dinámico de la contienda política implica pasar de las condiciones necesarias de y para la acción, hacia la puesta en marcha de la misma mediante procesos y mecanismos; en otras palabras, es necesario dar un paso de lo estático hacia lo dinámico, lo cual implica observar la realidad social mediante procesos, es decir, secuencias y combinaciones de mecanismos causales. Los mecanismos causales son, en palabras de McAdam, Tarrow y Tilly, una “clase delimitada de acontecimientos que alteran las relaciones entre conjuntos especificados de elementos de maneras idénticas o muy similares en toda una variedad de situaciones” (2005: 26), mientras que los procesos causales son, como se ha dicho, “secuencias regulares de tales mecanismos que producen transformaciones similares (generalmente más complejas y contingentes) de esos elementos” (2005: 26). Identificar los mecanismos y los procesos es el paso fundamental para pasar de

una descripción de los episodios (oleadas o corrientes de contienda política) a una explicación dinámica de los mismos.

Los mecanismos pueden dividirse en *ambientales*, que afectan directamente sobre las condiciones sociales; *cognitivos*, que operan sobre la percepción de la realidad (aquí los marcos culturales ocupan un papel importante); y *relacionales*, que “alteran las conexiones entre personas, grupos y redes interpersonales” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 27). Estos distintos mecanismos pueden combinarse entre sí dando lugar a procesos causales. Algunos de los mecanismos identificados por estos autores son la *competencia por el poder*, la *difusión*, la *represión* y la *radicalización*. Los mismos son tenidos en cuenta en el análisis sobre la contienda estudiantil, y ampliados según los resultados del trabajo de campo.

Finalmente, los episodios son oleadas continuadas de protesta que incluyen dos o más procesos, y que no necesariamente se refieren a un único actor y a una única forma de acción; sino a una variedad de oleadas, formas de acción, identidades y motivaciones que se presentan de manera continua en un periodo de tiempo. En la aproximación a los mismos se parte de la hipótesis de que en los mismos hay uniformidades recurrentes que pueden ser rastreadas, y que tienen que ver con la repetición de secuencias en los mecanismos y procesos. Los episodios no son “entidades naturales, sino [...] las lentes de los observadores, [...] entidades limitadas y observadas según unas convenciones establecidas por los participantes, los testigos, los comentaristas y los analistas de episodios pasados” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 32).

#### 1.4 DECISIONES METODOLÓGICAS: LA ETNOGRAFÍA COMO PUERTA DE ENTRADA

Aprehender la dinámica de la protesta estudiantil cuenta con la dificultad del acceso a la información. El seguimiento a este fenómeno en fuentes se limita a la revisión de prensa, en donde pueden encontrarse acontecimientos contenciosos estudiantiles, pero que son limitados en cuanto a la información sobre los grupos que lideran los procesos y las discusiones y motivaciones que inciden en el curso de las acciones, por sólo poner dos de los referentes empíricos necesarios en esta investigación. Debido a esto se consideró la etnografía como la estrategia metodológica más adecuada, en tanto permite crear lazos de confianza con los líderes y miembros de los grupos estudiantiles, y conocer así la forma en que definen la realidad y las razones que los llevan a movilizarse, las pautas y guiones que siguen para actuar, además de aquellos aspectos de las protestas que quedan fuera del registro de la prensa, y de otras formas de registro consultadas en el trabajo de campo.

Los acontecimientos y procesos políticos que estudio ocurrieron entre febrero del 2005 e inicios del 2012, y son anteriores a mi trabajo de campo, que empieza en abril del 2012 y va hasta mayo de 2013; por lo tanto, no estuve presente en ellos. Sin embargo, mi trabajo etnográfico me permitió participar de la vida cotidiana de varios líderes que habían tenido un protagonismo importante en la contienda política estudiantil de aquel periodo. En este sentido, me parece útil la distinción entre *etnografía de la protesta* y *etnografía de la memoria de la protesta* planteada por Auyero en una entrevista realizada en el 2005:

"Este no es un libro de etnografía de la protesta porque yo no estaba simultáneamente ahí. Etnografía implica estar en tiempo y lugar simultáneamente cuando ocurren los hechos. Esta es, más bien, una etnografía hecha años después sobre cómo daban sentido los actores a su participación en esas jornadas de protesta. Y era una etnografía hecha cuando muchas

de esas interpretaciones ya habían estado dando vueltas durante un tiempo. *Lo que hizo mi presencia es activar otra vez discusiones al respecto*" (Hurtado, 2005: 121).

En este trabajo se asume la etnografía como método de investigación, en tanto el investigador –o etnógrafo– es el principal recurso de investigación, y acude a una variedad de instrumentos que cobran sentido por la presencia del mismo en el trabajo de campo y sus interacciones cotidianas con los estudiantes y demás actores del mundo universitario. Así, la etnografía es vista

“Como un método abierto de investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas –fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas– y la residencia prolongada con los sujetos de estudio [...] Es el conjunto de actividades que suele designar como ‘trabajo de campo’, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, 2001: 16).

El método etnográfico implica un trabajo del investigador sobre sí que lo lleve a “recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento” (Guber, 2001: 16). *Des-conocimiento* intencionado, puesto que el etnógrafo pone en duda sus certezas previas sobre la realidad social estudiada, es decir, parte de una *ignorancia metodológica*; y busca llegar a un nivel de *re-conocimiento* tal de dicha realidad, que le permita *interpretar/describir* la misma, haciéndola comprensible para quienes están fuera de ella. En esta investigación, este proceso requirió la superación de distintos prejuicios sobre los estudiantes universitarios y la protesta estudiantil; algunos eran personales, en tanto yo mismo hago parte del mundo universitario y recurro a un repertorio de lugares comunes sobre las dinámicas universitarias; y otros eran académicos, derivados de la lectura teórica sobre el tema. Ser consciente de estos prejuicios y construir el objeto a la luz de la conjunción entre teoría y realidad es uno de los mayores logros que aportó el empleo de la etnografía.

Este proceso se entiende mejor si se pone en términos de *reflexividad*, es decir, la conciencia sobre la relación que el investigador, o etnógrafo, tiene con el objeto. Tal relación se deriva de dos posiciones del mismo: por un lado la posición en el campo social, y por el otro, la posición teórica<sup>7</sup> en el campo de producción cultural (Bourdieu y Wacquant, 1992).

Además, es necesario entender la reflexividad no sólo como esta *toma de conciencia* de la distancia social y teórica respecto al objeto de investigación, es decir, *desde el etnógrafo*; sino también *desde el informante*, que incluye al etnógrafo en el universo simbólico local e interactúa con él siguiendo los patrones de acción propios de las categorías con las cuales lo entiende. La interacción entre el investigador y el investigado pone en conversación las categorías culturales con que ambos entienden la realidad social, con lo cual “la reflexividad de ambos en la interacción adopta, sobre todo en [... la] primera etapa, la forma de la perplejidad” (Guber, 2001: 51).

Rosana Guber aclara esto cuando afirma que “Los métodos de los investigadores para conocer el mundo social son, pues, básicamente los mismos que usan los actores para conocer, describir y actuar en su propio mundo” (2001: 47). De lo que se trata es que el etnógrafo empiece a comprender paulatinamente los sentidos locales, y logre establecer relaciones de confianza y mutua comprensión que le permitan acceder al universo simbólico de las comunidades estudiadas. Lo cual no quiere decir que no haya una diferencia entre el conocimiento cotidiano y el científico, pues éste requiere articularse con la teoría social y controlar la

---

<sup>7</sup> La distancia entre la práctica social y el conocimiento científico o teórico, debe ser tenida en cuenta constantemente, pues la construcción del objeto a investigar implica la pérdida de dimensiones experienciales que son relevantes para las personas en su vida cotidiana y que, no obstante, desbordan la producción académica; sin embargo: “Esto no nos lleva a la conclusión de que el conocimiento teórico no vale nada, sino que es necesario conocer sus límites y adjuntar a cualquier informe científico un reporte de los límites de los informes científicos: el conocimiento científico debe gran número de sus propiedades más esenciales al hecho de que las condiciones de su producción no son las de la práctica” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 45).

reflexividad. Marc Augé recomienda no perder de vista que el antropólogo (en este caso, el investigador social) no sólo 'traduce al otro', sino que también es un autor:

“Pasar resueltamente por una reafirmación del antropólogo como analista exterior de las verdades particulares pronunciator de hipótesis generales. En tanto autor, el antropólogo firma por lo que resulta creíble, habida cuenta de que la relación con la verdad no tiene la misma naturaleza cuando se cuenta una experiencia, cuando se realiza un análisis o cuando se proponen hipótesis” (Augé, 2007: 54-55)<sup>8</sup>.

En el caso de esta investigación, que es de Ciencia Política, se hizo un análisis sobre la contienda política basado en las experiencias que los estudiantes relataron, a pesar de lo cual, narrar dichas experiencias no fue el objetivo del trabajo. Este es un trabajo de Ciencia Política sobre contienda política, no una etnografía antropológica sobre los estudiantes de la Universidad de Antioquia, es decir, que se utiliza la etnografía como enfoque y como método, no como texto, siguiendo la distinción planteada por Guber (2001). Como enfoque, se trata de

*“Elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa ‘descripción’ no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador. Pero a diferencia de otros informes, esa*

---

<sup>8</sup> Sin embargo, al afirmar la posición del etnógrafo y la diferencia entre su conocimiento y el conocimiento cotidiano de los actores no se quiere decir que se esté de acuerdo con adoptar distinciones como la que plantea Marvin Harris (1982) respecto a las categorías nativas (emic) y las categorías del etnógrafo (etic). Esta postura asume que los entramados simbólicos, lo emic, no son sino vestimentas que adquiere la infraestructura productiva y reproductiva de una sociedad, razón última y real de ser de la acción y que sólo puede ser desvelada tras un profundo y distanciado análisis del antropólogo, lo etic. De esta forma, las identidades construidas por los estudiantes pasan a ser meras ficciones que esconden una contradicción objetiva propia de la estructura productiva y/o reproductiva; importando más la explicación de dicha estructura que la comprensión de los procesos de construcción y transformación de las identidades políticas, es decir, la dinámica política pierde relevancia.

Dicha distinción también parte de la idea según la cual los actores sociales son incapaces de comprender las estructuras y dinámicas en medio de las cuáles despliegan sus prácticas; y que el estudioso de lo social es quien ostenta la verdad legítima sobre esas prácticas, por lo cual sus ideas “etic” son objetivas, a diferencia de las ideas “emic” de los demás actores, completamente subjetivas (González, 2009). Al contrario, en este estudio se considera que las categorías empleadas por los protagonistas (*combos, colectivos, articulaciones*, entre otras) son pertinentes y por lo tanto son integradas como categorías de análisis. En todo caso, siempre se afirma explícitamente que así nombran los estudiantes a tales fenómenos.

conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos” (p. 15).

Como método, la etnografía es abierta y flexible, es decir que no supone de antemano qué técnicas deben usarse o evitarse, sino que basa la elección de estas técnicas en la estancia prolongada y rutinaria con el grupo social que se estudia. Finalmente, como texto, la etnografía es la presentación de los resultados del trabajo de campo “generalmente monográfica y por escrito (más recientemente, también visual)” (Guber, 2001: 19), y además con la intención de dar cuenta constantemente de las relaciones entre el etnógrafo y los sujetos, así como de enfatizar constantemente la presencia del investigador en campo como fuente de la autoridad etnográfica.

Esta distinción es importante, en tanto, a pesar que a lo largo del texto sólo hago referencia a mi presencia en el trabajo de campo durante algunas páginas de este capítulo, las entrevistas que realicé así como las interpretaciones que construí, se basan en relaciones cotidianas establecidas con líderes y estudiantes de la Universidad de Antioquia. Más que la reconstrucción detallada de cada uno de los episodios contenciosos nombrados en el trabajo de grado, la indagación y escritura tuvo por objetivo comprender las condiciones y dinámicas, ofreciendo así un marco de comprensión del contexto que le da sentido a tales episodios, las redes organizativas que los encauzaron y las transformaciones de la dinámica de la contienda.

Los momentos o fases del método etnográfico se entienden en función de este movimiento de desconocimiento/reconocimiento. La investigación empieza en un punto en el que

“El investigador no alcanza a dilucidar el sentido de las respuestas que recibe ni las reacciones que despierta su presencia; se siente incomprendido, que molesta y que,

frecuentemente, no sabe qué decir ni preguntar. Los pobladores, por su parte, desconocen qué busca realmente el investigador cuando se instala en el vecindario, conversa con la gente, frecuenta a algunas familias. No pueden remitir a un común universo significativo las preguntas que aquél les formula” (Guber, 2001: 51).

Y busca llegar a un estado en el cual el etnógrafo comprenda plenamente las situaciones que se le presentan cotidianamente en su interacción con la comunidad.

Así, el proceso etnográfico en esta investigación se desarrolló en tres fases. En una primera fase de *exploración* se hizo un acercamiento a estudiantes y grupos estudiantiles, en el cual se pusieron en conversación los sentidos que el investigador y ellos le dan a esta investigación. Durante esta fase el etnógrafo empezaría a comprender cómo los sujetos definen las situaciones, cuáles son las formas adecuadas para acercarse a ellos, de hacer las preguntas y qué tipo de interacciones serían más idóneas. También, en esta fase, se replantearon algunas certezas teóricas sobre el tema<sup>9</sup>.

El fin de este momento es llegar al *rapport*, esto es, a un punto de empatía entre el investigador y el investigado, que permita continuar con la aplicación adecuada de instrumentos de investigación para recoger información pertinente (Hammersley y Atkinson, 2001). Esta fase está marcada por la aparición de porteros. En la investigación etnográfica los llamados *porteros* cumplen un papel fundamental: permiten la entrada a grupos sociales a los cuales el investigador no tiene acceso. Conocerlos hace parte del proceso de inmersión en el grupo que el etnógrafo pretende estudiar (Hammersley y Atkinson, 2001). Encontrarme con el primero inauguró un momento de mi trabajo de campo crucial, un *punto de inflexión*, en

---

<sup>9</sup> En las conclusiones se da cuenta de la transformación teórica que el acercamiento a los estudiantes impulsó y que, a la larga, llevó a plantear otras preguntas sobre la forma en que se aborda la acción colectiva desde la lectura de los movimientos sociales.

palabras de Rosana Guber (2001); que ilustra la centralidad de esta primera fase. Así lo relato:

“El 29 de febrero del 2012, a las 2 pm estallaron 3 *papas bomba*<sup>10</sup> cerca a la portería principal de la Universidad de Antioquia, que comunica con la calle Barranquilla. Inmediatamente me acerqué al balcón de mi apartamento, cuya vista da directo hacia allí, y vi cómo un grupo de *capuchos*<sup>11</sup> bloqueaban el paso de los carros, cómo una tanqueta de la policía arribaba al lugar, y cómo un grupo del ESMAD<sup>12</sup> enfrentaba a los sublevados. El *tropel* duró alrededor de 2 horas y media y la universidad fue cerrada ese día.

En ese momento me encontraba escribiendo el planteamiento del problema de mi investigación, no tenía claro aún cuál sería mi pregunta, ni los objetivos, apenas estaba buscando un marco teórico adecuado y, sobre todo, no me había definido por algún acercamiento metodológico. A lo mucho sabía que revisaría prensa, leería pasquines estudiantiles, estaría atento a las comunicaciones que los administrativos harían sobre el tema, y asistiría juiciosamente a las asambleas estudiantiles.

En efecto, eso es lo que estaba haciendo y, sin embargo, no entendía de dónde había salido ese *tropel*. Lo había visto, también había leído lo que la prensa comentaba sobre el asunto, incluso estaba al tanto de las reacciones de distintos estudiantes y grupos estudiantiles sobre el hecho por medio de las redes sociales (facebook, twitter y algunos blogs); pero no captaba el sentido de ese *tropel*. Parfraseando a Borges, a pesar de que *leía* a los estudiantes, *no estaba seguro de entender su lenguaje*.

En ese momento pensé que no había otra opción, tendría que volver, como siempre, a la etnografía. No habría otro camino si de lo que se trataba era de superar los lugares comunes y las interpretaciones a la ligera que se venían haciendo sobre la movilización estudiantil desde distintos sectores.

---

<sup>10</sup> La *papa bomba* es un artefacto explosivo de fabricación casera que utilizan algunos grupos clandestinos en enfrentamientos con la fuerza pública. A estos enfrentamientos se les conoce como *tropeles*.

<sup>11</sup> Se les llama *capuchos* a los participantes en este tipo de enfrentamiento. El término proviene del ocultamiento de su rostro con una “capucha”.

<sup>12</sup> Escuadron Movil Antidisturbios. Es un grupo especial de la policía, que tiene como misión apoyar el mantenimiento del orden público en caso de disturbios o eventos.

Por esos días, el 7 de marzo del 2012, se convocó una Asamblea General Estudiantil para tratar el tema de las medidas de seguridad implantadas por las directivas, y emanadas de la gobernación, para tratar los problemas universitarios. Fue la primera de muchas que se hicieron en ese momento y a las cuales asistí juiciosamente. Lamentablemente, en estas asambleas no encontré la respuesta al sentido de las distintas acciones estudiantiles. Mucho de lo que pasaba en la universidad escapaba a las decisiones tomadas en ellas y, más complejo aún, empezaba a ser más que evidente que las posiciones de muchos estudiantes estaban conectadas con discusiones previas y discursos no explicitados, pero presentes, en estas reuniones.

También empecé a asistir con regularidad a las distintas marchas convocadas por y para los estudiantes. En general, estas movilizaciones estaban conectadas con el proceso estudiantil a nivel nacional liderado por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) que, para ese entonces, buscaba ya no el retiro del proyecto de reforma de la ley de Educación Superior (ley 30) sino la construcción de una propuesta alternativa desde los estudiantes. A pesar de que el sentido de estas acciones era claro, en las propias marchas eran visibles las diferencias entre los estudiantes respecto a tópicos que iban desde la MANE, la educación superior, las formas de acción, hasta el estado, el modelo de desarrollo, la guerra, etcétera.

Tanto las marchas como las asambleas se me aparecían entonces, si se me permite la expresión, como ceremonias de encuentro a donde los estudiantes no iban para conocerse sino para re-conocerse, en donde de lo que se trataba era de confirmar unas identidades que ya venían configuradas de antemano, o, en el mejor de los casos, para actualizarlas. En otros términos, las identidades estudiantiles -y todo lo que ello implica en términos de las concepciones, posiciones y discursos respecto a la educación, la universidad y la sociedad- no eran construidas en estos espacios sino en algún otro que escapaba a lo que venía observando hasta entonces.

No puedo negar que, después de casi dos meses, reconocía algunos rostros, identificaba algunas regularidades y, si se quiere, predecía en qué iba a desembocar alguna situación concreta. Tampoco era algo difícil si se tiene en cuenta que yo mismo hago parte del mundo universitario, así que lo que en verdad había ganado era un poco más de precisión en la mirada, pero no la suficiente como para cumplir los objetivos de mi investigación.

Necesitaba un acercamiento distinto. A estas alturas ustedes pensarán en la obvia necesidad de establecer contacto con los líderes estudiantiles y, efectivamente, yo no desconocía que allí tendría que llegar. Sin embargo no quería tocar puertas sin antes tener algún contacto, algún intermediario que le diera confianza a los estudiantes cuando hablaran conmigo. La protesta en Colombia ha sido reprimida por distintos actores, entre los cuales el estado es sólo uno. La situación no es tan alarmante como para no conceder entrevistas, pero la creación de lazos de confianza adecuados sería la diferencia entre una mala y una buena entrevista.

Este era un punto muy delicado, y por eso lo que hacía mientras tanto era comentar sobre mi investigación en cualquier espacio con el ánimo de conocer interesados. A mis colegas les preguntaba si no tenían algún contacto con un estudiante o con alguien que me pudiera acercar a ellos.

Un día, en el momento más desesperado, se abrió la puerta que tanto necesitaba: Me encontraba conversando con una amiga en la universidad, cuando llegaron dos amigos suyos a saludarla. Antes los había visto y con uno de ellos había cruzado un par de palabras. Hablamos por un rato hasta que el tema se concentró en mí y en mi investigación. Como siempre les hablé detalladamente sobre mis preguntas, mis objetivos y el por qué de la indagación. Cuando terminé, aquel con el que no había cruzado palabra me contó que había participado activamente del movimiento estudiantil entre el 2003 y el 2008, que había pertenecido a una oficina estudiantil, y me ofreció ayudarme no sin antes sentarnos a conversar un poco más sobre mi interés.

A partir de allí, mi percepción sobre la situación estudiantil se amplió sustancialmente. En pocos meses conocí a los principales líderes, los grupos, las diferencias entre ellos, las concepciones sobre el lugar de la universidad en la sociedad, la transformación social y la acción política. Como intuía, encontré la otra cara de la moneda, aquello que no pasaba por la ceremonia: presencié largas discusiones sobre temas concretos tocados en las asambleas y empecé a saber lo que pasaría allí antes de que la misma se realizara; escuché los consejos que algunos egresados les daban a los líderes estudiantiles de ahora, vi las reacciones de algunos miembros de la Mesa Amplia Regional Estudiantil de Antioquia (MAREA) acerca de decisiones tomadas en distintas instancias, momentos después de haberse dado.

Aún así no quise realizar entrevistas todavía. Atentamente tomaba nota de lo que sucedía, y con rapidez preguntaba informalmente por los eventos más recientes en la universidad. Empecé también a entender ciertos tropes, comprendí que había diferencias importantes entre los grupos y vi el desconcierto de algunos estudiantes frente a acciones que no eran de fácil asimilación. De esa manera, vi que las propias formas de protesta estudiantil estaban cambiando de una forma que no preveía inicialmente y que escapaba a cualquier comprensión *desde afuera*<sup>13</sup>.

La segunda fase es *la focalización o trabajo de campo* y en ella se dio inicio a la etnografía propiamente dicha, aplicando los instrumentos diseñados. Comprender la constitución de las formas de protesta estudiantil es el objetivo de esta propuesta y hacia tal fin debían responder las técnicas seleccionadas. Para hacer operativo este fin, se descompuso la acción colectiva en tres dimensiones desarrolladas en el marco teórico: 1) organizaciones y redes estudiantiles, 2) protestas estudiantiles y 3) estructura del contexto y oportunidades<sup>14</sup>. Cada una de estas dimensiones fue abordada con un arsenal de técnicas adecuado, así:

1. Organizaciones y redes: se hicieron *entrevistas no directivas* a líderes estudiantiles y miembros de organizaciones, *revisión documental* de documentos internos de los grupos y *observación* de las asambleas generales.
2. Protestas: se llevó a cabo una *observación* constante de las protestas que se dieron durante el desarrollo del proyecto y una *revisión documental* en prensa local<sup>15</sup> y en comunicados (rectoría y consejo superior). También se consultó sobre este tema en las *entrevistas no directivas*.

---

<sup>13</sup> Ponencia presentada en la X Reunión de Antropologías del Mercosur (RAM), Córdoba Argentina; en julio de 2013: "Formas de protesta estudiantil en la Universidad de Antioquia Algunas consideraciones sobre etnografía".

<sup>14</sup> A partir del análisis e interpretación de estas dimensiones, particularmente la de protestas estudiantiles, se da cuenta de la dimensión de los *mecanismos, procesos y episodios* de la contienda política.

<sup>15</sup> La elección de los medios que se trabajaron se hizo en función de la continuidad con que cubrían noticias sobre la protesta en la Universidad de Antioquia, y fueron: El Colombiano, El Espectador, El Mundo, De la Urbe.

3. Contexto y oportunidades: principalmente se hizo mediante la *revisión documental* de bibliografía sobre educación en Colombia, en conversación con la revisión sobre normatividad en la Universidad de Antioquia (reglamentación sobre la participación estudiantil y la estructura de poderes universitaria).

Como se ve, las técnicas están relacionadas con los distintos objetivos, pero son transversales a éstos. La observación es participante en tanto implica estar en los lugares, interactuar con los estudiantes, 'vivir la vida universitaria', sin embargo no llega a la 'inmersión' propiamente dicha en algún colectivo estudiantil; en otras palabras, la observación se realiza como miembro de la comunidad universitaria más que como miembro de movimientos políticos particulares.

La entrevista no directiva es una técnica conversacional que parte del interés del otro por hablar, narrar acontecimientos, emitir opiniones, poner sobre la mesa sentimientos, más que limitarse a contestar las preguntas fijas que le hace el 'entrevistador'; en este sentido hay una guía o protocolo de conversación que apunta a unos criterios establecidos, pero con la flexibilidad suficiente para que emerjan cuestiones que, inicialmente, el etnógrafo no tuvo en cuenta. En síntesis, la entrevista no directiva parte de unas líneas o temas generales en los cuales el etnógrafo está interesado, pero implica también un proceso de interacción entre la reflexividad del etnógrafo y la de los sujetos de investigación. Por otra parte, la revisión documental no es la modalidad de investigación, sino una técnica concreta que responde al interés en recoger los discursos escritos de los actores.

Sobre las entrevistas no directivas, es necesario aclarar que el trabajo de campo no se reduce a ellas sino que se cristaliza en los relatos ofrecidos por los líderes, y que la cuestión de la representatividad debe ser problematizada.

Un ejercicio destinado a comprender el sentido de la acción debe realizarse parsimoniosamente a través del diálogo continuo y constante con sujetos participantes de la dinámica social sobre la cual se está investigando. Pero lo importante no es con cuántos se hagan este trabajo, sino con qué profundidad. Gerardo Reichel-Dolmatoff escribió su hermosa obra sobre los *Desana* (1986) conversando exclusivamente con un estudiante tukano de la Universidad de los Andes. Lo importante de la etnografía no es la representatividad de las entrevistas, sino la empatía simbólica adquirida con los sujetos del campo social del que se quiere dar razón.

La representatividad es un criterio de la investigación cuantitativa que no debe ser imitado irreflexivamente por la investigación cualitativa; puesto que tiene sus raíces en el interés estadístico por encontrar la cantidad necesaria para que la muestra tenga un poder explicativo. Puesto que el criterio de representatividad es inadecuado es más apropiado hablar del criterio de pertinencia, que se pregunta por la capacidad que tiene un caso singular de ilustrar otros parecidos, es decir, si la experiencia subjetiva del individuo puede ser generalizable a otros que estén en similares condiciones a las suyas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La pertinencia de los relatos realizados por los estudiantes proviene de la a) credibilidad con que cuentan sus historias<sup>16</sup>, b) de la saturación que éstas presentan y c) de la constante interacción establecida con ellos.

En conclusión, las entrevistas que muestro en la tesis son el producto de mi estancia prolongada en campo. Son entrevistas sumamente extensas (con periodos de grabación de hasta 5 horas) y que cobran sentido por mi interacción cotidiana – no registrada en grabaciones– con los sujetos de las mismas, los estudiantes que me

---

<sup>16</sup> “Los criterios de validez y confiabilidad vendrán dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias; partiendo de que el principal criterio de verdad, como veremos en un punto posterior, será la propia implicación de los participantes, su honestidad personal, y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas. Lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 134).

relataron sus experiencias políticas. La misma interacción establecida con ellos, y con muchos otros estudiantes a quienes no se les realizó una entrevista por considerar que las que venían siendo realizadas daban suficiente cuenta de lo que se quería contar (es decir que ya había una saturación del dato), es la que permite afirmar que, si bien tales estudiantes no son la voz del estudiantado universitario, lo que contaban era relevante, pertinente y válido.

A medida que avanzó el trabajo de campo se sistematizó la información levantada y, en este proceso, se dieron las primeras puntadas al análisis que se haría en la fase final, de *interpretación*. Esta fase estuvo apoyada en el software de investigación cualitativa NVivo, mediante el cual se le dio una lectura minuciosa a la información y se la relacionó con el marco teórico propuesto. Del resultado de este proceso se da cuenta en la segunda parte de este escrito. Es de aclarar, finalmente, que la fase 3, de interpretación, llevó inevitablemente a volver a la fase 2, trabajo de campo, para indagar por cuestiones no abordadas pero relevantes (lo cual constituye una porción de *profundización* en la *focalización*); es decir, el proceso de investigación fue circular y reflexivo.

### 1.5 EL LUGAR DEL INVESTIGADOR: CONSIDERACIONES ÉTICAS<sup>17</sup>

Un lugar es una posición en un espacio, en este caso, social. El investigador ocupa una posición en una red de relaciones de distintos niveles: en el espacio social, en la universidad, en las ciencias sociales, en el universo de opciones teóricas y metodológicas. Apostar por el estudio de la contienda política implica movilizar el capital social con que cuenta el investigador y establecer lazos con agentes que ocupan, también, posiciones específicas en el espacio social: estos son líderes y

---

<sup>17</sup> Este apartado está basado en la ponencia anteriormente citada, realizada en la X Reunión de Antropologías del Mercosur.

miembros de grupos estudiantiles. Conocer sus motivaciones, sus historias, *entrar en su mundo*, conlleva asumir un compromiso ético y político con ellos *desde el propio lugar*. La pregunta básica es, más allá de la presente investigación, ¿qué relación debe asumir la investigación social con los movimientos sociales?

La relación que se establece con los *porteros* puede variar significativamente según el contexto, la personalidad, el tipo de investigación, y muchos otros factores (Hammersley y Atkinson, 2001; Punch, 2002) que exceden las recomendaciones de los manuales sobre metodología. En particular, la relación de confianza que se establece con los distintos miembros de los grupos con los que se trabaja implica una disposición del etnógrafo hacia el compromiso con estas personas. Lo que está implícito aquí es la ética del investigador social, la *frónesis*, es decir, la sabiduría práctica con la que se orientan las acciones en la vida cotidiana, a la luz de valores que se han definido a partir de la historia de vida, en tanto formación en la cotidianidad, la escuela, la universidad y el trabajo.

Las discusiones epistemológicas, éticas y políticas que pueden darse acerca de la investigación son amplias, abarcan distintos niveles y tocan aspectos diferenciados según los enfoques, teorías y métodos de cada investigación. Esta amplitud se debe a que estas discusiones tocan la articulación entre teoría y práctica y que, por lo tanto, se configuran según los procesos investigativos concretos. En otras palabras, a cada proceso de construcción de conocimiento le corresponde resolver cuestiones diferentes sobre sus condiciones epistemológicas de posibilidad, sus dilemas éticos y sus implicaciones políticas particulares; estas son cuestiones prácticas que no pueden ser resueltas con recetas universales para todos los casos sino a partir de una reflexión que sea puesta en marcha constantemente por el investigador.

En general, las cuestiones éticas en ciencias sociales suelen tocarse en el marco de la aplicación de instrumentos específicos de investigación. Las preguntas que se

hacen en este punto tienen que ver con la relación honesta entre el investigador y los sujetos que participan de la investigación, es decir, si aquel afirma explícitamente que está y qué está investigando, si graba las entrevistas con un consentimiento de los entrevistados, si las observaciones son manipuladas, cómo son conseguidos documentos íntimos de las personas. A veces las consideraciones éticas van un poco más allá y cuestionan si el conocimiento producido en la investigación es retribuido a las comunidades, si se les presentan los resultados, se les hacen llegar los informes; y también si cuidan la intimidad de los miembros de las mismas, es decir, hasta qué punto los investigadores cuentan qué tipo de cosas sobre sus “informantes”.

Este tipo de cuestiones tienen que ver con una pregunta más amplia que le plantea la “comunidad académica” a los investigadores: ¿cómo se ve afectada la investigación por la interacción entre el sujeto investigador y el objetivo investigado? Se aconseja que la ética en la investigación suponga una actitud reflexiva por parte del investigador, que tome en cuenta estos elementos constantemente.

Si bien estas preguntas son importantes, las relaciones establecidas en el trabajo de campo generan un tipo distinto de cuestionamientos. No basta con saber cómo esta relación afecta al etnógrafo, sino también cómo la viven los estudiantes que ayudan en este proceso. Las respuestas éticas ofrecidas tradicionalmente, tales como *informar* a los estudiantes qué se está haciendo y luego *entregarles* los *resultados* de la investigación, son propias de una visión epistemológica y ética particular: la que busca la objetividad a través del control de todos los aspectos de la investigación.

En la visión que podríamos llamar objetivista, el investigador es un sujeto que conoce una realidad objeto, es decir, su posición frente a la realidad es la de sujeto

absoluto que tiene la capacidad de conocer la realidad social como un todo. La relación con la acción es débil, puesto que se busca neutralizar los valores mediante la distancia entre el sujeto y el objeto (Cubides y Duran, 2002).

Esta idea del sujeto absoluto está relacionada con unas condiciones específicas que la hacen posible, y tiene que ver con el proyecto de modernidad que hunde sus raíces en occidente. Según este modelo, el hombre puede controlar la vida a través de la razón, es decir, mediante el conocimiento científico. El pensamiento racional le da los elementos necesarios para explicar y predecir los acontecimientos sociales y naturales que ocurren en el mundo, con lo cual logra tener control sobre los mismos y encauzarlos según su voluntad. Así, la idea de sujeto absoluto tiene que ver con la centralidad del hombre como principio ordenador de las cosas, en sustitución de dios; y la visión de la ciencia y la técnica como los instrumentos de control de la naturaleza (Castro-Gómez, 2000).

Este proyecto está enmarcado en la existencia de un estado que tiene el monopolio de la violencia y que, por lo tanto, tiene la capacidad de ordenar la realidad, de darle una dirección racional al mundo. Las ciencias sociales son constitutivas de este estado puesto que producen conocimiento racional de la sociedad, con base en el cual se definen las metas, formas y problemas de la sociedad. En este sentido, hay una relación saber-poder en la ciencia que, a través del poder del estado y las ciencias sociales, ordena simbólicamente y materialmente el mundo (Castro-Gómez, 2000).

Esta posición del sujeto absoluto no entra en consideraciones éticas y políticas sobre su acción, puesto que se supone que la misma es neutral, guiada enteramente por la razón, que se confunde con la técnica. Vemos que, por una parte se considera contemplativa, y por la otra se articula a dispositivos de saber poder que ordenan activamente el mundo. En este sentido, esta posición está llamada al

autoengaño, al ocultamiento de las tramas políticas y éticas en las que se encuentra inmersa. Los problemas que se ocultan no son solo los epistemológicos (las posibilidades de la objetividad y la subjetividad) sino también éticos, puesto que de lo que se trata es de los valores y las posibilidades de futuros distintos, y políticos, en tanto el conocimiento contribuye a la formación de órdenes sociales específicos.

Además de esta visión, hay otras perspectivas que cuestionan este ocultamiento de las condiciones de posibilidad del conocimiento a partir de la *fronesis*, es decir, la inteligencia reflexiva que busca integrar la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, mediante la *praxis*. Esta racionalidad reconoce que las ciencias sociales no solo comprenden el mundo sino que agencian transformaciones. Concretamente, hay dos miradas sobre lo social en las cuales el sujeto se posiciona reflexivamente: por una parte la del sujeto intersubjetivo, por la otra la del sujeto contextual (Cubides y Duran, 2002).

La primera tiene que ver con el construccionismo. Aquí se supone que el conocimiento se produce a través de la interacción social con el otro, es decir, con el sujeto de investigación. El conocimiento no es el resultado de una imagen objetiva de una realidad preexistente sino que se produce en la interacción, a partir de los elementos que aporta cada uno de los actores; en este sentido, su conocimiento no puede llegar a ser objetivo sino una construcción intersubjetiva de sentido (Cubides y Duran, 2002).

Por otra parte, el contextualismo parte del sujeto relativo, es decir, de cómo el mismo está inmerso en un contexto. Este acercamiento al conocimiento intenta sintetizar elementos macro y microsociales a partir de la idea de contexto, es decir, la realidad social tiene que ver, al mismo tiempo, con unos procesos de intersubjetividad a través de los cuales es construida, y con algunos elementos

objetivos (instituciones, estructuras, relaciones de dominación, poder, hegemonía) que condicionan la interacción misma. Esta visión implica conocer el marco dentro del cual se da la investigación, para no caer en la ingenua visión del sujeto investigador y el sujeto investigado como estableciendo una interacción equilibrada y neutral (Cubides y Duran, 2002).

En este sentido, se rescata la necesidad de una autoreflexión crítica sobre la posición que el investigador ocupa en el campo de lo social, lo académico y lo político; y busca hacerse explícito su papel en la transformación social. Esta aproximación busca diseñar investigaciones que contribuyan a la emancipación y para ello afirma la necesidad de una comprensión amplia de la realidad (las categorías *etic* propias del investigador), de reconocer activamente el lugar del investigado en la construcción social de la realidad (sus categorías *emic*), y el establecimiento frente al paradigma de control ligado a los dispositivos estatales de saber/poder (Cubides y Duran, 2002). La ética aquí implica un compromiso político de ampliación democrática de la investigación que permita una participación más activa de los sujetos implicados.

Ambas posiciones pueden leerse a la luz de María Teresa Uribe (2002), para quien los investigadores sociales en Colombia tienen un papel fundamental en la construcción del contexto de violencia. Las categorías de análisis y todo el proceso de construcción del conocimiento alrededor de estas, no están alejadas de la realidad sino que deben ser vistas como *palabras de la guerra* que tienen impactos específicos sobre el conflicto colombiano. Además, es necesario reconocer los límites de los *mapas cognitivos* de las ciencias sociales para comprender las dinámicas sociales y, en este sentido, ampliar la visión de los propios actores sociales.

Aquí el mencionado lugar del etnógrafo como *mediador* cobra un sentido nuevo. El término *mediación* no debe ser entendido de forma mecánica y pasiva, sino dinámica y activa. El etnógrafo no sólo pone a conversar distintos grupos sino que habla también, hace parte de la conversación. Esta investigación, inicialmente construida a la distancia, puede ser un insumo que enriquezca la discusión acerca de las acciones colectivas estudiantiles. Los estudiantes no sólo quieren hacer oír su voz, quieren saber cómo ven las ciencias sociales lo que ellos hacen. El compromiso ético tendría así un componente de mediación, pero también un aporte por parte de las ciencias sociales en general, y la ciencia política en particular. Hay fuertes expectativas de los estudiantes sobre la respuesta a la pregunta de investigación de este trabajo. La ven como una forma inicial, previa a su propio proceso, de recuperación de la memoria, también como un elemento que puede guiar procesos internos de crítica y, finalmente, como una forma de reconocimiento de sus acciones.

En este sentido, el papel del investigador social en este trabajo pasa por reconstruir juiciosamente los acontecimientos y relatos sobre la protesta estudiantil a la luz de herramientas teórico-metodológicas que enriquezcan la discusión pública sobre la contienda política en la universidad. La construcción conceptual y metodológica ha sido abordada en la primera parte de este trabajo; la reconstrucción de la información recogida en el trabajo de campo es abordada en la siguiente parte. El capítulo 3 trata sobre la *estructura del contexto*, el capítulo 4 aborda las *redes de movilización*, y el capítulo 5 da cuenta de la *dinámica de la contienda*. Estos tres capítulos han sido escritos gracias a la colaboración sincera de líderes y miembros de grupos estudiantiles, y buscan ser una contribución al entendimiento de las condiciones y dinámicas de la protesta estudiantil.

**Segunda Parte**

**LA CONTIENDA POLÍTICA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE  
ANTIOQUIA**

## 2. La estructura del contexto (condiciones de la acción)

Para comprender las dinámicas de la protesta es necesario conocer las condiciones en las que emerge. En otras palabras, se requiere leer el contexto para captar el sentido de la acción. La teoría de los movimientos sociales propone el concepto de *estructura de oportunidades políticas* para referirse a los espacios que la configuración del sistema político le deja a la contienda política en un momento dado (Tarrow, 1999, 2004; Tilly, 2002; McAdam, Tarrow y Tilly, 2005).

Estudiar la protesta estudiantil requiere incluir algunas variables específicas que se refieren al contexto universitario mismo. Rucht afirma que “el concepto de oportunidades políticas debe ser ampliado, concretado y refinado” (1999: 267), y para ello propone hablar de la *estructura del contexto* como aquellos elementos del entorno que condicionan e influyen en la movilización:

“En el caso del escenario estructural de un movimiento social, buscamos aquellos elementos ecológicos que dan forma a las actividades y configuran el movimiento. Más concretamente, lo que nos interesan son aquellas condiciones externas (a un movimiento o a todo un grupo de ellos) que facilitan o restringen la construcción y el mantenimiento de la estructura del movimiento pensada para canalizar la movilización y las acciones de protesta” (Rucht, 1999: 268)

Las dimensiones específicas propuestas por Rucht son el contexto social, el contexto cultural y el contexto político. Adriana González retoma el sentido de la definición anterior y afirma la necesidad de moldear las cualidades de esta

estructura según las condiciones contextuales específicas de cada caso (2001)<sup>18</sup>. La protesta estudiantil de la que trata este trabajo está ubicada en un espacio específico: una universidad pública colombiana. Por lo tanto, para nuestro caso, es necesario comprender 1) el estado de la educación superior en Colombia, ubicando allí a la Universidad de Antioquia, 2) el fenómeno de criminalización de la protesta en el país, y 3) la relación entre las directivas y los estudiantes y el gobierno universitario.

Estas dimensiones conforman las condiciones contextuales de la acción política estudiantil en la Universidad de Antioquia, estableciendo los límites y posibilidades de la protesta<sup>19</sup>. El estado de la educación superior tiene un impacto directo sobre la conformación de la movilización estudiantil, es decir, qué estudiantes, cuántos, de qué procedencia, formación y proyecto de vida, participan en la contienda política estudiantil. La criminalización de la protesta a nivel nacional impacta directamente sobre la radicalización de la contienda política estudiantil. Finalmente, el gobierno universitario pone condiciones a la participación y la representación estudiantil mediante la apertura y el cierre de espacios de intermediación, deliberación y resolución de conflictos. Este capítulo aborda estas tres dimensiones.

## 2.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ÚLTIMA DÉCADA

La contienda política a la que se hace referencia en este trabajo tiene dos términos: es *protesta* y es *estudiantil*. En cuanto al primer término, es necesario conocer el

---

<sup>18</sup> González propone un modelo para la comprensión de la movilización social en contextos de violencia prolongada compuesta por la agenda clásica de los movimientos sociales, la agenda de la contienda política. En la estructura del contexto político, incluye las dimensiones de territorio, actores y Estado-poderes fácticos.

<sup>19</sup> Una cuarta condición, no abordada en este trabajo, pero cuya importancia es central y requeriría de una investigación específica sobre la misma, es la violencia en Medellín. La situación de violencia en Medellín explica la existencia de recursos materiales y cognitivos para el enfrentamiento violento, además de las limitaciones para la acción ciudadana.

fenómeno de criminalización de la protesta en Colombia; mientras que para el segundo es imprescindible identificar el estado de la educación superior en Colombia. Estas dos dimensiones constituyen el contexto nacional de la movilización universitaria.

En la última década ha habido un incremento notable en la cantidad de estudiantes que acceden a la Educación Superior. Las instituciones educativas han diversificado su oferta académica, cuando no se han multiplicado. También ha habido unas transformaciones relevantes en el lugar ocupado por la universidad en el sistema educativo nacional, en tanto su papel se ha visto disminuido en pro del crecimiento de la educación técnica y tecnológica. La Universidad de Antioquia no ha sido ajena a esta situación, sino que es un ejemplo paradigmático de estas transformaciones. Su matrícula ha aumentado fuertemente durante los últimos 10 años, ha abierto nuevas carreras y nuevas sedes, y su oferta de servicios crece cada día más.

La educación superior –y la educación como un todo- en Colombia es un tema de interés público que permanentemente se encuentra en la agenda del gobierno, conectado con otros problemas generales como la superación de la pobreza, el crecimiento económico y la disminución de la inequidad. Actualmente, se encuentra vinculado con el programa del gobierno del presidente Juan Manuel Santos como un elemento necesario para la *prosperidad social*:

“Con el paso hacia la política de prosperidad democrática, la educación cobra un importante papel en dos sentidos: en cuanto a la importancia de la *calidad* educativa para la prosperidad, y en cuanto a la necesidad de que haya una mayor *equidad* en el acceso a la educación, como medio para el crecimiento económico. De lo que se trata es del fortalecimiento del capital humano como vía para la superación de la pobreza” (MEN, *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*: 2)

La importancia de la educación superior radica en su aporte al desarrollo del capital humano. La formación de sujetos racionales, con capacidad, criterio y creatividad para tomar decisiones; conocimientos amplios en niveles técnicos, tecnológicos y profesionales; facultad para la innovación y producción de conocimientos nuevos y pertinentes, son algunas de las ventajas que la educación superior de calidad otorga. De ahí que su importancia no se encuentre en discusión.

En este sentido, la Constitución del 91 afirma que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Artículo 67). Y la ley 30 de 1992 –de Educación Superior- dice que la educación es un proceso permanente de formación integral del ser humano y que por tanto es un “servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (artículo 2).

Hay tres aspectos que se consideran en la política pública colombiana sobre la educación superior como *servicio público*: la cobertura, la calidad y la financiación. El problema se define en términos de cuánta cobertura se quiere, qué indicadores de calidad se buscan alcanzar y cómo financiar adecuadamente el crecimiento en los dos aspectos anteriores. La forma en que este problema es definido en la agenda de gobierno tiene que ver con discusiones globales que se hacen sobre el tema. Al igual que en la agenda nacional, la discusión internacional ve en la educación un importante medio para el crecimiento económico de los países. En este sentido, Colombia busca orientar sus políticas mediante las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, la

Oficina Internacional de Educación, el Banco Mundial y la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE)<sup>20</sup>.

Para saber la forma en que Colombia ha llegado a la situación actual es importante remitirse a la política de *Revolución Educativa* iniciada en el 2003 por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta política implicó un crecimiento importante en cuanto a la cobertura y la calidad en todos los niveles educativos, incluida la educación superior. Esto constituyó una novedad importante, porque anteriormente la Educación Superior era un renglón aislado en relación a la planeación de la política educativa en general, para lo cual es ilustrativa la ausencia de discusión sobre este sector en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 1996-2005; y en el descuido del MEN en cuanto a las funciones de inspección y vigilancia del sector, dejándolas exclusivamente en manos del Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior (ICFES)<sup>21</sup>.

La política de la revolución educativa se llevó a cabo durante 8 años. Los planes del sector educativo del 2002 y el 2006 tenían como ejes centrales la cobertura, la calidad y la eficiencia. El de 2002 se enfocó en la relación entre educación y equidad, de la mano del aumento de la seguridad; mientras que el del 2006 hizo énfasis en el papel de la educación en la competitividad del país. Según los objetivos de *Visión Colombia Segundo Centenario: 2019* (Departamento Nacional de

---

<sup>20</sup> Actualmente, Colombia está buscando su ingreso a la OCDE, por lo cual las recomendaciones de esta organización son tenidas en cuenta<sup>20</sup>. En el informe *La educación superior en Colombia 2012* de la OCDE, se plantean varios desafíos de la Educación Superior en Colombia, relacionados con la posibilidad financiera y humana para adelantar los planes nacionales del sector, la aceptación de las reformas necesarias para cumplir los planes, la tensión entre autonomía y rendición de cuentas como problema de gobernabilidad del sector, la amplia gama de instituciones, la poca preparación de los estudiantes al llegar a la educación superior –y la consecuente deserción-, la inequidad en el acceso, la pertinencia de la educación y las dificultades de vinculación al mercado laboral, la confiabilidad de las pruebas SABER (11 y PRO), el atraso en la internacionalización relacionada con bajos niveles de inversión, investigación e innovación en comparación con los estándares internacionales; la falta de coordinación entre los sistemas de información y la insuficiencia de los mecanismos de financiación basados en los resultados.

<sup>21</sup> El Decreto 2230 de 2003, modifica la estructura del MEN, trasladando varias de las funciones del ICFES al ministerio.

Planeación), la meta en cobertura de educación superior era llevar la tasa de cobertura bruta al 31,4% en 2010 y al 40% en el 2019. Las estrategias para lograr estas metas por parte de la política de revolución educativa fueron:

“la financiación de la demanda a partir de créditos educativos del ICETEX [Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior] y subsidios para estudiantes de menores ingresos; desconcentración y descentralización de la oferta, que incluye la creación de CERES [Centros Regionales de Educación Superior], la promoción de la educación técnica profesional y tecnológica, la educación virtual (e-learning) y la atención y apoyo a población diversa en educación superior; recursos de apoyo al aumento de la cobertura en las IES y fomento a la permanencia y la graduación de los estudiantes” (MEN, 2010: 114).

De ahí que entre el 2002 y el 2010 el porcentaje de estudiantes que tienen préstamos en ICETEX se haya duplicado, pasando del 7% al 14%; el 97% de los cuales son de estratos 1, 2 y 3<sup>22</sup>. Los CERES, alianzas regionales entre instituciones de educación superior, el gobierno y el sector productivo, para ofrecer programas flexibles y pertinentes localmente, fueron creados con el ánimo de desconcentrar la oferta. En el 2010 ya se habían constituido 164 CERES, con “30.380 estudiantes matriculados en 31 departamentos y 535 municipios. De los 748 programas académicos, 85 son técnico profesionales, 291 tecnológicos, 358 profesionales universitarios y 14 programas de postgrado” (MEN, 2010: 117) en el 2009. En la formación técnica y tecnológica el incremento fue del 163,2% entre 2002 y 2009, con un aumento anual promedio de 14,8%. En programas virtuales, en el 2010

“36 instituciones de educación superior tienen programas con más del 80% de virtualidad y ofrecen más de 150 programas en los niveles técnico profesional, tecnológico, profesional universitario, de especialización y maestría en diferentes áreas del conocimiento, con una

---

<sup>22</sup> Las cifras presentadas a continuación corresponden al documento: *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones*, publicado en el 2010 por el MEN

matrícula de 3.540 y 4.409 estudiantes en el primero y segundo semestre de 2009, respectivamente” (MEN, 2010: 120).

La ampliación de la cobertura fue evidente. La matrícula pasó de 1.000.148 a 1.570.447 entre el 2002 y el 2009, con una tasa de crecimiento del 57% durante estos años (y un aumento anual promedio de 6,66%). La ampliación en la oferta de cupos corrió mayoritariamente por cuenta del sector público con 461.836 puestos, es decir, un aumento del 2,2, concentrados sobre todo en la educación técnica y tecnológica (liderada por el SENA) que creció a una tasa anual de 14,8% y cuya participación en la matrícula total del sector pasó del 18,3% al 30,7%. La educación universitaria creció al 4,3%. En la formación universitaria, hubo un fuerte aumento en los programas de posgrado, que pasaron de 7.126 estudiantes en 2002 a 22.017 en 2009, con un crecimiento anual promedio de 17,5%. En maestría el crecimiento total fue de 200,9% y en doctorado fue de 366%. Además, se dio una fuerte desconcentración de la oferta:

“El 71,2% de los estudiantes estaba en Bogotá, Antioquia, Valle, Santander y Atlántico. Para 2009, estos departamentos concentraron el 63,6% de la matrícula. Por su parte, departamentos con una muy baja tasa de cobertura o sin oferta en 2002, como Arauca, Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada, tenían ya en 2009 un cubrimiento visible. Además, aumentó el número de municipios con estudiantes atendidos en programas de educación superior, que pasó de 286 municipios en 2003 a 693 en 2009. Las mayores coberturas han venido acompañadas de una mejora en la equidad en el acceso. Mientras que en 2002, el 30% de los estudiantes que entraban a la educación superior pertenecía a familias con ingresos inferiores a dos salarios mínimos, para 2009 estos estudiantes eran el 50% de la población” (MEN, 2010: p. 114).

La Universidad de Antioquia hace parte de las 31 universidades *oficiales* que, junto a 49 *no oficiales* y 1 de *régimen especial*, conforman el selecto grupo 81 universidades que encabeza la lista de las 288 Instituciones de Educación Superior que hay en

Colombia. Según el *Resumen de estadísticas de la Universidad de Antioquia, 2003-2010* del Ministerio de Educación Nacional, durante este periodo:

“La Universidad de Antioquia ha aumentado el número de profesores (TCE) en todos los niveles de formación (49%), excepto en pregrado, donde disminuyó en 2%. Los principales cambios se observan en los profesores (TCE) con nivel de maestría y doctorado que aumentaron en un 114% y 89% respectivamente. Esta institución alcanza una participación del 16,7% en Profesores (TCE) con nivel de doctorado dentro del SUE” (p. 1).

El área de infraestructura física de la Universidad de Antioquia no pasó de los 179.232 m<sup>2</sup> hasta el 2010 en que la incremento en 5.976 m<sup>2</sup> para llegar a 185.208 m<sup>2</sup>. En cuanto a la *matrícula de pregrado*, en el 2003 fue de 26.888 y en el 2010 de 33.307, lo cual significa una variación del 23,9%. Este incremento se corresponde con el aumento de *programas de pregrado*: de 102 en el 2003 a 214 en el 2010, en un parana nada despreciable crecimiento de 109,8% (porcentaje que dobla al del Sistema Universitario Estatal, SUE: 42,6%). Además, la *tasa de deserción* ha bajado de un 22,3% en el 2003 a un 9,3% en el 2010.

En cuanto a calidad, el MEN estableció el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*, mediante el cual se relazarían las labores de inspección y vigilancia en las instituciones universitarias, respetando la autonomía propia de cada una de ellas, mediante el establecimiento de unas *competencias generales* comunes a todas las instituciones, que no entran en conflicto con los requerimientos específicos de cada una de ellas. El establecimiento de estas competencias ha sido un punto crítico en el debate público, en tanto no ha habido un consenso entre los académicos por su inclusión en la lógica de la formación universitaria.

El sistema de calidad está compuesto de distintos sistemas (o subsistemas) de *información*, en aspectos como pruebas de evaluación (ECAES), sistemas de

información de matrícula (SNIES) y de mercado laboral (OLE), Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción (SPADIES) y la información sobre las condiciones de calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACES). Con esta información, se realiza la *evaluación* de las instituciones, mediante la cual la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) conceden los *registros calificados* -condición para el reconocimiento de los programas de las instituciones; y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) otorga, a solicitud de las instituciones, la *acreditación de alta calidad*. Finalmente, con base en la información y la evaluación se establecen distintas estrategias de *fomento* en aspectos como el fortalecimiento institucional, sistemas de información, nuevas tecnologías, acompañamiento a planes de mejoramiento, técnica y tecnología.

La consolidación del sistema de calidad ha permitido medir qué y cómo ha crecido la calidad. Entre el 2002 y el 2010, 19 instituciones de educación superior recibieron acreditación de alta calidad, y se pasó de 224 programas acreditados a 602. En el mismo periodo, los docentes con posgrado aumentaron en un 46%, pasando a representar el 57,7% de docentes de instituciones de educación superior. Los doctores mostraron un crecimiento del 87%, pasando a representar el 13,5% del total. Igualmente, los investigadores activos en Colciencias han pasado de 12.276 a 14.983, y los grupos reconocidos hasta 2009 eran 3.489, en comparación con los 809 de 2003.

Tras una política educativa sostenida por 8 años, en el 2010, las dificultades financieras con que contaba el sector fueron evidentes. La financiación ha sido el principal problema que ha llevado al intento de reforma a la ley 30 de 1992; y las distintas propuestas para resolverlo constituyen el centro del debate público sobre el tema.

La ley 30 supuso un cambio importante en los recursos recibidos por la educación superior: anteriormente se negociaba anualmente el presupuesto con el gobierno, y a partir de la ley cada institución recibiría aporte gubernamental creciente. Así, se dio certidumbre a las instituciones de educación superior sobre los recursos recibidos año tras año. Por otra parte, los ingresos propios de las instituciones educativas aumentaron:

“Otras fuentes de financiamiento (matrículas y otros ingresos) se han fortalecido en las universidades públicas. En 2003 correspondían al 27% y en 2009 crecieron al 42% del total de los ingresos. Es decir, se presentó un crecimiento real de los ingresos propios de un 150% en 2009 en relación con el 2003. Estos ingresos son de diferente naturaleza: operacionales, que incluyen sobre todo los aportes estatales; recursos e ingresos propios, conformados por matrículas, asesorías, investigación, programas de extensión, educación continuada, venta de bienes y productos; e ingresos financieros, que resulta sobre todo de los excedentes de liquidez que se colocan en títulos valores” (p. 238).

Sin embargo, el crecimiento en la cobertura y la calidad implicó un aumento no previsto en los gastos de las instituciones<sup>23</sup>; por lo cual fue necesario recurrir a financiación adicional mediante mecanismos como un fondo para cobertura a través del ICETEX, otro para investigación a través de Colciencias, asignación de recursos del MEN con base en el desempeño de las universidades, un fondo de ampliación de cobertura en el 2010 y recursos adicionales aprobados por el congreso en el 2009.

En el 2010 se abre el debate público sobre este problema de financiación, que pasa a ser el centro del problema de la educación superior en Colombia. Actores importantes, pertenecientes al *segundo círculo de decisión* (Salazar, 1999) de la política pública sobre educación superior en el país proponen estrategias para

---

<sup>23</sup> El crecimiento desigual en el logro de estas metas en las IES, asociado con la desigual distribución de los recursos *per capita*, supuso otro problema.

solucionar este problema. La reforma a la ley 30 es la respuesta del gobierno *-el primer círculo-* a esta situación. Se proponen recurrir a fuentes de inversión privada, con estrategias como la creación de instituciones educativas con ánimo de lucro, la financiación privada de universidades públicas, y las alianzas público-privadas; y aumentar los créditos educativos mediante el fortalecimiento del ICETEX.

Esta propuesta, emergida en la agenda de gobierno, se vuelve un tema de debate en la agenda pública o política; y en este sentido es contestada por otros actores de la sociedad civil. En particular, los estudiantes se organizan en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil y plantean propuestas alternativas, como una aún mayor destinación del porcentaje del PIB. El problema, como lo definen, es el de la pérdida de autonomía: la inversión privada supondría que los actores financiadores tendrían la potestad de orientar la política universitaria, los planes de las universidades, los programas (en currículos y micro currículos); es decir, todo lo que la universidad latinoamericana ha ganado desde el “grito de Córdoba” de 1918 en Argentina<sup>24</sup>.

El estado de la educación superior en Colombia entre el 2005 y el 2012 se caracteriza entonces por un incremento en los índices de cobertura y calidad que no es acompañado por un crecimiento correspondiente en la financiación pública de la educación. Las soluciones propuestas para este problema no han satisfecho a los estudiantes, quienes ven con preocupación el cambio de la relación Universidad-Sociedad por la alianza Universidad-Empresa. De ahí que en el 2007 y 2010, muchas de las protestas estudiantiles se hayan vinculado a movimientos sociales amplios, reivindicando el lugar de la universidad en la transformación social; y muchas otras, entre 2007 y 2012, se hayan realizado expresando el descontento por la situación de la educación superior.

---

<sup>24</sup> Después de las movilizaciones estudiantiles de 2011, la agenda de gobierno en cuanto a educación superior no ha vuelto a lanzar una reforma al problema de la educación superior.

Aunque estas reivindicaciones han sido consideradas legítimas por los estudiantes y otros sectores sociales, la movilización que las acompaña se ha visto limitada por el tratamiento jurídico a la protesta social en el país.

## 2.2 TRATAMIENTO CRIMINAL DE LA PROTESTA

El estado colombiano, a través de distintos tipos de normatividad, y en medio del contexto violento que afronta el país, le ha dado un tratamiento represivo a la protesta por vía de su criminalización. Este apartado busca dar cuenta del tratamiento a la protesta social dado por el gobierno colombiano durante el 2005-2012, y que incide en el contexto universitario, específicamente en la *propensión a la represión* y la *capacidad de respuesta de las directivas*.

En el texto “Derecho penal y protesta social” (2010) Rodrigo Uprimny y Luz María Sánchez recuerdan que en Colombia ha habido una fuerte concepción de la protesta como delito y no como derecho, favorecida por la tradición de los gobernantes de acudir constantemente al Estado de sitio.

La Constitución presente restringe un poco más la posibilidad de declarar Estado de excepción, así como las atribuciones del presidente en tal Estado. Además, consagra como derecho fundamental el de reunirse y manifestarse pública y pacíficamente, de tal forma que su limitación sólo puede establecerse mediante ley (artículo 37); por otra parte también fue consagrado el derecho a la libertad de expresión (artículo 20). Posteriormente, con la Ley Estatutaria de los Estados de Excepción (ley 137 de 1994) se declaró que el Estado no puede tipificar como delito los actos legítimos de protesta social. Más aún, la sentencia T-465 de 1992 de la

Corte Constitucional afirma que no puede tratarse al derecho de reunión y manifestación como sinónimo de desorden público.

A pesar de esto, la propia Corte Constitucional ha manifestado (sentencia C-009 de 1995) que el uso de la violencia con fines políticos elude los mecanismos de participación popular y de reclamos ciudadanos propios del Estado democrático de derecho, por lo cual es *inadmisibile*. Los mecanismos eludidos por el uso de la violencia serían: la acción de tutela, el estatuto de la oposición, la revocatoria del mandato, el control de la constitucionalidad, el principio de soberanía popular, las acciones de cumplimiento y las acciones populares. Así, la lucha armada o la *resistencia* a las autoridades no tendrían justificación.

En vista de que el uso de la violencia no es permitido, es necesario distinguir la acción violenta de la protesta en sí. Si bien ésta puede generar alteraciones en la cotidianidad, no puede ser tratada como un delito, sino que debe ser, como lo consagra la Constitución, defendida como derecho. Sin embargo, hay ciertos riesgos propios que encarna el tratamiento penal a la protesta social,

Por una parte hay ciertos riesgos de la ley penal misma y la tipificación de las conductas, y por la otra hay riesgos en la aplicación de dicha ley penal por parte de los operadores del sistema penal (policías, jueces y fiscales). Los riesgos en la *aplicación de la ley* son nada más que la materialización de los riesgos de la *propia ley penal*.

Algunos riesgos tienen que ver con la ambigüedad en el tipo penal de conductas que deben ser penalizadas, conduciendo así a interpretaciones extensivas hacia actos legítimos de protesta.

Un caso es la *asonada*. Este delito se refiere a la protesta social violenta que exige actos u omisiones por parte de las autoridades. El artículo 469 del Código Penal (Ley 599 del 2000) –reproducción del artículo 128 del código de 1980- le da una pena de entre 16 y 36 meses. Al ser una conducta violenta, la Corte Constitucional avala la tipificación de la asonada como delito. Éste hace parte de los delitos contra la seguridad y la existencia del Estado, y es considerado un delito político (como la sedición y la rebelión). Este tipo de delitos pueden ser amnistiados o indultados, la extradición por los mismos está prohibida, y no inhabilitan para participar en la elección a cargos públicos.

El problema de la asonada es lo que pueda ser caracterizado como violencia. El mero tumulto –que no es condición suficiente para la asonada, pues queda faltando la violencia- genera desorden y griterío, que muchas veces han sido interpretados como violencia. Así, algunos ‘doctrinantes’ caracterizan la *coacción sobre la autoridad*, es decir, la *violencia*, con ciertos rasgos que hacen parte del *tumulto*. Por ejemplo como:

“una violencia psicológica que mediante la amenaza, los gritos, insultos y gestos coloquen a la autoridad en situación de temor y bajo la creencia de que el uso de la fuerza física es inminente” (Cantillo citado en Uprimny y Sánchez, 2010, 53), o “acción precedida por [...] amenazas, o por cualquier otra forma propia o característica de medios violentos prohibidos, como las vociferaciones, injurias, desprecios o agresiones parecidas, e incluso, con cartelones escritos de grandes caracteres, portadores de lemas, expresiones o textos insultantes o con manifestaciones simbólicas que encierren un claro contenido ofensivo” (Valencia citado en p. 53). La amenaza que puede sentir la autoridad puede ser provocada hasta por “una multitud formalmente pacífica, y hasta [con] cierto comportamiento ordenado, pero con actitudes amenazantes, como rodear la edificación donde funciona un juzgado, para impedir la entrada o salida de jueces u obligarlo a adoptar ciertas medidas judiciales” (Ferreira citado en p. 54).

En esta ambigüedad la Corte Suprema de Justicia tampoco ha clarificado nada, puesto que sólo se ha pronunciado en dos ocasiones respecto al delito de asonada; y en ninguno de los dos abrió investigación penal, puesto que claramente no constituían asonada. Así, la jurisprudencia de la Corte no es suficiente para clarificar la problemática de cómo caracterizar la violencia.

Un ejemplo de cómo se puede criminalizar la protesta confundiéndola con el delito de asonada se dio en el territorio colectivo de Curvaradó (Choco) en 2008 cuando familias desplazadas regresaron a ocupar pacíficamente sus antiguos territorios y se resistieron al desalojo policial. Fueron detenidas cuatro personas, llevadas a la fiscalía de un municipio cercano, y luego dejadas en libertad sin estar seguras de cuál era su situación jurídica.

Otro caso de ambigüedad en los tipos penales tiene que ver con el caso del *terrorismo*. El tratamiento penal del terrorismo que tenemos actualmente nació en un contexto de Estado de sitio –en el marco de la lucha contra el narcotráfico de finales de los 80. Lo que implica una lógica de no respeto a las garantías y fuerte represión social. La definición del terrorismo y los delitos con fines terroristas tienen un nivel de indeterminación tal que puede desembocar en la criminalización de la protesta.

Así, el artículo transitorio 8 de la Constitución dice que: “Los decretos expedidos en ejercicio de las facultades de estado de sitio hasta la fecha de promulgación del presente acto constituyente, continuarán rigiendo por un plazo máximo de noventa días, durante los cuales el gobierno podrá convertirlos en legislación permanente, mediante decreto, si la comisión especial no los imprueba”.

De esta forma se dio vía libre para que fueran incorporados a la legislación varios elementos del Estatuto Antiterrorista (Estatuto para la Defensa de la Democracia,

decreto 180 de 1988) y el Estatuto para la Defensa de la Justicia (decreto 2790 de 1990). El primero estableció varios delitos hechos con fines terroristas, y el segundo estableció la Jurisdicción Especializada de Orden Público encargada de judicializarlos. Esta fue la llamada *Justicia sin rostro* puesto que tenía la posibilidad de mantener información en secreto durante el proceso de instrucción, y tenía gran autonomía respecto a la justicia ordinaria, lo cual le daba alto margen de maniobra a la policía judicial. La indeterminación de la tipificación de los delitos terroristas permitió que personas ajenas al narcotráfico –razón de ser de aquellos estatutos– fueran judicializadas.

Específicamente, se establecieron los decretos 2266, que copió los tipos penales del Estatuto Antiterrorista, y 2700, que estableció el Código de Procedimiento Penal, el cual creó la justicia regional, hija de la justicia sin rostro. En el 2000, la Corte Constitucional declaró inconstitucionales “las disposiciones que establecían las reservas de jueces y testigos y las que en materia del derecho a la libertad hacían más gravosa la situación de quienes eran procesados por los jueces regionales” (p. 58), con lo cual desmanteló la justicia sin rostro. Sin embargo, los tipos penales permanecieron. Actualmente, la ley 599 de 2000, el código penal vigente, incorpora la mayoría de tipos penales del Estatuto Antiterrorista: El delito de terrorismo, la definición de homicidio y lesiones personales con fines terroristas, la instigación para cometer actos terroristas, la instrucción y entrenamiento con fines terroristas, y las amenazas terroristas.

La definición del delito de terrorismo del Estatuto Antiterrorista reza así: “El que provoque o mantenga en estado de zozobra o terror a la población o a un sector de ella, mediante actos que pongan en peligro la vida, la integridad física o la libertad de las personas o las edificaciones o medios de comunicación, transporte, procesamiento o conducción de fluidos o fuerzas motrices valiéndose de medios capaces de causar estragos”. Esta es la misma definición del actual código penal.

De este modo, muchas veces son tratados como terrorismo actos violentos de protesta que deberían caer en el delito de asonada o de violencia contra empleado oficial. La diferencia entre uno y otro es, entre otras cuestiones, la sanción, mucho mayor para el terrorismo que para la asonada.

En este caso, el riesgo no es sólo la ambigüedad del tipo penal, sino la penalización desproporcionada de una conducta que efectivamente debe ser penalizada.

El precedente que marcó la Corte Suprema de Justicia en 1988 no es nada alentador al respecto: falló a favor de la tipificación de terrorismo el lanzamiento de piedra a un policía por parte de un estudiante, durante una manifestación estudiantil. Otro caso se encuentra en el 2003, cuando el Tribunal Superior de Bogotá condenó a un estudiante que, en medio de manifestaciones y utilizando capucha, portaba un explosivo que estalló causando lesiones en algunos obreros y en él mismo. La condena fue por empleo o lanzamiento de objetos o sustancias peligrosas con fines terroristas. La creación de una 'atmosfera de riesgo' más que la existencia real de un estado de zozobra, amenaza y terror, fue suficiente para determinar el carácter terrorista de la violencia. Si bien aquí al estudiante se le pudo haber condenado por asonada, se le condenó por terrorismo.

Otro caso de ambigüedad de la pena y/o desproporción de la misma es el de la *violación de libertad de trabajo*, establecido en el artículo 198 del Código Penal. Esto es riesgoso para las protestas que se dan en contextos laborales, específicamente la huelga. Aquí la diferencia entre lo legal y lo ilegal es, de nuevo, el uso de la violencia; y precisamente este punto es lo que hace indeterminado el tipo penal.

Algo similar sucede con el artículo 353 del Código Penal que establece *el delito de perturbación en servicio de transporte público colectivo u oficial*<sup>25</sup> de tal forma que no se distinguen la quema de vehículos por parte de grupos armados y el bloqueo de vías en una protesta.

Hay que agregar que, en la actual ley de seguridad ciudadana (1423 de 2011), el artículo 353A agregado al Código Penal señala que: "El que por medios ilícitos incite, dirija, constriña o proporcione los medios para obstaculizar de manera temporal o permanente, selectiva o general, las vías o la infraestructura de transporte de tal manera que atente contra la vida humana, la salud pública, la seguridad alimentaria, el medio ambiente o el derecho al trabajo, incurrirá en prisión de veinticuatro (24) a cuarenta y ocho (48) meses y multa de trece (13) a setenta y cinco (75) salarios mínimos legales mensuales vigentes y pérdida e inhabilidad de derechos y funciones públicas por el mismo término de la pena de prisión". De este artículo se excluyen las movilizaciones que cuentan con permiso de autoridad competente, con lo cual va más allá de la disposición del Código Nacional de Policía, según la cual sólo se requiere una notificación escrita con 48 horas de antelación (Sánchez, 2011).

También hay numerosos casos de criminalización de acciones que se dan en medio de las protestas, mediante el recurso de penas que forzosamente 'cazan' con los actos cometidos. Por ejemplo, en la Minga Indígena del 2008 se abrió un proceso por secuestro simple agravado y lesiones personales agravadas en contra de tres indígenas quienes, en uso del derecho indígena, aplicaron la sanción de dar 20 fuetazos a un indígena militar infiltrado en la protesta. Lo peor del asunto es que el proceso se abrió en contra de los voceros del movimiento y no en contra de los cabildantes que aplicaron la sanción, con lo cual es claro que el motivo es

---

<sup>25</sup> Este artículo es producto de la modificación establecida por la actual ley de seguridad ciudadana: se incluyó el transporte público, que antes no estaba, y se aumentó la pena, antes de 1 a 3 años, ahora de 4 a 8.

criminalizar la protesta. Este es un típico caso de instrumentalización de tipos penales no problemáticos para reprimir ilegítimamente la protesta social.

Ahora bien. El riesgo del *uso abusivo del derecho penal* se da principalmente en *las etapas iniciales* de la criminalización (detención e investigación en la Fiscalía), mientras que la *aplicación de tipos penales problemáticos* es más posible en *etapas avanzadas* (juicio y condena). Es decir que los *riesgos varían según el agente del sistema penal*. Uprimny y Sánchez advierten que cualquier etapa de éstas ya constituye criminalización, si bien en grados distintos, porque así la detención o la indagación preliminar no desemboquen en una sentencia condenatoria o ni siquiera en la formulación de acusación, pueden ser utilizadas como formas de amedrentamiento y dispersión de la protesta.

Aparte de los riesgos mencionados, el contexto de violencia colombiano favorece la criminalización vía judicialización por delitos propios del conflicto armado, con el señalamiento de infiltración de grupos guerrilleros.

El interés que los grupos guerrilleros tienen en los movimientos sociales, la sospecha de la infiltración guerrillera que deviene en estigmatización de los participantes en protestas sociales, y los beneficios que pueden recibir los guerrilleros en ciertos momentos, al entregar información, y que tienen como consecuencia la entrega de información falsa sobre supuestos manifestantes guerrilleros –es decir, un entorno trampero (Pérez, 2010); explican la relación que hay entre conflicto armado y criminalización de la protesta.

Un caso evidente es el del *delito de rebelión* definido por el artículo 467 así: “Los que mediante el uso de armas pretendan derrocar al Gobierno Nacional, o suprimir o modificar el régimen constitucional o legal vigente, incurrirán en prisión de noventa y seis (96) a ciento sesenta y dos (162) meses y multa de ciento treinta y

tres punto treinta y tres (133,33) a trescientos (300) salarios mínimos legales mensuales vigentes”. A pesar de que la Sala Penal de la Corte Suprema ha sido clara en que la participación en grupos guerrilleros constituye un delito de rebelión, muchas veces se ha optado por denominarla como concierto para delinquir o terrorismo.

Sin embargo, la misma Corte afirma que en el delito de rebelión caben tanto aquellos que efectivamente emplean las armas como quienes, “sin dejar de lado las armas”, realizan cualquier otra actividad (instrucción, planeación, propaganda, etc.) con la misma finalidad. Es aquí donde cabe desde la resistencia violenta hasta la contestación, la crítica misma. Y aquí es donde caben muchos activistas sociales. En el gobierno de Álvaro Uribe fue común, por ejemplo, la detención preventiva, masiva y selectiva, con la acusación de delito de rebelión. En muchos casos, incluso de detenciones de defensores de derechos humanos, no hubo utilización de la violencia por parte de los procesados sino tan sólo la presunción de relaciones con las FARC. El proceso generalmente no desembocó en condena, puesto que las pruebas eran muy débiles, pero, como se decía anteriormente, contribuye a desincentivar la protesta social.

Otro caso es el del *delito de concierto para delinquir*, definido en el artículo 340 del Código Penal “como la asociación entre varias personas con el propósito de cometer delitos” (p. 69). A pesar de que la jurisprudencia afirma la necesidad de que dicha asociación constituya una organización y tenga cierta permanencia, la protesta social corre el riesgo de ser criminalizada cuando los jueces no se acogen a dicha jurisprudencia. Las protestas son, efectivamente, asociaciones momentáneas entre personas que, en una interpretación dada de los tipos penales ambiguos que se han enumerado, se orientan a la comisión de delitos.

Además, aunque el concierto para delinquir y la rebelión son delitos mutuamente excluyentes según la Corte Suprema de Justicia, la interpretación actual de que la guerrilla es una organización criminal, no rebelde, contribuye a que las protestas, que se asocian con la guerrilla, tampoco sean vista como rebeldía sino como concierto para delinquir.

Uprimny y Sánchez concluyen que “Todos los policías, fiscales, jueces, legisladores están en mora de asumir plenamente que protestar es un derecho y que quienes protestan deben ser tratados como ciudadanos, no como delincuentes, ni mucho menos como enemigos” (2010: 73). Tal forma de concebir la movilización social por parte de las autoridades policiales y judiciales, impacta y condiciona la contienda política estudiantil. A la *criminalización jurídica de la protesta* se le suma una *criminalización social* basada en la estigmatización de las prácticas políticas reivindicativas y un *señalamiento* por parte de grupos armados al margen de la ley basada en la concepción del “otro” como enemigo militar. En la Universidad de Antioquia, esto ha incidido fuertemente en la *propensión a la represión*, una de las dimensiones del gobierno universitario.

El estado de la educación superior y la criminalización de la movilización social, son condiciones nacionales que le dan un contexto, es decir, unas posibilidades y limitaciones, a la acción. Las condiciones específicas, locales, de la contienda estudiantil en la Universidad de Antioquia están dadas por el gobierno universitario y la consecuente relación entre directivas y estudiantes.

## 2.3 GOBIERNO UNIVERSITARIO Y RELACIONES ENTRE DIRECTIVAS Y ESTUDIANTES

El gobierno universitario en la Universidad de Antioquia está encabezado por el Consejo Superior Universitario, en cuyo seno hay representantes del gobierno, grupos de interés, y estamentos universitarios. El gobierno universitario tiene otros órganos directivos, tales como el Consejo Académico, los Consejos de Facultad, los Consejos de Instituto, los de Pregrado, en todos los cuales está presente la figura de la representación estudiantil. Sin embargo, esta figura ha sido rechazada por los estudiantes, quienes no ven en ella una opción real de participación. Además de ésta, hay otras formas coyunturales de mediación que han aparecido, siempre relacionadas con episodios o acontecimientos de contienda política estudiantil; cuyo éxito ha sido relativamente escaso.

La relación entre los estudiantes y las directivas universitarias, como elemento que le da vida al gobierno, la democracia y la convivencia universitaria, puede ser leída a la luz de la *representación estudiantil*, específicamente aquella representación institucionalizada que se encuentra reglada entre la normatividad universitaria, los *espacios de mediación entre estudiantes y directivas* que aparecen como mecanismos para darle solución a problemas específicos, *la propensión a la represión* por parte de las autoridades universitarias y oficiales, y *la capacidad de respuesta a las demandas* por parte de las directivas.

### 2.3.1 Representación estudiantil

En el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, se establece la presencia de *representantes estudiantiles* en el Consejo Superior (art. 29), el Consejo Académico (art. 34) y los Consejos de Facultad (art. 57). Además, se reconoce la figura del

*personero estudiantil* como “representante de los estudiantes en el Comité de Asuntos Estudiantiles del Consejo Académico” (art. 96). Estas figuras le dan forma al principio de participación (art. 18) y están en consonancia con el Reglamento Estudiantil, que afirma el derecho a elegir y ser elegido (art. 205). La reglamentación de la elección de estos representantes es función del rector (art. 42).

Por otra parte, el Estatuto General afirma el principio de asociación (art. 19) y reconoce explícitamente a los estudiantes el derecho a organizarse “en condiciones de acatamiento a los procedimientos de la democracia (art. 93). Del mismo modo, el Reglamento Estudiantil impone al estudiante el deber de “Respetar el ejercicio del derecho de asociación de sus condiscípulos y demás integrantes de la comunidad universitaria” (artículo 206).

A pesar del reconocimiento institucional, muchas de las sillas destinadas a los estudiantes en los consejos de las distintas instancias del gobierno universitario no han sido ocupadas. Los consejos superior y académico no cuentan con representantes estudiantiles; y de las 14 facultades que hay en la universidad, sólo los consejos de la Facultad de Enfermería<sup>26</sup>, de Medicina y de Química Farmacéutica cuentan, hoy, con representante estudiantil.

El abandono de la representación institucional no es gratuito, constituye una decisión por parte de los estudiantes. Intensos debates, que se mantienen aún, llevaron a que la Asamblea General de Estudiantes y numerosos grupos políticos estudiantiles, rechazaran la elección y el ejercicio de la representación estudiantil desde el 2004. Ese año, cuando se llevaban a cabo las elecciones para el representante estudiantil al Consejo Superior, distintos grupos y tendencias estudiantiles coincidieron en el rechazo hacia este tipo de participación, que

---

<sup>26</sup> Que además cuenta con un *Consejo Estudiantil Facultad de Enfermería*.

consideraron impropia de las necesidades de los estudiantes. Entonces, las urnas fueron incendiadas:

“Se presentaron diferencias alrededor del concepto de representación o de vocería estudiantil, las formas de participar al interior de la universidad. Incluso en el 2004 se quemaron las urnas, se necesitó representación estudiantil y se presentó una única plancha y ni siquiera el voto en blanco se podía llamar. O sea, unas condiciones donde la Asamblea dijo ‘no, lo que buscamos al interior de la universidad es que realmente exista un modelo de participación construida por los estudiantes’. Y eso también fue un factor de unidad que entre todos los procesos se acordó quemar las urnas y no permitir las elecciones y desde ese momento no hay representante estudiantil” (Entrevista 1).

De ahí que durante los años que van del 2005 al 2012, la norma, instalada fuertemente en los distintos grupos estudiantiles, haya sido el rechazo de tales espacios de representación estudiantil. Las razones que han llevado a esta situación son discutidas constantemente. Uno de los puntos de este debate es el peso que tienen los representantes estudiantiles en los Consejos Superior, Académico y de Facultad, en vista de la conformación de los mismos. El Consejo Superior, por ejemplo está conformado por

- El Gobernador del Departamento de Antioquia,
- Un delegado del Ministro de Educación Nacional,
- Un representante del Presidente de la República,
- Un Decano en representación de las directivas académicas,
- Un representante de los profesores,
- Un egresado graduado de la Institución,
- Un representante del sector productivo,
- Un exrector de la Institución que haya desempeñado el cargo en propiedad,
- El rector,
- El secretario general,

- El representante estudiantil.

El consejo académico está compuesto, a su vez, por el rector, los vicerrectores Administrativo, de Docencia, de Investigación y de Extensión, los decanos de las facultades, el secretario general, un representante de los profesores y un representante estudiantil. Mientras que los Consejos de Facultad están compuestos por el Decano, el Vicedecano, los directores de Instituto y Escuelas, los Jefes de Centros y Departamentos de la Facultad, un representante de los egresados, un representante de los docentes y un representante estudiantil.

La *capacidad de incidir* en la programación de la agenda, la orientación de las discusiones y la toma de decisiones se ve limitada por esta conformación de los consejos. Los estudiantes afirman que las probabilidades de influir efectivamente en la toma de decisiones son mínimas y que, ante eventuales discusiones, el único miembro con el que se podría llegar a consenso sería el representante profesoral. Esta situación es cuestionada duramente por los líderes estudiantiles, para quienes la representación no sería más que la 'legitimación' de las decisiones tomadas por estas instancias universitarias.

Por otra parte, hay un sentimiento de *desconfianza hacia la institucionalidad* fuertemente arraigado en los líderes, organizaciones y colectivos estudiantiles. Tal sentimiento es producto de la distancia entre los estudiantes y las directivas universitarias a través de los años, y se ve reforzado por la conformación de los consejos directivos. La *desconfianza* expresada hacia las instituciones universitarias ve su máxima expresión en el miedo a dos situaciones igual de nocivas para la representación: el olvido de las obligaciones con la comunidad estudiantil en pro de los intereses individuales de los representantes, y la persecución hacia estos por parte de grupos armados ilegales; así lo afirma contundentemente un líder actual: "Hay quienes piensan que quienes llegan, si no se vende lo matan" (Entrevista 5).

Estos temores se confirman por experiencias previas al 2005:

“Los líderes estudiantiles o son proclives a ser identificados y posiblemente amenazados o eran cooptados. En lo personal a mí en la universidad me dijeron ‘¿bueno, quiere ir a Cuba, quiere pasear?’ y me ofrecieron trabajo, me lo ofrecieron directamente. [...] Pasaron ejemplos como ‘un líder estudiantil fue el que firmó una resolución para cerrar los restaurantes estudiantiles’, o ‘un líder estudiantil fue el que firmó para tal reforma’. Entonces decíamos que no. Aparte de eso tuvimos un representante estudiantil en el 2003, puesto por el MOIR y la OCE, *Walter Giraldo*<sup>27</sup>, algo así, [...] Por todo el mundo se fue, pero el pelao simplemente logró que le disparara a la Maestría en el Exterior, que validaran una cantidad de resoluciones que iban como linchando derechos a los estudiantes. Yo no creo que este tipo de democracia representativa sea lo mejor” (Entrevista 4).

No obstante la existencia de experiencias históricas que confirman el rechazo hacia la representación estudiantil, éste también tiene que ver con los marcos culturales a través de los cuales quienes participan de la protesta estudiantil leen el contexto político universitario y nacional. Los grupos y colectivos estudiantiles beben de las propuestas ideológicas y políticas de movimientos sociales a nivel nacional y global. Particularmente la lectura marxista del Estado como “junta directiva al servicio de la burguesía” implica una posición de rechazo hacia cualquier forma de institucionalidad por parte de los estudiantes<sup>28</sup>.

Sin embargo, no hay unanimidad en el rechazo hacia las formas de representación estudiantil. Algunos líderes y organizaciones plantean la necesidad de ocupar estos espacios, como práctica estratégica en el conocimiento y orientación de las situaciones universitarias; es decir, como forma de conocer de primera mano las decisiones que se toman en los consejos con miras a plantear estrategias de

---

<sup>27</sup> Los nombres han sido modificados para conservar la intimidad de los estudiantes.

<sup>28</sup> Sobre este punto se volverá a discutir en el siguiente capítulo, cuando se habla de las discusiones organizativas estudiantiles.

resistencia. También, afirman la importancia de que en estos consejos se haga explícita la posición de los estudiantes, como mecanismo de legitimación y deslegitimación de las decisiones directivas. Por otra parte, algunos estudiantes ven la necesidad, frente a coyunturas específicas, de contar con un espacio para el diálogo con las directivas universitarias.

Sin embargo, la tradición de rechazo hacia estas posturas, se suma a la desconfianza hacia las personas que las plantean:

“Me acuerdo que me dijeron ‘no, usted lo que quiere es una maestría, usted lo que está buscando es una maestría’, como quien dice usted está en esto es por un interés personal [...] La lectura no es esa, la lectura es hombre, considera uno que usted está aquí por sus principios, por su valor, por lo que piensa y piensa que la representación es un espacio que sirve a eso que uno está haciendo, pero no es que está haciendo eso por alcanzar un puesto de representación, eso no me interesa” (Entrevista 5).

En este orden de ideas, el debate sobre la representación (1) *tiene dos posturas claramente diferenciadas* y (2) *es reactivado y actualizado constantemente*. Desde el 2004 hasta hoy se ha dado una continuidad en los grupos que afirman una y otra postura, de tal forma que la siguiente afirmación, hecha por un líder estudiantil refiriéndose a los debates del 2004, puede dar cuenta de la situación actual:

“Fundamentalmente la gente que no estábamos de acuerdo con la representación estudiantil era la Oficina Estudiantil de Ciencias Humanas, Economía, Derecho y la Oficina Estudiantil de Ingeniería. Ya otras organizaciones como la Organización Colombiana de Estudiantes, la OCE, la Fun-Comisiones, siempre fueron organizaciones que han estado pro-defensa de la representación estudiantil” (Entrevista 1).

Esta continuidad no implica la conclusión de la discusión sino, por el contrario, la reactivación de la misma en episodios específicos; cuando distintos líderes y grupos han llamado la atención sobre la necesidad de ocupar los espacios de la

representación estudiantil y crear mecanismos desde la asamblea estudiantil que permitan las garantías para una representación democrática y efectiva. Tales episodios han sido los siguientes:

a) *El proceso de implementación de la Tarjeta Integrada Personal (TIP), mecanismo de identificación de los miembros de la comunidad universitaria, en el 2010.* Mediante la TIP se mejoraría el control del ingreso de personas al campus universitario para solucionar así problemas de orden público en la universidad (venta y consumo de estupefacientes, comercio de mercancía de contrabando y disturbios violentos) que, se suponía, serían causados por personas ajenas a la universidad, que entraban a ella sin ningún tipo de regulación. Los estudiantes manifestaron su descontento frente a la que consideraron una iniciativa claramente policial, represiva y excluyente. Iniciaron un episodio de movilización cuyo acontecimiento más visible fue el mitin en el bloque administrativo realizado el 15 de septiembre de 2010, y que, como se ha relatado, sería sucedido por disturbios que desencadenarían el cierre de la universidad. Durante este episodio los estudiantes empezaron a organizarse y algunos abrieron la discusión sobre la importancia de contar con un representante estudiantil que llevara la voz de los estudiantes al Consejo Superior Universitario.

b) *Críticas a la propuesta de modificación del reglamento estudiantil en el 2011, que proponía la Unidad de Asuntos Disciplinarios Estudiantiles (UADE).* Este proceso empezó con algunas asambleas estudiantiles en donde se discutía qué se le cambiaría al reglamento estudiantil y qué implicaciones tendría. Para los estudiantes era preocupante la creación de una unidad disciplinaria que no les ofreciera las garantías suficientes para ejercer la protesta estudiantil y social. En medio de la discusión, algunos grupos reintrodujeron el debate sobre la representación, planteando la importancia de contar con un miembro en el Consejo Superior que, si bien no tendría mucha capacidad de decisión, sí podría comunicar

oportunamente a los estudiantes, las discusiones, intenciones y propuestas de las directivas. Este episodio no continuó debido a que confluyó con las protestas a la reforma a la ley 30, en las cuales los estudiantes de la Universidad de Antioquia incluyeron la modificación al reglamento como una de sus demandas<sup>29</sup>.

c) *La movilización contra la reforma a la ley 30 desde el 2011 y durante el 2012.* En este episodio la Universidad de Antioquia se unió a las demás universidades públicas del país y algunas privadas en contra de una reforma que alentaría la inversión con ánimo de lucro en las instituciones de educación superior, y que llevaría a cabo otras modificaciones tendientes a su privatización. Se dio un proceso de articulación nacional de las agrupaciones estudiantiles en torno a la Mesa Ampla Nacional Estudiantil (MANE) que, en el ámbito local, abriría nuevamente la discusión sobre la representación estudiantil y su importancia para la creación de espacios de mediación entre directivas y universitarios.

En este punto, la discusión coincide con el lugar que tiene la *Asamblea General Estudiantil* para los estudiantes. Este es el espacio de deliberación y participación más reconocido por la comunidad estudiantil y las decisiones que se toman allí son ampliamente respetadas por los líderes, grupos, colectivos y la comunidad estudiantil en general. Sin embargo, la concepción que se tiene sobre el mismo varía en relación a la visión que hay sobre la representación. A pesar de que pueden encontrarse posiciones intermedias sobre la asamblea estudiantil, es posible delinear dos amplias visiones sobre la misma, que se relacionan directamente con la concepción sobre la representación; en este sentido, estas son visiones sobre la forma de hacer política por parte de los estudiantes a través de un eje que va de la *primacía de la participación* a la *primacía de la representación*:

---

<sup>29</sup> La Unidad de Asuntos Disciplinarios Estudiantiles fue creada finalmente en el 2013, desencadenando un episodio de contienda política en la segunda mitad del año. Durante este episodio la universidad fue nuevamente cerrada mientras un grupo de estudiantes, entre los cuales había algunos haciendo una huelga de hambre, acampaba allí.

1. Primacía de la representación. La asamblea estudiantil es un espacio importante de deliberación, en donde confluyen todo tipo de posiciones políticas, tendencias ideológicas, visiones de mundo; y a través del cual se discuten los temas más relevantes para los estudiantes. Sin embargo, la capacidad de la misma para la toma de decisiones es limitado debido a la dificultad para llegar a consensos propia de un espacio que reúne a tal cantidad de estudiantes. La asamblea es importante para discutir temas, pero no es *en sí misma* un espacio de representación, y debido a su incapacidad para agregar intereses en torno a decisiones consensuadas, se hace necesaria la creación de mecanismos de representación que articulen las demandas estudiantiles y sean efectivos en la tramitación de las mismas.
2. Primacía de la participación. La asamblea estudiantil es un espacio de democracia directa necesario para la toma de decisiones. Las decisiones tomadas allí se legitiman y son respaldadas porque es el único lugar donde puede confluir el universo de los estudiantes universitarios. Así, en virtud de la amplia participación estudiantil en la asamblea, no es necesario otro espacio de representación. La participación de los estudiantes es el origen y el fin de la acción política estudiantil y, por lo tanto, cualquier intento de representación no es más que una forma de suplantación de los reales intereses de los estudiantes.

La toma de posición por una u otra de estas visiones lleva a plantear críticas hacia la forma específica que toma la asamblea. Así, desde la *primacía de la representación* se discute la poca operatividad de la asamblea:

“Se tiene el tema de la Asamblea como único representante de los estudiantes de la universidad, o sea que valga lo mismo una decisión que tomen 100 personas a la que tomen 3000 personas o 6000 en la que absolutamente nadie asuma responsabilidades, o sea, aquí quedamos en hacer esto y esto y si sale bien o si no sale bien, la posición es esa pero no hay

responsabilidades de nadie y aunque se asignen no tiene nadie que responder, entonces eso me parece que es un problema grave” (Entrevista 6)

Mientras que, desde la *primacía de la participación* se ve con preocupación la poca preparación con que los estudiantes llegan a la asamblea:

“Las asambleas no se están fortaleciendo para mirar qué es lo que pasa en la universidad pública, no hay debates políticos al interior de la universidad, todo eso se empezó a acabar, la gente no debate, sino que la gente hace es que genera unos delegados para que vayan a la MANE, "ustedes piensen, ustedes son los políticos", pero la demás gente está desinteresada de ese debate, estoy seguro que el conjunto de las personas que asisten a la asamblea, no conoce hoy en día en qué nivel de discusión está lo de la MANE. Simplemente saben que es el centro donde unos sabios o delegados a nivel nacional se reúnen, debaten, deliberan a nombre del conjunto, los estudiantes. Pero ahí hay una fractura que de a poco va a generar deslegitimación si no se re fortalecen esos espacios de debate y formación política al interior de las universidades” (Entrevista 4)

La necesidad de crear espacios de representación y participación, que respondan a estas visiones sobre la forma correcta de hacer política estudiantil, ha llevado a proponer y formular algunas alternativas a la representación institucionalizada y a la asamblea estudiantil.

En el 2005 las tendencias estudiantiles habían logrado llegar a importantes acuerdos y empezaban a fortalecer la estructura organizativa de la movilización estudiantil. No obstante, los acontecimientos del 2005 -la muerte de dos estudiantes de la Universidad Nacional en medio de un *tropel*, el encarcelamiento de numerosos líderes estudiantiles, y el contexto de represión en el que estos hechos ocurrieron- dinamitaron este trabajo organizativo.

Entre los logros más significativos a los que habían llegado los estudiantes, se encontraba la *Mesa Amplia* creada en el 2004. Ésta era una reunión de alrededor de

25 delegados de las diferentes tendencias estudiantiles que se reunían a discutir las problemáticas universitarias y sociales, que le planteaban propuestas a la asamblea general, y que, a partir de este trabajo, se reunía con las directivas para trabajar en la movilización de las demandas o en la solución de los conflictos que hubiera, “eso posibilitó que hubiera como debate, porque el tipo de discusión que se hacía [en la asamblea] era como muy débil” (Entrevista 4).

Habría que esperar hasta el 2009 para que surgiera otro espacio de este tipo: los *Consejos Estudiantiles*. Estos consejos trabajaron a nivel de facultad, y estaban constituidos por líderes estudiantiles que representaran grupos y colectivos estudiantiles. El objetivo era, al igual que en la Mesa Amplia, discutir sobre los temas más importantes y sobre los mecanismos y estrategias necesarios para la acción. Estos consejos, creados entre febrero y marzo, se desintegraron debido a las amenazas recibidas por sus miembros.

También, entre el 2010 y el 2011 hubo intentos de la Asamblea General por conformar un *Cuerpo de voceros*, conformado por dos voceros de cada facultad. También, ha habido intentos de conformar un *Consejo Superior Estudiantil*, que no han podido ser efectivamente concluidos:

“Un Consejo Estudiantil que pueda tener una representación desde el programa más pequeño de la universidad, por facultad, toda esa cosa. Entonces serían consejos estudiantiles por facultades, delegados de carrera, entonces podría tener una mejor representación en la universidad que la actual” (Entrevista 6).

Sin embargo, de nuevo, “El Comité de Voceros estuvo amenazado con nombres propios y entre ellos estaban algunos compañeros de la facultad” (Entrevista 5).

### *2.3.2 Espacios de mediación*

Ante la ausencia de espacios institucionalizados y efectivos de representación y participación estudiantil, han surgido, durante las distintas coyunturas, espacios de mediación entre las directivas y los estudiantes, que han intentado resolver los problemas universitarios en distintos momentos. Estos espacios se han caracterizado por 1) la unificación de numerosas tendencias estudiantiles en torno a una serie de exigencias consensuada, 2) la naturaleza temporal de los mismos, que obedece a la necesidad de solucionar un conflicto específico, 3) el establecimiento inicial de una agenda de puntos a solucionar que, no obstante, es interpretada, ampliada y reducida a lo largo del proceso por los actores que se sientan en la mesa a discutir.

Esta caracterización se evidencia en el siguiente relato sobre la mesa multiestamentaria surgida a partir del cierre de la universidad el 15 de septiembre del 2010:

“Era una mesa donde asistían todos los estamentos de la universidad: el consejo académico, el equipo rectoral y estudiantes, diferentes estudiantes de diferentes colectivos ¿sí o no? donde se estaban debatiendo el problema de la universidad en ese momento, después del 15 de septiembre, y un nuevo problema que había salido a la luz pública, que era el tema de la reforma del reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquía” (Entrevista 3)

El tercer punto señalado anteriormente, referido al establecimiento y manejo de la agenda, es problemático puesto que generalmente lleva a la disolución de estos espacios, como queda claro continuando con este relato:

“Habíamos llegado a unos acuerdos, a una agenda y el primer acuerdo era debatir el reglamento estudiantil y que nos mostraran qué era lo que estaban avanzando y encuestaron a unos estudiantes. Les hablamos de algunos datos que tenía esa propuesta,

que ya conocíamos extraoficialmente (por lo de la bruja, que logramos conocer por algún lado). La administración accedió pues, nos iba a dar algunas explicaciones, llamó a esa reunión al jefe de admisiones y registro. Y el jefe de admisiones y registro lo único que hizo fue ir a hacernos una exposición de los datos que nosotros habíamos conocido. Nosotros estábamos esperando ir a hacer unas preguntas sobre cuáles eran los estudios y todo eso y no nos quisieron responder, entonces los estudiantes optamos por retirarnos de ese espacio porque no nos parecía un espacio sano. Nos retiramos de ese espacio y empezamos a dar toda la pelea. Esa mesa fue finalizando 2010, y empezando 2011 ya empiezan los estudiantes –sin estar en esa mesa con las instancias universitarias-, empiezan a debatir entre los estudiantes el tema del reglamento estudiantil y empiezan a estudiarlo y empiezan a hacerle las críticas y empiezan a aportar” (Entrevista 3).

Como se ve, la mesa no fue un espacio satisfactorio y las discusiones volvieron al nivel de la asamblea general, como mecanismo de participación necesario para la suspensión de las modificaciones al reglamento.

Otro espacio de mediación que apareció posteriormente, entre el 2011 y el 2012, fue la Mesa de interlocución alrededor del tema de la violencia en la universidad, que surgió por iniciativa de los colectivos de derechos humanos de la universidad, articulados en la *Comisión de Derechos Humanos de la Mesa Amplia Regional de Antioquia* (MAREA), el *Comité de Derechos Humanos Gustavo Marulanda* y la *Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos*. El interés por el tema surge luego de los disturbios ocurridos el 18 de abril del 2012, en medio de los cuales fue herido el policía Uriel Andrés Rincón, cuya pierna tuvo que ser amputada.

En esta mesa hubo participación del Comité Rectoral, el Consejo Académico, estamentos docente, estudiantil y de trabajadores, como parte de la Universidad de Antioquia; y de algunos actores externos como la Procuraduría, Defensoría del Pueblo, Personería, Policía, Alcaldía y Gobernación.

La agenda estuvo enmarcada en el rechazo por parte de los colectivos de derechos humanos al ingreso de la fuerza pública al interior de la universidad. Esta situación fue concebida por ellos como una dimensión de la violencia, la violencia física, que, al lado de la violencia ideológica y violencia de hechos (como el cierre de la Universidad, el cierre de espacios a la participación, la implementación de la TIP y la presencia de cámaras) conformarían el problema de la violencia plural. Esta concepción de la violencia ampliaba y se contraponía a la visión de las directivas universitarias, la policía, la alcaldía y la gobernación; que veían el problema de la violencia en la universidad como un problema de seguridad centrado casi exclusivamente en los disturbios<sup>30</sup>.

Del fracaso de estas experiencias se deriva el continuo cuestionamiento y desconfianza hacia las directivas universitarias:

“Si pasamos por un problema como lo que fue democracia al interior de la Universidad de Antioquia, después pasamos por un problema de Securitización al interior de la Universidad de Antioquia<sup>31</sup> y después estamos pasando por un problema como de la Reforma del Reglamento Estudiantil, hay un factor muy parecido en las tres y es la negativa de la administración de la Universidad de Antioquia a debatir con los estudiantes esos temas, en los tres se presentó lo mismo. En ninguna de las tres coyunturas se presentó eso. Eso pudo haber generado un imaginario al interior de los estudiantes que apenas llegaban a la universidad, de que los medios de propuesta amplios como los que uno hace: las asambleas, los debates amplios, los foros y todo eso, no son tan válidos porque simplemente no son tan escuchados ¡es verdad! No son escuchados. Si vos intentas hacer parte de una Asamblea y ves que desde otro lado te están señalando porque participas de una asamblea, pues te va a llevar como a otras instancias diferentes a lo que es una asamblea y a otras vías ¿sí o no?” (Entrevista 4)

---

<sup>30</sup> Desacuerdos posteriores en esta agenda llevaron a su disolución en el 2013.

<sup>31</sup> Con la democratización en la U, el estudiante se refiere a la elección del rector para un cuarto periodo, mientras que con la securitización se refiere a la instalación de dispositivos para el control y vigilancia de la seguridad en la universidad.

Aparece cada vez más explícito el recurso a formas violentas de protesta como medios para la exigencia de demandas:

“Entonces es un poco la estigmatización que se cierne sobre el Movimiento Estudiantil amplio de la Universidad de Antioquia ha generado eso. Más lo que ahora decíamos, hombre el tema de la capucha, pero que exista tropel y que exista capucha no necesariamente implican que existan situaciones como la del 18 de abril [de 2012]. A eso súmele la escalada de la violencia en contra del Movimiento Estudiantil al interior de la Universidad de Antioquia, y la reacción del ESMAD a sacar a los estudiantes, todo eso generó que se crearan un montón de grupos de encapuchados que uno no sabía cuáles eran sus intereses porque en sus comunicados no sentaban una posición y que pocas veces hacen propuestas. No se presentan, no dicen quiénes son, problemas, problemas y más problemas” (Entrevista 3).

### *2.3.3 Propensión a la represión*

El fracaso de fórmulas institucionales y negociadas de tramitación de los conflictos, va de la mano con la propensión a la represión de las iniciativas políticas estudiantiles. Los espacios de representación, participación y mediación han sido tradicionalmente objeto de desconfianza para las directivas universitarias, y criminalizada por las autoridades competentes, es decir, la fiscalía, la gobernación y la policía.

El comportamiento del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) durante las protestas estudiantiles y los disturbios en la universidad, es un elemento central que demuestra la propensión a la represión. En sus estudios sobre el movimiento estudiantil italiano, Donatella Della Porta (1999) expone cómo el accionar policial – en este caso del ESMAD- sirve de barómetro de las oportunidades políticas.

Tan solo entre junio del 2010 y junio del 2011, se registraron 14 *amenazas* de parte de miembros del ESMAD hacia estudiantes, y el 60% de las quejas presentadas contra este escuadrón enero del 2010 y mayo del 2011 ante la Unidad Permanente para los Derechos Humanos de la Personería de Medellín se referían a hechos ocurridos en la Universidad de Antioquia (Instituto de Estudios Políticos, IEP, 2011). Las *Monografías sobre Convivencia y Participación en la Universidad de Antioquia*, elaboradas por el Instituto de Estudios Políticos, exponen varios acontecimientos que ilustran la actuación del ESMAD y su relación con la protesta estudiantil:

“[Agentes del Esmad] entraron a un laboratorio donde se encontraba un profesor y un alumno y comenzaron a intimidarlos diciéndoles que ellos eran capuchos, que dejaran de esconderlos, que ya tenían sus rostros gravados para la próxima vez que se volvieran a ver, amenazaron a estudiantes con sus armas y por último persiguieron con perros a 5 compañeros por más de 3 horas por el cerro el Volador” (Blog Estudiantesudea, 05/08/2010).

“Al pasar media hora de la protesta que realizaban algunos estudiantes en una de las porterías de la sede de Robledo, es decir más o menos a las 3:30 p.m., llegaron más de 200 hombres del ESMAD (escuadrón móvil antidisturbios) disparando balas de goma a todos los estudiantes que se encontraban dentro de las instalaciones de la Universidad, al entrar los miembros del ESMAD empezaron a golpear indiscriminadamente a hombres y mujeres, una compañera mientras corría tropezó y la empezaron a golpear, un compañero protestó al ver lo que le estaban haciendo a tres compañeros más pues con sus bolillos y escudos los estaban golpeando y la respuesta de estos fue decirle que dejara de ser sapo y con sus cascos decidieron callarlo para que no protestara más (lo agarraron a golpes)” (Blog estudiantesudea, 05/08/2010).

“El video que muestra cuando un uniformado golpea con un bolillo a una mujer en la cara, en Medellín, generó que la Policía enviara a una comisión especial para investigar el hecho. El general Óscar Naranjo, director de la Policía, dijo que se aplicarán todas las sanciones administrativas y disciplinarias al uniformado. El momento de la agresión fue grabado por una persona que subió las imágenes a la página web YouTube, y quien dijo que esos fueron "algunos sucesos del 31 de marzo del 2011 en las afueras de la Universidad de Antioquia",

después de la marcha estudiantil. En el video se puede ver a un grupo de policías en motos que arremete contra, al parecer, varios estudiantes” (El Tiempo, 09/04/2011).

La actuación del ESMAD cobra mayor fuerza en el 2010, cuando desde la Gobernación de Antioquia se le da permiso para ingresar al campus universitario “siempre que sea necesario” (El Mundo, 21/09/2010) en palabras de Luis Alfredo Ramos, gobernador de ese momento. Tal permiso fue reiterado por el actual gobernador Sergio Fajardo Valderrama en el 2012.

En los acontecimientos contenciosos violentos, el papel del ESMAD no sólo ha sido de represión a la protesta o amenaza hacia los estudiantes, sino incluso de propiciador de la violencia misma. En numerosas ocasiones, protestas estudiantiles pacíficas se transforman en disturbios luego de la aparición del ESMAD; en estos casos, los enfrentamientos no son protagonizados por los mismos estudiantes que protestaban sino por grupos de encapuchados que entran en escena luego de la irrupción del escuadrón policial<sup>32</sup>. Esto fue lo que sucedió el 15 de septiembre del 2010:

“En el momento en que un grupo de estudiantes adelantaban una protesta pacífica en el bloque administrativo de la Universidad, según lo certificó el propio Personero Municipal de Medellín, efectivos del ESMAD penetraron de manera violenta en la tarde de este miércoles a las instalaciones de la Universidad de Antioquia con el pretexto de sofocar supuestas acciones terroristas y por orden expresa del Gobernador de Antioquia Luís Alfredo Ramos. La bárbara intervención policial arrojó un saldo de seis heridos, entre ellos dos funcionarios de la Personería Municipal (Blog Estudiantesudea, 15/09/2011)”.

Tal es la situación que la sola presencia del ESMAD frente a la universidad, sin ningún tipo de enfrentamiento, ha llevado por si misma a la decisión del cierre de la universidad. Tales decisiones han afectado el ejercicio de la protesta estudiantil

---

<sup>32</sup> El IEP (2011) también da cuenta de la existencia de algunas tensiones entre los estudiantes y el personal de seguridad que, en menor escala que los disturbios, puede dar lugar a interacciones violentas.

mediante formas no violentas (IEP, 2011). Además, los enfrentamientos con el ESMAD han propiciado detenciones arbitrarias ampliamente documentadas: el 5 de Agosto del 2010 en la ciudadela Robledo fueron detenidos 5 estudiantes que no portaban piedras, artefactos explosivos, armas, ni iban encapuchados, en medio de una protesta que realizaban los estudiantes de dicha sede; el 15 de septiembre del mismo año otros 5 estudiantes fueron retenidos y posteriormente liberados, durante los enfrentamientos con el ESMAD (IEP, 2011).

Por otra parte, la Comisión de Derechos Humanos de la Marea (y la Corporación Comité de Derechos Humanos Gustavo Marulanda), han documentado otras detenciones en medio de confrontaciones, pero también otras formas de criminalización jurídica hacia la protesta. Una clara ilustración de esto es lo que sucedió en el marco de los acontecimientos del 2005. Meses después de los fuertes disturbios que derivaron en la muerte de dos estudiantes y la grave situación de otros, la policía irrumpió en la casa de varios líderes estudiantiles. Un estudiante relata lo que para ellos constituye una fuente de criminalización de la protesta:

“Después viene el 4 de mayo las detenciones, 14 compañeros detenidos, entonces genera también un proceso de criminalización cuando se dan las detenciones se dice que hay alrededor de 7 a 10 órdenes de captura sin firmar. Entonces esto generó un temor muy fuerte alrededor de los líderes estudiantiles y también generó que muchas personas se retiraran” (Entrevista 1)

Durante el 2010 inicia un proceso que los estudiantes llaman ‘securitización’ y que está estrechamente vinculado con la protesta social. Tiene que ver con la instalación de dispositivos de vigilancia y seguridad frente a los cuales se teje una fuerte desconfianza. Para la Comisión de Derechos Humanos de la MAREA, los grupos que la conforman, y otros colectivos y grupos estudiantiles, este proceso constituye una forma de violencia de hecho, que amenaza la libertad y la democracia al interior de la universidad:

“Es que sacarnos de la universidad físicamente no simplemente significa, sacarnos de la malla, sino que también va acompañado de muchas cosas. Entonces por ejemplo el tema de las cámaras, ¿quién se va a sentar a hacer un debate muy álgido, políticamente hablando, sobre las FARC debajo de una cámara?, eso es como difícil, ¿no?” (Entrevista 3).

La propensión a la represión evidenciada en la *actuación del ESMAD*, y las *detenciones hacia los estudiantes*, así como la *desconfianza hacia las directivas universitarias* y el *miedo protestar* que estructuran la concepción estudiantil sobre el proceso de ‘securitización’; se suman a la actuación de *podere de facto* anclados en la ciudad de Medellín y que tienen presencia en la Universidad de Antioquia. Para los líderes estudiantiles, el fenómeno del paramilitarismo afecta fuertemente la protesta estudiantil. En este sentido, las redes organizativas que permitirían el fortalecimiento de un movimiento estudiantil en la Universidad de Antioquia se han visto fuertemente amenazadas y golpeadas por este fenómeno. Para ello, los relatos se remiten al asesinato de Gustavo Marulanda en 1999 y a otros crímenes similares que surgen en los 90 y se extienden después:

“Lo del paramilitarismo si antes estaba, ya después de que habían asesinado a Jesús María Valle y todo eso [...] El 4 de mayo del 99 frente a la universidad fue asesinado el profesor Hernán Henao, profesor de antropología del INER [Instituto de Estudios Regionales], un golpe duro para la universidad, entonces se estaba viendo mucho la vuelta. Luego en junio salió una lista de Carlos Castaño con algunos que eran amenazables entre ellos Gustavo Marulanda, que Gustavo - yo lo conocí muy poco- tenía un problema: que era muy acelerado” (Entrevista 4).

La muerte de Gustavo Marulanda es un punto de referencia importante cuando de criminalización y represión a la protesta se trata:

“Él decía muchas cosas de frente, siempre lo identificaban como un líder, él era un líder estudiantil y lo amenazaron, estaba de primero en la lista. Le respondieron que iban a hacer

cosas para que lo protegieran y no se hizo mucha cosa para ello (...) El asesinato de Gustavo Marulanda en las afueras de la universidad [fue] el 7 de agosto [de 1999] saliendo por la portería de Ferrocarril, en las afueras. Él salía de plena reunión de GESUA y ahí pasó una moto y lo mataron; cuando sale los celadores cierran la puerta y él venía con la compañera y a él le pegan esa cantidad de tiros de 9 mm. Cuando pasa eso fue un golpe de presión en la universidad, a partir de eso la cosa cambió” (Entrevista 4).

Los efectos de esta muerte fueron inmediatos e incidieron poderosamente en la desarticulación de las organizaciones estudiantiles que venían trabajando en ese momento. Muchos líderes estudiantiles dejaron la universidad, otros salieron de la ciudad, e incluso algunos se establecieron en otros países -Canadá, Italia, España, Venezuela. La persecución hacia los líderes estudiantiles continuaría posteriormente, y hay varios relatos que se suceden con relativa frecuencia entre el 2005 y el 2012. Por ejemplo:

“Yo creo que nos amenazaron mucho, incluso en el 2009 fue una época de una crisis muy grande que nos llegó una amenaza el 6 de marzo como a las 2 de la tarde, y el 12 de marzo asesinan -pues, como en otras condiciones- a un ex alumno de derecho dentro de la universidad. O sea de la lista de los que estábamos amenazados casi como 18 ó 20. Y mucha movilización y muchos se fueron, casi que los 4 ó 5 primeros que encabezábamos la lista no nos fuimos. Entonces eso también implicaba unas condiciones de seguridad muy fuertes porque, le tocaba a uno cambiarse cada dos meses de casa, porque llegaba uno a la casa y no faltaba el man ahí como que tomando foticos, grabando, pendiente ahí, gente de muy mala pinta, muy mala calaña” (Entrevista 1).

Las amenazas se continuaron presentando años después. Así, en 2010:

“A las 8:45 p.m. se recibe un correo electrónico enviado desde [aguilasnegrasauc@hotmail.com](mailto:aguilasnegrasauc@hotmail.com) al correo oficial de Asamblea de Estudiantes, [estudiantesudea@gmail.com](mailto:estudiantesudea@gmail.com), donde se expresan múltiples amenazas entre ellas —... esta es la última advertencia, muerte a esos estudiantes y profesores terrorista de la guerrilla, nos

cansamos de tantas ideas estúpidas de cambiar el país” (Blog Estudiantesudea, 19/03/2011).

A partir de la lectura que se hace del fenómeno paramilitar a nivel nacional, los estudiantes interpretan el accionar de fuerzas paramilitares como en alianza con las fuerzas oficiales: “Entonces siempre ha estado latente esa alianza entre sectores de la fuerza pública y sectores paramilitares” (Entrevista 1); lo cual redundando en un crecimiento de la *desconfianza hacia las directivas y la institucionalidad* y en el *miedo a protestar*.

Todos estos elementos que conforman la propensión a la represión, son relacionados por los estudiantes con momentos de baja movilización estudiantil pacífica y ampliación de formas violentas de protesta.

#### ***2.3.4 Capacidad de respuesta a las demandas***

De estos elementos es apenas comprensible la incapacidad de respuesta que tiene la administración frente a las demandas. En general, la alta *propensión a la represión* en la salida a los conflictos lleva como coloraría dicha incapacidad, en el sentido en que “El poder, en efecto, no tiene ni rinde (ni escucha) nunca razones. Su única razón es la fuerza, su única fundamentación y legitimación es el uso de la fuerza, aunque ésta, en sentido estricto, no es ninguna razón” (Restrepo, 2011: 15-16).

La ausencia de una *representación estudiantil* que satisfaga las preocupaciones y necesidades de los estudiantes, el fracaso de los *espacios de mediación* entre éstos y las directivas, y la *propensión a la represión*, son elementos que prefiguran el tipo de respuesta violenta que se le da a los conflictos. Una clara ilustración de la forma en que las directivas han enmarcado los problemas universitarios puede leerse en el

2005 cuando, tras el encarcelamiento de varios líderes estudiantiles, surgió un Comité de Solidaridad que llamó al dialogo sobre y la acción en defensa de los derechos humanos de los estudiantes encarcelados. Las declaraciones que el Rector hizo en ese momento contribuyeron aún más a la ya existente *desconfianza hacia las directivas*:

“El rector de la universidad y, en ese momento, el asesor jurídico dijo que le parecía muy preocupante que pusieran un Comité de Derechos Humanos en la universidad, porque que tal que a todo el mundo le diera por defender los derechos humanos... ¡Eso me acuerdo mucho que dijo ese señor hombre! Ese día incluso ellos llegaron y dijeron que iban a apoyar lo del Comité de Derechos Humanos, pero el DAS se dio cuenta de eso, a los 8 días el DAS nos mandó una carta diciendo que nosotros como comité pasáramos a una lista de gente que hacía parte” (Entrevista 4).

La noción a través de la cual se ha leído la situación de la universidad es la de *seguridad*. Las ventas informales no se leen como prácticas económicas de sustento, sino como ilegalidad, las protestas estudiantiles no son vistas como prácticas políticas sino como infiltración subversiva, el microtráfico y el consumo no como problemas de salud sino de orden público, los disturbios no se incluyen en la categoría de lo político sino de lo policial. De ahí que las soluciones dadas a los problemas entre 2005 y 2012, y que venían siendo utilizadas en menor medida desde antes, hayan pasado por la implementación de la TIP, la presencia de cámaras, el ingreso de la fuerza pública y la investigación y denuncia de varios estudiantes.

Estos factores, sumados a la presencia de actores armados en el campus universitario, son caldo de cultivo para concepciones ideológicas militaristas y antiestatales entre los estudiantes: La universidad, encarnada en las directivas universitarias, es el enemigo, pues hace parte de un Estado al que se busca derrocar y que, igualmente, busca eliminar al estudiante politizado. En los últimos

años, algunos colectivos han apelado a otros marcos culturales, por lo cual hoy asistimos a un debate entre los estudiantes sobre la mejor manera de relacionarse con la 'institucionalidad':

“Entonces el cuento, el sector LGTB, el sector ambiental, las tendencias religiosas, las tendencias liberales, gente que le cree a la administración y que ya no tienen tanto problema como uno, que tendría mayor inconveniente en trabajar con la administración de la universidad; hay gente que no le ve ningún problema hoy en día a eso, nosotros lo veíamos como un problema ético, que no ve en el Estado como a su enemigo a combatir como lo veíamos nosotros, sino como un aparato que puede ser objeto de mejoras y creo que eso se va a fortalecer mucho más con el actual proceso de negociación” (Entrevista 4).

La propensión a la represión y la incapacidad de respuesta no sólo están relacionadas con la actuación del gobierno universitario sino también con la criminalización jurídica y social a la protesta; y contribuyen aún más a la ausencia de espacios de participación, representación y mediación que le den una mejor solución a los conflictos y problemas universitarios. El aumento en el acceso a la universidad, como elemento fundamental en la democratización de la educación superior, no se ha visto acompañado de un incremento igual en la construcción de ciudadanía y en la tramitación democrática de las demandas de los actores centrales del proceso educativo: los estudiantes.

A partir de estas condiciones estructurales que se encuentran en la base *de* su acción, los estudiantes han creado redes de sociabilidad mediante las cuales han movilizado sus reivindicaciones, es decir, han construido unas condiciones organizativas *para* la movilización. El siguiente capítulo se ocupa de estas redes de movilización.

### 3. Redes de movilización (condiciones para la acción)

La estructura del contexto explica las condiciones que enmarcan la contienda política estudiantil, pero no las condiciones organizativas de movilización construidas por los estudiantes. Hay que tener en cuenta también que para llevar a cabo acciones políticas es necesario que haya estudiantes que se organicen mínimamente en torno a objetos comunes. McCarthy titula un texto suyo “Adoptar, adaptar e inventar límites y oportunidades” (1999) porque parte de la idea de que las formas organizativas no sólo subyacen a la acción sino que la canalizan, la hacen posible y son en sí mismas condiciones para la misma. Así, el contexto da unas condiciones *de* la acción, mientras que las formas organizativas constituyen condiciones creadas *para* la acción por los sujetos políticos.

El propio McCarthy propone una clasificación de las *estructuras de movilización de los movimientos* según dos dimensiones: 1) el grado de organización formal, y el 2) grado de dedicación a la implementación de objetivos de cambio. Dando lugar así a estructuras caracterizadas de distintas formas: *informales/no-movimiento* tales como redes de amigos, vecinos y redes en el trabajo; *informales/movimiento* como redes de activistas, grupos afines y comunidades de memoria; *formales/movimiento* como los movimientos sociales organizados (MSOs), comités de protesta y escuelas de movilización; y finalmente *formales/no-movimiento* entre los que se encuentran las iglesias, los sindicatos y las asociaciones profesionales.

Si bien esta clasificación es útil para describir los hallazgos sobre las formas organizativas de los estudiantes de la Universidad de Antioquia –y así se utilizarán en el presente capítulo–, es necesario aclarar dos puntos. En primer lugar, no es posible hablar exclusivamente de *estructuras* de movilización puesto que las organizaciones estudiantiles están sujetas a cambios constantes en sus

interrelaciones, su composición interna, sus demandas y sus alianzas con otros sectores de la sociedad. A pesar de este dinamismo, sí es clara la existencia de *redes* organizativas a través de las cuales la movilización estudiantil se actualiza y activa constantemente.

La segunda aclaración es que las fronteras entre los tipos de estructuras propuestos por McCarthy son difusas en este caso específico. La relación entre lo formal y lo informal, y entre la dedicación y la simpatía con los objetivos de cambio, se difumina en razón de las permanentes transformaciones propias de las redes de movilización estudiantiles. En este sentido, una red de activistas y una red de amigos son difícilmente distinguibles, múltiples estructuras informales pueden articularse tan sólo temporalmente en una estructura formal, y formas asociativas que no tienen un objetivo de cambio pueden estar integradas en su totalidad por redes de activistas que sí tienen dicho objetivo. La siguiente afirmación hecha por el IEP es clara al respecto:

“En este sentido, dos modos de agrupamiento pueden identificarse: Por un lado, aquellos estructurados y plenamente delimitados por fundamentos normativos y estatutarios que legalizan y legitiman (institucionalizan) su conformación y localización al interior de la Universidad como las asociaciones, las cooperativas y los sindicatos y los grupos (culturales, comunitarios, ambientales) estructurados en la gestión misma y el hacer misional de la Institución. Por el otro, aquellos configurados para el desarrollo de actividades específicas y concretas sin un soporte jurídico de conformación, emergentes en algunos casos por factores contextuales -lo que denomina Adriana González (2010) Contexto de oportunidad y/o restricción política- y sin claras determinaciones del sistema de distribución de poder (funciones) o de los criterios que conducen sus actividades (misión y visión) como los colectivos estudiantiles y paradójicamente, algunos grupos de carácter formal que tienen algún nivel de dependencia de la administración universitaria” (2011: 202).

No hay que perder de vista que la clasificación teórica permite organizar la realidad para aprehenderla mejor, pero no es su sustitución. Para enriquecer esta clasificación, la propuesta que hace Rutch es adecuada: hay organizaciones estudiantiles cercanas al *modelo de bases* que general, aunque no exhaustivamente, se caracterizan por su informalidad; este modelo está “caracterizado por una estructura relativamente laxa, informal y descentralizada” (Rutch, 1999: 266). Los estudiantes tienden a nombrar a estas organizaciones como *colectivos* y, aparte de los elementos enunciados, se caracterizan por tener un carácter local.

También hay organizaciones que pueden ser incluidas en el *modelo de partido político* o en el de *grupo de interés*, en tanto tienen una “fuerte dependencia de una organización formal” (Rutch, 1999: 266). Algunas de estas organizaciones están vinculadas directamente con partidos políticos, mientras que otras están relacionadas con MSOs a nivel nacional<sup>33</sup>; a éstas se les llamará *estructuras nacionales* dado su carácter formal y en tanto la toma de decisiones tiene su origen en una dirección central nacional con asiento en Bogotá.

Otras organizaciones cercanas al modelo de grupos de interés, son aquellas que constituyen articulaciones de colectivos locales y organizaciones formales que presionan al Estado colombiano desde distintas instancias. Pueden ir del nivel local al nacional, y se caracterizan por la articulación de diversas tendencias organizativas con fines de cambio explícitos, es decir, con agendas concretas. Este rasgo explica el carácter temporal de la mayoría de estas articulaciones.

Finalmente, es necesario mencionar a las agrupaciones que movilizan la protesta violenta. La dimensión que va de lo informal o lo formal cobra aquí un sentido distinto, puesto que, por su carácter clandestino, estos grupos son informales. No

---

<sup>33</sup> Estos MSOs no son, evidentemente, grupos de interés, pero se incluyen en este modelo para distinguirlos del modelo de bases de los *colectivos locales*. Su presión no se hace por medio de lobbies sino por medio de la protesta en el espacio público.

obstante, puede distinguirse entre grupos con alto grado de organización, con tradición en la protesta violenta (más de 10 años); y aquellos grupos con menores niveles organizativos, surgidos recientemente (de 1 a 5 años). Estos grupos pueden tener un carácter local o nacional. Tal y como son reconocidos por la comunidad universitaria, se les llamará *combos*.

En este capítulo se describirán las estructuras nacionales, los colectivos locales, las formas de articulación estudiantil y los combos clandestinos.

### 3.1 LAS ESTRUCTURAS NACIONALES

En Colombia hay varios grupos estudiantiles de orden nacional que cuentan con presencia en varias universidades del país y tienen su centro en la ciudad de Bogotá. Cuentan con algún tipo de dirección que coordina las tomas de decisiones colectivas en temas como unirse a movilizaciones, apoyar a otros actores sociales, realizar actividades tendientes a la creación, refuerzo o transformación de la propia identidad estudiantil o las posiciones políticas; llegar a acuerdos con otras organizaciones estudiantiles (nacionales, regionales o locales), y negociar con el gobierno. En la Universidad de Antioquia hacen presencia varias de estas organizaciones como la *Federación Universitaria Nacional*, la *Organización Colombiana de Estudiantes*, la *Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios*, *Proceso Nacional de Identidad Estudiantil*, entre otras; y sus estudiantes miembros derivan su acción desde las discusiones y decisiones emanadas de las mismas.

En primer lugar, una agrupación protagonista actualmente es el *Proceso Nacional de Identidad Estudiantil*. Ésta es una articulación nacional de colectivos locales, que tienen en común el interés en la transformación de la educación como mecanismo de cambio social, y las formas organizativas y prácticas de llevar a cabo dicha

transformación en el marco de unas relaciones de horizontalidad entre los colectivos miembros de la articulación. En el 2013, 5 colectivos de la Universidad de Antioquia participaban de este proceso que tuvo su origen en el 2005, como alternativa a las estructuras nacionales existentes para ese entonces:

“El tema de identidad estudiantil parte de un proceso que en cierta manera recoge una forma de construcción diferente a las demás organizaciones, las demás organizaciones estudiantiles casi que su centro de acción política se orienta hacia Bogotá. Es decir, Bogotá dice ‘hay que hacer esto’ y entonces todo el resto del país lo hace. Identidad Estudiantil se conforma como un proceso. Precisamente se llama así porque es como un proceso que busca Identidad, a partir de colectivos estudiantiles de las universidades, entonces, en tema de construcción prima muchas veces el tema no de la imposición sino de la coordinación y prima también... es un proceso de lo territorial. Lo que plantean los compañeros es que no podemos decir que vamos a un paro cuando la ciudad no está preparada, entonces a diferencia de otras organizaciones, ‘no que la organización definió que este año íbamos al paro y ahí caemos’. Ellos sí vienen de un proceso más de construcción desde lo regional hacia lo nacional (Entrevista 1).

El nombre de esta articulación proviene de la afinidad ideológica y organizativa de los colectivos que lo integran. Ideológica en aspectos como 1) el papel de la educación en la transformación del país, 2) la relación de los estudiantes con otros actores sociales -campesinos, obreros, víctimas, indígenas, mujeres-; 3) el peso de la realidad local en el trabajo estudiantil, y 4) la educación popular como otro espacio de acción del estudiante. Organizativa en cuanto a 1) la forma horizontal y flexible cómo se articulan entre sí los colectivos, 2) la ausencia de obligaciones restrictivas para el ingreso y permanencia de los mismos en la articulación nacional, y 3) la toma de decisiones mediante consensos que van de lo regional a lo nacional. Estas afinidades convergen entonces en una “identidad estudiantil” común, que explícitamente se diferencia de otros tipos de agrupación nacional:

“Identidad ahorita aparece como una organización, como un proceso nacional, pero curiosamente por allá en los años 2007-2008 eran independientes que estaban pues en el espacio pero que no figuraban como una organización, ¿cierto? Eran estudiantes, y eran estudiantes que mostraban como una postura muy crítica frente algunas formas organizativas tradicionales del movimiento estudiantil. Entonces digamos que ahí se fueron como pillando, como ‘eh, este man también está planteando que estos manes tienen como unas tácticas que todo se les dice desde Bogotá, que son muy centralizados, que son muy dogmáticos con algunas posturas’. Y habían como unas diferencias con algunas organizaciones en concreto y se empieza ‘eh, venga sentémonos parce, conversemos, ¿vos qué camellás?’. Entonces empieza ese ejercicio a desarrollarse, pues, yo hablo de lo que conozco que es Medellín<sup>34</sup>” (Entrevista 2).

En este sentido, este es un proceso centrado en el *modelo de base* que, no obstante, tiene un carácter nacional y dialoga con las demás agrupaciones nacionales. En la Mesa Amplia Nacional Estudiantil, Identidad Estudiantil se ha sentado como todo un colectivo, que lleva propuestas y toma posturas comunes. El hecho de que como articulación, este proceso no sea la mera suma de sus colectivos miembros, sino un colectivo organizado que dialoga directamente con otras agrupaciones nacionales, es la razón por la cual se le considera una *estructura nacional*. Las agrupaciones que hacen parte de este proceso sí son consideradas *colectivos locales*.

Este equilibrio entre la autonomía de los colectivos locales y la necesidad de acción conjunta a nivel nacional es posible gracias a los mecanismos decisorios practicados. En primer lugar, se encuentra la figura de los coordinadores, como articuladores entre las decisiones globales y las posturas de los colectivos:

“Entonces que retomemos los coordinadores, coordinadores se dice van dos delegados de cada colectivo, estos delegados tienen pues todo el aval de ese colectivo para tomar decisiones, pero el espacio del coordinador digamos que, es desgastante, pero se dan las

---

<sup>34</sup> A pesar de tener sus primeras 2 asambleas en el 2005, la articulación llamada *Identidad estudiantil* no logró concretarse efectivamente hasta su tercera asamblea, en el 2010.

decisiones, se esbozan cuáles van a ser las decisiones, pero vuelve a los colectivos y allá en los colectivos se toman la decisión ¿sí o no? y se vuelve otra vez al coordinador. Entonces básicamente funciona como esa óptica, siempre una retribución entre colectivo y coordinador” (Entrevista 2).

En segundo lugar, la Asamblea es el espacio más importante de decisión, e implica el establecimiento de consensos amplios. En el eje que va de la *primacía de la representación* a la *primacía de la participación*<sup>35</sup>, *Identidad Estudiantil* se afirma como un proceso participativo, en donde la toma de decisiones está en las bases, no en una élite de representantes:

Ahora, la figura máxima decisoria es la Asamblea, o sea no funciona ni por congreso, funciona por asamblea, la misma categoría de la asamblea: es un espacio de democracia directa, pues como digamos como esa idea de romper porque no haya que crear estructuras burocráticas de unos delegados, unos representantes. Y empieza pues como con esa idea y así empieza a funcionar, pues una asamblea, o dos asambleas por año y coordinadores políticos cada mes. Si hay una coyuntura política muy fuerte, entonces cada 15 días, o si no había tanto trauma entonces cada dos meses, pues variaba según el contexto” (Entrevista 2).

Otra organización que se posiciona en el extremo participativo del eje es la *Red Nacional de Estudiantes Independientes*. Esta red tiene características similares al proceso de *Identidad Estudiantil*, en tanto busca explícitamente diferenciarse de las formas tradicionales de movilización estudiantil. Sin embargo, hay tres rasgos distintivos que le confieren a esta red su especificidad: 1) se caracteriza como una “coordinadora nacional”, no como un proceso de articulación, lo cual implica un mayor grado de compromiso de los colectivos locales con la red como un todo; 2) concibe las asambleas generales estudiantiles de las universidades como los máximos entes decisorios y por lo tanto su actuar se despliega sobre todo en estos espacios deliberativos, no en asambleas propias de la red; y 3) contrario a

---

<sup>35</sup> Ver capítulo 3 “La estructura del contexto (condiciones para la acción)”

Identidad Estudiantil, esta red no se siente parte del proceso de movilización liderado por la MANE, sino que se considera *independiente* del mismo.

En la Universidad de Antioquia, los estudiantes que hacen parte de esta red se autodenominan como *los independientes* o *el parche estudiantil* y no se encuentran agrupados en colectivos de estudio, trabajo o acción, sino que constituyen una *red informal de amigos/activistas* que comparten posturas similares frente a la forma de hacer política estudiantil. En términos generales esta postura se refiere a) al rechazo de cualquier tipo de organización estudiantil, y a b) la afirmación de la centralidad de la asamblea general como espacio exclusivo de debate y toma de decisiones. En este sentido, esta red local –articulada a la red nacional- difícilmente dialoga con otras estructuras nacionales<sup>36</sup>.

La *Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios* es propiamente una estructura nacional, con un alto grado de organización, “son los que están con el tema del centralismo democrático y la participación de las regiones” (Entrevista 3). Su origen se remonta a mayo de 1998, con el *I Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios*, en el cual se crea la *Asociación General de Estudiantes Universitarios* (AGEU), posteriormente ACEU. A su vez, dicho encuentro tuvo sus antecedentes en la *Asociación Nacional de Estudiantes Universitarios* (ANEU) de 1995, y la *Asamblea Nacional de Estudiantes Universitarios* (ANEU) de 1992.

La ACEU cuenta con personería jurídica y se define como una organización gremial de estudiantes universitarios sin ánimo de lucro basada en los principios de “democracia directa, beligerante, autónoma, diversa, constituida en defensa de lo público, antisistémica, humanista, académica, identificada con los intereses de

---

<sup>36</sup> Los miembros de estas otras estructuras a nivel local no dejan de notar lo paradójico del rechazo a las organizaciones tradicionales por parte de una red que se articula mediante la forma más tradicional de organización estudiantil: la coordinadora.

los Estudiantes Universitarios y en beneficio del pueblo Colombiano” (Artículo 2, Estatutos de ACEU, 2009).

La asociación tiene su centro en Bogotá, y filiales en todos departamentos colombianos. Cuenta con un criterio definido para la inclusión de sus *asociados*: aquellas organizaciones, federaciones, agrupaciones estudiantiles, así como estudiantes individualmente, que compartan los propósitos de la asociación. Esta inclusión es evaluada por el *Comité Ejecutivo Nacional* y les da a sus miembros derechos de participación, representación y protección jurídica; y deberes en cuanto al respeto de las decisiones y propósitos de la asociación.

El alto grado de organización se ve reflejado en la existencia de 3 órganos de dirección claramente definidos: el *Congreso Nacional Estudiantil Universitario* (CNEU) realizado cada dos años con participación de delegaciones de todas las universidades; la *Junta Nacional Estudiantil* (JNE) reunida una vez por semestre y compuesta por dos delegados y dos suplentes por cada universidad; y el *Comité Ejecutivo Nacional* (CEN) reunido cada dos meses y compuesto por 6 delegados regionales (uno por cada región), un delegado del Distrito Capital, y 6 delegados operativos con residencia en Bogotá (que compondrían el *Equipo Operativo Nacional*, EON). También, la ACEU cuenta con representante legal, secretario, tesorero (miembros del EON), fiscal (miembro del CEN) y revisor fiscal.

Los órganos directivos nacionales se complementan con los órganos regionales de coordinación y ejecución: la *Junta Regional Estudiantil* (JRE) y la *organización local* de cada universidad.

Las demás estructuras nacionales comparten formas similares de organización. Así, la *Federación Universitaria Nacional* es una expresión del *Movimiento por la defensa de los derechos del pueblo* (FUN Comisiones MODEP), por lo cual

corresponde a una estructura nacional caracterizada por el modelo de *grupos de interés*, donde el grupo de interés es el MODEP. En su *III Asamblea Nacional*, realizada en octubre de 2009 la FUN definió su tipo de organización, principios y programa, y concretó su vinculación al programa político del MODEP. Este movimiento incluye otra serie de organizaciones, además de la FUN, tales como *Asociación de la Mujer Democrática (AMD)*, *Asociación por la Defensa de los Derechos de los Hijos del Pueblo (ADDHIP)*, *Colectivo de Maestras y Maestros Viento del Sur*, *Colectivo Tierra de Todos*, *Comité de Obreros y Trabajadores Ignacio Torres Giraldo (ITG)*, *Corporación Guasimí*, *Kirius XIX* y la *Unión Democrática de Estudiantes de Secundaria (UDES)*.

En este sentido, la FUN Comisiones MODEP es una organización gremial de estudiantes universitarios que tiene su centro decisorio en Bogotá, autodefinida como una “Organización Política de Masas de los Estudiantes” cuyo principal interés es “Defensa de La Educación Pública, de carácter Popular, Democrática y Estatal, para lo cual lucha por conquistar la Autonomía Universitaria enmarcada en la lucha por la construcción de una nueva sociedad” (FUN, 2009: 9), a través de los principios de democracia, antiimperialismo, internacionalismo y antifascismo.

Este interés en la educación se enmarca en el programa más amplio del MODEP, cuyos puntos principales son a) la lucha contra el imperialismo y las clases dominantes, b) la defensa de los derechos del pueblo, y c) el apoyo al desarrollo de las justas luchas que realizan las masas populares en defensa de sus derechos. En cuanto al programa específico de la federación, los puntos son los siguientes: 1) democracia y socialismo, 2) educación pública de carácter popular, democrático y estatal; 3) defensa del derecho a la educación como derecho humano, 4) oposición a la mercantilización de la educación, 5) autonomía universitaria a través de la financiación, la libertad de cátedra, aprendizaje, investigación, expresión,

organización, movilización; la extraterritorialidad, el cogobierno y la autoevaluación democrática permanente; y 6) unidad del movimiento estudiantil.

Finalmente, la *Organización Colombiana de Estudiantes* (OCE) es la expresión más clara de una estructura nacional que responde al modelo de partido. El *Polo Democrático Alternativo* (PDA), principalmente la tendencia del *Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario* (MOMOIR), es el partido político con el cual la OCE tiene relación. No obstante sus miembros afirman que la afiliación a la organización no implica afiliación al partido:

“Muchos de los líderes y quienes hacemos parte de eso militamos dentro del Polo Democrático Alternativo, entonces claro, eso ya es un sello. Pero no cerramos la posibilidad de que... o sea, no es una condición pertenecer al POLO, simplemente quienes fundaron y quienes hacemos parte... en la misma universidad tenemos gente dentro de la OCE que no milita dentro del POLO, o sea el carácter amplio que le hemos querido dar va hacia ese carácter” (Entrevista 6).

En este sentido, aunque la OCE tiene una fuerte dependencia hacia el PDA, cuenta con cierta autonomía frente a la toma de decisiones. Esta autonomía se hace efectiva mediante la estructuración de *programas fijos* en cada universidad. El programa de esta organización en el ámbito de la Universidad de Antioquia responde a la búsqueda de una “Educación nacional, científica y democrática”.

Otras estructuras nacionales que al igual que la OCE, tienen relaciones con iniciativas políticas de izquierda son la *Federación de Estudiantes Universitarios* (FEU) y las *Juventudes Comunistas* (JUCO). La FEU es “un proyecto bolivariano cercano a *Marcha Patriótica*” (Entrevista 3) y la JUCO también tiene vínculos con el *Movimiento Político y Social Marcha Patriótica* mediante su histórica pertenencia al *Partido Comunista Colombiano*, miembro de aquel movimiento.

### 3.2 LOS COLECTIVOS LOCALES Y LAS ARTICULACIONES

Por otra parte, en la Universidad de Antioquia hay distintas formas de asociación estudiantiles, los llamados *colectivos*, que se conforman espontáneamente y autónomamente, es decir, que no dependen de las estructuras nacionales, si bien pueden establecer distintas formas de alianzas y coordinación con las mismas para efectos de las protestas estudiantiles. Aunque hay diferencias en el grado de institucionalización de los distintos colectivos, en conjunto es menor que el de las organizaciones, caracterizándose por una mayor flexibilidad en la toma de decisiones y en los compromisos asumidos con partidos políticos y con distintas asociaciones gremiales.

El Instituto de Estudios Políticos (2011) encontró, sobre una muestra de 30 grupos universitarios, que los grupos estudiantiles eran predominantemente informales:

“Según su estructura organizativa, las asociaciones, cooperativas y sindicatos cuentan todas con personería jurídica; las diferencias se presentan cuando se trata de grupos institucionales y/o grupos específicos como los colectivos estudiantiles. En el caso de los primeros tan solo un grupo afirma tenerla, pues algunos agrupamientos de este tipo han sido configurados a partir de programas institucionales (o de la gestión institucional) para el alcance específico de metas, por lo que la variable descriptiva no aplica en su caso. A nivel de los segundos (los colectivos estudiantiles) solo cuatro grupos la poseen, asunto en el que incide su reciente fundación y/o configuración organizativa informal” (186).

Así:

“Estos resultados asociados a la variable personería jurídica permiten considerar, en relación a la pregunta por la dinámica participativa universitaria, asuntos como el grado de informalidad de los grupos, particularmente los estudiantiles, los cuales además de no manifestar un interés directo en conformarse a partir de una personería jurídica indican no

estar interesados en establecer relaciones formales con la institucionalidad universitaria, así como no sentirse representados por los mecanismos tradicionales de la participación como las votaciones o consultas sin carácter vinculante” (187).

La informalidad de los colectivos permite que, en virtud de las interacciones cotidianas entre los miembros de estos grupos, la asociación y alianza entre los colectivos cuente con menos obstáculos y trabas que el ingreso o alianza con las organizaciones nacionales.

Algunos de los colectivos más significativos son el *Colectivo de estudio y trabajo*, el *Comité de Garantías de la Facultad de Artes*, el *Colectivo de Comunicación Desde el 12*, la *Mesa de Estudiantes de Filosofía*, el colectivo *Nuevo Mundo*, el *Colectivo de estudiantes afrocolombianos en la Universidad de Antioquia (AFROUDEA)*, el colectivo *Comunidad 32*, el *Colectivo Despertar*, la *Red estudiantil de ingeniería*, el colectivo *Alicia Intoxicada*, el colectivo *Luis Fernando Barrientos* y la *Corporación de Derechos Humanos Gustavo Marulanda*.

Uno de los colectivos con mayor ascendencia es el “Gustavo Marulanda”. Su nacimiento se remonta a los disturbios de 10 de febrero de 2005, en los cuales estalló un laboratorio del bloque 1 de la ciudad universitaria y varios estudiantes resultaron gravemente heridos, por quemaduras –e incluso dos estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia fallecieron. Algunos de estos estudiantes, junto a otros que no resultaron heridos, fueron detenidos posteriormente y se formó entonces un Comité de Solidaridad:

“Cuando montamos esa comisión de allá, nosotros exigimos que la universidad tenía que solidarizarse con los estudiantes detenidos y yo creo que se creó porque el claustro de Derecho también se solidarizó con la defensa de los estudiantes y creamos una Comisión de acompañamiento [...] Nosotros empezamos a recoger plata, los profesores empezaron a donar plata a través de la cooperativa, a través de sindicatos” (Entrevista 4).

Las condiciones de entonces eran adversas a la creación de este comité: fuerte *desconfianza hacia la institucionalidad* y creciente *propensión a la represión*. El comité sufrió señalamientos públicos, amenazas y persecución:

“Y en principio fue muy duro, porque incluso la fiscal 51 Fabiola Muñetón empezó a preguntar por nosotros, que quiénes éramos nosotros y porque recogíamos plata por los detenidos [...] Ahí fue donde creamos el Comité Gustavo Marulanda, tres meses después. Empezamos como con 20 personas y el primer día que íbamos a hacer una actividad pública nos amenazaron y quedamos como 8” (Entrevista 4).

Actualmente el “Gustavo Marulanda” no es un comité estudiantil universitario sino una corporación de derechos humanos que acompaña distintas iniciativas de movilización social, incluidas las estudiantiles. Participa de la *Mesa Amplia Regional Estudiantil de Antioquia (MAREA)* como miembro del comité de derechos humanos. En este sentido, el colectivo puede caracterizarse tanto como un colectivo con cierto grado de formalización que responde al modelo de base, como una *informal comunidad de memoria* alrededor de la cual se reúnen estudiantes actuales para ser acompañados en las responsabilidades que, como líderes estudiantiles, adquieren. El acumulado en trabajo sobre derechos humanos de esta corporación nutre el trabajo de los estudiantes que enfocan su accionar en la defensa de estos derechos<sup>37</sup>.

La trayectoria del Gustavo Marulanda, desde sus inicios como comité de solidaridad hasta su identidad actual como corporación de derechos humanos, no es la regla en los colectivos estudiantiles. La mayoría de colectivos permanecen dentro de la universidad y actúan en nombre de una colectividad informal, no de una corporación formalizada. Además, los procesos de conformación de estas

---

<sup>37</sup> Este acompañamiento también es llevado a cabo por la *Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos* y por la *Corporación Jurídica Libertad*.

agrupaciones son dinámicos: los colectivos constantemente son fundados, cerrados, fusionados y transformados.

No obstante este *dinamismo*, hay tres *permanencias* que garantizan la existencia de condiciones para la acción:

- a. Los estudiantes que pertenecen a los colectivos no culminan su activismo político cuando el grupo al que pertenecen se disuelve; por el contrario, con rapidez fundan o ingresan a otra agrupación estudiantil (o social). Esta situación permite la *permanencia de la base social* sobre la cual se funda el modelo de organización de los colectivos.
- b. A pesar de que numerosos colectivos estudiantiles se disuelven sin haber durado apenas un par de años, la constante creación, transformación y fusión de otros grupos, garantiza la *permanencia de colectivos estudiantiles* a las cuales puedan ingresar los estudiantes.
- c. Entre los colectivos estudiantiles hay relaciones que fortalecen lazos de solidaridad, fundamentales para la movilización. Las relaciones entre los colectivos pueden ser de cooperación para acciones concretas, acompañamiento en formación política, intercambio de conocimientos jurídicos, sociales, organizativos e ideológicos; y transmisión de la memoria estudiantil. Así, hay *permanencia en la articulación* estudiantil, sobre la cual pueden nacer colectivos constantemente.<sup>38</sup>

La formación de colectivos es dinámica, pero permanente, y las permanencias descritas hacen posible la existencia de *redes de activistas* que son conocidas por los estudiantes como “articulaciones”. Para los líderes estudiantiles, las articulaciones

---

<sup>38</sup> También hay relaciones de enemistad o contradicción que generan exclusión mutua entre articulaciones de colectivos y, por lo tanto, dan cuenta de identidades políticas estudiantiles diferenciadas. Estas identidades se afianzan mediante la apelación a discursos ideológicos, formas organizativas y posiciones políticas claramente reconocidos por los estudiantes miembros de los colectivos. Según el contexto y la intención de los estudiantes, estas identidades adquieren nombre propio: *Bolivarianos, Maoístas, Camilistas, Anarcos; Independientes, Socialdemócratas, Marxistas-Leninistas*.

son, por encima de las *estructuras nacionales* y los *colectivos locales*, la condición organizativa principal para la movilización social en la Universidad de Antioquia: “Lo importante no son los colectivos, porque un colectivo sólo no hace nada, lo importante son las articulaciones” (Entrevista 4):

“Hay organizaciones estudiantiles, hay oficinas estudiantiles, hay colectivos estudiantiles y en este momento uno no puede ver en la Universidad de Antioquia un colectivo, una organización, los independientes, no, uno puede ver así como un espacio que lidera la movilización estudiantil, ¡No! Hay organizaciones que se han dedicado al tema de la MANE pues, las organizaciones, los colectivos y las oficinas que se han dedicado, que tampoco son pues todas las organizaciones, todos los colectivos, han estado impulsando el tema de las movilización de la MANE, eso se puede decir, pero decir que está el que manda la parada pues, no” (Entrevista 3).

A pesar de que la formación de colectivos no es un hecho reciente, la forma concreta en que se ha presentado desde el 2005 sí lo es. En ese año, hubo una fuerte desarticulación y disolución de las organizaciones y colectivos universitarios que no empezó a recomponerse sino hasta la aparición de nuevos colectivos en el 2006, de los cuales el Gustavo Marulanda es el más representativo. Es por ello que los colectivos actuales más antiguos se fundan en ese año.

Algunos de estos grupos reprodujeron formas organizativas pasadas y, o bien ingresaron a las *estructuras nacionales* o bien se formaron siguiendo su misma lógica. Sin embargo, también aparecieron grupos nuevos que buscaban formas alternativas de organización y acción:

“Y empecé a juntarme con unos parceros y montamos un cine foro desde sociología, se llamaba "viernes de ociólogo" y "viernes de ociólogo" empezó a congregarse a un montón de gente que después de verse la peliculita entonces íbamos allí a Bantú a tomarnos dos politas a hablar de política no se que, a criticar cosas que veíamos en lo estudiantil, no sé qué y ahí fue donde empezamos a crear la idea de crear un colectivo de comunicación

[...]

Recuerdo que fue una Asamblea donde yo estaba muy nuevo y llegó la gente del Poli y la gente del ITM y en esa Asamblea uno de los parceros con los que estábamos haciendo lo del cine foro, uno de los parceros dijo 'vea, necesitamos encontrar unos canales de comunicación entre las tres universidades, pues, mirá, nosotros tenemos una propuesta como de crear un colectivo de Comunicación, a los que le solle nos vemos afuerita' ¡y entonces cayeron como 30 personas! y nosotros '¿Cómo así?, ¿y nosotros cuatro peludos y pelaos de primer semestre cómo hacemos? Y había un man ahí como de tercer semestre que era como el que nos estaba ayudando y eso se fue decantando, se fue decantando y al final quedamos como 10.

Entonces yo también empecé como sobre esa base como que no me gusta lo que hay entonces ¿qué hacemos, cual es nuestra propuesta? y empezamos, yo me acuerdo que en esos cineforos que nosotros organizábamos caía gente organizada y nos tiraban duro: "ah, que va pacifistas, que va reformistas, hippies!", nos decían de todo parce y nosotros ahí de primer semestre como "no, es que hay que cambiar las formas de las cosas, no a la violencia" Era muy curioso pues, pero nos arriesgamos y mirá que en el arriesgarnos también fuimos aprendiendo ahí y fortaleciendo a una idea" (Entrevista 2).

Las *redes de activistas* delineadas a través de las relaciones cotidianas entre los miembros de los *colectivos locales*, incluyen tipos de colectivos específicos, que contribuyen de distinta manera a la movilización de la contienda política estudiantil. En este sentido, hay *colectivos de comunicación* que cubren los acontecimientos contenciosos en la universidad y los difunden a la comunidad universitaria y a la sociedad en general mediante pasquines, blogs, websites, periódicos murales y redes sociales virtuales<sup>39</sup>. Colectivos como Desde el 12 y Alicia Intoxicada responden a esta forma.

---

<sup>39</sup> El Instituto de Estudios Políticos (2011) afirma que a pesar de la multiplicidad de formas de comunicación halladas en la universidad, generalmente la información y el conocimiento carecen de rigurosidad y profundidad: "Lo que pareciera ser una ventaja en términos del flujo comunicacional de los grupos y organizaciones se convierte en desventaja cuando al explorar la información se encuentran datos incompletos, carencia de actualización u otro tipo de factores que inciden en la calidad y contenido de los mismos. Aunado a lo anterior, este repertorio de medios comunicativos parece no construirse sobre la base de una ruta que los canalice y direcciona de tal modo que tengan una incidencia colectiva. De ahí que sean dispersos y lleguen a población muy específica, en algunos casos exclusivamente a los mismos integrantes de los grupos" (192).

Los *colectivos de derechos humanos* tienen un papel de primer orden en los acontecimientos contenciosos universitarios. Los miembros de estos colectivos le hacen seguimiento al comportamiento de los actores en contienda (autoridades universitarias y policiales, y estudiantes) antes, durante y después de los acontecimientos contenciosos, para velar por el respeto a los derechos humanos. Entre los más importantes, se encuentra el Gustavo Marulanda, Estudio y Trabajo, y Luis Fernando Barrientos.

Por otra parte, los *colectivos de educación popular*, realizan trabajo educativo en los barrios de Medellín, propendiendo por la difusión o construcción de conocimiento pertinente para sus habitantes. El más reconocido es el Paulo Freire. Los *colectivos de estudio* actúan como constructores de conocimiento y opinión sobre la situación de la universidad, la ciudad y el país; en temas diversos: minería a gran escala, Chocó Biogeográfico, situación de las víctimas, construcción de memoria, comunidad LGTBI, educación superior, ley de tierras, por sólo poner unos cuantos. El conocimiento puesto en circulación y la opinión generada, constituyen la agenda de la movilización estudiantil. Estudio y Trabajo, Despertar, Nuevo Mundo son colectivos de este tipo.

Según el momento concreto, todos son *colectivos de acción*, en tanto contribuyen al desarrollo de episodios contenciosos estudiantiles mediante el aporte de base social y organizativa: Los colectivos convocan a las protestas y participan activamente durante las mismas.

### 3.3 ESPACIOS DE ARTICULACIÓN ESTUDIANTIL

Las articulaciones estudiantiles a las que se ha hecho referencia pueden ser de dos tipos: *articulaciones informales (o latentes)*, que nacen de la constante interacción y cooperación entre agrupaciones estudiantiles, es decir, de las redes de amistad y activismo surgidas en la vida cotidiana estudiantil; y *articulaciones formales (o manifiestas)* que se reconocen públicamente bajo una denominación, que nacen de los intereses conjuntos explícitamente afirmados por las agrupaciones, y que tienden a erigirse como interlocutores frente a las autoridades universitarias y estatales en general. A su vez, las articulaciones sancionadas pueden dividirse en *articulaciones temporales* y *articulaciones permanentes*, según el interés que las haya reunido: una agenda de movilización claramente definida en las primeras, y la existencia de espacios de deliberación y/o decisión en las segundas. Mediante todas estas formas de articulación, los estudiantes ponen en marcha procesos de contienda política.

En este apartado se hará referencia a las *articulaciones formales*, fácilmente reconocibles en virtud de su visibilidad pública. Sin embargo el peso de las *articulaciones informales* en la existencia de *redes de activistas* estudiantiles no puede ser soslayado, como se dijo en el apartado anterior.

La *articulación formal permanente* de mayor visibilidad y reconocimiento por parte de los estudiantes es la *Asamblea General Estudiantil*. Junto con las *asambleas por facultad*, por *programas* y, en ocasiones, por *semestres*, constituyen espacios más amplios de encuentro entre los estudiantes, en los cuales no sólo convergen las agrupaciones estudiantiles sino también los estudiantes *independientes*, es decir, no vinculados a aquellos grupos. En estas asambleas se toman decisiones importantes sobre acciones colectivas, y se amplía el nivel de convocatoria hacia toda la comunidad universitaria estudiantil:

“Yo creo en las asambleas, para mí la asamblea general de estudiantes es el máximo órgano de participación de los estudiantes, y sí, tiene que ser un espacio que recoja la pluralidad y diversidad del movimiento estudiantil, que permita que se debata con profundidad, que se ayude a tomar decisiones colectivas y acciones colectivas que siempre serán más contundentes que las acciones particulares. Tiene que ser un espacio que permita el debate no sólo de la universidad, sino también de la sociedad en general con la obligación que tiene la universidad y el papel que nos habían encomendado” (Entrevista 5).

La *asamblea general* es un espacio plural en el cual se encuentran las distintas *tendencias estudiantiles* recogidas en torno a los colectivos, las estructuras y las articulaciones. Generalmente una o varias de estas tendencias tienen hegemonía sobre el “espacio asambleario”, lo cual quiere decir que la mayoría de los asistentes a la asamblea comparte –o no rebate– las propuestas, concepciones y decisiones enmarcadas en tales tendencias. En otras palabras, algunas tendencias tienen mayor resonancia que otras en determinados momentos, y las agrupaciones y articulaciones respaldadas pueden pasar a hablar en nombre de la *Asamblea General de Estudiantes de la Universidad de Antioquia*.

Esto lleva a que determinados colectivos y articulaciones no cuenten con el respaldo de la asamblea y no sean, en consecuencia, representativos de este espacio. En tales ocasiones, estas agrupaciones no hablan en nombre de la *asamblea* sino de las agrupaciones o redes de activistas, a las que pertenecen. Esta situación fue evidente en la participación de la Universidad de Antioquia en los procesos organizativos de la MANE entre el 2011 y el 2012: “A la MANE ya se dejó de participar como *Asamblea de la Universidad de Antioquia* y se empezó a participar por colectivos, que creo que en muchas partes también pasó así, pero en la de Antioquia más que todo fue por esos problemas” (Entrevista 3).

La cita anterior se refiere a las dificultades para llegar a consensos en la asamblea de la Universidad de Antioquia, y la consecuente articulación de algunos colectivos a la MANE *como sí* no fueran de esta universidad. La dificultad es descrita así, por el mismo estudiante:

“Esos no son debates que dan pie a mucho argumento, es eso, son debates que lo único que hacen es polarizar que fue lo que pasó en la Universidad de Antioquia, y en el problema en que cayeron -pues, si bien es culpa de Rafael-, las organizaciones también tienen una responsabilidad y es haber entrado en el juego. Y las asambleas de la Universidad de Antioquia terminaron convirtiéndose en los de abajo contra los de arriba y una cuestión de ‘es que ustedes hicieron tanto’ es que ustedes y eso es desgastante, es desgastante para los estudiantes que van por primera vez a una asamblea es desgastante, de verdad es muy desgastante” (Entrevista 3).

Ésta es una de las dos críticas que se le hacen a la figura de la asamblea, ambas relacionadas con su representatividad: A pesar de que la asamblea es definida como *un espacio de participación directa*, opuesto a las formas de *representación*, las decisiones que se toman allí son *representativas* de la comunidad universitaria; es decir, la sustituyen. Las críticas son: 1) la *asamblea general estudiantil* no representa la posición de todas las *tendencias estudiantiles* sino de una o varias que son hegemónicas en dicho espacio; 2) la *asamblea general estudiantil*, así como los grupos y articulaciones que lideran las *tendencias estudiantiles*, no representa la posición de todas las subjetividades presentes en la *comunidad estudiantil*.

En ambos casos, la asamblea se enfrenta a la crítica de aquellas tendencias y subjetividades que excluye:

“La asamblea general tiene que transformarse, tiene que empezar a recoger la voluntad que es de los estudiantes, de todos; es un espacio de los estudiantes, no de los 200, 300, 400 activistas. Es un espacio de todos los estudiantes y mientras no sea capaz de recogerlos, y de recoger eso, tampoco puede ser un espacio que imponga” (Entrevista 5).

Además, quienes critican la asamblea como espacio representativo –estudiantes mayoritariamente posicionados en el extremo de la representación-, reconocen la relación que hay entre *representatividad* y *responsabilidad*. En este sentido, cuestionan la idoneidad operativa de la asamblea como espacio de toma de decisiones y asunción de responsabilidades:

“Si se tiene el tema de la Asamblea como único representante de los estudiantes de la universidad, o sea que valga lo mismo una decisión que tomen 100 personas a la que tomen 3000 personas o 6000 en la que absolutamente nadie asuma responsabilidades, o sea, aquí quedamos en hacer esto y esto y si sale bien o si no sale bien, la posición es esa pero no hay responsabilidades de nadie y aunque se asignen no tiene nadie que responder, entonces eso me parece que es un problema grave” (Entrevista 6).

Así, la capacidad de la asamblea en la gestión y ejecución de acciones políticas estudiantiles, es decir, como articulación efectiva de los intereses estudiantiles, es cuestionada. El “desgaste del mecanismo asambleario” es la expresión con que varios líderes designan el hecho de que la asamblea no siempre logra una exitosa convocatoria, ni realiza una pertinente distribución de funciones; lo cual deriva en “Apatía”:

Cosas como estas, que tiene la universidad, una asamblea cada semana, muchas veces una asamblea por semana, o una asamblea día de por medio para tratar temas que ya... a la gente la han aburrido. La gente lo que estamos pues en organizaciones muchas veces entendemos la necesidad y todo, que no hay más donde expresar esas cosas; hay que hacerlo en la asamblea, pero la gente se aburre de eso, la gente le coge apatía al Movimiento Estudiantil” (Entrevista 6).

Y continúa:

“Una Asamblea sirve para todos los gremios en un momento dado tener que, yo no estoy diciendo renunciar al escenario de la Asamblea, pero la Asamblea es una cosa que se tiene que dar en unos momentos que los exige pero no desgastar y desgastar, porque se desgasta el mecanismo y la organización y los ánimos de la gente... o sea, no estoy hablando de cosas que creería que pasarían sino que en la universidad ocurren, o sea, un estudiante común y corriente muchas veces uno le dices vamos a la Asamblea y te responde "yo que voy a ir por allá con charlatanes y habladores de mierda, no me moleste, yo quiero estudiar, estar charlando no me han dejado esta semana". Entonces yo creo que sí, esa costumbre y esa cosa que ha funcionado en la Universidad de Antioquia durante mucho tiempo pero que no ha sido efectiva muchos estudiantes y organizaciones se han cerrado en que esa es la forma de trabajar y que lo otro es burocratismo, que lo otro es que no lo representa nadie, ¿cierto? cosas como esas” (Entrevista 6).

Las asambleas también son realizadas por facultades, programas y semestres. Las dinámicas de cada instancia son particulares a la dependencia académica en la que se dan. A pesar de que hay tendencia a asociar las dinámicas de la asamblea general a las de todos los tipos de asamblea estudiantil, cada una de éstas tiene una autonomía relativa respecto al nivel general.

El caso de la *asamblea de la facultad de medicina*, por ejemplo, constituye una respuesta a los problemas que se le critican a la asamblea. Se han diversificado las modalidades de las asambleas, según los objetivos de la misma, dando lugar a una interesante propuesta operativa:

- *Asamblea exprés*: Se trata de asambleas de una hora que se convocan con motivo de alguna situación importante que requiere de una ágil toma de decisiones. Busca “romper un poquito con esa idea de que son los eventos extensos, que se dilatan y se dilatan y donde muchas veces hay un fenómeno como el que ocurre en nuestras asambleas generales y es una falta de cualificación” (entrevista 5).

- Asambleas ordinarias: Son encuentros que “se convocan con poco tiempo de antelación y para temáticas más específicas” (entrevista 5); cuya duración no está predeterminada de antemano, y que se realizan según la agenda de movilización que haya en cada momento.
- Asambleas regulares: Que se realizan cada dos o tres meses y cuyo objetivo es dar cuenta y evaluar la situación de la salud, la facultad y la universidad, así como la acción de los estudiantes de medicina en dichos ámbitos. “Entonces es muy del porte informativo fundamentalmente. No se busca resolver un asunto coyuntural sino los procesos de trabajo que nosotros apoyamos, en qué van las cosas” (Entrevista 5).
- Asambleas por semestre: En ocasiones, hay dificultades para llegar a consensos a nivel de las asambleas de facultad en sus distintas formas. Frecuentemente estas dificultades están relacionadas con las posibilidades de acción que tienen los estudiantes según el semestre académico en el que estén. Para estos casos, se reconoce la autonomía que tiene cada semestre para tomar decisiones relacionadas con acontecimientos contenciosos.

Generalmente las asambleas son apoyadas por ponencias de académicos, activistas o funcionarios que trabajen en el tema del que se va a discutir. Este hecho contribuye a “cualificar el nivel de discusión” y tomar decisiones con mayor información, así como con mayor eficiencia.

Esta propuesta ha resuelto con gran éxito el problema que tienen las asambleas para establecer una conexión efectiva con la comunidad estudiantil. Este éxito ha hecho de la *asamblea de la facultad de medicina* un interlocutor válido para sectores tradicionalmente reacios a la asamblea estudiantil:

“En la facultad nunca, nunca, nunca de parte de la administración de la facultad, ni de nadie ha habido un rechazo a una invitación de la Asamblea, es como, ¡de hecho les gusta!

Yo hablaba con la secretaria de Salud del Departamento, con María, esa fue profesora de la facultad, me encontré con ella en estos días y me dijo ‘organízate como un espaciecito, una asamblea o algo para contarles a los muchachos, para hablar con ellos si quieren, pa’ que ustedes debatan sobre eso’” (Entrevista 5).

La siguiente *articulación formal permanente* no tiene la visibilidad, nivel de convocatoria, ni apertura de las asambleas, pero su importancia en la movilización de la contienda política es central: las *oficinas estudiantiles por facultad*. Éstas son espacios de articulación en los cuales se encuentran estudiantes pertenecientes a la misma facultad, pero provenientes de diferentes *estructuras nacionales y colectivos locales*. Estas oficinas no convocan públicamente a sesiones, sino que son espacios permanentes para deliberar y tomar decisiones *como oficina o como agrupaciones que se encuentran en la oficina*.

De esta forma, las *oficinas estudiantiles* tienen el papel de “dinamizadora”, es decir, de agentes movilizadores de la acción colectiva en las facultades: a) discuten los temas a tratar en la asamblea general, antes, durante y después de la ocurrencia de la misma; b) llevan las decisiones de la asamblea general al nivel de facultad, c) convocan asambleas por facultad y/o programa para tratar temas generales a la universidad y particulares a la dependencia; y d) dialogan en nombre propio ante las autoridades universitarias así como en otros espacios de articulación estudiantil.

Al igual que en las asambleas, cada *oficina* es ocupada por una o varias *tendencias estudiantiles*. Hay casos en que las oficinas llegan a ser identificadas con una tendencia específica, lo cual implica el reconocimiento de una *identidad de la oficina como parte de dicha tendencia*:

“Estoy pensando en la oficina. Ahora había tendencias que tenían incidencia más en una oficina que en otra. Había tendencias que tenían más trabajo en Derecho, a diferencia de

Ingenierías que era otra tendencia diferente, a diferencia de economía y a diferencia de humanas, otra era filosofía y otra era el área de la salud, que trabajaba como sector... También había una en Ciencias Exactas y otra en Química” (Entrevista 4).

En otras ocasiones, la situación se invierte y son los miembros de la oficina quienes se agrupan como colectivo que va más allá de la oficina; en estos casos, tales colectivos pasan a ser identificados con la oficina. Es el caso de la *comunidad 32* en la facultad de medicina, *red estudiantil de ingeniería* en la oficina de ingeniería, y *red estudiantil de filosofía* en la oficina de filosofía. Un estudiante reconoce este papel:

“Pues a ver, las oficinas, por ejemplo, son espacios típicos de facultades que han fungido de articuladores de diferentes colectivos estudiantiles; incluso oficinas que han fungido como colectivo juvenil para presentarse en diferentes cosas y para trabajar diferentes cosas” (Entrevista 3).

La oficina no es sólo el espacio mediante el cual las agrupaciones se articulan, sino que puede dar pie a *articulaciones temporales* más amplias, respecto a coyunturas específicas. Además, al ser un *lugar de encuentro* cara a cara, más íntimo que una asamblea y sin sus protocolos; permite la “cualificación” de sus miembros: “Las oficinas siempre se generan debates políticos, no tanto como antes, pero sí” (Entrevista 3).

Las *articulaciones formales temporales*, a diferencia de las asambleas y las oficinas, dependen para su existencia de la búsqueda de unos objetivos o agenda común por parte varias agrupaciones, es decir, no son espacios permanentes sino alianzas temporales que se forman en un momento dado. Tales alianzas pueden durar unos pocos meses o varios años, caso éste en el cual pueden transformarse en *articulaciones formales permanentes*<sup>40</sup>. La articulación de este tipo más reconocida

---

<sup>40</sup> Este caso es de difícil aparición. En este momento la MANE y la MAREA llevan 3 años de existencia, una duración mayor que otras articulaciones temporales. Si estas articulaciones continúan activas, pueden

actualmente es la *Mesa Amplia Nacional Estudiantil* (MANE). En el plano local, viene operando la *Mesa Amplia Regional Estudiantil de Antioquia* (MAREA), que convoca a agrupaciones de las distintas universidades e instituciones de educación superior de Medellín y Antioquia.

La MANE actúa por comisiones:

“Se crean las diferentes comisiones que están dentro de la MANE: que se supone que se crean en el Comité Operativo, que es la Comisión de Comunicaciones, que por las necesidades de los Movimientos sociales en un mundo como el de hoy, necesitamos potenciar el tema de la comunicación y lo planteamos ayer. La comisión de comunicación de Derechos Humanos, otra vez por necesidad de los movimientos sociales en un país como vive Colombia, necesitamos una Comisión de Derechos Humanos encargada de denunciar todos los problemas y todas las violaciones de Derechos Humanos en especial las libertades democráticas. Y se crea una comisión académica que es la encargada de hacer una Propuesta de Ley de Educación Superior, que es la encargada pues de debatir académicamente y todo eso, las tres Comisiones amplias” (Entrevista 3).

Esta articulación estudiantil en contra de la reforma a la ley 30 empezó a surgir con una dinámica similar a la de las *articulaciones temporales* anteriores:

“Nosotros dijimos: ‘vea parece, ustedes vienen como con unas propuestas cercanas con nosotros, en términos de construir un movimiento estudiantil, en términos de la relación Universidad-Sociedad; pues, digamos que diferimos con los que siempre salen a hablar solamente de financiación. Entonces por qué no lanzamos esta idea, tales, entonces se coordinó y digamos que ese encuentro fue de coquetería común entre ambas organizaciones’. Nosotros empezamos leyendo algo sobre Simón Bolívar, ellos empezaron leyendo algo sobre Camilo. Bueno en fin, todo el mundo decía ‘esto está como raro, porque tan pipicogidos’. Y eso nos dio mucha fuerza para decir ‘parece vamos a crear la Mesa Amplia Nacional de Estudiantes’” (Entrevista 2).

---

adquirir un carácter *permanente*, sin embargo durante el 2013 se empezaron a evidenciar signos de desarticulación entre los estudiantes universitarios.

La diferencia con iniciativas anteriores fue el nivel de convocatoria y articulación logrado. El éxito en este sentido se debió al ingreso de la diversidad de *colectivos locales* existentes, que se alejaban de las *estructuras nacionales* y que muchas veces tenían mayor conexión con la comunidad estudiantil que aquellas. Las *mesas amplias* se abrieron a la participación de cualquier tipo de iniciativa estudiantil, diferenciándose de experiencias pasadas que excluían la participación de nuevas formas de organización estudiantil:

“Uno podría decir que en este momento la relación de las organizaciones estudiantiles, de los colectivos, de los parches, o sea ahí tampoco solamente caben las nacionales, hay muchos colectivos: de medicina, que son pelaos que empezaron a crear su propio espacio, con memoria, pues pelaos que surgieron de las movilizaciones, que toda la vida entonces pintados, sacaban un trapo, cualquier cosa y entonces empezaron a constituirse. Entonces ahí en ese espacio de la Marea empezaron a sacar todos estos espacios, y se empezaron a dar articulaciones, todo esto y ahí vamos en términos de este año” (Entrevista 2).

No obstante el éxito que han logrado la MANE como articulación nacional, y la MAREA como articulación regional, también hay agrupaciones estudiantiles inconformes con su trabajo. Es el caso de los estudiantes “independientes” agrupados en la *Red Nacional de Estudiantes Independientes*. Esta *estructura nacional* tenía fuertes bases en la Universidad de Antioquia durante los años 2011 y 2012, y su principal espacio de aparición era la *asamblea general estudiantil*. Allí logró liderar los debates sobre las movilizaciones contra la ley 30, ganándole el pulso a aquellas agrupaciones articuladas en la MANE y la MAREA. Esto dio lugar al mencionado hecho de que la participación de la Universidad de Antioquia en las mesas amplias se hizo a nombre de los colectivos y organizaciones, no de la asamblea: “Y se empezó a hacer eso, y a la MANE ya se dejó de participar como Asamblea de la Universidad de Antioquia y se empezó a participar por colectivos, que creo que en

muchas partes también pasó así, pero en la de Antioquia más que todo fue por esos problemas” (Entrevista 4).

Las distintas *tendencias estudiantiles* se disputan entonces el liderazgo de los distintos espacios de articulación. Mientras que la Red Nacional de Estudiantes Independientes y aquellos sectores identificados con sus posturas han logrado hegemonizar por momentos la asamblea general (*articulación formal permanente*); otras agrupaciones estudiantiles, con tendencias organizativas diferentes, que no han tenido éxito en dicho espacio, sí lo han tenido en la MAREA y la MANE (*articulaciones formales temporales*).

“La Universidad de Antioquia no ha hecho aportes a la MANE como la Universidad de Antioquia y como Asamblea de la Universidad de Antioquia. Los aportes que se han hecho a la MANE que han sido muy grandes en el tema de derechos humanos, en el tema de comunicaciones y en el tema académico, porque básicamente desde Antioquia se está liderando la construcción académica, desde Antioquia se está liderando la comisión de Derechos Humanos y se lideró la construcción en las escuelas de derechos humanos. Desde Antioquia se está liderando la construcción de la comisión de comunicaciones para la MANE. [...] No es que ‘como Asamblea de estudiantes vamos a llevar esto a la MANE’; no, nunca se pudo, nunca se pudo por este tema de la polarización” (Entrevista 3).

Este hecho evidencia que, si bien la *asamblea general estudiantil* es un espacio central de la movilización estudiantil; no es la única fuente organizativa de la movilización estudiantil. La diferencia que hay entre las tendencias que ocupan estas articulaciones son diferencias en cuanto a la discusión sobre el lugar de la asamblea estudiantil. Para los “independientes” la asamblea es la única instancia válida de participación, mientras que para los “pro-MANE” son necesarios otros espacios de movilización puesto que la asamblea tiene fallas. También, ligada a dicha discusión, se encuentra la discusión en torno a las formas de acción más adecuada:

“Que ellos [los ‘independientes’] proponían cada 8 días plantones y plantones, eso fue reventadera, tras reventadera, porque aquí nos daban duro, duro. Y luego cuando ya todo el tema de la movilización 2011 los manes pues con la idea del paro desde un principio. Entonces nosotros decíamos no, el paro lo vamos a hacer cuando sea nacional, articulado, fuerte y el paro es para que trabajemos en el paro, no para que la gente se vaya para la casa. Y ellos paro, paro [...] Entonces era decir: no, hay formas tácticas, las tácticas que ubicamos para poder frenar en eso por el plantón, que también hay que buscar otras alternativas. Pues, siempre saliendo de una Asamblea por un paro güevón. No, la gente dice ‘¡estos hijueputas no quieren estudiar!’ Es ahí donde retomábamos lo de ‘estudiar y luchar’, entonces siempre ha habido tensiones con este espacio de este sector” (Entrevista 2).

Antes de la aparición de las mesas amplias, hay otro tipo de *articulaciones formales temporales*: las *coordinadoras*. A diferencia de las mesas amplias, éstas articulaciones no permiten el ingreso de cualquier tipo de organización estudiantil, sino sólo el de aquellas tradicionalmente reconocidas; esto es, las *estructuras nacionales* y algunos *colectivos locales*. Generalmente, la toma de decisiones no se hace partiendo de las demandas, necesidades e inquietudes enunciadas por las bases estudiantiles; sino poniendo en consideración de los estudiantes reunidos en las asambleas las propuestas elaboradas por las coordinadoras.

El papel de estas coordinadoras en la Universidad de Antioquia fue central hasta el éxito de las mesas amplias. El antecedente para el periodo 2005-2012 corresponde a una coordinadora existente entre el 2003 y 2004: la *Coordinadora Nacional de Estudiantes Universitarios*. En los 90’s también hubo una coordinadora local que articuló organizaciones de las distintas universidades de Medellín, y la *Coordinadora Estudiantil de la Universidad de Antioquia* (CEUA). Después de estas, una experiencia similar se originó en el 2011, sin embargo para el 2013 sus integrantes estaban pensando transformarla en una mesa amplia.

Un líder estudiantil recuerda las críticas que se le hacían a este tipo de articulación, críticas que la figura de la *mesa* vendría posteriormente a resolver:

“Los voceros de algunas organizaciones de carácter nacional con sede en Bogotá, se reunían y previo al encuentro llegaban a unos consensos políticos. Hasta ahí no hay problema. El problema es que trataban de volver consensos políticos de todo el Movimiento Estudiantil sus consensos ¿de acuerdo? Entonces en muchas reuniones del país se crearon espacios de las coordinadora, pero no como espacios realmente decisorios, porque la Asamblea Estudiantil es el máximo espacio decisorio de estudiantes [...] Eso como espacio de coordinación de las organizaciones políticas, bienvenido sea, pero no representa el sentir propio de lo que es el Movimiento Estudiantil” (Entrevista 1).

Además de estas limitaciones para lograr una articulación amplia de la movilización estudiantil, otro líder estudiantil menciona los problemas de estas articulaciones para llevar a cabo procesos de formación política estudiantil, con carácter crítico:

“Eso es lo que nosotros criticamos de ese espacio: esa idea del estudiante crítico por allá montado en un lenguaje pues que lo aleja del estudiante organizado, o del estudiante que se cuestiona, critica pero pues, no se ha formado en marxismo, como ‘¿qué es eso de la hegemonía? ¿cuál contra-hegemonía?’. Pues, ¿si me e.ntendés? No es que se cierre, sino que un pelao de estos te dura dos reuniones, ¡pues! ‘Marica, aquí nadie me dijo nada y si le dijeron algo fue para tirarle la línea de la organización’, pues... eso es una mierda güevón!. Eso es algo real, yo aquí no estoy revelando ningún secreto, es algo real del movimiento estudiantil” (Entrevista 2).

#### **4.4 MEDIACIONES Y RELACIÓN CON OTROS ACTORES**

“Pasábamos por todas partes, íbamos a la sección de profesores, íbamos a COESDUA, donde siempre ha sido una Cooperativa al interior de la universidad que siempre ha apoyado el tema del Movimiento Estudiantil con una fotocopia, ‘ah, vamos a hacer un arroz

con leche, ¿nos colaboran con unas 6 leches? ah, tenga, de una', era imposible que COESDUA nos dijera que no" (Entrevista 1).

Los estudiantes también se relacionan con otros actores de la comunidad universitaria –docentes, trabajadores, directivos-, ya sea para adelantar acciones reivindicativas conjuntas, o procesos de interlocución y/o negociación de sus propias acciones contenciosas. Estas relaciones van más allá de las figuras formales de la representación estudiantil y aparecen a raíz de acontecimientos o episodios de contienda estudiantil.

Los estudiantes han trazado relaciones importantes con otros actores, tanto universitarios como sociales. Uno de los actores con los que hay alianzas esporádicas es con los profesores. Esto tiene que ver con afinidades ideológicas y con la propia biografía de algunos docentes, quienes anteriormente participaron en procesos de movilización estudiantil y social: "Incluso compañeros que se graduaron de la universidad y se quedaron en la universidad y como docentes como investigadores y que venían del mundo del activismo estudiantil" (Entrevista 1).

No obstante, no se ha podido conformar una articulación estable entre los estamentos universitarios. La existencia de jornadas multiestamentarias y comités multiestamentarios no ha resuelto este problema. Algunos líderes estudiantiles admiten que entre las dificultades para el éxito de estas iniciativas se encuentra la falta de compromiso de las agrupaciones estudiantiles.

Por otra parte, hay articulaciones con otro tipo de organizaciones y movimientos a nivel local. Una de ellas, la *Red de Organizaciones Comunitarias de Medellín*:

"En Red de Organizaciones Comunitarias muchos que éramos de Derecho, Sociología, nos articulamos en el año 2008, finales del 2007 a agosto de 2008 es cuando se concreta ya la

apuesta del Foro Social Popular porque se venían de 7 años del Festival Comunitario y la Red de Organizaciones Comunitarias quería dar como un salto sociopolítico, eso se da exactamente en un evento que hicimos en ADIDA como el 30 ó 31 de agosto, que las diferentes organizaciones estábamos en la lectura de ciudad, entonces fue un salto de muchos compañeros [...] Nosotros ya nos sentíamos que el Movimiento Estudiantil no nos daba abasto, no nos sentíamos como concatenados, articulados sino al Foro, estábamos en el salto de la articulación a lo barrial” (Entrevista 1).

La articulación con otras propuestas sociales no se da sólo a nivel local, sino nacional. Por ejemplo, en el 2008 los estudiantes apoyaron los procesos de movilización de la *Minga Social y Comunitaria*, así como de los corteros de caña, en el sur del país. Las agrupaciones estudiantiles se articulaban a estos procesos solidariamente mediante aportes en dinero, en bienes de consumo y en acompañamiento a la movilización. La relación de los estudiantes con las movilizaciones importantes de estos años a nivel nacional es muy recordada y sería el inicio de un proceso de *articulación social a nivel nacional* que hoy persiste:

“Entonces bajo ese encuentro, luego se da en el 2007 la Gran Minga Indígena que también convoca sectores populares, todo el cuento de los corteros de caña, varios estudiantes se van a apoyar las protestas. Y surge esa idea de construir un movimiento indígena y popular, que lo de popular se recoge en los estudiantes, [...] el movimiento social estaba muy golpeado, entonces empezamos a buscar como esa alternativa y fue con los indígenas y algunos sectores sociales que empezamos a juntarnos” (Entrevista 2).

Este proceso es conocido actualmente como *El congreso de los pueblos*, y constituye una de las articulaciones con mayor incidencia en la movilización estudiantil, desde su aparición en el 2009 hasta hoy. Ese año se realizó el *Pre-congreso de los Pueblos* en Cali, en donde se definió su naturaleza como *movimiento social*, no como partido político; y se enunciaron los principios de la “legislación popular” (materialización del “poder popular”) como forma de toma de decisiones.

La toma de decisiones en el *Congreso de los Pueblos* se realiza mediante “Mandatos” que van de las bases al centro, se discuten en éste, y regresan a las bases para ser aceptadas o rechazadas. La idea es que las bases, “Los pueblos”, tienen capacidad para “mandatar” y, mediante su articulación en su “Congreso”, puede legislar un “Mandato de mandatos” que constituya su visión de país y que guíe la movilización social.

En sus intenciones, estos principios se asemejan a los que rigen las *Mesas Amplias* y a algunas agrupaciones como *Identidad Estudiantil*. Esta coincidencia lleva a que estas distintas formas asociativas sean identificadas -y en ocasiones autoidentificadas- como pertenecientes a una *gran tendencia común* enmarcada dentro de una “Plataforma Política”. La otra “plataforma política” reconocida es la *Marcha Patriótica*. Ésta es, al tiempo, un movimiento social y un partido político de izquierda. También tiene una relación evidente con la protesta estudiantil.

Lo anterior no implica que siempre haya identificación de las *estructuras nacionales*, los *colectivos locales* y los *espacios de articulación* con alguna de las “plataformas”. Tampoco que, en caso de haberla, haya un vínculo formal con alguna de ellas, o que la simpatía con una excluya, totalmente, la posibilidad de relación con otra. Las redes de movilización estudiantil tienen lazos de distintos tipos con las “plataformas políticas”: hay agrupaciones que se *incluyen* en las plataformas, otras tienen *afinidad* con las mismas, y algunas tejen relaciones de *alianza*. En este sentido, puede hablarse de interacciones de diverso tipo entre la contienda política estudiantil y la contienda política nacional:

“Congreso de los Pueblos, Marcha Patriótica, pero ya es una cuestión como de qué concepción han tomado alguno de los colectivos, oficinas, y a qué proyectos le quieren apuntar o le quieren apostar. Yo diría que FEU le quieren apostar a Marcha Patriótica, que Identidad le quiere apostar a Congreso de los Pueblos ¿sí o no? Y así con los colectivos uno diría que una oficina se va para un lado, otra oficina se va con el otro o hay colectivos y

oficinas que le apuestan a diferentes o le apuestan a dos espacios o creen en un proyecto más de unidad” (Entrevista 3).

La articulación con Marcha Patriótica evidencia la relación que hay con algunos partidos políticos. Otro caso es el del *Polo Democrático Alternativo* que, a través del sector del *MOIR*, tiene vínculos estrechos con la *Organización Colombiana de Estudiantes*. La relación con los partidos se constituye en una vía importante de acceso de los estudiantes a la política nacional. Sin embargo, esta relación le ha restado fuerza a la formación autónoma de un movimiento estudiantil, pues generalmente los líderes relacionados con partidos han adquirido el compromiso de seguir las directrices, al menos ideológicas, del mismo. Este hecho es cuestionado por algunos líderes, quienes ven allí una “instrumentalización” de la movilización universitaria<sup>41</sup>:

“Eso influenciaba mucho la lucha estudiantil y más porque siempre partidos políticos y organizaciones de izquierda han tenido pues digamos como unas bases dentro de lo estudiantil. Es más, uno diría, de una manera muy pretenciosa, que la izquierda colombiana ha visto en las universidades públicas como una cantera de futuros luchadores sociales. Entonces con eso dicen como ‘fórmese en la universidad para que luego luche afuera’, como quien dice ‘no hay que dar una lucha en la universidad eso allá es un espacio en el que usted se cualifica, coge elementos, la teoría, pero aquí es donde viene a luchar por el pueblo de verdad’” (Entrevista 2).

El éxito de la MANE reside también en ser una articulación de agrupaciones que se encuentran recogidas en varias plataformas; es decir, constituye una importante alianza entre estructuras y colectivos que generalmente no coinciden.

---

<sup>41</sup> Esta instrumentalización no sólo ha sido realizada por los partidos políticos sino también por las organizaciones armadas en oposición al Estado (FARC-EP y ELN).

### 3.5 SOBRE COMBOS CLANDESTINOS

La contienda política a veces deriva en formas de violencia colectiva cercanas a los tipos que Charles Tilly llama *rituales violentos*, es decir, formas de violencia que no surgen espontáneamente sino que cuentan con unos actores claramente definidos. Los *combos* son agrupaciones de personas que utilizan la acción violenta clandestina en determinados momentos y siguiendo guiones medianamente definidos. Su relación con los grupos estudiantiles y la comunidad universitaria ha variado a lo largo de los años.

Un combo se caracteriza por ser a) una organización de personas cuya identidad es encubierta, b) que tiene como fin ejecutar acciones tendientes a la violencia colectiva en el ámbito universitario, c) que posee una estructura de mando definida. Su rasgo distintivo, que los diferencia de otras agrupaciones es su *clandestinidad*, es decir que, a diferencia de las agrupaciones estudiantiles visibles que actúan en el espacio público, los miembros de estos grupos encubren su rostro para ocultar su identidad; limitando su aparición pública a los “trolepes”, disturbios organizados que adquieren la forma de *rituales violentos*, en los cuales hay un enfrentamiento con la fuerza pública<sup>42</sup>.

La clandestinidad implica que los miembros de estos grupos no son exclusivamente estudiantes de la universidad en la cual despliegan sus acciones. De hecho los *combos* no están circunscritos a una u otra universidad sino que participan en varias como una sola unidad. Además, puede haber integrantes que no sean estudiantes, y cuya relación con la universidad está completamente mediada por la pertenencia al combo.

---

<sup>42</sup> Ver capítulo 5 “Dinámica de la protesta estudiantil”, para la descripción de los rituales violentos (“Trolepes”) propios de los combos.

La diferencia entre la acción contenciosa violenta y aquella que no lo es, es reconocida mediante una distinción en el tipo de “trabajo político” del estudiante: “amplio” cuando éste participa activa y públicamente de las discusiones que se dan en el espacio público (principalmente en el ámbito universitario), e “interno” en aquellos casos en que las labores del estudiante tienen que ver con operativos específicos, propios de la violencia colectiva, que requieren del ocultamiento de la propia identidad. El trabajo “amplio” y el “interno” son llevados a cabo por agrupaciones distintas. El primero corresponde a todas las formas asociativas descritas hasta este momento *-colectivos, estructuras y articulaciones-*; mientras que el segundo lo llevan a cabo los *combos*.

Hay distintas relaciones entre “lo amplio” y “lo interno”: Hay estudiantes que trabajan en ambos ámbitos, haciendo parte de alguna agrupación estudiantil visible y de algún *combo* clandestino. Esta participación puede ser ignorada por los miembros de la agrupación legal, quienes no conocen la identidad clandestina de éste estudiante; o puede ser reconocida en virtud de los lazos de afinidad que hay entre ambas agrupaciones y que los lleva a compartir varios de sus miembros. La relación puede ser más estrecha cuando ambas formas son la cara de una misma moneda, es decir, que el *colectivo* o *estructura* es el *combo* en su expresión “amplia” o, si se quiere de otra forma, cuando el *combo* es la expresión violenta, “interna”, del grupo estudiantil. La afinidad discursiva entre estudiantes y agrupaciones pertenecientes a uno u otro ámbito no implica una necesaria identidad sino que refleja la existencia de *tendencia estudiantiles*, que reconocen referentes ideológicos y organizativos comunes.

Las *tendencias* distinguibles y los *combos* más representativos que las integraban en 2005 eran:

**Camilismo.** *Frente Estudiantil Revolucionario Sin Permiso (FER-SP) y Construyendo.* El FER-SP es el combo más antiguo en Colombia, con algunos miembros en las milicias, pudo tener unas 35 o 40 personas en ese momento. *Construyendo* surgió de la unión entre el *Proyecto Estudiantil Revolucionario (PER)*, combo camilista y guevarista, y otros combos camilistas sin nombre. El camilismo ha tenido relación con el guevarismo. La visión guevarista en esa época era una posición desde lo político-militar, que tenía una concepción latinoamericanista de identidad reflejada en las nociones de “patria latinoamericana” y “solidaridad de pueblos”; mientras que la visión camilista era una posición desde lo ético-lo político, involucrada con el trabajo de masas, el trabajo popular, “Lo que se llama trabajo político organizativo” (Entrevista 8); y solidaridad desde la consigna del “amor eficaz”. Estos grupos pueden tener relaciones o no con el ELN, generalmente cuando la tienen casi no aparecen en los “trolepes”. Más que una conexión directa con esta guerrilla, lo que hay es lo que se conoce como una “Vanguardia Colectiva, que no es la organización la que lleva la vanguardia, sino la gente, una idea sandinista” (Entrevista 8).

**Bolivarianismo.** *Movimiento Bolivariano (MB), Partido Comunista Clandestino Colombiano (PC3) y algunos grupos especiales pertenecientes a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP).* El MB se crea bajo la responsabilidad de Alfonso Cano en el 2000 y apareció en la Universidad de Antioquia alrededor del 2002-2003; hasta ese momento el *combo* de los bolivarianos se llamaba *Juventud Rebelde*. Este grupo se acaba en el 2003, porque sus miembros tuvieron problemas que los llevaron a concentrarse exclusivamente en los barrios: “se calentaron el culo en los barrios, porque ellos eran estudiantes y también milicianos; y se calientan el culo y terminan yendo definitivamente a los barrios, o terminan por reventarse (Entrevista 8)”. Aparte del MB, los grupos equipos especiales pertenecientes a las FARC sólo han salido para realizar operativos especiales. “Es que a la vertiente bolivariana nunca le interesó el trabajo estudiantil. O sea, tenía

trabajo estudiantil, pero era más como esa razón de apoyo, de enlace, de suministro; pero no generar trabajo propiamente en el sector; no, eso viene desde el 2002, 2003” (Entrevista 8).

**Marxismo-Leninismo.** *Colectivo Estudiantil Revolucionario Antiimperialista (CERA), Juventudes Socialistas Revolucionarias (JSR).* Los combos de esta tendencia se caracterizan por una fuerte verticalidad en la cadena de mando, reflejada en una férrea disciplina: “En su mayoría [los miembros de CERA] eran de ingeniería. Muy disciplinados, muy serios, practicaban mucho deporte” (Entrevista 8).

**Maoísmo.** *Guardia Roja, Partido Comunista Maoísta (PCM).*

**Anarquismo.** Sin nombre propio como *combos*, dado que no distinguían entre lo “amplio” y lo “interno”, por lo cual eran miembros de *colectivos locales* de ese momento como *El Horizontal, El Colectivo Anarquista de Solidaridad Obrera (CASO), el Grupo Experimental Libertario (GEL), Panderas Negras.*

En el 2005, debido a los cambios en la *estructura del contexto* hubo una fuerte desarticulación de las *redes organizativas* que tocó tanto a las *redes de activistas* que actuaban públicamente, como a los grupos clandestinos. Muchos *combos* desaparecieron (como el FER-SP<sup>43</sup>) y otros reaparecieron después del 2006, conformados casi completamente por nuevos miembros. La dinámica de conformación de los *combos* sufrió entonces una transformación en la Universidad de Antioquia, relacionada con una mayor flexibilidad en el proceso de acceso y formación del estudiante después de los acontecimientos del 2005:

---

<sup>43</sup> Hay que recordar que los *combos* no limitan su accionar a una universidad. En este sentido, el FER-SP dejó de aparecer en la Universidad de Antioquia, pero siguió existiendo en otras universidades.

“A partir de ese momento la gente quería ser protestante y no tener vínculos con ninguna organización, entonces eran más los combos de Fulano, de Fulano y de Fulano. El problema cuando salen los combos de Fulano es que usted sabe que Fulano tiene vínculos con tal tendencia, pero no necesariamente ese Fulano estaba recibiendo orientación de esa tendencia sino que era lo que a Fulano le parecía que tendría que hacer, entonces ahí se empezó a caer en irresponsabilidad frente a las acciones” (Entrevista 4).

Así, los combos que tenían presencia en el 2005 y que salieron a “tropear” el 10 de febrero de dicho año, se diferencian de aquellos que han aparecido posteriormente. Los grupos que nacieron entre estos años fueron numerosos. Algunos de ellos serían: *Estudiantes Revolucionarios en Acción (ERA)*, *Sin Necesidad de Figurar (SNF)*, *Movimiento Jaime Bateman Cayón (M-JBC)*, *Movimiento Universitario Revolucionario Anarquista (MURE)*, *Movimiento Estudiantil Idealizarte (MEI)*, *Movimiento Popular Estudiantil (MPE)*, *Juventudes M19 (JM19)*, *Comando Comunista*, *Movimiento 8 y 9 de Junio (M-89)*.

Las transformaciones en los combos, hacen parte de cambios más amplios en las redes de movilización, que incluyen la formación de nuevos colectivos y articulaciones; y la utilización de redes sociales virtuales para llevar a cabo acciones colectivas. Los episodios contenciosos estudiantiles y sus dinámicas entre el 2005 y el 2012, se comprenden a la luz de estas transformaciones organizativas y de la estructura del contexto abordada en el capítulo 3. En el capítulo que sigue se exponen los episodios y la dinámica de la contienda política.

## 4. Dinámica de la protesta estudiantil

### 4.1 PRINCIPALES FORMAS DE MOVILIZACIÓN

Las *protestas estudiantiles* identificadas en los *episodios de contienda política estudiantil* pueden ser agrupadas según sus diferentes formas: *mitines, tropes, marchas, protestas simbólicas, paro, anormalidad académica, asamblea permanente*, entre otras. Cada una de estas formas responde a unos objetivos contenciosos específicos y puede ser descrita siguiendo un guión medianamente definido, que se actualiza según los acontecimientos, mecanismos, procesos y episodios de contienda política más recientes.

#### 4.1.1 Demandas estudiantiles

“Vos al interior de la universidad encontrás unas contradicciones sociales propias del país, pero las encontrás encerradas en un mismo sitio: la carencia de pasajes, la carencia de material académico de estudio real, las contradicciones que vos vivís en tu casa si vos te salís de la universidad o te dedicás a trabajar, que son contradicciones propias del estudiantado desde las dificultades económicas que padece el país. Las encontrabas en un mismo sitio donde todo el mundo se tenía que reunir casi que por obligación de lunes a sábado y pasaba la mayor parte del tiempo. Entonces eso convergía que cuando se iban juntando diferentes dificultades se iba generando como un estallido también social, en un mismo punto de encuentro” (Entrevista 1).

En las protestas es importante considerar varios aspectos. En primer lugar es necesario hacer mención a las demandas. El cuestionamiento de la *política pública en Educación Superior* ha sido constante en la agenda de la contienda política estudiantil. La demanda por una transformación en el sistema educativo “acorde

con las necesidades reales del país” (Entrevista 4) y “que respete la autonomía universitaria” (Entrevista 6), contiene elementos *políticos* en tanto tiene que ver con la visión de país y el lugar que la educación ocupa allí, como *gremiales*<sup>44</sup> puesto que está relacionada con la asignación de recursos hacia la universidad. La noción de autonomía universitaria incluye ambos tipos de demandas.

“Yo creo que uno de los temas que siempre guió el tema de la lucha estudiantil, la protesta estudiantil, era la normatividad en términos de educación superior, que año tras año iba saliendo. Recuerdo año 2003 la pelea por el 2566 que negaba todo el tema de componente académico, una intervención directa del ministerio en nuestros asuntos. El 3545 en el 2004 que fue como todo el tema de las finanzas de la universidad, haciendo un fondo común con el presupuesto de la universidad bajo unos indicadores del ministerio, entonces fue una pelea también por el tema de la autonomía y el tema de la calidad al interior de la universidad y el manejo de los recursos. Entonces el tema central en términos de confrontación con el gobierno nacional, siempre ha sido el tema de la política educativa tratada desde el Ministerio de Educación Nacional y su intromisión dentro de la autonomía universitaria, tanto en la parte académica, administrativa, como en la parte financiera de la universidad” (Entrevista 1).

La movilización por el *retiro de la reforma a la ley 30* reunió y cristalizó el conjunto de demandas exigidas al gobierno relacionadas con la política educativa. Hasta el momento, los estudiantes habían planteado críticas respecto a la ley 30, relacionadas principalmente con la paulatina desfinanciación de las universidades; pero sólo hasta la propuesta de reforma presentada por la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, durante el gobierno de Juan Manuel Santos, se reunieron en una movilización nacional que articuló las agrupaciones estudiantiles de casi todas las tendencias.

---

<sup>44</sup> La dimensión gremial se refiere a “todo lo que tiene que ver con la conquista de beneficios y medidas de protección para los estudiantes en cuanto tales, gratuidad, textos baratos o gratuitos, comedores estudiantiles, etcétera” (Solari, 1967: 853); mientras que “La dimensión política supone una labor de carácter más general puesto que se refiere a las ideas y a los movimientos que tienden a influir sobre la conducción de la universidad o las facultades o sobre la conducción general de la sociedad” (Solari, 1967: 853).

Las razones que llevaron al rechazo de una reforma que, precisamente, buscaba solucionar el problema financiero de las universidades, estuvieron relacionadas con el tipo de soluciones planteadas: financiación privada, créditos educativos y universidades con ánimo de lucro. Los estudiantes leyeron ésta como una propuesta claramente neoliberal que contribuía a un proceso de desmonte del Estado iniciado en el gobierno de César Gaviria en 1990.

Las demás demandas derivan de estas preocupaciones por el estado del sistema educativo. Por ejemplo, los estudiantes no sólo vieron con preocupación el desmonte del Estado –de hecho hay tendencias estudiantiles que propugnan por la desaparición del mismo-, sino las consecuencias de dicho proceso para la *autonomía universitaria*. Las discusiones sobre qué es y cómo es posible dicha autonomía se remontan a la reforma de Córdoba, Argentina en 1918; y son actualizadas constantemente en la universidad latinoamericana (Tünermann, 2008).

Entre los grupos estudiantiles que tienen presencia en la Universidad de Antioquia hay consenso en el sentido de que sectores empresariales privados no deben tener injerencia en la financiación, planeación y manejo de la universidad; pero hay menos acuerdo en cuál es el papel del Estado:

“La autonomía universitaria debe ser completa, que la universidad... que debe ser tan completa que debe tener la financiación suficiente para poder ser autónoma, y que no debía haber injerencia en ningún momento del Estado ni del Gobierno en el manejo de la universidad, y en la universidad misma, como para preservar el tema académico. Hay otros que consideran que... que... yo creo que es más por acuerdos burocráticos y politiqueros, que el Estado si debe tener injerencia en el manejo de la universidad

- ¿Y que la autonomía es?

Que es relativa, que es relativa. Tocaría pues entrar a preguntarles yo a mis compañeros: "bueno, entonces materialmente ¿cuál es la autonomía ahí"? No sé pero son debates que en este momento se están dando” (Entrevista 3)

También la demanda estudiantil más claramente gremial, la que gira en torno al *Bienestar Universitario*, está vinculada con la política nacional educativa: El desfinanciamiento de la universidad –como correlato del desmonte del Estado– afecta la calidad de los planes y programas encaminados a “solucionar las condiciones reales y concretos del estudiantado: alimentación, transporte, fotocopias, calidades de los docentes”(Entrevista 1). Para los líderes y activistas estudiantiles, los programas de bienestar universitario se centran en el estudiante en tanto individuo, enfocándose en la atención psicológica; con lo cual se deja de atender las condiciones sociales en las cuales él vive. Como un elemento de bienestar, la demanda concreta por el *complemento alimenticio* en el 2007 es recordada por algunos líderes como un logro de la protesta estudiantil:

“En el año 2007 hubo un movimiento muy fuerte alrededor de las necesidades del Bienestar Estudiantil, que incluso fruto de eso hoy sale lo que hoy dan el complemento alimenticio en el Parque Norte que pertenece a lo que hace 5 años era totalmente indigno para los estudiantes y también fue un factor de unidad” (Entrevista 1).

Los estudiantes también han exigido formas de participación en la universidad que superen las *formas tradicionales de la representación estudiantil*. De estas demandas, y como forma de resistencia, surge la negación a elegir representante estudiantil en el 2004. Este tema es complejo puesto que no hay un consenso en torno al lugar de la representación<sup>45</sup>. Además, hay demandas específicas de facultades que tienen que ver con procesos internos de representación. Así, en la facultad de odontología el 2010:

“Una vez se dio a conocer públicamente la decisión [de elegir a Uribe Soto como decano], algunos profesores y estudiantes de la Facultad de Odontología manifestaron su desacuerdo, en tanto esta determinación no reconoció los resultados de la Consulta

---

<sup>45</sup> Ver Capítulo 3. Estructura del Contexto (las condiciones de la acción).

realizada a los estamentos de la unidad académica previa a la Resolución del Consejo Superior. Según el Consejo Estudiantil de la Facultad de Odontología (CEFO), Uribe Soto, tuvo 12 votos de los 414 válidos de los estudiantes que sufragaron y 32 de los 136 profesores que participaron. Según otra fuente, se informa que el 80% de los profesores y el 90% de los estudiantes, en consulta interna, le dieron tan solo el 8% de votos favorables a Uribe Soto para que continuara como decano. Esta postura de oposición a la decisión del Consejo Superior se basaba en la opinión de algunos integrantes de los estamentos, quienes consideraban que la democracia universitaria no existía, por el contrario, lo que se reflejaba era un proceder autocrático por los órganos de gobierno de la Universidad, que se veía no solamente reflejado en lo sucedido en la Facultad de Odontología, sino también, en otras facultades como Química Farmacéutica y Educación” (IEP, 2011: 53).

También ha habido demandas por *mayor participación, conocimiento y control sobre las reformas al reglamento estudiantil* y en general *mayor incidencia en la toma de decisiones*. En el 2011, los estudiantes iniciaron una serie de debates en las asambleas sobre las reformas al reglamento que se venían adelantando, pero tales discusiones fueron aplazadas por la aparición de la movilización contra la reforma a la ley 30. Las modificaciones que se cuestionaban giraban en torno al proceso de “*securitización*” de la universidad, específicamente en cuanto a la creación de la *Unidad de Asuntos Disciplinarios Estudiantiles*, órgano con capacidad de sanción a los estudiantes.

Estas críticas a las modificaciones en el reglamento estudiantil se encuentran relacionadas con una demanda que permanece durante los años estudiados: *la demanda de poder demandar*, la exigencia de que la protesta social en general, pero en particular la estudiantil, no sea criminalizada. Tales demandas tienen un momento importante en el 2005, en el marco de la captura de varios estudiantes a raíz de los hechos de febrero, pero también en años posteriores. Alrededor de esta demanda han surgido procesos de organización que derivarían en la creación de iniciativas de Derechos Humanos, de las cuales la más importante –y todavía vigente, sería el *Comité de Derechos Humanos Gustavo Marulanda*:

Las demandas *contra la implementación de la Tarjeta Integrada Personal (TIP)* en el 2010 deben ser comprendidas en dos sentidos: el de la desconfianza estudiantil por la histórica represión a la protesta, es decir en la *demanda de poder demandar*, y en el requerimiento de *mayor incidencia en la toma de decisiones*. Los acontecimientos contenciosos ocurridos en el marco de la movilización contra la TIP derivaron en la decisión de cerrar la universidad. Esta medida llevaría a nuevas protestas que demandarían un cambio a la *forma como las directivas resuelven los conflictos*:

“Como un acto de desagravio frente a la decisión de cerrar la Universidad, profesores y estudiantes reunidos en asambleas, claustros y haciendo uso de manifestaciones simbólicas se vieron avocados a declararse en rechazo de la violencia, en defensa de la Universidad abierta, de la Universidad pública. Entre sus pronunciamientos vale destacar que no se oponían a un proceso de magnetización de la institución, no obstante, sí rechazaban su implementación —por medio de un sistema policivo, y también indicaron que las problemáticas que se planteaban como argumento para el cierre de la Universidad, tales como ventas ilegales y tráfico de alucinógenos ya se estaban presentando desde antes de la fecha en la cual cesaron las actividades de la institución, y por lo tanto no eran las verdaderas razones para que no se reanudaran las clases. Indicando además, que la situación de conflicto obedecía a toda una dinámica delictiva que operaban en la ciudad y no solamente dentro del claustro universitario” (IEP, 2011: 104).

Por otra parte, hay *demandas políticas* que aparecen explícitamente y se diferencian de aquellas demandas que giran en torno a la transformación del sistema educativo; centrándose en la conexión con los problemas de la sociedad. Los estudiantes se refieren a la *relación del estudiantado con las problemáticas locales y nacionales*, mediante la vinculación de “la lucha estudiantil también con la lucha social y popular” (entrevista 1).

Entre el 2005 y el 2012 se dieron importantes articulaciones con otros movimientos sociales y los estudiantes recogieron las demandas sociales más amplias. El

antecedente de este proceso es la vinculación con las protestas por el *peajito social de Copacabana*. Esta lucha es el preludeo, en términos organizativos y de articulación con las problemáticas nacionales a las protestas estudiantiles *contra el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos* en la Universidad de Antioquia en el 2005:

“El 10 de febrero [de 2005] se desarrollaba la sexta ronda de negociaciones del tratado de libre comercio en Cartagena y en diferentes universidades se desarrollaron diferentes acciones de protesta que algunas terminaron en confrontación con la fuerza pública, otra fue simplemente bloqueo, toma de calles. En el caso de la Universidad de Antioquia se presentó una confrontación que terminó pues días después con el fallecimiento de dos estudiantes y aproximadamente 21 estudiantes heridos. Dos meses después muchos de los estudiantes que fueron heridos, fueron detenidos y reclusos en centros penitenciarios” (Entrevista 1).

El año 2006 es recordado como un “año muerto”, y entre el 2007 y el 2008 inicia de nuevo la articulación con otros sectores sociales. Estos años fueron de amplias movilizaciones sociales, lideradas por los corteros de caña y los indígenas del Cauca, que contribuyeron a fortalecer la articulación entre la agenda nacional de los movimientos sociales y las dinámicas de la protesta estudiantil. La imbricación entre las políticas nacionales y el lugar de la universidad en ellas aparecen constantemente, y se actualiza según las áreas universitarias. Un ejemplo de esta conexión con las demandas sociales globales es el caso de la Facultad de Medicina y los problemas de salud. En el 2009 se realizó la marcha de las batas blancas que buscaba el *aumento de presupuesto para el sector*, y en el 2010 hubo importantes movilizaciones relacionadas con la Emergencia Social en Salud.

A pesar de la diferenciación analítica hecha entre demandas gremiales y políticas, resaltada sobre todo por Solari (1967) y Graciarena (1971), cuando hablan de la incidencia de ambos tipos de agendas en la acción política de los estudiantes, sus discursos y discusiones; la conjunción entre lo político y lo gremial aparece como

un complemento: los estudiantes afirman que desde lo *estudiantil-gremial* se puede -y se debe- aportar a lo *social-político*:

“Entonces no es la pelea de los servicios públicos por los servicios públicos, no es la pelea de que no tengo transporte no llego a mi barrio, sino también un componente que le metía la academia y era que se demostraba académicamente que realmente cómo estaban impactando todas esas políticas realmente contra la población. Entonces todos esos factores hacían un detonante muy fuerte de estallido y todavía lo es” (Entrevista 1).

Este complemento se da por el lugar que ocupa la educación y la universidad en el proyecto de sociedad propio de los estudiantes. Los líderes y activistas hablan de la necesidad de construir un modelo educativo que “responda a las necesidades sociales” (Entrevista 2). En este sentido, el *Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil Universitario Colombiano* aprobado por la MANE en el 2011 es la articulación más clara de las demandas estudiantiles a nivel nacional, en sus aspectos gremiales y políticos:

1. Financiación
2. Democracia y autonomía
3. Bienestar
4. Calidad académica
5. Libertades democráticas

#### ***4.1.2 Modalidades de protesta***

La modalidad de protesta más común y recurrente es la *marcha*. Consiste en la reunión pública y colectiva de estudiantes, quienes caminan, “marchan”, por las calles de la ciudad. La marcha inicia en un punto de reunión, generalmente alguna universidad o institución educativa superior, y culmina en algún centro de poder

político hacia el cual se dirigen las demandas. En Medellín, este punto de llegada suele ser el *Centro Administrativo La Alpujarra*, sede de la administración local y departamental, en donde toma asiento el Gobernador, Presidente del Consejo Superior Universitario.

Durante la marcha los estudiantes cargan pancartas y carteles, y reparten volantes, alusivos a las *razones de la protesta*, es decir, las *demandas estudiantiles*. Estos elementos obedecen a una semiótica de la marcha, que expresa la conformación de las redes organizativas estudiantiles. Así, las pancartas son elaboradas por miembros de colectivos locales, estructuras nacionales y articulaciones formales temporales; y éstos caminan alrededor de las mismas, sosteniendo carteles y repartiendo volantes. Para elaborar un cartel los estudiantes se reúnen horas o días antes de la marcha, discuten su participación en la misma, deciden si acudirán como agrupación o individualmente; y ocasionalmente plantean alguna actuación puntual en la misma (por ejemplo, portar elementos distintivos como camisas del mismo color, o realizar intervenciones teatrales).

El grado de convocatoria de una marcha es el principal reto de los convocantes. La marcha es convocada por las redes organizativas pero requiere de la participación multitudinaria de *estudiantes no organizados* para ser llevada a cabo exitosamente. A pesar de no pertenecer a colectivos mínimamente organizados, varios participantes de las marchas se agrupan para participar en la misma. Esta agrupación puede basarse en la división por facultades, departamentos y programas propia de la estructura académica universitaria, o en la existencia de alguna red de amigos previamente existente. En ocasiones, la agrupación creada para la marcha inicia un proceso de construcción colectiva que deriva en la posterior creación de un colectivo o articulación.

La marcha no es sólo la modalidad de protesta más recurrente y de mayor reconocimiento, sino que su dinámica misma lleva a que nazca de o derive en otras modalidades. Generalmente la marcha nace de decisiones tomadas en asambleas, ya sea como la expresión de un *paro*, una *asamblea permanente*, o una *anormalidad académica*. El *paro* y la *asamblea permanente* tienen en común el cese de actividades académicas por parte de los estudiantes, y se diferencian por la prolongación de este cese. Así, durante la *asamblea permanente* se realizan constantemente *asambleas generales, de facultad y de pregrado* con el fin de evaluar el avance de la situación; pero sin el freno total a la dinámica académica estudiantil; hay clases cuando no hay *asambleas*. Mientras que el *paro* implica el cese total de las clases. Por su parte, la *anormalidad académica* consiste en la continuación de las actividades académicas, excepto las evaluativas.

De estas modalidades, el *paro* es la medida de presión extrema utilizada por los estudiantes; y generalmente está vinculada con procesos de movilización nacional. El *paro nacional universitario* del 2011, convocado por la MANE en contra de la reforma a la ley 30, fue el único registrado entre el 2005 y el 2012; lo cual evidencia la excepcionalidad de esta modalidad. Como se venía diciendo, las marchas pueden ser la expresión de este tipo de protesta, como queda claro en la cantidad que se realizaron durante este paro:

- 7 de abril de 2011.
- 10 de abril de 2011
- 10 de noviembre del 2011
- 10 de agosto del 2011
- 7 de septiembre de 2011
- 13 de Octubre de 2011

La marcha puede iniciarse con un *mitin* o algún tipo de *protesta simbólica*, y desencadenar formas de *protesta violenta*, cuya máxima expresión es el *tropele*. El “*mitin*”, anglicismo proveniente del inglés “*meeting*” (reunión), es la aglomeración de estudiantes en algún punto de la universidad o de la ciudad, con el fin de expresar inconformismo mediante la exclamación de consignas dirigidas hacia autoridades universitarias o gubernamentales que tienen su sede en el lugar elegido para protestar. Durante el *mitin* pueden realizarse actuaciones simbólicas por parte de los estudiantes, tales como utilización de velas, representaciones teatrales de los actores en contienda, conmemoración de líderes estudiantiles y sociales detenidos, desaparecidos o asesinados; en estos casos el *mitin* toma la forma de una *protesta simbólica*. Tal modalidad no se agota en el *mitin*, también aparecen en la *marcha* y en la *operación tortuga* (modalidad de protesta consistente en bloqueos intermitentes de una o varias vías públicas, con el fin de frenar el tráfico).

El caso en que la marcha deriva en formas de *protesta violenta* es el de más amplia difusión en los medios de comunicación, por eso, a pesar de la variedad de cursos de los que la *marcha* puede hacer parte, se la asocia a este tipo de protesta; y en virtud de esta asociación se toman medidas de precaución por parte de las autoridades universitarias y policiales:

“En las siguientes semanas se siguieron presentando las movilizaciones universitarias. Es de resaltar que el 7 de abril a las 9 de la mañana se llevaron a cabo marchas por las calles de la ciudad en el marco de las protestas nacionales por la propuesta de reforma a la Ley. Al regresar los manifestantes al campus universitario y ante los indicios de disturbios por la presencia del Esmad en las porterías, las directivas dieron la orden de evacuación de la sede” (De la Urbe, 04/2011).

La *protesta violenta* puede tomar la forma de disturbios organizados, coordinados por *combos clandestinos*; este tipo de acciones se llama *tropeles* y corresponde a un

tipo de acción distinta a las protestas estudiantiles en tanto es llevada a cabo por grupos clandestinos que no ocupan los espacios amplios, públicos y abiertos de la contienda política estudiantil.

Un *tropel* es organizado con muchos meses de anticipación y requiere de una financiación mayor que las protestas estudiantiles. La compra de insumos para la creación de explosivos de fabricación casera -“papas bomba”, “petos”, “molochas”- requiere de un trabajo de consecución de recursos por parte de los integrantes de los combos. Puede ser llevado por uno o varios combos, caso éste en el cual cada grupo tiene funciones específicas dentro del acontecimiento. Algunos tienen la obligación de “abrir”, es decir, iniciar los disturbios “tomándose la calle”; otros deben repartir panfletos o dar un discurso a los espectadores; también hay un grupo encargado de “la mezcla”, es decir, de la preparación de los artefactos explosivos; puede haber algunos responsables de auxilios médicos; y los demás se dividen los sectores de la universidad para el desarrollo de la acción.

Las distintas modalidades de protesta coinciden en sus destinatarios: el *Rector*, cuya relación con los estudiantes ha sido tensa durante el período estudiado<sup>46</sup>, el *Consejo Superior Universitario*, y una categoría genérica que incluye a los anteriores y les suma cualquier dirigente universitario que en un momento dado hace parte de los grupos en contienda: las *directivas*. Por otra parte, el *Escuadrón Móvil Antidisturbios* (ESMAD) ha sido objeto constante de demandas, principalmente por ser el cuerpo policial de choque, cuya función es contener las marchas.

Hay distintos *grupos convocantes* a las protestas. La MAREA y la MANE, desde el 2010 y el 2011 han liderado los principales acontecimientos contenciosos, y su *nivel de convocatoria* ha superado las expectativas de los estudiantes:

---

<sup>46</sup> Alberto Uribe Correa ha sido rector de la Universidad de Antioquia desde el 2002, siendo reelegido 3 veces. Sus relaciones con los estudiantes empezaron a deteriorarse desde los disturbios de febrero del 2005.

“Yo creo que lo que está pasando con los estudiantes en este momento, si bien este año no se ha visualizado tanto es casi igual de crucial al año pasado. El año pasado se logró una cosa de convocatoria que hasta a nosotros nos sorprendió cuando veíamos esas marchas así, también nos sorprendió eso de las formas, de hacer las protestas de los estudiantes, muchas surgían de nosotros, pero muchos eran esporádicos que llegaban allá de clown, que se iban con carteles, con bombas, montados en un montón de cosas, y uno era como jueputa! hay una base estudiantil que si bien no está organizada, que si bien no está en la Asamblea hablando, que hay gente que se adolece, hay gente que reconoce las problemáticas y que es capaz de venir a movilizarse” (Entrevista 2).

Este éxito está garantizado cuando las demandas planteadas articulan lo *gremial-estudiantil* con lo *político-social*. Así las *convocatorias exitosas* entre el 2005 y el 2012 fueron aquellas realizadas en contra del a) *Tratado de Libre Comercio*, b) la *Tarjeta Integrada Personal*, y c) la *reforma a la ley 30*. El TLC constituyó una modificación en la articulación de la economía nacional con el mercado internacional, que tenía efectos sobre la concepción del lugar de la educación en el país; la TIP fue un mecanismo de modernización de la identificación de los integrantes de la comunidad universitaria, orientado al mejoramiento de los procesos administrativos, que estuvo de la mano de la exclusión del campus universitario de quienes no portaban esta identificación; y la reforma a la ley 30 impactaba directamente en la estructura universitaria y en su relación con la sociedad.

#### **4.2 TRANSFORMACIONES DE LA CONTIENDA ESTUDIANTIL. MECANISMOS Y PROCESOS<sup>47</sup>**

El período 2005-2012 se caracteriza por una serie de transformaciones relacionadas con la flexibilización de las redes organizativas que confluyen en un crecimiento de

---

<sup>47</sup> Para la definición de mecanismos y procesos, ver capítulo 2 “Construcción del objeto y memoria metodológica”.

la autonomía de la contienda estudiantil frente a otros procesos de movilización. Estas transformaciones deben ser leídas en el marco del fuerte decaimiento organizativo en el año 2005, cuando inicia una reconfiguración o reestructuración de las acción, la desaparición de liderazgos y agrupaciones tradicionales y el surgimiento de nuevas formas de acción estudiantil, que tienen sus momentos cumbres en las movilizaciones del 2010 y en la adscripción -con especificidades derivadas de la dinámica local- a la movilización nacional protagonizada por la MANE en el 2011.

Durante la reorganización de las redes organizativas iniciada desde el 2005 empezó un proceso de aparición de *nuevos actores políticos y nuevas identidades* en la contienda política estudiantil. Para Charles Tilly, la importancia de este proceso es central pues implica el paso de la contienda política *contenida*, en donde interactúan actores públicamente reconocidos, a la contienda política *transgresiva*, en la cual aparecen nuevos actores y acciones innovadoras (2005). Los mecanismos conducentes a este proceso identificados por Tilly son la *apropiación social*, la *acción innovadora*, la *certificación/desertificación*, la *formación de categorías* y el *cambio de identidad*. En la Universidad de Antioquia, estos mecanismos pueden identificarse a través de la *multiplicación de colectivos locales*, la *proliferación de combos* y la *transformación en la articulación* de las agrupaciones, facilitadas por la *irrupción de las redes sociales virtuales*.

La *apropiación social* es un mecanismo mediante el cual se crean, adoptan o adaptan formas de relación social encaminadas a darle posibilidad a la acción. Desde el 2005, la desarticulación de las redes organizativas previamente existentes en la Universidad de Antioquia generó un vacío organizativo en la movilización estudiantil. Activistas que estaban en la universidad en ese momento relatan que pasaron de una fuerte dinámica estudiantil en el 2004, año durante el cual “uno entraba a la universidad a las 8 de la mañana y salía a las 8 de la noche, y siempre

se quedaba haciendo algo, siempre había algo por hacer, porque estaban los compañeros de cuentería, el cineclub, los grupos de estudio” (Entrevista 4), a un período de inmovilidad en el 2006, cuando “en ese año no se hizo nada, ese año casi que ni hubo asamblea, de los 25 que estábamos en la oficina de Derecho, sólo quedamos cuatro y prácticamente sólo uno o dos seguimos trabajando [en la movilización]” (Entrevista 8).

La nueva estructuración de las redes de activistas surgió sobre este vacío organizativo, para lo cual fue necesaria la adopción de redes de amistad y su transformación en redes organizativas, mediante la creación de nuevos colectivos locales. A diferencia de la situación previa, los nuevos colectivos no se formaron por iniciativa de las estructuras nacionales, sino por el interés común de grupos de amigos, quienes veían la necesidad de organizarse. Mientras tanto, las estructuras nacionales, mediante la permanencia de algunos de sus miembros en la universidad, reintrodujeron sus formas organizativas, conformadas por nuevos integrantes. La apropiación social de la movilización no fue llevada entonces exclusivamente por las estructuras tradicionales, sino que éstas empezaron a competir con los nuevos colectivos.

La misma dinámica que llevó a esta *multiplicación de colectivos* puede leerse en el ámbito clandestino, en donde se dio una *proliferación de combos*, cuyas relaciones con estructuras armadas de orden superior fue menos rígida. Previamente al 2005 los combos clandestinos tenían estrechas relaciones que los integraban en la estructura de mando de grupos armados insurgentes. La presencia de “milicianos” entre los “tropeles” evidencia cómo había una relación entre la acción armada insurgente propia del conflicto armado colombiano y la acción contenciosa violenta en la universidad. A raíz del proceso que inicia en el 2005 en la universidad, la relación entre insurgencia y tropel se debilita, y empiezan a aparecer numerosos combos que, si bien pueden tener afinidades ideológicas con

grupos armados, no tienen sobre sí la obligación de responder a una estructura de mando superior.

Los nuevos colectivos empiezan a emprender *acciones innovadoras*, caracterizadas por autorrepresentaciones colectivas previamente ausentes vinculadas con nuevos discursos. Si bien permanece un discurso político de izquierda, originado en el marxismo y sus diferentes derivaciones, y en el anarquismo; éste se actualiza con elementos del pensamiento latinoamericano contemporáneo, y concepciones menos verticales de la relación entre los líderes, la vanguardia, y las bases. La representación del universitario como un líder que guía las masas populares pierde peso frente a la del estudiante que “camina la lucha”, que “aprende en la marcha”. Estos nuevos discursos dan un nuevo sentido a las modalidades de protesta: ya no son demostraciones de la fuerza de la movilización estudiantil, sino invitaciones persuasivas a unirse a las demandas estudiantiles. Estas nuevas acciones conviven con acciones tradicionales.

Las acciones innovadoras son facilitadas por la *irrupción de las redes sociales virtuales*. Los grupos estudiantiles crean blogs en donde enuncian sus discursos, afirman su identidad y exponen sus relaciones con otros grupos. Igualmente, en la plataforma social Facebook se generan espacios de debate, se convocan movilizaciones, se exhiben fotos y se relatan anécdotas de los acontecimientos contenciosos; es decir, la plataforma social también es objeto de la apropiación social de la movilización estudiantil.

La apropiación social y la acción innovadora pasan por la evaluación por parte de los actores previamente existentes en un mecanismo de *certificación/desertificación*. Líderes estudiantiles antiguos ven con preocupación el aumento de colectivos y de combos sin alguna estructura superior que los oriente: “Antes usted tenía una responsabilidad. Usted no podía hacer lo que quería, si usted hacía algo mal tenía

que responderle a otro que estaba encima de usted. Ahora salen un poco de grupos que uno no sabe de dónde salieron ni con quién tienen relación” (Entrevista 4). Igualmente, empiezan a ver las bondades de estos grupos “De pronto lo bueno es que sí hay una mayor relación con las bases y que eso ha generado digamos como una democratización de la acción” (Entrevista 4).

La certificación de los colectivos pasa por su ingreso en las articulaciones locales y nacionales, es decir, por su reconocimiento público a manos de las demás agrupaciones. Esto ha llevado a una *transformación de las articulaciones* evidente en el paso de las coordinadoras a las mesas amplias como mecanismos de articulación. Las mesas amplias han permitido que los nuevos colectivos ingresen a las instancias nacionales de movilización y localmente cobren un fuerte protagonismo, llegando a adquirir capacidad de veto frente a estructuras nacionales.

El acceso de nuevas agrupaciones a las articulaciones y la aceptación o rechazo por parte de los grupos tradicionales da lugar al mecanismo de *formación de categorías* en las cuales son incluidos unos y otros grupos. Así, los estudiantes se refieren a los grupos creados recientemente como “nuevas formas de hacer política en la U”, “los estudiantes de ahora” o “los pacifistas”, en referencia al tipo de acción innovadora que llevan a cabo los nuevos grupos estudiantiles, es decir, a la nueva autorrepresentación discursiva de lo estudiantil y su correlato en protestas que tienden cada vez menos a la violencia, con un carácter expresivo y metafórico creciente, en una mayor preocupación por la representación estudiantil y en el desarrollo de capacidad de negociación con las directivas.

De ahí que los miembros de estos grupos asuman también estas categorías, llevando a cabo así un *cambio de identidad* en la contienda estudiantil: “Pues nos dicen ‘pacifistas’ y pues sí, eso somos, queremos hacer las cosas de una forma

distinta, y si por eso nos llaman así, pues está bien” (Entrevista 2). Con lo cual se cristaliza el proceso de aparición de nuevos actores estudiantiles en la Universidad de Antioquia.

La presencia de este nuevo sector estudiantil no implica la desaparición de otros actores, como es evidente en las *asambleas generales estudiantiles*, en las cuales este actor busca movilizar la opinión y alcanzar una posición de liderazgo. En estos espacios perduran agrupaciones y formas de contienda política estudiantil tradicionales que discuten y se enfrentan al nuevo actor. Éste, a su vez, tiene espacios en los cuales es predominante y desde los cuales se fortalece y extiende hacia otros. La *Mesa Amplia Regional de Antioquia* y las articulaciones informales que hay tras la permanencia de esta mesa, conformadas por colectivos creados hace menos de seis años, es el principal escenario de aparición de los “nuevos” líderes estudiantiles.

La transformación de las articulaciones mediante la irrupción de nuevas iniciativas estudiantiles que han inaugurado espacios de participación y novedosas formas de protesta ha sido el rasgo distintivo de la dinámica de la contienda política estudiantil entre el 2005 y el 2012. Los estudiantes se han encontrado con una estructura del contexto caracterizada por la contradicción entre el aumento en los índices de cobertura y calidad, y la insuficiente financiación de las instituciones de educación universitaria; la criminalización de la protesta, el cierre de espacios de representación, participación y mediación en la universidad, y una alta propensión de represión a la protesta estudiantil acompañada de una capacidad de respuesta a las demandas limitada a soluciones policivas. Tales condiciones contextuales, les ha llevado a experimentar distintas formas de organización como condiciones creadas para la movilización, construyendo así unas redes de movilización que se han servido de la irrupción de plataformas sociales virtuales, y que se caracterizan por la proliferación de colectivos locales y combos clandestinos.

## Conclusiones

En los últimos años, la dinámica de la contienda política estudiantil en la Universidad de Antioquia ha pasado por transformaciones importantes, relacionadas con cambios en las formas organizativas de los estudiantes y con factores condicionantes en la estructura del contexto.

La estructura del contexto estuvo caracterizada por el crecimiento de cobertura de la Educación Superior en Colombia, evidente en el aumento de matrícula, oferta de pregrados, profesores vinculados y ocasionales, formación de posgrado e investigación científica; y el problema financiero de las universidades, que a la larga no podrían costear todo este incremento. Este fue el resultado de la política de Revolución Educativa iniciada en el 2002 y culminada en el 2010, que daría lugar a las discusiones sobre la reforma a la ley 30 de 1992.

Por otra parte, en el gobierno universitario de la Universidad de Antioquia se destacó la ausencia de representantes estudiantiles en las máximas instancias de representación universitarias, en el marco de las discusiones estudiantiles sobre la democracia universitaria. Los estudiantes se posicionaron en una gama de posibilidades entre dos polos: el que da primacía a la participación y el que da primacía a la representación. El primero ve la asamblea estudiantil universitaria como el máximo espacio de expresión estudiantil y la única forma de interlocución con otros actores universitarios; mientras que el segundo demanda la presencia de espacios de representación estudiantil, que den mayor operatividad a la protesta estudiantil. En este debate, el peso lo ha llevado la primera posición.

Estas posiciones están relacionadas con una desconfianza en la institucionalidad evidente en la existencia de pocos espacios de mediación entre las directivas y

otras autoridades, y los estudiantes; en la propensión a la represión por parte de aquellas y en la escasa capacidad de respuestas a las demandas que vayan más allá del control policial a la protesta estudiantil.

Tales elementos se enmarcan en un tratamiento criminal a la protesta en el contexto de la movilización social en Colombia por parte del derecho penal. La existencia de tipos penales ambiguos como terrorismo y sedición, facilita la criminalización judicial de la protesta. Este tratamiento criminal se suma al contexto de violencia prolongada que ha afectado fuertemente a la movilización social y que incluye otras formas de criminalización social y represión armada a la protesta.

Los estudiantes han desarrollado distintas formas organizativas para dar viabilidad a la contienda política. Las estructuras nacionales pueden ser leídas como organizaciones centradas en el modelo del partido político y de grupos de interés, con cierto grado de formalidad e institucionalización, cuya toma de decisiones se da verticalmente, desde el centro hacia las bases. Los colectivos locales son formas organizativas asociadas al modelo de base, con una menor formalización y una forma flexible de tomar decisiones y menos jerárquica. Estas organizaciones se han agrupado de distintas formas en articulaciones formales e informales, la mayoría de las cuales se ha caracterizado por su duración temporal en torno a coyunturas concretas. La MANE es una articulación formal temporal que busca adquirir un carácter permanente como espacio de encuentro de las distintas organizaciones estudiantiles.

Por otro lado, los combos clandestinos son agrupaciones de personas que movilizan la contienda política violenta y cuyas relaciones con las agrupaciones públicas no son evidentes y toman distintas formas. Si bien algunas estructuras y colectivos tienen relaciones con los combos –ya sea de simpatía, apoyo ideológico,

trabajo conjunto o presencia de miembros- es necesario diferenciar la contienda política estudiantil de la contienda política violenta, pues su dinámica es distinta.

En los últimos años, posteriores a la desarticulación de las formas organizativas existentes en el 2005, se ha dado una nueva configuración de las redes organizativas estudiantiles en la Universidad de Antioquia. La proliferación de colectivos locales, independientes frente a las tradicionales estructuras nacionales, es el rasgo característico de la manera en que se ha organizado la protesta estudiantil en los últimos años. Estos colectivos han nutrido el trabajo de las mesas amplias –locales y nacionales- y han mostrado cómo la asamblea estudiantil no es el espacio exclusivo de acción política estudiantil. En este sentido, otras agrupaciones, cuyo lugar de aparición tradicional ha sido la asamblea, se han distanciado de estos colectivos y han hecho hincapié en que la asamblea es la principal instancia de participación estudiantil.

Esta transformación puede leerse como una disputa entre las tendencias estudiantiles que dan primacía a la participación: algunas afirman la asamblea como el único espacio legítimo y necesario de participación estudiantil; mientras que otras afirman la importancia de la participación social del estudiante, es decir, la acción en diversas instancias sociales en el marco de una identidad específica del estudiante.

La dinámica de la contienda estudiantil se ha caracterizado entonces en los últimos años por la ampliación de iniciativas estudiantiles de organización y participación. La proliferación de colectivos locales es el caso más llamativo. También ha habido una multiplicación en los combos clandestinos, proceso no necesariamente vinculado a una ampliación de la participación, pero que sí da cuenta de la pérdida de hegemonía por parte de estructuras nacionales tanto públicas como clandestinas. Estos procesos se han visto acompañados por la irrupción de las

redes sociales virtuales, que han facilitado el intercambio, difusión y creación de información sobre la contienda política estudiantil y social.

El resultado de estas transformaciones ha dado lugar a un proceso de irrupción de nuevos actores políticos y nuevas iniciativas estudiantiles, mediante mecanismos de apropiación social, acción innovadora, certificación/desertificación, formación de categorías y cambio de identidad; que convergen en la aparición de nuevas formas de protesta, cuyo sentido se diferencia de formas anteriores en tanto los estudiantes han buscado reivindicar nuevas identidades.

Las condiciones y la dinámica de la protesta estudiantil requieren estudios más detallados que den cuenta de mecanismos y procesos específicos a programas y facultades concretos; pero que también den cuenta de la movilización a escala nacional. La presente investigación ha mostrado cómo las acciones políticas estudiantiles no son manifestaciones espontáneas de euforia colectiva juvenil, ni tampoco se reducen a instrumentalizaciones por parte de otros proyectos políticos. Igualmente, niega que la contienda política estudiantil sea el resultado exclusivo de la acción creadora y transformadora de los universitarios, sino que se encuentra en la relación entre condiciones y agencia. En este sentido se requieren marcos interpretativos que permitan comprender la complejidad de la vida política estudiantil y de los cuales esta investigación ha buscado ser un aporte.

En este sentido, es necesario revisar algunos supuestos teóricos. Hay una distinción subyacente a toda la teoría política y que, subrepticamente, aparece en todos los análisis políticos: aquella que se da entre razón y emoción. Esta es la base para una serie de dicotomías sucesivas que hacen su aparición en distintos ámbitos: mente-cuerpo, público-privado, coherente-incoherente, cálculo-impulso, objetivo-subjetivo, masculino-femenino, orden-desorden, estabilidad-inestabilidad, apolíneo-dionisiaco. La fuerza de esta distinción ha

llevado a las pasiones políticas al destierro de los estudios políticos (Máiz, 2010).

La razón ha tenido un lugar central, así no esté explicitada. Por ejemplo, se supone que a determinadas formas de protesta corresponde todo un proceso racional de elección de los medios más adecuados para los fines deseados. Las respuestas que los estudiantes dan a preguntas como: ¿y por qué decidieron salir a marchar? ¿y cómo llegaron al mitin? ¿qué los llevó a declararse en asamblea permanente? ¿qué se busca con un tropel? ¿cómo planearon esa marcha? ¿sirvió de algo concentrarse en tal lugar?; muestran una mezcla entre razón y emoción que el énfasis en la razón no prevé. La elección de las formas de protesta no pasa por una deliberación racional aséptica, sino que estaba cruzada por una serie de sentimientos que pasa por la indignación, el miedo, la rabia, optimismo, euforia, solidaridad, entre otros.

Las teorías de los movimientos sociales han pasado una larga historia para superar aquellas visiones que reducen la protesta a sentimientos de euforia colectiva, de mero enardecimiento irracional de las masas; por lo tanto no se trata de volver allí. Se trata de darle el lugar a las pasiones políticas como un elemento central en las motivaciones para la acción. La indignación, en particular, ha sido un elemento central en el estudio de los marcos culturales que guían a los movimientos sociales (Tarrow, 2004).

Otra distinción importante es entre protesta violenta y protesta no violenta (Acevedo y Gómez, 2000). Más allá de la relación entre violencia y política, este estudio permite comprender la complejidad y la historia de la acción violenta en la Universidad de Antioquia. Por ejemplo, el uso de la capucha como forma de proteger la identidad, estaba asociado a una larga tradición de criminalización estatal y represión ilegal de la protesta estudiantil en particular y la movilización

social en general. La violencia política en Colombia ha incluido entre sus muertos a docentes, empleados y estudiantes de la universidad, lo cual ha justificado formas de resistencia clandestina.

Si bien la diferencia entre protesta violenta y no violenta se estableció como una forma de distanciarme de las interpretaciones más usuales, ligadas al discurso oficial, que veían en toda manifestación estudiantil una instrumentalización por parte de los grupos armados; es necesario reintroducir el elemento violento y clandestino de la protesta estudiantil en indagaciones posteriores, sin caer en las interpretaciones más facilistas, y sin perder de vista que, en todo caso, sí hay una diferencia entre llevar capucha y armar un tropel, e ir con el rostro destapado y liderar un mitin. No hay un continuo entre todas las formas de protesta, pero tampoco hay un límite insalvable entre uno y otro, lo que hay es procesos de articulación complejos entre los estudiantes.

El trabajo de Auyero sobre la *zona gris* de la política como esas relaciones clandestinas que escapan al análisis politológico clásico y que vinculan la política partidaria, la violencia colectiva y la vida cotidiana; es un ejemplo a seguir en estudios posteriores sobre la violencia universitaria y sobre la lucha estudiantil. Es necesario continuar estudios sobre el papel de las transformaciones organizativas y la creación de nuevas articulaciones en la formación de identidades políticas y el recurso a repertorios transgresivos.

Precisamente, sobre la “articulación” es importante plantear también reformulaciones. En el enfoque del proceso político que utilicé en mi investigación, es fundamental el papel de los grupos que participan en la acción colectiva. Hay toda una categoría de análisis que se refiere a ellos, la estructura organizativa, y que sirve para trazar las relaciones y niveles de integración que se establecen entre los grupos. En la universidad hay grupos que

hacen parte de organizaciones nacionales a los cuales este análisis se les puede aplicar fácilmente. Sin embargo, como se vio, hay toda una serie de colectivos que aparecen, se transforman, se unen, desaparecen, en un tiempo relativamente corto, que puede ir desde un par de meses hasta 4 o 5 años.

Finalmente, hay una certeza no cuestionada entre los estudios de los movimientos sociales en Colombia: el movimiento estudiantil no existe, lo que hay son protestas y procesos organizativos efímeros (Archila, 2008). Se supone que el contexto universitario no permite que haya una continuidad en la acción colectiva estudiantil, puesto que el estatus estudiantil dura sólo el tiempo en que se da la carrera universitaria; y, por lo tanto, no es posible cumplir con uno de los requisitos fundamentales del movimiento social: continuidad en el tiempo (Archila, 2008; Touraine, 2000).

Sin embargo, a despecho de esta interpretación, las acciones colectivas estudiantiles tienen permanencia. En el 2005, varios líderes estudiantiles de la Universidad de Antioquia fueron encarcelados, otros se marcharon por amenazas, y los últimos decidieron disminuir su participación por miedo a represalias. Sin embargo, en el 2010 la misma universidad vio como sus estudiantes deponían a un decano y como la asamblea general de estudiantes lograba llenar el teatro universitario a tal punto que no había espacio para que todos se sentaran. En el 2011 se dieron las movilizaciones estudiantiles lideradas por la MANE, de la cual la Universidad de Antioquia también hizo parte.

Es paradójico que los estudiosos de lo social reduzcan la permanencia a sus aspectos más visibles. Lo que permite ver la etnografía es que hay otros mecanismos más allá de la presencia como estudiantes en la universidad, para que la acción estudiantil permanezca y tenga cierta continuidad. Es

necesario realizar investigaciones juiciosas sobre los procesos de creación, difusión, transmisión y adaptación de marcos culturales y su relación con la contienda política y la violencia colectiva. Los líderes estudiantiles que se han graduado comparten sus experiencias con los líderes actuales, los estudiantes se encuentran con otros sectores sociales en procesos de articulación social más amplia y reconocen allí elementos de su propia historia, repertorios, memorias, tragedias, demandas, agravios, que permanecen. La universidad misma es un territorio cargado de significación a través del cual los estudiantes reviven y actualizan el movimiento estudiantil. Los líderes que han muerto, no lo han hecho en vano, aún viven para contar sus experiencias.

## Bibliografía

Acevedo Tarazona, Álvaro (2009) "La marcha de los estudiantes, 1964. Un hito del movimiento estudiantil en Colombia". Revista Historia de la Educación Colombiana (RHEC), Vol. 12, N° 12., p. 155-173.

Acevedo Tarazona, Alvaro y Francisco Javier Gómez (2000) "Conflicto y violencia en la universidad en Colombia. El proyecto modernizador y el movimiento estudiantil universitario en Santander, 1953-1980 (Notas metodológicas)". Reflexión política (Bucaramanga), Vol. 02, No. 04, Dic. pp. 81-92.

Acevedo Tarazona, Álvaro y Gabriel Samacá Alonso (2011) "El movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental: notas para un balance y una agenda de investigación". Revista Historia y Memoria, No. 3, pp. 45 - 78

Acosta Medina, Amylkar (2001) "Testimonio histórico sobre el movimiento estudiantil". Utopía Siglo XXI (Medellín), Vol. 02, No. 07, Nov. p. 17-28

Aldana, Andrea (2010) "Memorias de crisis para una universidad en conflicto". Kavilando, revista de ciencias sociales y humanas (Medellín), Vol. 02, No. 02, Jul.-Dic. p. 198-212.

Augé, Marc (2007) *El oficio de antropólogo*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Auyero, Javier (2007) *La zona gris. Violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Aranda Sánchez, José María (2000) "El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales". Revista Convergencia (México), N°21, Ene-Abr, pp. 225-250.

Archila, Mauricio (2008) *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. ICANH-CINEP, Bogotá.

Archila, Mauricio (2012) "El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica". Revista del Observatorio Social de América Latina (OSAL), Año XIII, N° 31, Mayo, pp. 71-104.

Augé (2007) *El oficio del antropólogo. Sentido y libertad*. Gedisa, Barcelona.

Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla, Madrid.

Botero Jaramillo, Felipe, Miguel García Sánchez (1998) "Apropiación de los espacios participativos: retos para la acción política de los estudiantes". Revista de Estudios Sociales (Bogotá), No. 01, Ago. p. 82-85

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Camacho, Álvaro (2009) "Los años sesenta: una memoria personal". Revista de Estudios Sociales (Bogotá), N° 33, p. 70-78.

Casanova, Ramón (2009) "La revuelta de los estudiantes venezolanos del 2007: el levantamiento político de una generación". Cuadernos del Cendes (Venezuela), Vol. 26, No. 70, Ene.-Abr. p. 99-123.

Castro-Gómez, Santiago (2010) "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: Edgardo Lander (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Cazes Menache, Daniel (2008) "La universidad en los procesos de democratización". Sociológica (México), Vol. 23, No. 68, Sep.-Dic. p. 41-61.

Celis Ospina, Juan Carlos (2009) "Los orígenes de la contestación universitaria en Medellín entre 1957 y 1978". Diálogos de derecho y política, revista electrónica, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, UdeA, N° 1, año 1, may.-ago., pp. 2-14.

Cubides, Humberto y Armando Duran (2002) "Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social". Revista Nómadas (Bogotá), N° 17, Oct.

Della Porta, Donatella (1999) "Movimientos sociales y Estado: algunas ideas en torno a la represión policial de la protesta". En: McAdam, Dough, John McCarthy y Mayer N. Zald, editores, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ediciones Istmo, Madrid.

Díaz Jaramillo, José Abelardo (2010) "Juventud, nueva izquierda y revolución en Colombia: los avatares políticos de Antonio Larrota González". *Controversia* 194, p. 265-291.

Dugas, Jhon (2001) "The Origin, Impact and Demise of the 1989-1990 Colombian Student Movement: Insights from Social Movement Theory. *Journal of Latin American Studies*, Vol. 33, No. 4, Nov, pp. 807-837.

Durán Migliardi, Carlos (2012) "El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno". *Revista del Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, Año XIII, N° 31, Mayo, pp. 39-60.

Durand Ponte, Víctor M. (1967) "Análisis del movimiento estudiantil brasileño". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 29, N° 3, Jul-Sep, pp. 475-486.

Echeverri Echeverri, Sandra Marcela y Edgar Alexander Gaviria (2007) *Estudiantes de la Universidad de Antioquia y fuerza pública: los enfrentamientos, el abuso de autoridad y la recuperación de la memoria histórica*. Tesis de pregrado en trabajo social. Universidad de Antioquia, Medellín.

Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (ed.) (2001) *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. ICANH, Taurus, Bogotá.

Federación Universitaria Nacional (2009) *III Asamblea Nacional*. Documentos Base de Unidad, FUN Comisiones MODEP. Recuperado de: [http://funcomisionesmodep.org/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=10&Itemid=48](http://funcomisionesmodep.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=10&Itemid=48) 24 de octubre de 2013.

Gluckman, Max (2003) "Análisis de una situación social en la Zululandia moderna. Bricolage, *Revista de estudiantes de antropología social*, Universidad

Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México, Año 1, Vol. 1, enero-marzo, pp. 34-49.

Gómez García, Juan Guillermo (2001) "A los 30 años del programa mínimo de estudiantes". Revista Utopía Siglo XXI (Medellín), Vol. 02, No. 07, Nov. p. 12-16

Gómez Leyton, Juan Carlos (2006) "La rebelion de las y los estudiantes secundarios en Chile: protesta social y politica en una sociedad neoliberal triunfante". Observatorio social de América Latina (Argentina), No. 20, May.-Ago, p. 107-116.

González Echevarría, Aurora (2009) *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*. Editorial Anthropos, Barcelona.

González Gil, Adriana (2006) "Acción colectiva en contextos de violencia prolongada". Revista Estudios Políticos, N° 29, Medellín, Julio-Diciembre, pp. 9-60

González Gil, Adriana (2010) "*Viajeros de usencias*": *desplazamiento forzado y acción colectiva en Colombia*. Tesis, Doctorado en América Latina Contemporánea: Los Retos de la Integración Política, Social y Económica; Universidad Complutense de Madrid, Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset; Madrid.

González Gil, Adriana (2010b) "Acción colectiva, tropel y rutinas instaladas". Claustro de profesores del Instituto de Estudios Políticos, *Universidad y coyuntura. Una ocasión para decir*. Universidad de Antioquia, Medellín.

González Rubi, Mario Guillermo (2008) "La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno". Sociológica (México), Vol. 23, No. 68, Sep.-Dic. p. 15-39.

Graciarena, Jorge (1971) "Clases medias y movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino: 1918-1966". Revista Mexicana de Sociología, Vol. 33, N° 1, Ene-Mar, p. 61-100.

Guber, Rosana (2001) *La etnográfica: método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Bogotá.

Hammersley Martyn y Paul Atkinson (2001) *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós, Barcelona.

Harris, Marvin (1982) *El materialismo Cultural*. Alianza Editorial, Madrid.

Henaó Fierro, Hilber (2010) "La organización estudiantil del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid". *Kavilando*, revista de ciencias sociales y humanas (Medellín), Vol. 02, No. 02, Jul.-Dic. p. 177-183.

Hurtado Orozco, Cesar (2001) "Contribución al estudio del movimiento estudiantil colombiano (1960 - 1975)". *Utopía Siglo XXI*, Número: 7 Año: 2001 Páginas: 79 - 85.

Hurtado, Edison (2005) "El oficio de la etnografía política. Diálogo con Javier Auyero". *Iconos*, Revista de Ciencias Sociales, FLACSO, Ecuador, N° 22, mayo.

Instituto de Estudios Políticos (2011) *Monografías sobre Convivencia y Participación en la Universidad de Antioquia y diseño del Observatorio*. Informe final, Observatorio de análisis de entorno y prospectiva educativa institucional de la Universidad de Antioquia, Medellín.

Jiménez Becerra, Absalón (2000) "Medio siglo de presencia del movimiento estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional 1957-1999". *Revista Colombiana de Educación* (Bogotá), No. 40-41, Ene.-Dic. p. 5-60

Jiménez Gómez, Diana Lorena y Edwin Mauricio Villamil Garzón (2010) *Entre marchas, mítines, debates y pedreas: Movimiento estudiantil y activismo femenino en la Universidad de Antioquia, 1970-1977*. Tesis de pregrado en Historia. Universidad de Antioquia, Medellín.

Laurent, Virginie (2009) "Mayo del 68, cuarenta años después: entre herencias y controversias". *Revista de Estudios Sociales* (Bogotá), No. 33, Ago, p. 29-43.

Leal, Francisco J. (1981) "La frustración política de una generación. La universidad colombiana y la formación de un movimiento estudiantil 1958-1967". *Desarrollo y Sociedad* (Santafé de Bogotá), No. 06, Jul. p. 297-326.

Le Bot, Yvon (1973) "El movimiento estudiantil durante el frente nacional (1958-1974)". En: Le Bot, Yvon, *Educación e ideología en Colombia*, La Carreta, Bogotá.

López Sánchez, Roberto (2006) "Los movimientos estudiantiles en Venezuela, 1958-1990". Revista de Historia Actual Online, N° 10.

Máiz, Ramon (2010) "La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna". Revista de Estudios Políticos (nueva época), Núm. 149, Madrid, julio-septiembre, pp. 11-45.

McAdam, Douglas, Sidney Tarrow y Charles Tilly (2005) *Dinámica de la contienda política*. Editorial Hacer, España.

Mc Adam, Dough (1999) "Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación". En: McAdam, Dough, John McCarthy y Mayer N. Zald, editores, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ediciones Istmo, Madrid.

McAdam, Dough, John McCarthy y Mayer N. Zald, editores (1999) *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ediciones Istmo, Madrid.

McCarthy, John (1999) "Adoptar, adaptar e inventar límites y oportunidades". En: McAdam, Dough, John McCarthy y Mayer N. Zald, editores, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ediciones Istmo, Madrid.

Mejia Rodriguez, Sandra Patricia, Jhon Jaime Correa Ramirez (2011) "Ganar las mentes y los corazones del pueblo: presencia de los Cuerpos de Paz y discurso antiimperialista en la Universidad Tecnológica de Pereira, 1969".

Melucci, Alberto (2001) *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Editorial Trotta, Madrid.

Ministerio de Educación Nacional, *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Consultado el 15 de enero de 2014 en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2010) *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2011) *ABC del proyecto de reforma a la educación superior en Colombia*, Oficina Asesora de Comunicaciones, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2011b) *Resumen de estadísticas de la Universidad de Antioquia, 2003-2010*. Consultado el 20 de octubre de 2013 en: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-220340\\_universidad\\_antioquia\\_2003\\_2009.pdf?binary\\_rand=6111](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-220340_universidad_antioquia_2003_2009.pdf?binary_rand=6111)

Meyer, Jean (2008) "El movimiento estudiantil en América Latina". *Sociológica* (México), Vol. 23, No. 68, Sep.-Dic. p. 179-195.

Modonesi, Massimo (2012) "Generación espontánea: los estudiantes chilenos y latinoamericanos". *Revista del Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, Año XIII, N° 31, Mayo, pp. 9-10.

Molina Merchan, William (2005) "Juventud, universidad y política en Colombia: una experiencia de medio siglo". *Revista Universidad de Medellín (Medellin)*, Vol. 40, No. 80, Jul.-Dic. p. 119-134

Montoya, Ramiro "Comentarios a propósito del artículo „Los orígenes de la contestación universitaria en Medellín entre 1957 y 1968“". *Revista Electrónica Diálogos de Derecho y Política*, N° 2, Año 1, Septiembre-Diciembre. Consultado el 12 de mayo de 2012: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/article/viewFile/3284/3048>

Mouffe, Chantal (1998) "Hegemonía, política e ideología". En: Labastida, Julio, *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*, Siglo XXI Editores, ¿??

Núñez, Daniel (2012) "Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile". *Revista del Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, Año XIII, N° 31, Mayo, pp. 61-70.

OCDE, BIRF, Banco Mundial (2013), *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia*, OECD Publishing. Consultado el 29 de octubre de 2013 en: 10.1787/9789264180710-es

Parada Barrera, Hernán Augusto, Juan Ricardo Díaz Ayure, Juan Sebastián Cristancho Rojas, Julian José Galvis Parra, Niyireth Fernanda Gutiérrez

Montenegro (2008) "El movimiento estudiantil y su importancia en la memoria histórica". *Papel político estudiantil* (Bogotá), Vol. 04, No. 02, Jul.-Dic. p. 273-289.

Pérez Toro, William Fredy (2010) "La crítica en un entorno trampero". *Revista Electrónica Diálogos de Derecho y Política*, N° 3, Año 1, Enero-Abril. Consultado el 20 de mayo de 2012 en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/article/viewFile/5143/4508>

Posada Giraldo, Consuelo (1990) *Movimiento estudiantil en la universidad de Antioquia durante el frente nacional*. Informe de investigación, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH), Universidad de Antioquia. Medellín

Posada Giraldo, Consuelo (2001) "Los años 70 en la Universidad de Antioquia". *Utopía Siglo XXI* (Medellín), Vol. 02, No. 07, Nov. p. 57-68

Puig, Julio y Olga Lucía Zuluaga de E. (1971) *Documentos teóricos internos al movimiento estudiantil*. Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, Medellín.

Punch Maurice (2002) "Política y ética en investigación cualitativa". *Revista Utopía Siglo XXI* (Medellín), N°8, Enero-Diciembre.

Quintero Leguizamón, Juan Felipe (2007) *Reconstrucción histórica del movimiento estudiantil de la U. de. A: 1995-2005*. Tesis de pregrado en sociología. Universidad de Antioquia, Medellín.

Quiroz Trejo, Jose Othon (2008) "Nuestros varios sesenta y ochos: memoria y olvido, mitos e institucionalización". *Sociológica* (México), Vol. 23, No. 68, Sep.-Dic. p. 115-147.

Reca, Inés Cristina (1970) "El movimiento estudiantil y el proceso de reforma de la Universidad de Chile". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 32, N° 4, Memorias del IX Congreso Latinoamericano de Sociología, Jul-Ago. p. 893-947.

Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1986) *Desana. Simbolismo de los indios Tukano del Vaupés*. Procultura, Bogotá.

Restrepo, Carlos (2011) "La universidad puesta en abismo". Revista Debates, Universidad de Antioquia, N° 58, Enero- abril, pp. 14-17.

Retamozo (2010) "Movimientos sociales". En: Villareal Eduardo y Víctor Hugo Martínez, *(Pre)textos para el análisis político: disciplinas, reglas y procesos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Universidad von Humboldt, México D.F.

Rieschmann, Jorge (1994) "Hacia un marco teórico para el estudio de los nuevos movimientos sociales". En: Riechmann, Jorge y Francisco Fernández Buey, *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Paidós, Barcelona.

Riesco González, Manuel (2007) "Está muerto Pinochet?". *New Left Review* (España), No. 47, Nov.-Dic, p. 5-20.

Rutch, Dieter (1999) "El impacto de los contextos nacionales sobre la estructura de los movimientos sociales: un estudio comparado transnacional y entre movimientos". En: McAdam, Doug, John McCarthy y Mayer N. Zald, editores, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ediciones Istmo, Madrid.

Saa Velasco, Ernesto (1996) *Los procesos políticos colombianos y sus hombres*. Editorial Gustavo Ibáñez, Bogotá.

Salazar, Carlos (1999) *Las políticas públicas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Sánchez Duque, Luz María (2011) "Cuando protestar es delito", artículo publicado en *Semana* y reproducido en el portal de Dejusticia. Consultado el 22 de mayo de 2012 en: [http://www.dejusticia.org/index.php?modo=interna&tema=derechos\\_sociales&publicacion=1007](http://www.dejusticia.org/index.php?modo=interna&tema=derechos_sociales&publicacion=1007)

Sin autor (1989) "Los estudiantes y la Universidad Nacional". *Análisis Político* (Santafé de Bogotá), No. 007, Mayo-Agosto. pp. 71-76.

Solari, Aldo E. (1967) "Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina" *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 29, N° 4, Octubre-Diciembre.

Tarrow, Sidney (1999) "Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales". En: McAdam, Dough, John McCarthy y Mayer N. Zald, editores, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ediciones Istmo, Madrid.

Tarrow, Sidney (2004) *El poder en movimiento*. Alianza Editorial, Madrid.

Tilly, Charles (2002) "Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834". En: Mark Traugott (Compilador) *Protesta Social*, Editorial Hacer, España.

Tilly, Charles (2007) *Violencia colectiva*. Editorial Hacer, España.

Touraine, Alain (2000) *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica, México D. F.

Tünnermann, Carlos (2008) *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.

Universidad Industrial de Santander (1975) *Ensayo crítico sobre el movimiento estudiantil en la década del 70*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Uprimny, Rodrigo y Luz María Sánchez (2010) "Derecho penal y protesta social"

Uribe, María Teresa (1998) "Las soberanías en vilo en un contexto de guerra y paz". *Revista de Estudios Políticos (Medellín)*, N°13, jul-dic. pp. 11-37.

Uribe, María Teresa (2002) "La investigación social en tiempos de guerra". *Revista Utopía Siglo XXI (Medellín)*, N°8, Ene-Dic.

Vélez Botero, Darío (2006) *El movimiento político en la Universidad de Antioquia 1974-1994*. Mimeo.

Villamil Garzón, Edwin Mauricio (2010) "Rompiendo esquemas: discusiones, consignas y tropes del estudiantado universitario en Colombia en 1971". *Controversia* 194, p. 233-263.

Zald, Mayer (1999) "Cultura, ideología y creación de marcos estratégicos". En McAdam, Dough, John McCarthy y Mayer N. Zald, editores, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ediciones Istmo, Madrid.

Zapata Villegas, Vladimir (2001) "A 30 años del programa mínimo. Balance y perspectivas. La significación del movimiento del magisterio en las décadas del sesenta y del setenta". Utopía Siglo XXI (Medellín), Vol. 02, No. 07, Nov. p. 69-77.

Zibas, Dagmar (2008) "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno". Revista Brasileira de Educacao, Vol. 13, N° 38, mayo-agosto, pp. 199-220.