

Movimiento estudiantil de 1971;
configuración del discurso de resistencia, propuesta y contraideología

Grupo de investigación Énfasis en Historia, Educación y Cultura Política
Línea de investigación: Pedagogías Críticas y Alteridades

Angie Paola Villamil
C.C. 1024484620

Director: José Manuel González Cruz
Maestría en educación
Universidad Pedagógica Nacional De Colombia
Bogotá. D.C. 2019

Nota del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Director de Tesis

Agradecimientos

A los estudiantes que movilizan sueños para construir utopías. Y con el corazón que palpita a la UPN.

A mi madre, hermanos, sobrinas y la familia extensa (Fabiolita y los Puentes) quienes motivan diariamente mis luchas.

A José Manuel González, maestro por su compromiso con las causas sociales, inspiró desde su orientación política y académica varios de los seminarios clave para desarrollar esta investigación.

A mis amigos (Ringo, Francy y familia, Álvaro, Martha y Paula) y a los compañeros de camino (Stella, Eliana, Lili y Fabián), en cuyas manos siempre he encontrado solidaridad y amor.

Resumen

El objetivo general de la presente investigación buscó comprender las formas del discurso y la configuración política del movimiento estudiantil en 1971, empleando la perspectiva propuesta por James Scott y el análisis crítico del discurso para tener una mirada sobre la historia de este movimiento. Trabajo que no solo se ocupa de las acciones públicas de los estudiantes y la descripción histórica, sino que contrasta las formas del discurso de dominación del Estado y de resistencia de los estudiantes, hasta mostrar la emergencia de un discurso de propuesta y contraideología de alcances históricos. Se entendió este movimiento como apuesta por transformaciones socioeducativas, culturales, políticas y aún más importante como referente para las posteriores luchas estudiantiles. Enmarcado en un proceso de resistencia (protestas, huelgas, motines, boicots, tomas de rectorías, expulsiones de autoridades universitarias), acciones que se prolongaron durante 1971, y de manera paralela construyeron proyectos de universidad y sociedad reflejadas en el Programa Mínimo como estrategia complementaria para llegar al Programa Máximo. La reflexión sobre el discurso de los estudiantes como actores sociales puede contribuir a generar o complementar las explicaciones ya realizadas y/o por qué no al aporte en la construcción de una historia social que reivindique su compromiso y capacidad política para confrontar al poder.

Palabras clave: Movimiento Estudiantil de 1971, formas del discurso, dominante, resistencia y contraideología.

Abstrac


This research sought to understand the forms of discourse and political configuration of the 1971 student movement in Colombia. James Scott's perspective and critical discourse analysis were used to have a look at the history of this movement. The research examined the public actions of the students and their history.

The forms of state domination discourse were compared to students' resistance discourse, and the emergence of a discourse of proposal and contraideology of historical scopes was shown. This movement was understood as a commitment to socio-educational, cultural, political and most important changes as a reference for subsequent student struggles.

Framed in a process of resistance (protests, strikes, riots, boycotts, taking of rectories, expulsions of university authorities), actions that lasted during 1971, and in parallel they built university and society projects reflected in the Minimum Program as complementary strategy to reach the Maximum Program.

The reflection on the discourse of the students as social actors can contribute to generate or complement the explanations already presented and to the contribution in the construction of a social history that vindicates their commitment and political capacity to confront power.

Keywords: 1971 Student Movement, discourse forms, dominant, resistance and contraideology

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD Y FORMACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 15	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría de Investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Movimiento estudiantil de 1971; configuración del discurso de resistencia, propuesta y contraideología
Autor(es)	Villamil, Angie Paola.
Director	González Cruz, José Manuel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 122 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1971; FORMAS DEL DISCURSO; DOMINANTE, RESISTENCIA Y CONTRAIDEOLOGÍA.

2. Descripción
<p>Esta tesis de grado se propone aportar a la comprensión y análisis de la configuración del discurso de resistencia, propuesta y contraideología en el Movimiento Estudiantil de 1971, empleando la perspectiva propuesta por James Scott y el análisis crítico del discurso para tener otra mirada sobre la historia de este movimiento. Que logró avances significativos en la construcción de la cultura política y la construcción de identidad del estudiantado colombiano.</p>
3. Fuentes
Libros, artículos, trabajos de grado e informe

- Acevedo Tarazona, A. (2016b). Memorias de una época; El movimiento estudiantil en Colombia en los años sesenta y setenta del siglo XX. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Acevedo Tarazona, A. (2016a). La experiencia histórica del cogobierno en la Universidad Industrial de Santander; Concepciones en disputa por la autonomía universitaria 1971-1876. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Acevedo Tarazona, A & Castaño Álvarez, S. (2001). "El Frente Nacional Una reflexión histórica de su legitimidad política". Revista de Ciencias Humanas (28).
- Acevedo Tarazona, A & Correa Lugos, A. (2014). La movilización estudiantil universitaria del año 2011 en Colombia. Retrospectiva de un síntoma contestatario: 2011-1971. Educación y desarrollo social.
- Acevedo Tarazona, A & Samacá Alonso, G. (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 (3), 45-78.
- Aguilera Morales, A. (2013). Subjetividades políticas en movimiento(s): la defensa de la universidad pública en Colombia y México (2 ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Antequera, J. (2013). La memoria histórica como relato emblemático. Bogotá: Corcas.
- Archila Neira, M. (1997a). El Frente Nacional; Una historia de enemistad social. Anuario colombiano de historia social y de la cultura (24), 188-215.
- Archila, M. (1994). Historiografía sobre los Movimientos Sociales en Colombia. Siglo XX. Publicado en: La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana. Bogotá: Editorial Universidad Nacional; Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Historia.
- Archila, M. (1997A). Pensar el pasado. En El historiador o la alquimia del pasado (págs. 75-123). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Archivo General de la Nación.

- Archila, M. (1997). Protesta social y Estado en el Frente Nacional. Controversia no. 170, 5-55.
- Archila, M. (2003). La historia hoy; ¿Memoria o pasado silenciado? Lección Inaugural del Doctorado en Historia de la Universidad Nacional sede Medellín. Dictada el 27 de agosto de 2003.
- Archila, M. (2005) Idas y venidas vueltas y revueltas Protestas sociales en Colombia 1958-1990. Introducción. pp. 35-83 Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)-Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).
- Archila, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia: Una mirada histórica. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (31).
- Arostegui, J. (2004). La memoria del pasado: Pasado memoria. Revista Historia Contemporánea.
- Atcon, R. La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. Tegucigalpa, 1961. Consultado en: http://notasobreras.net/images/stories/pdf/moes71/atcon_la_universidad_latinoamericana.pdf. Consultado en marzo de 2018.
- Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Chile: Universidad de Concepción.
- Burke, P. (1993). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración", en Peter Burke (ed.) Formas de hacer Historia (Buenos Aires: Alianza)
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tuson, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Castells, Manuel (1999). La era de la información. El Poder de la Identidad. Madrid, España. Editorial Alianza, segunda edición.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). El gran arco de la conversación: los conceptos básicos.
- Coll Blackwell, A. (1997). Recordando a Raymond Williams en el décimo aniversario de su muerte. Enrahonar: quaderns de filosofia.

- Cruz, J. (2011). El frente nacional en Colombia y sus relaciones con el desarrollo empresarial. (C. Pérez Gómez, Ed.) Bogotá D.C.: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Cruz, E. (2014). Lecciones de memoria. El recuerdo de 1971 en las protestas estudiantiles de 2011 en Colombia. *Campos*, 2 (2), 287-314.
- Cueva, Agustín. (Agosto de 1979). EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN AMERICA LATINA Y LA CUESTIÓN DE ESTADO. Ponencia presentada en el ciclo "Capitalismo e Imperialismo en América Latina", sección Colombia-Ecuador, en agosto de 1979, de file:///C:/Users/Intrusos/Downloads/38220-94791-1-PB.pdf
- Díaz Jaramillo, J. (2010). *EL MOVIMIENTO OBRERO ESTUDIANTIL CAMPESINO 7 DE ENERO Y LOS ORIGENES DE LA NUEVA IZQUIERDA EN COLOMBIA 1959 - 1969*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Del Mazo, Gabriel, ed. (1941). Programa nacional y universitario. Primera Convención Nacional de Estudiantes Bolivianos (Cochabamba, 1928).
- Donoso Romo, A. (2018). El movimiento estudiantil brasileño de 1968 y las discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social. *Perfiles Educativos*, XL (161). Obtenido de file:///D:/TESIS/movimi%20estudiantil/brasil.pdf
- Donoso, A., & Contreras, R. (2017). La dimensión social del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918. *Izquierda*, 42-65. Obtenido de <file:///C:/Users/Intrusos/Downloads/Dialnet-LaDimencionSocialDelMovimientoEstudiantilDeCordoba-6169161.pdf>
- Dube, Saurabh. (1999). Pasados Poscoloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India. México: El Colegio de México.
- Engelken, Marcos, J. (2011). ¿La sociedad civil como agente democratizador? Una aproximación desde la teoría política. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (32).
- Escobar A Álvarez, S & Dagnino E. (2001). Política cultural y cultura política: una mirada a los movimientos sociales latinoamericanos. Madrid: Taurus Icanh.
- Estévez L, J. (2013). Prensa y poder político durante el frente nacional, Colombia 1958-1974. (M. Vinuesa Tejero, Ed.) Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Fals Borda, O., Archila, M., Delgado, A., García, M., & Ramírez, M. (2001). Movimientos Sociales, Estado y Democracia. En M. Archila, Vida y Pasión y de los movimientos sociales en Colombia (págs. 18-45). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.
- Garcés, M. (2010). Movimientos sociales y educación popular. Revista la Piragua (CEAAL) (32), 55-69.
- García Linera, A. (2008). La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares. Buenos Aires: CLACSO.
- Gentili, P. (1996). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América. Rio de Janeiro.
- Gironza, I. (2014) La Rebelión de los estudiantes. Documental sobre el Movimiento Estudiantil de 1971 en la Universidad del Valle.
- Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de. Buenos Aires: CLACSO.
- González, L. (4 de marzo de 2019). INDEPAZ. Obtenido de <http://www.indepaz.org.co/homenaje-a-carlos-augusto-tuto-gonzalez-hoy-4-de-marzo-48-anos-de-su-asesinato/>
- González Rey, D. C., & Acevedo Tarazona, A. (2011). Movilización y protesta estudiantil en Colombia (1971): Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno universitario y la memoria de protagonistas y testigos. Anuario de Historia Regional y de las fronteras, 16.
- Guha, Ranajit. (2002). Las voces de la historia y otros estudios subalternos. Barcelona: Crítica.
- Hall, S. (2010). Estudios culturales y sus legados teóricos. Popayán, Lima y Quito: Sin Garantías.
- Harvey, D. (2007). Breve historia del Neoliberalismo. Madrid: Akal.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante, R. (2005). La construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M; Ortega; Valencia, P & Cristancho, J. G. (2013). Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Inglehart, R. (1991). *El Cambio Cultural en las Sociedades Industriales Avanzadas*. Madrid: Sigo XXI Editores.
- Hobsbawm, E. (1983). *Marxismo e historia social*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. (C. Jordi Beltrán, & J. Ruiz, Trads.) Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Jiménez, A. (2000). *Medio siglo de presencia del movimiento estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional 1957-1999*. Bogotá D.C.
- Kalmanovitz K, S. (2003). *Economía y Nación*. Bogotá: Norma.
- Luciani, L. (2019). *Movimientos estudiantiles latinoamericanos en los años*. *Historia y Memoria*, 77-111.
- Martínez Boom, Alberto. *La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*. *Revista Colombiana de Educación* 44, p. 13-39, 2003.
- Martínez Pineda, M. C. (2008). *La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Massimo, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política (Vol. 1a)*. (B. A. Sociales, Ed.) Buenos Aires: Prometeo Libros
- Medina, M. (1954). *La protesta urbana en Colombia en el siglo-XX*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Memoria y Palabra. (2011). *Movimiento estudiantil de 1971. El corto verano de la alegría*. Memoria y Palabra.
- Mesa García, E. (2009). *El frente nacional y su naturaleza antidemocrática*. *Revista Facultad y Ciencia Política*, 39 (110).
- Millán, M., & [et al.] . (2018). *Los '68 latinoamericanos: movimientos estudiantiles, política y cultura en México, Brasil, Uruguay, Chile, Argentina y Colombia*. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Múnera Ruiz, L. (1998). Rupturas y Continuidades, Poder y Movimiento Popular en Colombia 1968-1988. Bogotá, D.C.
- Múnera Ruiz, L. (2011). La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. *CIIENCIA POLÍTICA*(12), 6-40.
- Noguera Fernández, A. (2011). La teoría del Estado y del poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía dominación-liberación. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29 (1), 245 - 264. doi: https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n1.26799
- Pardo, M., & Urrego, M. (julio de 2003). EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1971 EN COLOMBIA. Primer Congreso Internacional sobre Historia de las de América y Europa. Recuperado el 2017, de <http://www.renovacionmagisterial.org/boletin/boletin28/ponencia71.pdf>
- Parra, M. A. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea Digital* (8), 72-94.
- Poniatowska, E. (1971). *La Noche de Tlatelolco*. México: Ediciones ERA.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [11 de octubre de 2019].
- Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: U. Nacional de Colombia, IDEP.
- Sader, E., Gentili, P., & Aboites, H. (2008). *La reforma universitaria : desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109062939/sader.pdf>
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia: Discursos ocultos*. (J. Aguilar Mora, Trad.) México: Ediciones Era.
- Silva, J. (01 de 11 de 2015). Colombia: Crisis del crecimiento económico. Obtenido de <http://www.fuac.edu.co/revista/1/1/dos.pdf>
- Soage, A. B. (2006) "La teoría del discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 26.
- Tirado Mejía, A. (1971). *Introducción a la historia económica de Colombia*. Bogotá: Universidad. Nacional de Colombia. Dirección de Divulgación Cultura.
- Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires. Ediciones Paidós. Pág. 11- 61.

- Torres, M. (1971) Discurso de Marcelo Torres ante el Consejo Nacional de Rectores. (abril, de 1971).
http://notasobreras.net/images/stories/pdf/moes71/marcelo_torres_ante_el_consejo_nacional_de_rectores.pdf. Consultado en Marzo de 2018.
- Touraine, A. (1989). América latina: política y sociedad. Madrid: Espasa Calpe.
- Traverso, E. (2007). El pasado: instrucciones de uso: historia, memoria, política. En Cap. 1 Historia y memoria (pág. 21-38), y Cap. 2 El Tiempo y la fuerza (A. G. Cuenca, Trad., págs. 39-56). Madrid.
- Universidad de Antioquia. (1974). Documentos teóricos internos al movimiento estudiantil, 1971. (J. Puig Farras, & O. Zuluaga de E., Recopiladores) Medellín: Centro de Investigaciones Educativas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Informativo General Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. Revista Anthropos: Huellas del conocimiento, 186, 23-36.
- Vargas Díaz, L. (1996). Expresiones políticas del movimiento estudiantil AUDESA, 1960-1980. (A. A. RINCÓN, Ed.) Bucaramanga: Ediciones UIS.
- Veiga, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. Revista Educación y Pedagogía, 22 (58).
- Wallerstein, I. M. (2008). Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fuentes Primarias
- Semanario Voz Proletaria, enero de 1971 a diciembre de 1971.
- El Espectador, agosto de 1970 a diciembre de 1971.
- El Tiempo, enero de 1971 a diciembre de 1971.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado se organiza de la siguiente manera:

En la parte introductoria se presentan trabajos realizados sobre el movimiento de 1971, los enfoques, las metodologías, las fuentes y los alcances, se explican en el marco conceptual empleado para analizar el movimiento estudiantil (memoria histórica, movimientos sociales, subalternidad, cultura política y el enfoque del

discurso); la metodología desde la historia social que parte de James Scott y su propuesta de visibilizar las formas de discurso y resistencia empleadas por los subalternos.

En el primer capítulo, se describe el contexto histórico del Frente Nacional, por lo cual se hace un acercamiento descriptivo a los procesos sociales y revolucionarios de la época a partir de algunos movimientos sociales latinoamericanos. Luego, se hace un repaso por el movimiento estudiantil, asimismo, se plantean los principales cambios teóricos y políticos que vivió la izquierda durante la mitad del siglo XX, elementos que sin duda influyeron en el devenir del movimiento estudiantil en 1971, por último, se muestra la relación de la prensa y las élites políticas, como lugar y como tribuna para construir la ideología dominante.

En el segundo capítulo, se hace una reconstrucción del conflicto estudiantil de 1971 bajo el lente teórico de la identidad legitimadora, de resistencia y proyecto. Y en el tercer capítulo, se analiza la confrontación del discurso dominante y el discurso de resistencia, proyecto y contraideología, bajo la óptica propuesta por Scott, cerrando con las conclusiones.

5. Metodología

La presente investigación se inscribe epistemológicamente en la “Historia social” y en tal sentido, busca comprender el movimiento estudiantil de 1971 desde lo que Guha (2002) llama las voces bajas de la historia, es decir, desde la experiencia y discurso de los subalternos a partir fuentes que los visibilicen.

A partir del momento en que la gente corriente se convierte en un factor constante en la toma de grandes decisiones y en tales acontecimientos. No sólo en momentos de excepcional movilización popular como las revoluciones, sino en todo momento o durante la mayor parte del tiempo (Hobsbawm, 1998, pág. 206).

Como apuesta para rastrear lo oscurecido con los análisis estructurales que han dominado las investigaciones sobre los movimientos sociales, buscando las formas de resistencia y los discursos de los estudiantes a partir de lo propuesto por Scott (2000), primero describiendo y presentando los acontecimientos desde la voz de sus actores, contrastada con la voz del Estado; y luego analizando el discurso dominante del Estado, los términos en que acepta o defiende lo establecido, en contraposición

a los postulados del movimiento estudiantil; esto permitirá notar cómo veía a los estudiantes, cómo interpretaba sus formas de resistencia y demandas.

Interpretar el discurso dominante permite entender la forma en que se alinean los discursos ocultos de los alumnos que desafían lo dado desde el poder; éste puede desplazar los actos estudiantiles hasta llevarlos a la resistencia clandestina, donde se materializa el discurso oculto, abriendo la puerta a espacios sociales de negación donde los sometidos se oponen a la ideología dominante; lugares del liderazgo informal y de las no élites, que buscan alternativas frente al opresor (Scott, 2003, pág. 237). Estudiarlos permite ver las formas de resistencia como preludeo de las acciones públicas que configuran la potencia política de la lucha estudiantil, así, la teoría se ve “articulada a nuestro objeto de estudio y en interacción con nuestros datos empíricos” (Archila, 1997, pág. 99).

Se acudió a los discursos para comprender el movimiento estudiantil de 1971, a la voz de los estudiantes plasmada en los documentos que registran su testimonio, sus proclamas y los debates del movimiento social. También se tomó la prensa para identificar los discursos institucionales. Se usó la hermenéutica para la revisión documental, por los recursos que ofrece para interpretar el proceso histórico del movimiento, desde su vínculo con las relaciones sociales en movimiento que dotan de sentido las experiencias de los sujetos colectivos.

6. Conclusiones

Luego del análisis del movimiento estudiantil de 1971, se establecieron algunas consideraciones preliminares sobre el objeto de estudio de investigación, es posible afirmar que este movimiento es central en la historia del movimiento estudiantil nacional. Esto lo explica la capacidad política y de movilización que se agenció, desde una comprensión amplia y propositiva de la universidad y la sociedad. Adicionalmente porque en su horizonte político existían otros problemas que enfrentar como lo fue la defensa de la autonomía de los pueblos y de una sociedad más democrática y menos injusta y represiva, contribuyendo de esta manera a la ampliación de la cultura política en Colombia.

Esta apertura en la cultura política se pudo ver en las prácticas y representaciones en torno al orden social reconfiguradas por el movimiento estudiantil de 1971, abrieron espacios de participación y debate público antes clausurados por las élites, en los cuales, los estudiantes propusieron nuevas formas de relacionamiento al interior del movimiento (debates, mediaciones, asambleas y toma de decisión de manera democrática) y en su confrontación con el Estado (fueron críticos y

disputaron lugares de poder). A su vez crearon sentidos para alterar lo supuestamente determinado en sus formas materiales y simbólicas, pues definieron orientaciones contraideológicas que se instauran en el ámbito político y cultural donde se elaboran identidades de dignidad y solidaridad experimentadas por la sociedad.

El movimiento estudiantil logró configurarse como sujeto político, en el marco de la dominación enfrentó el poder del Estado y al tiempo, formó a los estudiantes como actores sociales que asumieron el devenir histórico y decidieron transformarlo.

Conclusiones desde el punto de vista de los objetivos de la investigación

Escenarios que marcaron el desenvolvimiento del movimiento estudiantil de 1971

El movimiento estudiantil de 1971, estuvo influenciado por dos lógicas opuestas, por un lado un contexto interno (Frente Nacional) marcadamente cerrado en lo político y social donde se excluyó a quienes no pertenecían a la coalición eliminando su derecho de participar y el Estado se distanció de su función de mediación entre los intereses de clases, grupos de presión y gremios de la sociedad (Kalmanovitz, 2003, pág. 409-414). El pacto garantizaba el poder político y administrativo a los partidos tradicionales que se desfiguraron ideológicamente para garantizar las ventajas que les ofrecía el acuerdo, en tanto perdieron el apoyo ciudadano que no encontraba respuesta a sus demandas sociales e ideológicas en el Estado, cuyos programas se dirigieron a conservar el poder, mientras las divisiones promovían el desánimo en sus bases.

En este contexto, los sectores sociales manifestaron sus inconformidades, lo cual, fue significativo ya que se dio el fortalecimiento de la acción colectiva, fenómeno sin antecedente en la historia de Colombia. Estas expresiones aumentaron hasta llegar a un total de 3.031 durante todo el Frente Nacional, siendo 1971 el año con el mayor número de protestas, un total de 539 (Archila, 1997a). En las cuales los estudiantes se erigieron protagonistas con un total de 577 protestas durante el Frente Nacional, en tanto, fueron los actores sociales que más resistencia hicieron al régimen bipartidista (Archila 1997a, pág. 26). A lo anterior, el gobierno respondió con medidas represivas, cierres de universidades y retomas militares de los establecimientos educativos, expulsiones, encarcelamientos y especialmente con la deslegitimación de los sectores en oposición.

De otra parte, el contexto internacional que, con el triunfo de la Revolución Cubana y China, Mayo de 1968, la guerra de Vietnam, los movimientos estudiantiles y los cambios que se estaban dando en los principios práctico-teóricos de la izquierda latinoamericana permitieron pensar que la utopía revolucionaria se daría en corto tiempo. Aunado a lo anterior, el fuerte intervencionismo liderado por Estados Unidos con programas como la Alianza para el Progreso y las políticas vinculadas a un paquete de medidas en materia de Educación Superior que se pretendía implementar en América Latina a partir del Informe Atcon (1963), informe que en

1968 se intentaría imponer en Colombia bajo el nombre de Plan Básico de las Universidades, este proponía modernizar las universidades a partir de principios aplicados al mercado (Archila, 2012, pág. 79).

Configuración de la identidad; los estudiantes de la resistencia a la construcción de proyecto

En el análisis del proceso histórico en el que se enmarca la emergencia del movimiento estudiantil de 1971, se evidenció la construcción de identidades que se disputaron el control, la definición y la apropiación de la cultura y política. En un escenario de confrontación donde los actores impulsaron construcciones identitarias opuestas; la identidad legitimadora por parte de la élite política al servicio del poder se esgrimió como elemento para mantener la ideología dominante, construir un imaginario del adversario como enemigo público y auto representarse como el sujeto legítimo para definir el futuro de la educación y la sociedad.

Los estudiantes en primera instancia construyeron una estrategia carácter reivindicativo, en palabras de Castells (1999) la identidad de resistencia. En este sentido, emprendieron acciones como los paros, los mítines, las asambleas, las tomas de rectorías, las expulsiones de rectores, las solicitudes de renuncia de rectores, del ministro de Educación y de Gobernadores y Alcaldes. La identidad de resistencia se reflejó en los postulados del Programa Mínimo con el que buscaron la expulsión de entidades extrañas a la universidad, la autonomía universitaria y mayor financiación por parte del Estado. También pedían el retiro de leyes y decretos adversos a la universidad. Estas reivindicaciones si bien en su contenido se hacían respetando el sistema impuesto por la hegemonía, la estrategia de presión en ocasiones fue radical y violenta.

La identidad proyecto, se expresó en la construcción de la identidad colectiva que desde un sentido de transformación pugnó por la revolución como Programa Máximo. Esta, a través imaginarios, significados y representaciones que crean utopías, que permiten e impulsan otras visiones del mundo individual-colectivo contribuyó en su configuración como actores sociales y políticos que se apropiaron del devenir histórico (Touraine, 1989), y llevaron al límite la cultura política dominante (Castells, 1999) o contraideología (Scott, 2000).

En este sentido, la experiencia de dominación y la conciencia social trazaron la ruta para la constitución de la identidad (Melucci, 2002), lo que permitió consolidar solidaridades por parte de varios sectores de la sociedad. Surgieron discursos y acciones edificados desde la resignificación como sujetos, atravesados por motivaciones y formaciones alternativas a las impuestas desde arriba. Si bien, el fin de los actores podría no ser el mismo (la revolución, reformas o cambio), existieron elementos de conexión, como la ampliación de la democracia, la resistencia a las medidas represivas, el deseo de transformaciones sociales, culturales y políticas. Los campesinos, maestros, obreros, intelectuales y estudiantes de bachillerato se

alinearon en torno a la defensa de las causas que motivaron el movimiento de 1971, la solidaridad entre los subalternos tuvo su máxima expresión en este periodo.

Abordar la experiencia de los actores sociales, a través de sus testimonios mostró como la memoria de las generaciones que vivieron el proceso de movilización de los estudiantes, es determinante para aportar en la formación identitaria del estudiantado, así como para resignificar el papel del estudiantado en los procesos y en las transformaciones sociales de Colombia, no solo de ese periodo histórico.

Pertinencia del análisis del discurso para la comprensión del Movimiento Estudiantil de 1971

La propuesta de Scott, es profundamente reveladora, en contextos de dominación, represión y desigualdad. En el desarrollo del Movimiento estudiantil de 1971 la tesis de Scott (2000) que las formas de dominación determinan las formas del discurso, es validada plenamente. El primer aspecto que se demostró es que el discurso dominante acudió a todas las formas de deslegitimación de las acciones de los estudiantes, maestros y campesinos. En efecto, se les señaló de subversivos, agentes extraños, desordenados, delincuentes y promotores de la violencia.

Así las cosas, también quedó evidenciado como los estudiantes, desde el discurso oculto emergieron a espacios antes exclusivos para el gobierno, el clero, los gremios económicos o el poder político; hablaron, protestaron y propusieron. Se logró (por algo más de un año) visibilizar los problemas de la educación superior, del subdesarrollo, de la injerencia de actores externos en la definición de las políticas nacionales, y ante todo mostrar como el gobierno usó las formas más violentas de represión. Ya la opinión pública no pudo desconocer, ni silenciar la voz de los estudiantes. Todos los días fue registrada una acción estudiantil en la gran prensa. Emergió el discurso subalterno, se ubicó en la esfera de lo público y le habló al poder desde un lugar de poder, la contraideología y la infrapolítica.

En cuanto a la contraideología, se fundamentó en la conciencia política e ideológica de las formas de dominación que vivían en la universidad, la sociedad y el rechazo a la intromisión de Estados Unidos en estas esferas. Tal reconocimiento permitió asumir por parte del estudiantado una actitud de crítica y confrontación que lo condujo a buscar alternativas al sistema de poder y de valores imperantes. La Revolución fue el Programa Máximo del Movimiento Estudiantil de 1971, reflejo de la infrapolítica de los subalternos, que creyeron posible en el corto plazo tomarse el poder.

Si bien el discurso de los estudiantes se manifestó primordialmente en el ámbito público, en circunstancias de peligro los estudiantes se replegaron a los espacios sociales del discurso oculto que sirvieron para consolidar proyectos políticos disidentes frente al poder establecido. los objetivos que no se podían manifestar de manera abierta como por ejemplo la proyección de un Programa Máximo, cuyo fin fue la transformación de las relaciones de poder, este tenía que ser para el pueblo.

En el discurso abierto se hablaba de revolución cultural, y de la universidad como potenciadora del mismo. Sin embargo, en ciertos sectores el camino era la revolución armada y la universidad era vista como la reproductora de las relaciones de dominación, por tanto, se tenía que destruir.

Al hacer una comparación entre los actores analizados por Scott para el desarrollo de sus nociones y el movimiento estudiantil del 1971, se encontró que las relaciones de poder son diferentes. Esto hace que las expresiones del discurso abierto fueran más desafiantes en los estudiantes, probablemente porque no tenían una relación de subordinación directa con el poder ya que, a diferencia de los esclavos, brahmanes y súbditos, los estudiantes gozaban de mayor autonomía frente al gobierno y las relaciones de poder no eran tan radicales. Las formas de resistencia de los estudiantes, expresadas mediante protestas, el uso de símbolos, la construcción de héroes, mártires y la denuncia abierta de las formas de dominación, cimentaron la emergencia del discurso contraideológico. Frente al discurso de los estudiantes se encontró que el uso discurso oculto como estrategia, no solo era motivado por el temor a la represión, sino ante todo, por las ambiciosas intenciones que tuvieron de cambiar el sistema de gobierno y tomarse el poder.

Se logró comprender las formas del discurso en el movimiento estudiantil de 1971, a través de un acercamiento analítico al contexto del movimiento estudiantil de 1971, interpretando la construcción de identidad y contrastando el discurso de los actores, reivindicándolo, develando su sentido y propiciando reflexiones sobre la importancia de movimiento en el fortalecimiento de los estudiantes como sujeto histórico y para el campo de la educación y la pedagogía promover el interés en las acciones colectivas que han emprendido distintos actores sociales para definir el rumbo de la educación y la sociedad colombiana.

Metodológicamente se hace una apuesta por el análisis del discurso, desde una matriz crítica, que permite develar el carácter dominante que ejercen algunos actores sobre otros. En este sentido, se desvanece el argumento de neutralidad del lenguaje (mirada purista), para mostrar como desde el lugar del discurso se configuran relaciones de poder y dominio, que parecen naturalizadas por un sistema de creencias y representaciones dominante. A través de la retórica del bien común, de la legalidad, del orden y justicia, se deslegitima, niega e invisibiliza a los contradictores. De la mano de la historia social que promueve la recomposición histórica, donde los protagonistas son los actores sociales y sus experiencias concediendo lugar a los testimonios y la memoria colectiva (Burke, 1993).

Las categorías sobre las formas de dominación y resistencia desarrolladas por Scott tienen toda la vigencia y potencia para ser usadas en el estudio de las formas de dominación y resistencia que se continúan manifestando en las sociedades actuales, aunque se expresen de manera diferente. Los actores contemporáneos de estas formas de sometimiento están representados primordialmente por estados y

multinacionales quienes ejercen el monopolio de la dominación a veces de manera directa y a veces de manera sutil, sin ser los únicos.

Es importante aclarar, que si bien como estrategia de análisis de las formas de dominación del Estado y resistencia, propuesta y contraideología del Movimiento estudiantil del 1971 se presenta una clasificación de los acontecimientos de acuerdo a las categorías de discurso público y oculto del modelo de Scott, en la realidad del movimiento de 1971, se encontró que, la mayoría de las formas de resistencia estudiadas podrían corresponder simultáneamente a varias categorías, es decir, tanto el modelo como las formas del discurso y resistencia estudiadas son dinámicas y la realidad trasciende al modelo.

Para finalizar, es importante señalar que lejos de estar ante un campo de análisis supuestamente agotado, los investigadores del movimiento estudiantil muestran los caminos de una revisión, con expectativas y nuevas herramientas que permiten una relectura del movimiento estudiantil, ya lejano, pero de una vigencia notable en el campo de la historia y la educación. Algunos elementos de la construcción del movimiento estudiantil referidos a la organización interna; las corrientes políticas y culturales, los símbolos y los rituales son aspectos que se podrían profundizar y aportarían al entendimiento del movimiento estudiantil de 1971 en clave del discurso y la construcción de identidad colectiva.

Para estudios próximos se sugiere tener en cuenta que tanto las formas de dominación como de resistencia en la actualidad se expresan de manera distinta: la macartización de las voces disidentes es simultáneamente más severa y sutil. Los discursos de justicia se equiparán a comunismo o socialismo que se califican como anticuados, ineficientes o terroristas. Con relación a la tecnología se destaca la manera como las redes sociales han empoderado a la ciudadanía, facilitando la divulgación y la organización de movimientos ciudadanos, pero también generando la desorientación de la opinión pública mediante las llamadas Fake news por lo que se torna indispensable la educación y el desarrollo de competencias críticas a este nivel en la ciudadanía.

Elaborado por:	Villamil, Angie Paola.
Revisado por:	González Cruz, José Manuel

Fecha de elaboración del Resumen:	24	02	2020
--	----	----	------

Tabla de contenido

	pág.
Introducción.....	1
Planteamiento del problema	3
Balance Historiográfico.....	6
Dimensión histórica, política y social del movimiento estudiantil de 1971.....	7
Marcos conceptuales y periodización del Movimiento Estudiantil en Colombia	13
Marco Conceptual	16
Construyendo el lente de análisis	16
La memoria puente entre el pasado y el presente.....	17
Movimientos sociales aportes teóricos	19
Subalterno, la experiencia de la subordinación, la resistencia y la revolución	22
Los estudiantes: constructores de cultura política	24
Enfoques del discurso.....	26
Acerca de la metodología y las fuentes	30
El discurso, eje transversal de análisis	31
Discurso dominante	33
Discurso oculto.....	35
Aproximación a las fuentes	36
Capítulo I: Entre la defensa de lo establecido y el ambiente revolucionario	39
1.1 Colombia durante el Frente Nacional.....	39
1.1.1 Frente Nacional: la promesa	41
1.1.2 Lo político y social	42
1.1.3 Descontento y protesta social	43
1.1.4 Lo económico	46
1.1.5 La relación del gobierno y la prensa.....	49
1.2 Movimientos sociales en América Latina	50

1.2.1 Movimientos estudiantiles, breve repaso	53
1.3 Cambios teóricos y políticos en la izquierda latinoamericana	58
Capítulo II: Identidad, resistencia y proyecto.....	62
2.1 Movimiento estudiantil de 1971	62
2.1.1 Los antecedentes.....	62
2.1.2 Detonante del movimiento estudiantil 1971	64
2.1.3 Demandas y logros de los estudiantes	70
Capítulo III: Dominación, resistencia, propuesta y contraideología	73
3.1 Discurso Abierto y declarado de los dominadores	73
3.1.1 Rituales de dominación y humillación	73
3.1.2 Afirmación pública de poder	75
3.1.3 Negación de la justeza de las peticiones y Discursos de deslegitimación de las acciones de los subalternos	77
3.1.4 Declaración del Subalterno como enemigo público	79
3.2 El discurso oculto y la ideología dominante.....	80
3.2.1 Propuestas de negociación.....	83
3.2.2 Ocultamiento del problema: La demagogia	85
3.3 Formas de Resistencia, proyecto y contraideología en el Movimiento Estudiantil de 1971	87
3.3.1 El discurso público-abierto de los subordinados	88
3.3.1.1 Afirmación pública de dignidad: El Programa Mínimo	89
3.3.1.2 Desafío abierto a la autoridad: “Exigimos”	93
3.3.1.3 Atentados contra símbolos de poder de los dominadores	96
3.4 Del discurso oculto a la contraideología	96
3.4.1 La creación de espacios autónomos para la afirmación de la dignidad... ..	99
3.4.2 El anonimato.....	100
3.4.3 Mitos de bandolerismo social: Los héroes	101
3.4.4 El uso de símbolos.....	101

3.5 Otros actores: docentes, estudiantes de bachillerato, obreros y prensa.....	105
Conclusiones.....	110
Referencias	116
Fuentes Primarias	122
Anexos.....	122

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Discurso dominante y subalterno.....	34
Figura 2. Caricatura sobre la demagogia del Estado.	45
Figura 3. Afiche que describe la situación política en 1971.....	70
Figura 4. Carta de Andrés Caicedo a los estudiantes de la cárcel 1971	103

Introducción

“Al lado del allanamiento, cierre y clausura de las universidades, de la masacre y del encarcelamiento de los estudiantes, de la imposición vertical de la negativa reforma de Pastrana y Galán, de la persecución y macartismo ideológico del movimiento a través de la gran prensa, etc., [no podrán] oscurecer nuestra visión crítica, de la sociedad y su universidad y silenciar nuestra voz de denuncia y protesta” (Estudiantes presos en la cárcel de Barranquilla en Zuluaga y Puig, 1974, pág. 27).

En el año 1970, se inicia la transición del capitalismo competitivo al monopólico (Cueva, 1979), una expresión de este proceso en Colombia, se produjo con el desmonte del modelo económico desarrollista que abrió la puerta al neoliberalismo. Desde 1950 los países latinoamericanos aplicaron un modelo de desarrollo nacido en la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) bajo la dirección de Raúl Prebisch, que dio origen a la escuela Estructuralista. Reconocida como Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), modelo que influyó en el desarrollo de la economía colombiana hasta la aparición del neoliberalismo. Este reconoció que el subdesarrollo de América Latina se debía a condiciones de dependencia en relación con desequilibrios en los intercambios con los países desarrollados, producción y exportación de materias primas e importación de bienes de capital. En este periodo se inició la construcción teórico- doctrinaria del neoliberalismo.

Los gobiernos comenzaron un proceso de liberalización del Estado y mercado, las funciones de este pasaron a ser manejadas por la iniciativa privada, proceso que se consolida con el neoliberalismo. En Colombia se puede rastrear sus inicios desde el mandato liberal de Alfonso López Michelsen (1974-1978)¹ quien tenía como proyecto convertir a Colombia en el "Japón de Suramérica" (Archila, 2005) lo que se llevaría a cabo a través de más y nuevas exportaciones. La universidad y los movimientos sociales están inmersos en esa gran transformación del capitalismo. En este sentido es pertinente recordar el fortalecimiento y emergencia de fuerzas alternativas y movimientos sociales referentes en América Latina.

Además de lo anterior, el movimiento estudiantil de 1971, surgió en medio de un contexto especial que le hizo portador de distintos elementos políticos, sociales y culturales: fue cultivado y se vio estimulado por el ambiente revolucionario de América Latina y África, mayo de 1968; proyectos como la revolución, liberación nacional y lucha contra el imperialismo reivindicaron propósitos y transformaciones de orden societal o estructural. Diferentes sectores incluyendo los grupos alzados en armas buscaban cambiar las estructuras injustas de la sociedad

¹ Representaba las esperanzas de los sectores populares, debido a su participación en el MRL y a su orientación progresista, sin embargo, las reformas sociales (laboral y agraria) no se consolidaron (Archila, 2005).

colombiana. También se dio como respuesta a un proceso de reformas educativas que en América Latina fueron auspiciadas por organismos internacionales, cuyo propósito era “ayudar” a la región para que saliera del subdesarrollo; este movimiento estudiantil se distinguió como el referente más significativo de la lucha antiimperialista y democrática en Colombia (Acevedo y Correa, 2014, pág. 4).

En Colombia las condiciones particulares del sistema político y social, donde el Frente Nacional (1958-1974) desempeñó múltiples funciones, sostener en el poder a los dos partidos tradicionales, legitimador del orden político, la represión y dominación que negaba cualquier tipo de participación a otros actores sociales. Fortaleciendo las lógicas autoritarias, los discursos dominantes, el razonamiento de Estado.

En este contexto, externo e interno emergió la inconformidad y la esperanza de los sectores subalternos de la sociedad colombiana, especialmente los estudiantes, su discurso y proyección logró afianzarse en el escenario político nacional, pues, confrontó la posición dominante de las élites y dieron sentido a sus luchas, en esta línea, discutieron, formularon y presentaron una propuesta alternativa e incluyente de universidad y sociedad.

Tales situaciones motivaron el interés por el movimiento estudiantil de 1971 y por la voz de sus actores, desde un marco interpretativo que permita ampliar la mirada histórica sobre el movimiento, privilegiando sus discursos, formas de resistencia y proyectos (Aguilera, 2013; Scott, 2000) permitiendo hablar a los que han estado al margen en la construcción de la historia (oficial). Así, este estudio surge del interés por comprender las formas del discurso y la relación con la configuración política del movimiento estudiantil en 1971, pensándolos como relevantes para la historia del movimiento estudiantil nacional y para la comprensión en la comunidad educativa en general, pues son referentes en la lucha por la autonomía universitaria, la educación pública y un modelo de sociedad alternativo. El movimiento de 1971 configuró importantes significados (desde la resistencia, organización y propuesta) para el campo de la educación, las luchas de los estudiantes universitarios, que 40 años después tendría una gran presencia en las movilizaciones de 2011, ya que fueron consideradas como referentes o alma de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil-MANE, en parte por el aprendizaje político e histórico del estudiantado y por la forma que nutrió la esperanza y vitalidad de esta experiencia estudiantil (Acevedo, 2016).

Planteamiento del problema

Así, el interés por el movimiento estudiantil de 1971 surgió de la necesidad de dar un lugar en la historia a las luchas y aportes de los movimientos que, como este, buscaron transformar realidades injustas que se consideraban establecidas y finalizadas. Luchas que han sido relegadas por el dominio de una cultura política que cuenta según su lente y promueve la historiografía del vencedor, desplazando la justeza de las demandas, esfuerzos y triunfos de los oprimidos o subalternos llegando a silenciarlos (Guha R., 2002)². Se busca, por tanto aumentar la comprensión del movimiento estudiantil tanto en sus elementos visibles, organización, demandas y acciones como en lo menos visibles, lo que está oculto en el discurso.

Al revisar investigaciones que han abordado el movimiento estudiantil de 1971 como objeto de estudio, se hizo evidente la falta de investigaciones que revisarán su interior y desde allí dar cuenta de sus representaciones, símbolos, reflexiones e identidad, y del discurso como registro de la formación política y cultural del estudiantado. En rasgos generales, las investigaciones desarrolladas se han ocupado del análisis político clásico, mostrando la movilización y presentando el programa mínimo como bandera política del movimiento, en ellas, es recurrente el uso de fuentes de prensa. Además del vacío temático antes señalado, por lo cual, la investigación es relevante en la Maestría en Educación, pues uno de sus objetivos es justamente: “La comprensión de las realidades socio-educativas, además de profundizar en la reconstrucción de la memoria de las prácticas de resistencia y de transformación educativa y pedagógica expresadas en las movilizaciones por la educación y la pedagogía” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014).

Para la acción política de los estudiantes, uno de sus imperativos es construir un sentido de la historia y la memoria, para este caso se entenderá desde lo enunciado por Castells (1999) como “sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social” (pág. 29), del objetivo de su acción que permita avanzar en la configuración de la conciencia colectiva, para comprender el presente y transformar el futuro, para emprender la defensa de lo público, la universidad y una sociedad más incluyente, labor que invita a los sujetos a construir un pensamiento crítico, crear-recrea alternativas socioeducativas.

Asimismo, es un desafío trabajar en una investigación que no solo se preocupe por las acciones públicas de los estudiantes y la descripción histórica, sino que cuestione las formas de resistencia, propuesta y contraideología, en los discursos ocultos o invisibilizados, que

²Acudimos a la propuesta de Ranajit Guha (2002) de entender los subalternos como aquellos grupos que viven la dominación de las élites.

antecedentes a la acción abierta y pública de esta gran movilización (Scott, 2000). Por lo cual es importante conocer *¿Cuáles fueron las formas del discurso y cómo se configuró en el movimiento estudiantil en 1971?*

Así, la importancia del tema de investigación radica en que permite comprender las formas del discurso y la resistencia que, a pesar de no ser siempre públicas, fueron el sustento o la primera instancia en la formación de las acciones colectivas que poder llegar a ser contraideológicas (Scott, 2000) y convertirse en identidad proyecto (Castells, 1999). Por tanto, se trata emplear el análisis crítico del discurso para llegar a comprender el sentido, ver las expresiones y el alcance de su apuesta política.

El análisis crítico del discurso, como herramienta que avanza del estudio semiótico y lingüístico para adentrarse en las formas como se reproduce y, en ocasiones, se resiste al poder (Van Dijk, 1999), permitió establecer la manera en que se configuró el discurso de los estudiantes, sus reflexiones colectivas y su proyección como movimiento, buscando transformaciones, no solo en el campo universitario, sino en la estructura social, política y económica del país en 1971. Esto llevó a confrontar la voz de los estudiantes y del Estado, para rastrear el discurso abierto, oculto y la configuración del discurso de desafío al poder.

La perspectiva del análisis crítico del discurso no ha sido considerada para el estudio de los movimientos estudiantiles, pues, como señalan Aguilera (2013), Acevedo y Samacá (2011), los marcos interpretativos se han ocupado de estudiar las acciones públicas manifiestas, olvidando lo oculto, lo latente, lo que construye el movimiento cotidianamente. Para iniciar se realizó la revisión y clasificación de fuentes primarias y secundarias, especialmente de los “Documentos teóricos internos del movimiento estudiantil 1971” (Zuluaga y Puig, 1974), el documental “La Rebelión de los Estudiantes” de Indira Gironza y el libro “Memorias de una Época” del profesor Álvaro Acevedo Tarazona que presentan testimonios de estudiantes protagonistas del movimiento. Estos nos permitieron acercarnos al análisis junto a la revisión de la prensa para develar el posicionamiento de los actores en confrontación.

Uno de los aportes fue la configuración de una cultura política que reconozca las luchas de los estudiantes más allá de la narrativa dominante desde donde *las señalaron y las siguen señalando* como actos de desorden, de anomia o, en el caso colombiano como vándalos o subordinación a los llamados “agentes externos”. La propuesta es relevante en tanto aborda la historia de este movimiento desde la voz de los protagonistas, exponiendo la capacidad de esas voces para configurar un discurso político frente a la visión dominante del Estado en el periodo del Frente Nacional y reconociendo como el movimiento estudiantil de 1971 es fuente de

esperanza para las generaciones futuras. Dando alcance a lo señalado, la investigación se fundamentó en:

General

Comprender las formas del discurso y la configuración política del movimiento estudiantil en 1971.

Específicos

- a) Describir las formas de defensa de lo establecido y el ambiente revolucionario en el que se desarrolló el movimiento estudiantil de 1971.
- b) Interpretar las formas de identidad y sentido en el movimiento estudiantil de 1971.
- c) Demostrar como el movimiento estudiantil logró confrontar el discurso dominante y la ideología, para avanzar en la construcción de la propuesta y contraideología.

Para lograrlo, el documento se desarrolla en tres capítulos así:

En la parte introductoria se presentan trabajos realizados sobre el movimiento de 1971, los enfoques, las metodologías, las fuentes y los alcances, se explican en el marco conceptual empleado para analizar el movimiento estudiantil (memoria histórica, movimientos sociales, subalternidad, cultura política y el enfoque del discurso); la metodología desde la historia social que parte de James Scott y su propuesta de visibilizar las formas de discurso y resistencia empleadas por los subalternos.

En el primer capítulo, se describe el contexto histórico del Frente Nacional, por lo cual se hace un acercamiento descriptivo a los procesos sociales y revolucionarios de la época a partir de algunos movimientos sociales latinoamericanos. Luego, se hace un repaso por el movimiento estudiantil, asimismo, se plantean los principales cambios teóricos y políticos que vivió la izquierda durante la mitad del siglo XX, elementos que sin duda influyeron en el devenir del movimiento estudiantil en 1971, por último, se muestra la relación de la prensa y las élites políticas, como lugar y como tribuna para construir la ideología dominante.

En el segundo capítulo, se hace una reconstrucción del conflicto estudiantil de 1971 bajo el lente teórico de la identidad legitimadora, de resistencia y proyecto. Y en el tercer capítulo, se analiza la confrontación del discurso dominante y el discurso de resistencia, proyecto y contraideología, bajo la óptica propuesta por Scott, cerrando con las conclusiones.

Balance Historiográfico

El estudio del movimiento estudiantil en Colombia ha estado rezagado por el de otros movimientos sociales como el obrero y el campesino dentro de la historiografía por considerarse uno de los “nuevos” movimientos sociales (Archila, 1994, pág. 314)³. En los últimos años se han publicado diversos trabajos, artículos, documentos y libros por parte de historiadores y politólogos, estos centran su análisis en el enfoque político clásico antes que el cultural o social, a través de visiones regionales (Santander, Antioquia y Bogotá) que predominaron sobre el análisis del movimiento nacional, con énfasis en el papel de las universidades públicas, desconocido el papel de los estudiantes de bachillerato y de universidades privadas que también participaron en los acontecimientos de 1971 (Acevedo y Samacá, 2011).

En cuanto a las metodologías, los trabajos revisados se caracterizan por abordar el movimiento estudiantil desde “afuera”; los hechos públicos y visibles, los intereses y formas de la movilización, protesta o acción colectiva, analizado el entramado político, social y económico. En otros casos se han comparado hitos históricos de los estudiantes en diferentes momentos, desde un enfoque estructural que muestra las regularidades, las continuidades o los acumulados históricos, dejando de lado otras posibilidades de investigación como la experiencia de los estudiantes, sus discursos y motivaciones, aquello no tan evidente que se encuentra dentro del movimiento. Este vacío ya había sido señalado por Acevedo y Samacá (2011), quienes sugirieron que nuevas investigaciones deberían implicar enfoques que pusieran en escena al movimiento estudiantil desde sus formas: “discursivas e ideológicas, sus relaciones políticas y personales, el flujo de militantes (...) o las sinergias que tejieron en ciertos momentos para adelantar protestas” (pág. 67).

Con el tiempo, los textos han dado preeminencia a fuentes como la prensa, la revisión bibliográfica, entrevistas y los discursos institucionales que, como señalan Acevedo y Samacá (2011) “no permiten apreciar la conflictividad y complejidad de la vida universitaria” (pág. 56).

Los trabajos realizados desde disciplinas como la historia y la política se destacan por una producción historiográfica que describe y analiza los hechos desde un enfoque político y social. Mauricio Archila y Álvaro Acevedo han cuestionado el uso de la categoría movimiento

³ Los nuevos movimientos sociales se diferencian de los movimientos tradicionales que reivindican demandas económicas y sociales (desde el ámbito de la producción), para reivindicar demandas por la identidad, el medio ambiente, la cultura, la ampliación de los derechos y la recuperación de la memoria, entre otros temas; siguiendo al autor estos aparecieron solo hasta la segunda mitad del siglo XX (Wallerstein, 2008).

social, para analizar la lucha estudiantil, hecho relevante para el presente proyecto, pues enriquece el debate, delimita el análisis de las formas de resistencia con las cuales los estudiantes manifestaron su descontento frente a las políticas educativas, la intervención de Estados Unidos, la autonomía universitaria y la desfinanciación de las universidades públicas. Los trabajos revisados se podrían clasificar de acuerdo a características como: Dimensión histórica, política y social del movimiento estudiantil de 1971, y Marcos conceptuales y periodización del Movimiento Estudiantil en Colombia.

Dimensión histórica, política y social del movimiento estudiantil de 1971

La perspectiva histórica cuenta con trabajos destacables que se han interesado por abordar el movimiento estudiantil en Colombia, como el de Jiménez (2000), quien describe los antecedentes de las acciones estudiantiles desde el gobierno militar de Rojas, destacando su papel en la caída del régimen, su importancia en la organización del movimiento estudiantil entre 1957 y 1999, y en su consolidación como fuerza autónoma frente a los partidos políticos. Al mismo tiempo, señala la influencia de la izquierda, narrando los hechos a partir de un análisis centrado en la historia de la Universidad Pedagógica Nacional y su papel en el movimiento de 1971; desde una perspectiva política y social acudiendo a herramientas de la historia, revisión documental, en clave de memoria, para afirmar que los estudiantes contribuyeron a la construcción de la comunidad universitaria y al fortalecimiento y mejoramiento de la institución. En una mirada más amplia, ubicó a la Universidad Pedagógica Nacional como protagonista del movimiento en 1971.

A lo anterior, y siguiendo los aportes realizados desde la historia, González y Acevedo (2011) desarrollaron un estudio sobre el movimiento estudiantil de 1971, que buscó: “explorar las condiciones políticas y gremiales de la organización estudiantil para conseguir el triunfo del cogobierno universitario y la participación mayoritaria de estudiantes y profesores en las instancias de la dirección universitaria” (pág. 194). A diferencia del profesor Jiménez, el texto de González y Acevedo muestra el proceso de movilización en todo el país, con una mirada política, definiendo el movimiento como acción social colectiva, categoría que no clarifica. Para finalizar destaca el logro del cogobierno como la expresión de la autonomía estudiantil.

Por su parte, Acevedo y Correa (2014) analizan desde un modelo comparativo los sucesos de las movilizaciones estudiantiles de 1971 y 2011, entendiéndolas como dos coyunturas cronológicas similares con rasgos comunes, pues exigen: “autonomía universitaria, calidad académica, libertad de cátedra, igualdad y justicia social” (Acevedo y Correa, 2014,

41). En ellas las peticiones se mantienen, pero las formas de protesta se adecuan al contexto y a los cambios tecnológicos, por ejemplo, con el uso de las redes sociales. Concluyeron que los problemas y las movilizaciones continúan siendo los mismos y que persisten algunos factores, tales como: en ambos momentos se combinan acciones institucionales y no institucionales; se unieron estudiantes de universidades públicas, privadas, de secundaria y profesores, y se presentó un “programa mínimo” que buscaba responder a la crisis histórica de la universidad pública en Colombia.

En el mismo sentido, Cruz (2014) hace un análisis comparativo del movimiento estudiantil de 1971 y 2011, donde se muestra la importancia del acumulado histórico del movimiento estudiantil colombiano, a partir de la metáfora de la lección aprendida tanto de los fracasos como de los triunfos del movimiento estudiantil de 1971. En tanto “ruta” para el movimiento estudiantil del 2011 denominado Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que se dio en Colombia, con ocasión de la propuesta gubernamental de reforma de la ley 30 de 1992. La memoria como herramienta de la historia, permitió enlazar los sentidos compartidos por los estudiantes en momentos distintos; como posibilidad de recordar, resignificar y proyectar las luchas estudiantiles que persisten desde 40 años atrás.

Con éxito el autor logra rastrear los elementos que sirven de lección al movimiento estudiantil de 2011, para avanzar en las “ambigüedades” que caracterizaron la organización estudiantil de 1971; entre ellos señala la necesidad de una organización unitaria, superar el sectarismo e interpelar a la sociedad. Concluye que la experiencia del movimiento estudiantil de 1971 potenció los logros del movimiento estudiantil de 2011⁴.

El proceso de exploración de fuentes se limitó a las secundarias. Esto generó que la descripción de los hechos tanto del movimiento de 1971 como de 2011 se convirtiera en la reafirmación de otros análisis históricos. Acertado fue el uso de la memoria como metodología, en tanto, le permitió rastrear las huellas del pasado desde el testimonio de los estudiantes, como “lección histórica” que reconfiguró la lucha estudiantil en el 2011.

Al tiempo, es necesario nuevamente destacar el trabajo Acevedo (2016a). Su objetivo fue describir y analizar la experiencia del cogobierno universitario en Colombia durante el siglo XX, a través de lo ocurrido en la Universidad Industrial de Santander y considerando la contextualización política y social del país (Frente Nacional), así como los programas de

⁴ Presenta evidencias de la importancia de la experiencia del movimiento estudiantil de 1971, para la organización, puesta en marcha y contrarreforma de los estudiantes en la MANE.

desarrollo que se pretendían realizar en la educación superior a partir de las recomendaciones surgidas a propósito de los programas de “apoyo” como Alianza para el Progreso (Propuesta Atcon-Plan Básico), un modelo de educación desarrollista. Acevedo resalta la importancia del cogobierno universitario en el movimiento de 1971, para evidenciar la capacidad política de la organización estudiantil en cuanto a la definición del rumbo de la universidad y la correlación de fuerzas con el Estado.

Así, tomando enfoques europeos y norteamericanos sobre los movimientos sociales, Acevedo (2016a) empleó elementos de análisis como la construcción de identidad, los lazos de solidaridad y la movilización de recursos, para abordar las acciones colectivas estudiantiles. Además, recurrió a herramientas de investigación como la revisión documental: documentos institucionales, prensa y memoria testimonial para abordar las acciones de los estudiantes. Así, es posible reconocer un avance en la comprensión del movimiento estudiantil desde la perspectiva política y cultural ya que logra establecer conexión entre los objetivos, recursos y estrategias del movimiento estudiantil de 1971. Adicionalmente tiene un posicionamiento teórico coherente con los objetivos planteados, en tanto reconoce las acciones estudiantiles de 1971 como movimiento social, lo cual aporta elementos teóricos y metodológicos que fortalecen el presente proyecto.

En un trabajo de mayor relevancia en el año 2016, titulado “Memorias de una Época. El movimiento estudiantil en Colombia en los años sesenta y setenta del siglo XX”, Acevedo aborda el tema del movimiento estudiantil retomado de trabajos antes citados, con el objetivo de contextualizar la memoria social -sin definir el concepto-. Además de conceptualizar y proponer una metodología para abordar el movimiento estudiantil de los años sesenta y setenta. Conceptualmente define el movimiento estudiantil usando dos categorías analíticas, “movimiento social y sociedad civil”. Plantea un híbrido conceptual desde la máxima: “los movimientos sociales son la sociedad civil en acción” (Acevedo, 2016b, pág. 46), asunto que intenta clarificar. Sin embargo, al tratar de equiparar estos dos fenómenos sociales no avanzó en su articulación, presentó las dos categorías sin articulación práctica ni teórica.

Frente a la conceptualización sobre el movimiento estudiantil, situó las principales corrientes teóricas (funcionalista y el paradigma de la identidad); desde donde propone como elementos para tener en cuenta a la hora de acercarse al movimiento estudiantil como objeto de estudio, por ejemplo; la relación con la política, forma de organización, identidad y la lucha por objetivos más allá de lo gremial.

A diferencia de Archila que propone seis periodos históricos para analizar el movimiento estudiantil en Colombia, Acevedo divide en dos períodos su análisis⁵. Como primer período señala “El origen del movimiento estudiantil en Colombia: 1910-1957”. En este ubica, el nacimiento del movimiento, en el marco de la modernización, las reformas liberales en la educación y la pugna política en las universidades. Todo ello, atravesado por una fuerte relación entre los partidos políticos y el naciente movimiento. Como segundo período el “Movimiento estudiantil, ideología y revolución: 1958-1984”. Este momento remarca las condiciones sociales y políticas que atravesaron al movimiento estudiantil desde la caída de Rojas Pinilla, y el papel protagónico que empieza a tomar el movimiento estudiantil como actor autónomo y potencializador de transformaciones, en el que, sin duda, el elemento ideológico marcó el camino de acción. Acevedo desde el análisis regional del movimiento estudiantil de 1971, enmarcado en el caso de la UIS, describe los principales acontecimientos que convirtieron este período en un referente histórico para la lucha estudiantil.

Para esto recoge alrededor de ochenta testimonios de personajes que vivieron el movimiento estudiantil de los años sesenta y setenta (desde lugares diferentes), para develarnos desde la memoria; la experiencia colegial, universitaria, política, cultural e ideológica de los sujetos.

La profesora Alcira Aguilera (2013) ofrece otra perspectiva para abordar la investigación sobre los movimientos estudiantiles con un trabajo que busca recuperar la voz de los estudiantes en su lucha por la universidad pública en distintas ciudades capitales. En el caso de Bogotá destaca el período de 1979 a 1984 como una época cifrada por cierres permanentes y pérdida de bienestar. Para el Distrito Federal, toma el caso del Consejo General Estudiantil (CEU, 1986-1987) y el Consejo General de Huelga (CGH, 1999-2000) de la UNAM. A través del enfoque teórico de la Memoria Larga⁶, allí encuentra continuidades, permanencias y rupturas del movimiento para, desde allí, analizar y visibilizar las subjetividades de los estudiantes.

Tal posición permitió a Aguilera (2013) discutir directamente desde los enfoques teóricos que emplean categorías objetivas para analizar los movimientos estudiantiles, especialmente porque lo hacen desde fuera del movimiento (resultados, recursos, oportunidades y estructura). Como alternativa uso un estudio desde adentro: “de acuerdo con los procesos

⁵ Menciona dos páginas atrás en el mismo apartado.

⁶ La Memoria Larga es una categoría tomada de la movilización indígena boliviana para analizar los movimientos estudiantiles, con el fin de recuperar la memoria en torno a la defensa de lo público, lo colectivo y lo común.

culturales, simbólicos y cognitivos, todos ellos vinculados a la esfera de la identidad” (pág. 21). Pues entiende tales procesos como expresión de la subjetividad que crea, recrea y construye “utopías”, que permite e impulsa otras visiones del mundo individual-colectivo, donde la experiencia permite generar o transformar realidades sociales consideradas injustas o con las que no se está de acuerdo (Aguilera, 2013, pág. 25); su propuesta analítica será importante en la presente investigación.

Aguilera ve el hito del movimiento estudiantil de 1971 en Colombia a través de su apartado sobre “El ambiente latinoamericanista: entre dependencia y revolución”, en el cual señala cómo en los sesenta y setenta aparecen nuevos rasgos identitarios en la universidad latinoamericana, que se distinguían por dos influencias: el auge de las teorías de dependencia y subdesarrollo, y el ambiente revolucionario de la época. Ello condujo a una redefinición del papel social de la universidad y, en ese sentido, para el caso del movimiento estudiantil de 1971, el programa mínimo de los estudiantes, que buscaba la financiación de la investigación y la participación de nacionales en ella, opera como un llamado a la autonomía frente a la intervención extranjera y rechazo al imperialismo.

En otro sentido, Vargas (1996) ofrece una sistematización del movimiento estudiantil en la Universidad Industrial de Santander y en la Asociación Universitaria de Santander (Audesa) desde una perspectiva regional, para lo cual establece varios períodos, dentro de los que se destacan: la Audesa frente al poder local y la Audesa contra el poder nacional; para el primero, Vargas expone la forma en que el nacimiento de la UIS implicó al proyecto político y económico de la región, debido a que la idea de modernización la ubicó como centro para preparar técnicos que promovieran el avance industrial de la región y del país. Al tiempo, los estudiantes se iban independizando de la influencia de poderes tradicionales, buscando una autonomía que sería defendida a nivel nacional en 1961 y en la huelga de 1964.

El período de la “Audesa contra el poder nacional”, destaca la actividad de la organización dentro del movimiento estudiantil nacional desde su papel como promotora de la lucha antiimperialista y de desestabilización del Frente Nacional, dada desde su vínculo con la Federación Universitaria Nacional, FUN, que luego sería reprimida y señalada de desestabilizar la paz, hasta llevarla a desaparecer. En ese momento la Audesa y la UIS se vieron afectadas por el recorte presupuestal que se venía dando desde 1967, por la crisis económica en Santander, y por la crítica de su papel en el desarrollo económico de la región, pues, buena parte de la sociedad santandereana tenía una imagen negativa de ellas, no les consideraban promotoras de modernización, sino centros de perturbación del orden público (Vargas, 1996).

Entre 1965 y 1971 la posición de la Audesa en el movimiento estudiantil se caracterizó por promover ideas antiimperialistas y pro desestabilización del régimen del Frente Nacional, destacándose acciones como la creación de la FUN⁷, organización nacional que orientará y unificará el movimiento a nivel Nacional y por otro lado, apoyó la creación del Ejército de Liberación Nacional, ELN, y del Frente Unido. La Audesa enfrentó la persecución política de la FUN y el tratamiento judicial y militar dado a los movimientos estudiantiles, mientras en su interior los ideales sociopolíticos ocuparon un lugar importante, en detrimento de los asuntos educativos y gremiales. Para Vargas (1996) la Audesa entró en un proceso de debilidad desde 1966, en parte por la crisis financiera de la universidad y por el tratamiento represivo del gobierno y del consejo directivo ante las acciones estudiantiles. Razón por la cual, muchos de sus líderes optaron por la clandestinidad, uniéndose al ELN.

Adicionalmente, Vargas (1996) desde un análisis político nacional muestra la convergencia entre los movimientos populares que encarnaban el ideario de la nueva izquierda, el descontento del campesinado por el poco apoyo e interés de Pastrana Borrero por la reforma agraria, una de las banderas de su gobierno y destaca el advenimiento del movimiento profesoral en las luchas del año 1971. Con fuentes primarias y secundarias construye un relato del lugar de la UIS en la historia del movimiento estudiantil y en las dinámicas sociales en Santander, llegando a dar cuenta de la forma en que para los años setenta el país se abrió a un ciclo de emergencia del movimiento popular, ligado al fortalecimiento de sectores sociales y gremiales, y a la aparición de nuevas fuerzas de izquierda y modalidades de lucha (Vargas, 1996).

Los textos mencionados son estudios desde la historia y la política que ubican el proceso de movilización estudiantil en 1971. Algunos trabajan directamente el período histórico que nos interesa, otros lo reseñan o describen rápidamente. Sin embargo, comparten la proyección del movimiento estudiantil como referente y promotor de transformaciones de distinta índole. Frente a las fuentes que emplean en su mayoría son primarias y secundarias (artículos de prensa y entrevistas) que facilitan información y análisis políticos o históricos, se evidencia la recurrencia entre autores.

⁷ En 1964 se desarrolló el segundo congreso con la participación de 29 universidades que representaban el 80% del estudiantado colombiano.

Marcos conceptuales y periodización del Movimiento Estudiantil en Colombia

Estas aproximaciones investigativas permiten reconocer las principales categorías analíticas empleadas para explicar los movimientos estudiantiles y las acciones colectivas. Múnera (1998) se encarga de estudiar la reorganización del movimiento popular en Colombia durante las décadas del sesenta y setenta, para demostrar el cierre del sistema político y el despliegue de formas de violencia a través de la agudización de la crisis de participación de los sectores sociales y la represión como única alternativa del régimen bipartidista.

En consecuencia, Múnera (1998) afirma que la independencia de la izquierda y del movimiento popular durante el Frente Nacional se dio en respuesta a distintas medidas del Estado, como impedir la participación política y el uso de la fuerza militar para imponer los consensos. Esto se sumó al contexto internacional que, con el triunfo de la Revolución Cubana y China, permitía pensar que en corto tiempo era posible una transformación revolucionaria. Su análisis identifica la preeminencia de los partidos tradicionales y la poca apertura democrática, lo cual favoreció el surgimiento de las luchas cívicas que se estaban gestando años atrás, que buscaban visibilizarse e insertar sus demandas en la agenda pública, reafirmar su identidad y promover un proyecto de sociedad diferente. El autor usa como hilo conductor las relaciones sociales y la política para rastrear el poder, las rupturas y las continuidades del movimiento popular en Colombia.

El estudio se vale de las perspectivas funcionalista y el paradigma de la identidad para leer el caso colombiano, utilizando la categoría de movimiento, interesado especialmente por aquellos con reivindicaciones políticas. A partir de allí describe y analiza el contexto político, social y económico de tres períodos: el primero de 1968 a 1974, revisa el movimiento campesino Anuc, viéndolo como proceso de reorganización de los sectores populares; el segundo, de 1974 a 1978, se ocupa del movimiento sindical; y el tercero, de 1978 a 1988, estudia el movimiento cívico.

Por otra parte, desde el análisis social y político de la protesta social en Colombia durante el Frente Nacional, Archila (1997a) presenta un panorama de las protestas sociales en el período 1958-1974, afirmando que su auge fue una respuesta frente al incumplimiento de las promesas planteadas por los partidos políticos tradicionales. Metodológicamente su trabajo parte de la construcción o delimitación de categorías analíticas, las cuales analiza, compara y contrasta, a la luz de herramientas cuantitativas, especialmente de bases de datos construidas a

partir del rastreo de fuentes primarias y secundarias, y desde allí se ubica para hacer el análisis cualitativo.

El texto de Archila está dividido en tres partes; la primera presenta las principales categorías de análisis para entender la dinámica de los conflictos: la protesta social, las demandas de los actores y las formas de acción colectiva que promovieron; aclarando que éstas se dan en la interacción de lo que se denomina la esfera social y la política, es decir, entre los representantes y los representados. Tales esferas se relacionan en siete entornos y/o sectores de la protesta social: laboral, campesino, cívico, estudiantil, mujeres, indígenas y empresarial; y se expresan en formas de lucha como paros, amenaza de paro, movilización, toma de instalaciones e invasiones.

En la segunda, Archila (1997a) hace un recorrido por la protesta social, concluyendo que los primeros meses de las acciones se concentran en manifestarse contra el aumento del costo de vida y de la gasolina; los sindicatos promovían peticiones ante los empresarios amenazando con llegar a la huelga y, a mediados del semestre, los estudiantes presentaban demandas académicas y financieras que se acentuaban en épocas electorales y a final del año; maestros y trabajadores de la salud también se hicieron presentes.

Para dar cuenta ello, Archila presenta la estadística del número de acciones por modalidad⁸ y por actor⁹ destacando 1971 como el año con mayor número de protestas sociales: 539 acciones, de las cuales 65 fueron estudiantiles. Su análisis cualitativo se da por cuatrienios: entre 1958 y 1962 hubo menos protestas; entre 1962-1966 fue importante el movimiento de 1964, que movilizó a estudiantes de la UIS y de la Universidad Nacional; entre 1966 y 1970, se dio una disminución de la protesta social, especialmente en el sector laboral, y para 1970 hubo un repunte debido a las elecciones del 19 de abril y a la toma de tierras por parte del movimiento campesino; ente 1971 y 1974, la protesta social tuvo su pico más alto, gracias a las demandas del sector campesino, indígena, laboral y estudiantil, que fue, para el autor, el que ofreció mayores desafíos al Frente Nacional.

Las movilizaciones de los estudiantes durante el Frente Nacional comparten ciertas características. En este sentido, Archila (1997a) destaca que hubo participación conjunta de estudiantes de secundaria, universidades públicas y privadas, hecho que generó un sentido de solidaridad nacional y regional alrededor de demandas propias del grupo, como el presupuesto

⁸ Las formas de lucha señaladas por el autor (paros, huelgas, movilizaciones, entre otras).

⁹ Los siete entornos o actores (entendidos como movimientos que persisten en el tiempo y se agrupan en torno a demandas e identidades).

y la autonomía; al tiempo, los estudiantes dieron en ocasiones su apoyo a causas populares como las demandas contra el costo de vida y el alza de transporte.

La evaluación de Archila sobre los logros y pérdidas del movimiento estudiantil destaca a la región costeña como la más beligerante, con 33.5% de los registros; Cundinamarca, Antioquia, Valle y Atlántico fueron los departamentos con mayores gestos de protesta, aunque no hay evidencia cuantitativa de las alianzas o desencuentros. 1971 fue un año de convergencia de sectores como el estudiantil, campesinos, cívico y, en menor medida, el laboral; sin que ello signifique la unidad de la sociedad civil, ya que fueron más frecuentes las divergencias entre los movimientos sociales debido a la heterogeneidad de luchas y actores. En la tercera, explica como la principal causa de la enemistad, el descuido social como la manifestación del “abandono de los partidos políticos de su función de intermediarios entre las demandas sociales y el Estado” (Archila, 1997a, pág. 206) para alinearse en torno a los intereses defendidos por el pacto. Este abandono permitió emerger fuerzas guerrilleras de acción política que agitaron las banderas de la revolución armada.

Otro aporte significativo en relación con la periodización del movimiento estudiantil en Colombia, lo realiza Archila (2012) quien, apoyado en trabajos anteriores, presenta mirada larga (1909-2011) del objeto en cuestión, para lo cual, divide en seis grandes momentos: Los primeros pasos (1909-1929); Visibilidad oscilante (1930-1945); Resistencia democrática (1946-1957); Radicalización contra bipartidismo (1958-1974); Hacia el movimiento popular (1975-1990), y Crisis y recomposición (1991-2011). Para el momento histórico que nos interesa *Radicalización contra bipartidismo*, describe y analiza los factores internos y externos que facilitaron el surgimiento del movimiento estudiantil de 1971, desde la perspectiva política relaciona este movimiento con los partidos de izquierda, aduciendo que ese vínculo se afirma con la consolidación de la unión soviética, las revoluciones; China y Cuba y especialmente con la entrada del pensamiento crítico en las universidades. En este mismo sentido, estudia la forma las divisiones al interior del movimiento estuvieron marcadas por diferencias ideológicas y políticas que cohabitaban en el escenario de negociación con el Estado. En términos de la comprensión del movimiento estudiantil lo ubica más allá de las reivindicaciones en torno al conflicto entre la producción material y el trabajo, para llevarlo hasta instancias de disputa políticas y culturales. Para ello emplea técnicas de recolección y organización de la información, para realizar un análisis cualitativo y cuantitativo que amplían la comprensión de los hechos y de las relaciones entre los distintos períodos.

Marco Conceptual

En el anterior apartado se expusieron las investigaciones y los marcos conceptuales utilizados para el estudio del Movimiento Estudiantil de 1971. Desde los cuales se puede rastrear la necesidad de plantear otros temas, conceptos y metodologías, por ejemplo, revisar las formas discursiva e ideológicas (Acevedo y Samacá, 2011), la memoria y experiencia (Aguilera, 2013), identidad, cultura y política (Acevedo, 2016; Archila, 1997 y Múnera, 1998). Enfoques poco abordados para el examen del proceso histórico señalado, que permiten ampliar la comprensión desde diferentes puntos de vista académicos y sociales.

Estos vacíos en las investigaciones fueron una invitación para el actual estudio que pregunta por la confrontación del discurso entre los estudiantes y el gobierno, por el contraste entre las representaciones y el proyecto de país que buscan los primeros y la visión dominante e instituida de la sociedad que defiende el Estado, pues tales concepciones están arraigadas en la construcción de la cultura política, entendida como un:

Conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en diferentes momentos históricos (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005, pág. 34).

En este sentido, el movimiento estudiantil de 1971 configuró un tipo de cultura política que enfrentó el discurso hegemónico, excluyente y elitista de la sociedad que impregnó la política colombiana durante el Frente Nacional; también se opuso a la visión de la educación superior y de la universidad pública que se plegaba a las imposiciones de las instituciones económicas y políticas internacionales, las cuales servían a los intereses de la élite. Desde este lugar, en 1971 los estudiantes manifestaron su descontento frente a la intervención de los organismos extranjeros en las decisiones del país y de actores externos en el sector educativo, frente a la falta de autonomía y la desfinanciación de la universidad pública, participando en el nacimiento de una propuesta de sociedad diferente que se veía como algo posible, teniendo como referente el ambiente revolucionario internacional.

Construyendo el lente de análisis

Como se ha señalado, se busca desde la historia social dar cuenta de los hechos, pero desde visiones casi siempre marginadas por los enfoques teóricos estructurales que dominaron durante años el campo historiográfico, recorriendo otros caminos que enriquecen la disciplina histórica y el campo académico. Este es el objetivo: comprender las formas del discurso del

movimiento estudiantil de 1971, como ejercicio académico y, especialmente, político, reconociendo las luchas históricas de los coetáneos¹⁰.

La memoria puente entre el pasado y el presente

Pensar en la memoria como herramienta para escribir el pasado, remite al debate que se abrió durante la segunda mitad del siglo XX en relación con la crisis conceptual y metodológica que vivió la historia como disciplina, en ella, se cuestionó los marcos interpretativos estructural-funcionalista y marxista que a través de grandes relatos y acercamientos globales explicaron el pasado. De una historia de grandes estructuras interpretativas (periodos de larga duración) se pasó a una historia de los actores y sus experiencias concediendo lugar a los testimonios y discursos de la memoria a través de las voces de sus protagonistas y testigos (Hobsbawm, 1983; Guha, 2002; Burke, 1993).

La relación entre historia y memoria, por su parte ha estado atravesada por múltiples interpretaciones que la han ubicado en términos de diálogo y oposición, una discusión que ha permeado el campo histórico en las últimas décadas. El dialogo, como dialéctica entre historia y memoria, trabajada por Arostegui (2004) que entiende la memoria como producto social que se da con otros, en este sentido se plantea como problema de la memoria la fiabilidad, mientras la historia sustenta su legitimidad en la búsqueda de verdad. La relación entre memoria e historia es contingente, para que la memoria se convierta en historia debe ser objetivada, contrastada rigurosamente y provista de la aplicación del método científico. Conectado con Archila (2003) quien define la memoria como “el mecanismo que usamos los seres humanos para traer al presente los sucesos pasados que han sido significativos individual y colectivamente” (pág.15) sin que ello, apele al régimen de la verdad. Asimismo, la historia como reconstrucción fidedigna de lo que ya no existe o la visión de la historia como producto intelectual, constructo formado por las decisiones culturales, en el que la memoria es una fuente (Archila, 1997A; 2003). Esta relación complementaria y potenciadora permite, como lo propone Jelin (2002), que el pasado cobre sentido en su enlace con el presente, en el acto de recordar/olvidar, y que el presente se alimente de las experiencias y de las expectativas del futuro, que se interpreta y resignifica con marcos interpretativos distintos, que permitan que la historia se alimente de otras fuentes.

En el texto, *El gran arco de la conversación: los conceptos básicos*, se aporta definiciones sobre los conceptos de historia y memoria y, a partir de ellos, se avizora la

¹⁰ Término usado para referirse a las tres últimas generaciones.

construcción de la memoria histórica como un campo en disputa. Al respecto, vale la pena transcribir algunos apartes:

[...] reconoce que las narrativas del pasado no son relatos neutrales y objetivos a secas sino que se insertan en espacios de disputas sociales, simbólicas y políticas del presente. La memoria histórica reconoce además que las narrativas que explican las experiencias de las personas y los colectivos son diversas y dinámicas, y por tanto, cambiantes. Además, hoy se acepta que las personas y grupos que construyen historia no lo hacen sólo desde aspectos racionales sino también desde otros aspectos complejos de la identidad argumentación racional, valores, convicciones, emocionales y visiones de mundo o cosmovisiones (CNMH, 2013).

En síntesis, la relación entre historia y memoria es vital como afirma Cicerón citado por Archila (2003, pág.1) “la historia es la vida de la memoria”. Esta última como herramienta, posibilita ver más allá, la experiencia espontánea, viva y colectiva como explicación del pasado. Dicho brevemente, la historia se alimenta de las memorias vivas y heredadas, ya que existe un flujo continuo entre generaciones y puede establecerse un punto de convergencia entre memoria e historia, donde el pasado es interpretado en el presente (Traverso, 2007; Archila 2003). Así, preguntar por la memoria colectiva, para reconstruir la memoria histórica, es fundamental, ayuda a visibilizar a los actores, comprender sus motivaciones y promover la recomposición histórica, posibilitando posicionar sus demandas culturales y políticas.

En este sentido, Aguilera (2013), Antequera (2013) y Herrera, et al. (2013) sostienen que los movimientos sociales facilitan el surgimiento de las memorias débiles o marginadas a través de la memoria colectiva, de ahí que, en su vínculo con la historia forman un relato de mayor envergadura. De igual modo, han venido transformando la normalización del pasado, instituida por las memorias fuertes, cambio que se ha dado a partir de la exigencia de estos grupos en cuanto a la confrontación con el pasado represivo y autoritario que han vivido o que ha quedado como acumulado histórico de su lucha.

Antequera (2013) rescata la noción de memoria colectiva, entendiendo que en ella es necesario que los sujetos recurran al contexto en el que se encuentran “marcos sociales de la memoria”, y a los códigos culturales que comparten con otros, superando así la “individualidad, pero sin negar la subjetividad” (pág. 33). Acudir a la memoria como herramienta para visibilizar los testimonios de los estudiantes, sus apuestas políticas y el sentido de su lucha, abre otra posibilidad metodológica y temática en el campo de la historia.

Por otro lado, la perspectiva que ubica la relación en términos de oposición conduce a la tensión en el campo historiográfico, especialmente problematizando sobre el rol del

historiador; en el que, por un lado, es agente que ayuda a crear consciencia histórica, a socializar y permitir el debate historiográfico y la construcción de una memoria colectiva, es decir, a forjar el llamado “uso público de la historia” (Traverso, 2007). Y por otro, es un científico cuya función no pasa por evaluar la memoria, sino por poner distancia e inscribirla en un campo histórico más amplio. Así, toma posición con respecto a su objeto de estudio, debe aprender de la memoria, pero considerarla una fuente más, hacer de esta un objeto más (Arostegui, 2004).

En la misma línea, varios autores han cuestionado la emergencia de la memoria, Traverso (2007) expuso la preocupación por el *uso y/o abuso* de la memoria, que ha llegado a convertirse en una *obsesión memorial* y Arostegui (2004) afirma que “la memoria se ha convertido en una obsesión cultural de monumentales proporciones en el mundo” (pág. 9), siendo uno de los elementos centrales la preocupación por los intereses de los actores en revivir, olvidar, cerrar, solucionar y/u ocultar el pasado. De manera similar Todorov (2000) manifiesta que “el culto a la memoria no siempre sirve a la justicia; tampoco es forzosamente favorable para la propia memoria” (pág. 56), se pregunta el ¿por qué y el para qué recordar?, ¿cuál es el fin ideológico?

Reconociendo los cuestionamientos planteados por los autores antes referidos, se entiende la memoria como posibilidad, inscribir los testimonios de los estudiantes en un contexto histórico que permita reconocer la capacidad de agencia y el sentido de sus luchas. Sin duda la memoria como herramienta enriquece las metodologías de análisis de la historia que han abordado este movimiento. Y para cerrar es importante señalar que “la historia no es neutra” ni terminada, sino que se reconfigura en el tiempo y el espacio. Esta mirada es una entre muchas y mañana puede ser debatida y ampliada.

Movimientos sociales aportes teóricos

Archila (2005) presenta las perspectivas¹¹ que han alimentado la construcción teórica para el análisis de los movimientos sociales y la acción colectiva. Perspectivas que vieron la luz en el siglo XX. A partir de la escuela de Chicago con Smelser, quien propuso la teoría de las conductas colectivas, como comportamientos que no están controlados por el orden establecido. Por ello, son conceptualizados como comportamientos desviados, anómicos e irracionales. En la misma escuela Robert Park con el interaccionismo simbólico avanzó desde la concepción de irracionalidad para considerar las acciones colectivas como parte de la

¹¹ Existen nuevas perspectiva desde América Latina; Arturo Escobar, Evelina Dagnino, Sonia Álvarez, Orlando Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos, Leopoldo Múniera, Mauricio Archila, Diego Piñeiro, Raúl Zibechi y Silvia Rivera Cusicanqui.

integración y el conflicto social que puede llegar a propiciar cambios y por último Parson y Merton inscritos en el enfoque funcionalista, plantean que las acciones se originan en los desequilibrios y disfuncionalidades del sistema social.

Posteriormente, surgió otra perspectiva analítica desde Norteamérica denominada movilización de recursos, en ella, se cuestiona el *porqué* de las acciones sociales, permitiendo que la noción de movimiento social pasará de entenderse como desorden e irracionalidad, a verse como actor social que busca confrontar las injusticias y desigualdades. Lo anterior, fundamentado en la elección racional que conduce a medir el costo–beneficios de las acciones sociales enmarcadas en arreglos institucionales. En este sentido Tilly, definió como “acción colectiva” aquella que reunía gente para actuar a favor de sus quejas, esperanzas e intereses compartidos y Sidney Tarrow, plantea la existencia de “oportunidades políticas”, por tanto, los movimientos buscan situaciones favorables para actuar; un contexto que les permita posicionar sus demandas (Garcés, 2010). Sin embargo, esta perspectiva deslegitima la capacidad de irrupción, sorpresa y creatividad de los actores sociales y la define desde la razón instrumental.

La perspectiva identitaria que proviene de Europa pregunta por el *cómo* de los movimientos sociales, y ello le permite trascender la visión utilitarista e instrumental. Entre sus mayores exponentes Touraine (1989), propone comprenderlos como “actores opuestos por relaciones de dominación y conflicto, que tienen las mismas orientaciones culturales y luchan por la gestión social de esta cultura y de las actividades que producen” (pág.30). Esta perspectiva fue el llamado al regreso del actor social, del sujeto que dinamiza la vida social, protagoniza sus transformaciones y su historicidad. Alain Touraine, afirma que se puede definir un movimiento social mediante tres principios “la identidad del movimiento, el adversario del movimiento y la visión o modelo social del movimiento” (Touraine citado por Castells, 1999, pág. 93).

Como ya se hizo notar, la perspectiva sociológica permite abordar de manera distinta el objeto de investigación, explorando aspectos como el conflicto, los proyectos y la identidad. Este último aspecto Castells (1999) siguiendo los postulados de Touraine, lo desarrolla para los movimientos sociales que surgen en la era de la globalización, proponiendo tres formas de identidad:

- 1) Identidad legitimadora: construida por las instituciones dominantes con el objetivo de ampliar y racionalizar su dominación frente a los actores sociales subordinados. Esta identidad está representada por gobierno, las élites, eclesiales, económicas y políticas.

- 2) Identidad de resistencia: formada por sujetos que se encuentran en posiciones/condiciones subordinadas o deslegitimadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen formas de resistencia y supervivencia cimentadas en elementos opuestos instituidos.
- 3) Identidad proyecto: los actores subalternos, apoyándose en los elementos culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, que busca la transformación de toda la estructura social (pág.30).

El paradigma identitario, reconoce que los movimientos sociales son actores que impugnan las relaciones de poder dominantes y pueden llegar a redefinir las estructuras de poder si llegan a establecer un proyecto. En la misma corriente sociológica, Melucci (2000) plantea que “La definición analítica de movimiento social abarca las siguientes dimensiones: a) Basada en la solidaridad, b) Que desarrolla un conflicto y c) Que rompe los límites del sistema en que ocurre la acción” (pág. 46). De acuerdo con lo mencionado, el autor incorpora otro elemento distintivo de los movimientos sociales *la solidaridad*, que, en esencia esta cimentada en la construcción de una identidad colectiva por parte de los sujetos, subjetividades y significados (Melucci, 2002). Reconocer y ser reconocido como actores sociales que están experimentando de manera cotidiana las formas de dominación presentes en la sociedad, pero aún más significativo que tiene la intención de transformar esas realidades.

Ciertamente, para el análisis del movimiento estudiantil de 1971 que se propone desarrollar en esta investigación, se toma como base analítica el punto de vista expuesto por el paradigma de la identidad representando por Touraine, Castells y Melucci, porque permite ver más allá de lo (instrumental y racional), es decir el interior del movimiento, el sentido y la identidad que construyen para configurar una alternativa frente al poder.

Por otra parte, desde Colombia Archila (2001) define los movimientos sociales como “aquellas acciones sociales colectivas más o menos permanentes, orientadas a enfrentar injusticias, desigualdades o exclusiones, que tienden a ser propositivas en contextos históricos específicos” (pág. 18). El autor en diversas ocasiones ha cuestionado la posibilidad de aplicar esta categoría a las acciones en el contexto colombiano, esgrimiendo como razones, la debilidad organizativa y falta de autonomía frente al Estado. En contraste Acevedo (2016) refiere la movilización estudiantil de 1971 como movimiento social, ya que logró reunir a distintos sectores (profesores, ciudadanos, campesinos y obreros) para que apoyarán sus demandas y, en solidaridad con esas fuerzas, potenció cuestiones que iban más allá de lo estrictamente educativo. Además, señala que el movimiento se construyó a partir de una apuesta política por la universidad pública y una sociedad diferente. Para finalizar el debate, este trabajo considera

algunos de los elementos planteados para el estudio de los movimientos sociales, sin afirmar que el movimiento estudiantil de 1971, se configuró como movimiento social.

Siguiendo la definición de Archila, en términos teóricos y analíticos, los estudiantes de 1971 promovieron acciones que enfrentaban las decisiones del Estado por considerarlas contrarias a la autonomía universitaria y al proyecto de nación. Desde su saber, pensar y sentir se opusieron a la reforma educativa del presidente y se configuraron como actores políticos propositivos con el Programa Mínimo, planteando una universidad pública diferente a la pensada “desde arriba”. Así su lucha tuvo representaciones, valores e imaginarios de lo público, la universidad y la autonomía, que trascendieron lo generacional, convirtiéndose en constantes de varios períodos históricos. Son la expresión de la subjetividad que crea, recrea y construye “utopía que permite e impulsa otras visiones del mundo individual-colectivo, donde la experiencia permite generar o transformar realidades sociales consideradas como injustas” (Aguilera, 2013, pág. 25), posibilita dar sentido al movimiento para posicionarse como sujeto centro de la acción, es decir, pensar a los estudiantes desde sus acciones colectivas, con el otro y en su interacción, produciendo y reproduciendo sentidos, allí donde se juegan los momentos individual y colectivo como lo afirma Aguilera:

Pues es la expresión de una individualidad que necesariamente se teje en el ámbito colectivo [...] remite al sujeto que, en medio de la permanente sujeción a la que es sometido, establece márgenes de acción, resistencia y, en algunos casos, emancipación (Aguilera, 2013, p 24-25).

Ello remite, al movimiento estudiantil como sujeto colectivo que en medio de la dominación enfrentó el poder del Estado y al tiempo, formó a los estudiantes como sujetos políticos que plantean alternativas frente a las desigualdades e injusticias desde el discurso y la acción con otros¹².

El sujeto es eminentemente político y, si su acción tiene efectos sociales o económicos, se manifiesta a través de categorías directamente políticas. Se trata, ante todo, de afirmar una voluntad colectiva frente a un sistema social y político que se define como natural (Touraine, citado por Martínez, 2008, 78).

Subalterno, la experiencia de la subordinación, la resistencia y la revolución

Una aproximación al sentido del concepto de subalterno desde la matriz analítica del marxismo, permitió comprender la noción teórico-práctica desde donde habla y actúa el movimiento estudiantil, como categoría analítica, sin que esta investigación se ubique dentro de los estudios subalternos. En el pensamiento marxista, una primera aproximación a la

¹² Perspectiva política de Arendt, presentada por Martínez, (2008).

construcción del sujeto histórico se construye a partir de la relación del sujeto con el contexto histórico, relación atravesada por los medios de producción, en tanto, perspectiva del determinismo económico, lo anterior esboza el debate frente a la predominancia de la categoría analítica de las clases sociales para el examen de la relación de dominación desconociendo otros ejes de opresión. En esta línea el sujeto histórico de la revolución es el proletario y los demás actores son subsidiarios (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001).

El pensamiento marxista se desplaza, especialmente con Antonio Gramsci quien problematiza la noción de subalterno, en su intención de avanzar del determinismo económico, para buscar explicaciones conceptuales de la alienación en el terreno superestructural. Concibe la subalternidad como una condición inherente de los sujetos dominados, la pérdida de la dignidad por la subordinación a la que se encuentran sometidos. Sin embargo, reconoce la capacidad de estos sujetos para construir formas de resistencia y proyectos alternativos (Dube, 2011).

Gramsci, buscó una mirada colectiva de la subalternidad, al reconocer la existencia de clases o grupos subalternos, considerando la posibilidad de diversidad entre los grupos, y a partir de una propuesta de convergencia subjetiva desde la experiencia de ser subalterno. Interesado en entender tanto una subjetividad determinada como su potencial transformación por medio de la conciencia y la acción política (Massimo, 2010).

Entender esa diversidad, amplía el lugar de la subordinación como experiencia de, clase, género, casta, oficio, etnia, nacionalidad, edad, cultura y orientación sexual, y aún más, como lo señala Massimo (2010) “el valor de este aporte es ampliamente reconocido en tres aspectos fundamentales: como propuesta historiográfica, como base de interpretaciones histórico-políticas y como esbozo de un proyecto de emancipación” (pág. 37).

Noción renovada por los estudios subalternos, especialmente Guha al proponer análisis históricos en los que los grupos subalternos fueran vistos como sujetos de la historia y reconfigurar un pasado que en la historiografía India, estuvo construido por dos discursos dominantes, el elitismo nacional burgués y el elitismo colonial, lo que condujo a silenciar el aporte del pueblo de manera independiente, desconociendo el papel político de los grupos y las clases subalternas. Reivindicaba la existencia de una:

¡Conciencia política en unos movimientos a los que habitualmente se les niega, por el vicio de identificar lo que es consciente con lo que está organizado y responde a un programa, generalmente a alguna forma más o menos explícita (...) y descalifica como prepolíticos al no encontrar en ellos los elementos que busca” (Guha, 2002, pág. 12)!

Esta categoría servirá como elemento de interpretación de la posición del movimiento estudiantil, para problematizar sí ¿fueron subalternizados por discursos que descalifican el movimiento como violento, desordenado, carente de consciencia y sin un programa estructurado o tuvieron la capacidad de participar, influir y generar propuestas?

Los estudiantes: constructores de cultura política

Distintas disciplinas trabajan la idea de cultura política, como la sociología, la psicología, la historia, la ciencia política, la antropología, los enfoques culturalistas o las ciencias de la comunicación y el lenguaje, por su parte la sociología ha estudiado las relaciones entre los actores; la psicología ha hecho aportes para comprender las actitudes y comportamientos de los sujetos frente al sistema político; la antropología y las tendencias culturalistas se han centrado en las significaciones culturales y en la configuración de una cultura política.

Estas aproximaciones disciplinares amplían las concepciones sobre la cultura política, ubicándola en diferentes corrientes del conocimiento, traspasando el campo disciplinar de la ciencia política (Herrera, Pinilla e Infante, 2005). Algunos estudios revisaron los distintos componentes políticos y culturales de los procesos de socialización y, desde la sociología cultural y la antropología, hicieron aportes al estudio de las culturas políticas nacionales y de las culturas no hegemónicas. Esta renovación también transita el campo metodológico, al pasar del análisis de variables cuantitativas a revisar otro tipo de elementos.

De esta forma surgen teorías como la del individualismo metodológico, que entiende las relaciones entre actores sociales y sistema político a partir del cálculo racional, en el cual la prioridad es obtener recursos materiales. Esto se distancia de nuestra interpretación, que se apoya en Inglehart (1991) para proponer un análisis de la cultura política desde otros aspectos, como que las reacciones de la gente son moldeadas por orientaciones subjetivas. Así, la mirada reduccionista del individualismo metodológico busca posicionar sus representaciones, visiones del mundo y propuestas, desconociendo a estos actores; en este sentido, Herrera, Pinilla e Infante (2005) proponen en los años noventa, un concepto de cultura política que se explica en cuatro elementos:

1. Haz de orientaciones políticas de una comunidad,
2. Componentes cognitivos, afectivos y evaluativos,
3. El contenido de la cultura política es el resultado de la socialización primaria y
4. Ésta afecta la actuación gubernamental y la estructura política (pág. 22).

Esta perspectiva abre el camino mostrar la posibilidad de que otros actores irruman en la definición de la cultura política y se disputen nuevos significados hasta llegar a la idea de culturas políticas; parafraseando a Herrera, Pinilla e Infante (2005). Este último concepto permitió dar un paso trascendental hacia la pluralidad, pues éstas representan lo alternativo, los antagonismos, lo subalterno, los imaginarios, las representaciones culturales y simbólicas. Esta categoría representa lo cambiante de la sociedad y de sus relaciones, en donde los movimientos sociales han jugado un papel importante.

Especialmente en América Latina los movimientos sociales y la acción colectiva han demostrado su capacidad de acción y de respuesta como voz de la insatisfacción hacia el modelo de democracia y el sistema económico, generando procesos de lucha política para alcanzar planes democráticos alternativos. Es desde este lugar que buscan definir el escenario político, sus participantes, instituciones, procesos, programas y, ante todo, la lucha es una forma de resistir ante proyectos de dominación, que se incrementan con la introducción de políticas neoliberales que apuntan a disminuir el papel del Estado, la democracia y la sociedad civil. Los movimientos sociales han logrado transformar sus agendas en políticas públicas y expandir las fronteras de la política institucional, dando nuevos significados a las nociones de ciudadanía, representación, participación política y democracia (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001).

Por su parte, los estudios culturales analizan la cultura a partir de dos posiciones: como modo de vida (ideas, actitudes, lenguajes, estructuras de poder) y como prácticas culturales (textos, arte, arquitectura), entendidas desde formas artísticas y textuales (Escobar, et al, 2001, pág. 10). Esta perspectiva privilegia el lenguaje como forma de producción cultural y del sujeto, pero también presenta desacuerdos frente al determinismo del análisis social desde el lenguaje, cuestionando la suficiencia de la textualidad y del significado para comprender “otros asuntos que importan”, llegando a pensar que hay “algo desagradable allá abajo”, en la tensión entre la política y la teoría (Escobar, et al., 2001, pág. 22). Concluyendo que los movimientos sociales son cruciales para definir lo cultural y lo político, En la práctica; esta es la apuesta de la política cultural.

La política cultural se hace evidente cuando los grupos intervienen para dar nuevos significados a las interpretaciones culturales dominantes de la política. Son luchas por el poder interpretativo donde el lenguaje y su apropiación son muy importantes para los movimientos emergentes que buscan reconocimiento. La cultura es política porque busca dar nuevas definiciones del poder social, y crear otras culturas políticas, es el ámbito de las prácticas y las instituciones, conformadas a partir de la totalidad de la realidad social (Escobar, et al., 2001, Pág. 26).

En 1971, los estudiantes enfrentaron la cultura política excluyente. Además de las reivindicaciones materiales, buscaron reconocimiento, autonomía y potenciaron -otros imaginarios culturales de, justicia, educación, política y poder-. Este trabajo no intenta dar una nueva categoría o definición, sino adherirse a las ideas que enriquecen la mirada del movimiento estudiantil de 1971, viéndolo como expresión de resistencia que se fue consolidando en el ámbito nacional, y como acción política y cultural que se concreta en el Programa Mínimo. Para ello se acude a los registros del pasado que ofrecen testimonios de los actores, sin negar opciones como el análisis de prensa, que permite confrontar, contextualizar y/o apoyar sus narraciones para buscar aquello considerado secundario.

Enfoques del discurso

Según la Real Academia de la lengua Española (RAE) el discurso hace referencia “serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente”, además es “razonamiento o exposición de cierta amplitud sobre algún tema, que se lee o pronuncia en público” DRAE.

Para comprenderlo es necesario tener en cuenta su contenido (tema), el contexto donde es producido y los distintos elementos expresivos que pueden tener diversas funciones: a) referencial, si está dirigido hacia el contexto; b) persuasivo, si el propósito es persuadir al receptor; c) metalingüístico, si está en función del código; d) de contacto, si está centrado en establecer comunicación con el receptor y e) poético, si el mensaje se representa como signo artístico (Soage, 2006).

El análisis del discurso es una práctica que se desarrolló en la década de los sesenta y a raíz de esto, algunos autores han logrado definir el concepto de “Discurso” de diversas formas: Foucault, lo define como un “material del que parte el análisis de lo social y lo histórico” excluyendo al sujeto, puesto que este no es quien dota al discurso de realidad y sentido, sino que son las prácticas discursivas las que crean los sujetos y los objetos (Soage, 2006). Ricoeur, afirma que el discurso es una dialéctica de proposiciones y referente. Él piensa que en un texto existen varios sentidos, y estos dependen de la subjetividad del sujeto, quien asume un papel de intérprete frente al texto (Soage, 2006). Por su parte, Benveniste, lo define como la aplicación concreta del sistema lingüístico, cuando este queda a cargo o es asumido, incluso transformado, por el locutor en su acto de habla. El discurso para él se transforma en un modelo de comunicación (Soage, 2006).

En consecuencia, Calsamiglia y Tusón, definen el discurso como una práctica social que se articula a través del uso lingüístico contextualizado, pues es parte de la vida social y a la vez un instrumento que la crea. El discurso funciona como medio para construir formas de comunicación y representación del mundo de las personas, esto, a través del repertorio comunicativo de cada hablante, que se ve influido por factores de tipo cognitivo y sociocultural, factores que son dinámicos y pueden estar sujetos a revisión, negociación y cambio, dependiendo del momento en que se efectuó la comunicación y también de la comunidad (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Para el presente análisis se tomará la definición de Calsamiglia y Tusón donde se le da al discurso una perspectiva socio-semiótica, es decir un miembro individual del sistema social que significa y por sus actos de significar la realidad social es continuamente modelada, modificada o creada.

Tipos de Discurso

Existen diferentes tipos de discurso y cada uno posee características propias que lo diferencian de los demás, tal es el caso de las conversaciones, las entrevistas, artículos de periódico, anuncios, propagandas, libros de texto, cuentos, chistes, etc. (Soage, 2006).

Para Van Dijk, un discurso no se puede clasificar según criterios únicamente estructurales o funcionales, la clasificación debe basarse en un conocimiento donde se articulen la estructura y las funciones del discurso (Soage, 2006).

Tomando en cuenta las funciones particulares y los rasgos estructurales se puede clasificar en: a) persuasivos, son tan diversos que van desde las conversaciones cotidianas, hasta los discursos públicos. b) narrativos, que cuentan con estructuras esquemáticas y se basan en esquemas métrico-prosódicos específicos. c) legales que se desarrollan en contextos institucionales (Soage, 2006).

Con base en las anteriores características el discurso ha sido clasificado en: Científico, su función radica en el conocimiento de la realidad y su transformación en beneficio de la humanidad. De este discurso podemos reconocer dos enfoques: el científico, que utiliza un lenguaje específico y de divulgación que se encarga de difundir expresiones que sean accesibles para todas las personas. Estético, se preocupa por la forma trabajada del lenguaje y el contenido del mensaje, con el fin de alcanzar el grado máximo de profundidad en su transmisión. Religioso, tiende a darse a través de relatos y comparaciones que manifiestan experiencias y se establece, por un lado, a partir de la teología y por otro mediante elementos rituales

fundamentados principalmente en la palabra. Retorico, su función principal es persuadir, convencer de aceptar ciertas posturas o ideologías a conveniencia. Educativo, se centra en la transmisión de conocimientos, este tipo de discurso tiende a volverse autoritario. Histórico, se preocupa por dar a conocer eventos ocurridos a través del tiempo, y generalmente en este tipo de discurso existe algún personaje al cual se reconoce y Político, este tipo de discurso se da comúnmente para tomar u cargo de poder. Su función es argumentar puntos de vista ante un público determinado, con el fin de intervenir en ellos y convencer (Soage, 2006).

Teun Van Dijk, sugiere que en todos los niveles del discurso se pueden encontrar huellas del contexto. Estas huellas o indicios nos permiten entrever características sociales de los participantes, como por ejemplo el sexo, clase, origen, origen étnico, edad, posición y otras formas de pertenencia grupal. Además, sostiene que los contextos sociales son cambiantes y como usuarios de una lengua, siguen pasivamente los dictados del grupo, sociedad o cultura (Soage, 2006).

En su libro “Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso” Casimiglia y Tusón hablan del discurso como una práctica social que surge a partir del uso lingüístico contextualizado oral o escrito. El discurso hace parte de la vida social y es la vez un instrumento que crea vida social. De esta forma el investigador puede decir que el discurso refleja la sociedad y es a través del discurso que se puede comprender las relaciones que existen en la sociedad. En todos los discursos hay un fin y una independencia con el contexto (Casimiglia y Tusón, 1999).

Según el enfoque sobre el discurso, existen muchas líneas en el Análisis de Discurso, como la Gramática del Texto, el análisis de la conversación, la psicología del procesamiento del texto, la psicología discursiva, la estilística, la retórica, la ideología, el análisis de la argumentación, el análisis de la narración, la teoría de géneros, más recientemente el Análisis crítico del discurso, etc. Para el presente trabajo se utilizó el Análisis Crítico del Discurso un enfoque especial que toma posición política y analiza el papel del discurso en la reproducción de la dominación, así como en la resistencia contra esta.

Para ello, es imperativo asumir que el campo del discurso es un espacio social de lucha entre los grupos dominantes que pretenden establecer, mantener y legitimar su poder, y los grupos que resisten, se oponen y confrontan. En este escenario de conflicto se despliegan estrategias discursivas para deslegitimar al adversario y construir en la opinión pública un conjunto de representaciones, significados e imaginarios con el objetivo de ser el vencedor

político. Además, este enfoque, busca establecer una relación entre el discurso y las estructuras sociales y para desde allí tomar una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de su lugar de poder para legitimar la dominación (Van Dijk, 2003).

Acerca de la metodología y las fuentes

La presente investigación se inscribe epistemológicamente en la “Historia social” y en tal sentido, busca comprender el movimiento estudiantil de 1971 desde lo que Guha (2002) llama las voces bajas de la historia, es decir, desde la experiencia y discurso de los subalternos a partir fuentes que los visibilicen.

A partir del momento en que la gente corriente se convierte en un factor constante en la toma de grandes decisiones y en tales acontecimientos. No sólo en momentos de excepcional movilización popular como las revoluciones, sino en todo momento o durante la mayor parte del tiempo (Hobsbawm, 1998, pág. 206).

Como apuesta para rastrear lo oscurecido con los análisis estructurales que han dominado las investigaciones sobre los movimientos sociales, buscando las formas de resistencia y los discursos de los estudiantes a partir de lo propuesto por Scott (2000), primero describiendo y presentando los acontecimientos desde la voz de sus actores, contrastada con la voz del Estado; y luego analizando el discurso dominante del Estado, los términos en que acepta o defiende lo establecido, en contraposición a los postulados del movimiento estudiantil; esto permitirá notar cómo veía a los estudiantes, cómo interpretaba sus formas de resistencia y demandas.

Interpretar el discurso dominante permite entender la forma en que se alinean los discursos ocultos de los alumnos que desafían lo dado desde el poder; éste puede desplazar los actos estudiantiles hasta llevarlos a la resistencia clandestina, donde se materializa el discurso oculto, abriendo la puerta a espacios sociales de negación donde los sometidos se oponen a la ideología dominante; lugares del liderazgo informal y de las no élites, que buscan alternativas frente al opresor (Scott, 2003, pág. 237). Estudiarlos permite ver las formas de resistencia como prelude de las acciones públicas que configuran la potencia política de la lucha estudiantil, así, la teoría se ve “articulada a nuestro objeto de estudio y en interacción con nuestros datos empíricos” (Archila, 1997, pág. 99).

Se acudió a los discursos para comprender el movimiento estudiantil de 1971, a la voz de los estudiantes plasmada en los documentos que registran su testimonio, sus proclamas y los debates del movimiento social. También se tomó la prensa para identificar los discursos institucionales. Se usó la hermenéutica para la revisión documental, por los recursos que ofrece para interpretar el proceso histórico del movimiento, desde su vínculo con las relaciones sociales en movimiento que dotan de sentido las experiencias de los sujetos colectivos y su historicidad:

La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (Baeza, 2002, pág.45).

Esta posibilidad se asume como algo potencial, sin desconocer el rigor que exige la disciplina histórica; la historia es un libro por escribir, indeterminado y en constante debate. El papel del historiador en este proceso se entiende como algo conflictivo¹³ y sin pretensiones de neutralidad. Para finalizar en relación con el proceso metodológico, corresponde subrayar la diferencia en el contexto y las formas de dominación estudiadas por Scott en la India (directas, totalitarias y legítimas) a las experimentadas en Colombia durante el Frente Nacional, ya que la carencia total de poder experimentada en las sociedades del siglo XVI y XVII, alimenta el discurso oculto de los dominados por suponerse como lo señala Scott (2000), “Entre más marcada fuera la relación del discurso con el poder, más grande sería la divergencia entre lo que yo llamo el discurso público y el discurso oculto” (pág. 18). Es decir, que a mayor dominación menor posibilidad de los dominados de manifestarse desde el discurso público. Ante esta premisa se busca identificar las formas del discurso oculto y público de los estudiantes desde la propuesta de Scott reconociendo que las formas de dominación se transformaron, por tanto, el discurso público se convirtió en la generalidad en las sociedades modernas.

Sin negar las similitudes estructurales en las formas de dominación que persisten Scott (2000) señala que cada grupo a partir de su experiencia de subordinación crea sus propias formas del discurso oculto (pág. 21).

El discurso, eje transversal de análisis

La idea del discurso como posibilidad de análisis está mediada por el proceso de fragmentación que se da con la ruptura del paradigma de la modernidad que, según Rodríguez (2004), cuestionó el imperativo de verdad absoluta que había permeado las ciencias; las verdades se relativizaron y en las ciencias sociales se vivió el “giro lingüístico”, permitiendo la ampliación de métodos y la incursión de lógicas de investigación distintas a las ciencias exactas, que llevaron a configurar modelos más interpretativos y acercaron posibilidades de construir conocimiento de manera interdisciplinar. Se relativizó el poder de las estructuras como

¹³ En la medida en que pone en juego el compromiso con las luchas sociales y el deseo de objetividad del ejercicio investigativo.

determinantes únicos de la vida social, y se abrió paso al posestructuralismo que, ubicado desde la superestructura, reconoce otras posibilidades, entre ellas el discurso, las voces de los actores, la cultura y las mentalidades.

Como se aludió antes, el discurso ofrece distintas posibilidades para comprender las realidades sociales, desde el análisis semiótico, hasta el narrativo, retórico o sociolingüística. Esta investigación acude al Análisis Crítico del Discurso por considerarlo una herramienta que devela la capacidad del lenguaje en la configuración de las relaciones de poder y de dominio, pues su potencial interpretativo y explicativo permite comprender históricamente los fenómenos sociales.

Como señala Van Dijk (1999), el Análisis Crítico del Discurso, en adelante ACD, avanza en la idea de comprender la sociedad y las relaciones a través del lenguaje, en el marco de: “estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos”. Su enfoque busca ir más allá de lo gramatical y semántico, para adentrarse en las formas de dominación y del ejercicio de poder en las relaciones sociales, que se reproducen, fortalecen y legitiman a través del discurso de los actores, grupos e instituciones dominantes¹⁴. Frente a las formas del discurso dominante, los subalternos resisten con el discurso oculto, disfrazado y/o público (Scott, 2000).

Como representante de esta perspectiva, Scott (2000) emplea la historia y la política para entender las formas de dominación y resistencia que se dan en las sociedades con regímenes de esclavitud, servidumbre y castas, encontrando que las relaciones de poder determinan las formas del discurso público y oculto de los grupos en espacios de divergencia. En este escenario se tejen relaciones que responden a las condiciones de los grupos y actores, generando un espacio social¹⁵ en donde los subordinados mantienen formas del discurso oculto, como medida de resistencia ante el discurso público que legitima, mantiene y reproduce la dominación de las élites.

La tensión entre ocultamiento y vigilancia, presente en todos los ámbitos de las relaciones entre dominados y dominadores, destaca la creatividad de los subordinados para ocultarse de la vigilancia del poder y la sofisticación de los procesos de control de las élites

¹⁴ Sin desconocer que el discurso no es la forma de dominación principal de las élites, ni la única, ya que se reconoce la dominación material y su interrelación con la dominación simbólica como parte del mismo proceso de opresión de los subalternos. Sin embargo, es la herramienta que hemos elegido.

¹⁵ Para Scott, se trata un lugar fuera del control de la élite, donde se puede manifestar la inconformidad, y la resistencia, y es el lugar en donde el discurso oculto es socializado con los iguales; compuesto por códigos lingüísticos, los rituales, las ferias y los bares, entre otros.

(Scott, 2000), como expresiones de una misma dialéctica: del poder y la subordinación. En este sentido, los actores emplean formas elaboradas para alcanzar sus objetivos a través de la ideología, y para resistir, a través de la contraideología, las cuales hacen parte de un mismo proceso de redefinición de las relaciones de poder y del ejercicio de la política, que no es inherente solo a los procesos públicos. Al respecto, Scott señala las siguientes formas del discurso, tanto de los oprimidos, como de las élites.

Discurso dominante

Las formas del discurso dominante se ubican en el discurso público de las élites (Dijk, 1999; Scott, 2000), que tienen formas específicas de emplear la palabra, las cuales utilizan fuertemente los recursos materiales y simbólicos; tal es el caso del Estado, que como entidad cuenta con la legitimidad, recursos y la capacidad de transmitir sus posiciones, muy distinto de lo que sucede con los grupos subalternos, que no cuentan con estos medios.

El discurso poderoso se define en términos del poder manifiesto de sus autores, comprende un ámbito de apropiación material, uno de dominación y subordinación pública (rituales de afirmación y humillación), y uno de justificación ideológica de las desigualdades (la visión religiosa y política de la élite) (Scott, 2000). En este escenario de dominación del discurso público los subordinados tienen manifestaciones públicas de obediencia, las cuales, antes que funcionar como rituales de aceptación de su condición, son una postura para engañar al enemigo, una táctica para mantener una imagen falsa y renegociar las condiciones materiales y simbólicas

En la disputa por la configuración de poder, el “discurso público es, para decirlo sin rodeos, el autorretrato de las élites dominantes, donde éstas aparecen como quieren verse a sí mismas” (Scott, 2000, pág. 42); con el objetivo de convencer a los subordinados de los beneficios del statu quo acuden a las máximas formas retóricas, exaltando los valores del establecimiento y su búsqueda del bienestar general, para dar la apariencia de autoridad y de ostentar legítimamente la dominación que se concreta a través de la ideología. En esta escena los subordinados acuden al discurso público para reafirmar a los dominadores y, con ocasión del posicionamiento político de los subalternos, las relaciones de poder se balancean, abriendo camino para las manifestaciones abiertas y declaradas de resistencia, en donde el discurso público de los subalternos se redefine. (Ver Figura 1.)

Formas de dominación, resistencia y contraideología			
Discursos y Acciones			
	Oculto	Público, Abierto y Declarado	Construcción de la ideología
Dominante Las élites políticas y económicas. Clero	Discurso de los valores, del bien general, defensa de la institucionalidad. Reconocimiento de los subalternos y sus demandas. Propuestas de negociación. Ocultamiento de la problemática.	Afirmación pública dominación. Rituales de dominación y humillación Discurso de deslegitimación de las acciones de los subalternos. Declaración del subalterno como el enemigo público. Negación de la justeza de las demandas.	Las elites justifican la dominación, la desigualdad, la represión y la violencia. Sistema de creencias y valores que legitiman las acciones de las élites. Identidad Legitimadora
Subalterno Grupos populares Estudiantes, campesinos, indígenas, maestros y trabajadores	Discurso oculto de confrontación, agresión y discursos de dignidad por ejemplo ritos de agresión. La creación de espacios autónomos para la afirmación de la dignidad. El anonimato	Peticiones, huelgas, marchas, tomas de rectorías, expulsiones de rectores y agentes extranjeros- Identidad de Resistencia. Afirmación pública de dignidad- Programa Mínimo. Desafío abierto a la autoridad: “Exigimos” Atentados contra símbolos de poder de los dominadores. Solidaridad	Contraideología e infrapolítica, desarrollo de culturas disidentes. Mitos de bandolerismo social: Los héroes El uso de símbolos Identidad Proyecto El Programa Máximo

Figura 1. Discurso dominante y subalterno

Nota: Elaboración propia. Basado en la propuesta de Scott (2000).

El discurso público de la élite se estructura para mantener las formas de dominación y la apariencia de consenso; herramienta poderosa porque permite soportar la consolidación ideológica y política del grupo. La ideología dominante modula los comportamientos de los actores en la escena pública, el lenguaje que deben utilizar los subordinados. El discurso en la escena pública es desequilibrado, ya que en la mayoría de los casos es la expresión del poder

de la élite, aunque, como señala Scott (2000), no es probable que “Se trate solo de una maraña de mentiras y deformaciones, sí, es una construcción discursiva muy partidista y parcial. Está hecha para impresionar, para afirmar y naturalizar el poder de las élites dominantes, y para esconder o eufemizar la ropa sucia del ejercicio de su poder” (pág. 42).

El discurso dominante también es una herramienta en la lucha de poder, la élite lo puede utilizar desde el discurso oficial para estigmatizar actividades o personas; los rebeldes o revolucionarios son llamados bandidos, criminales o delincuentes, para desviar la atención de sus exigencias políticas. Esta sería la escena donde todos actúan, posan y usan su mejor máscara para enfrentarse solapadamente al contrario, tratando de rescatar espacios de poder que les permitan mantenerlo.

Discurso oculto

El discurso oculto es una estrategia política de oscurecimiento de los intereses de los grupos en conflicto, se ubica, tanto en la táctica de los subordinados, como en la de los dominadores; en el primer caso se trata de reacciones y réplicas al discurso público dominante; permite generar espacios sociales de negación donde los sometidos neutralizan y replican al poder y la ideología despótica, siendo el ámbito del liderazgo informal de quienes no son de la élite; el lugar de lo oral, de la resistencia clandestina en escenarios donde la represión es el medio de mantener el orden y el control social (Scott, 2000), es contra-hegemónico, pues permite criticar el poder.

En condiciones de fortalecimiento de la resistencia contra la ideología dominante se requiere de una negación más contundente, lo que Scott denomina contraideología, cuyo objetivo estratégico es construir un sistema normativo de defensa de la identidad y dignidad de los subalternos, el cual se identificaría con la construcción de una cultura política disidente en la que se reconocen y se solidarizan con la causa común de ser oprimidos; en ella se trata de reconocer que el poder imponen las apariencias a los grupos subordinados en el espacio público, sin embargo esto no impide que las usen como un instrumento de resistencia y evasión.

Para el desarrollo del discurso oculto se hace necesaria la creación de espacios exclusivos de los subordinados, que garantice su libertad de expresión y su seguridad; escenarios de autonomía, “nichos” como la noche, días de descanso, la taberna, el mercado, lugares aislados, el carnaval y las reuniones clandestinas, que les permitan encontrar de nuevo su dignidad como personas y como grupos subordinados; sin el control y la vigilancia de las

élites, allí se construyen formas de organización que potencian las acciones colectivas de los subalternos (Scott, 2000).

En los espacios sociales del discurso oculto se crea la política disidente de los subordinados, que Scott (2000) llama infrapolítica: “todas las acciones políticas que adoptan formas elaboradas para oscurecer sus intenciones o para ocultarse tras un significado aparente” (pág. 235). Formas de lucha que se disfrazan para evitar las represalias del poder, en donde los sometidos se organizan en redes y clandestinamente construyen las bases para formar la resistencia directa y abierta. Ello se sinteriza con la caracterización de Scott (2000) del discurso oculto: 1. Es específico de un espacio social y de un conjunto particular de actores; 2. Las formas de resistencia no contienen sólo actos de lenguaje, sino una extensa gama de prácticas, y 3. La frontera entre el discurso público y el secreto es una zona de incesante conflicto entre poderosos y dominados, nunca un muro (pág. 38).

La lectura de Scott permite ubicar el discurso de las élites, que también elaboran un discurso oculto donde se articulan las prácticas y exigencias que no pueden expresar abiertamente, pues para ellas es estratégicamente peligroso actuar públicamente contradiciendo las bases de algún principio de su poder o exponiendo la “ropa sucia”. Los escenarios del discurso oculto de los poderosos les permiten descansar de las tareas formales que exige su actuación y minimizan la posibilidad de que la familiaridad propicie el desprecio o deteriore su imagen (Scott, 2000, pág. 35). El discurso oculto se da tras bambalinas, fuera de escena y para un público especial.

Aproximación a las fuentes

Con el objetivo de investigación delimitado, se emprendió el camino para la consecución de las fuentes, camino que fue arduo. Y lo fue, por la existencia precaria de archivos (documentos, periódicos e imágenes) del movimiento estudiantil de 1971. Sin embargo, en el ejercicio de investigación se encontró un archivo recopilado por los investigadores de la Universidad de Antioquia, Olga Zuluaga y Julio Puig; en él se encuentra cartas de los estudiantes, escritos de los congresos estudiantiles y manifiestos elaborados durante 1971 que muestran la dinámica interna del movimiento, un archivo, paradójicamente poco consultado por los historiadores. Esta fuente es de máxima relevancia para develar el discurso de los estudiantes.

Seguidamente se recurrirá a la gran prensa nacional, periódicos de circulación nacional (El Espectador y El Tiempo) con el objetivo de detectar las visiones que las élites tienen de los

estudiantes, la universidad y la educación. Igualmente, este medio permite ver el ciclo de las acciones de los estudiantes y aportó información valiosa para la construcción de la línea del tiempo del movimiento estudiantil de 1971.

En particular se examinaron noticias, comunicados y pronunciamientos oficiales en torno a los acontecimientos más importantes del movimiento como sobre lo ocurrido en Cali el 26 de febrero, marchas, protestas, tomas militares de las universidades y cierre de las mismas, detención de estudiantes, discusiones en el Senado, alocuciones del presidente y del ministro de educación entre otros.

Con el objetivo de equilibrar el análisis de las fuentes, se buscará la visión de otra orilla de opinión desde la prensa de izquierda con la indagación en el semanario *Voz Proletaria*. Este recorrido fue próspero en información sobre el conflicto; presentando con mayor recurrencia la voz de los estudiantes, sus demandas y denunciando las acciones represivas del gobierno. Acercándonos desde esta perspectiva al llamado de romper con la instrumentalización de los movimientos subalternos en la historia, dicho por Guha (2002) de la siguiente forma:

Remediarse con un nuevo tipo de historia que rompa con la lógica del relato estatista, comenzando por abandonar las convenciones de una estructura narrativa que marca un cierto orden de coherencia y linealidad que es el que dicta lo que ha de incluirse en la historia y lo que hay que dejar fuera de ella (Pág. 15).

Otro tipo de fuente usada fue la documentación registrada en la bibliografía, desde la cual se elaboró el contexto histórico y la narración de los acontecimientos del movimiento estudiantil desarrollados en los capítulos 1 y 2 respectivamente.

Finalmente se examinaron los testimonios de algunos de estudiantes protagonistas del movimiento recogidos en el libro *Memorias de una Época*, testimonios de protagonistas entrevistados en el libro del profesor de la UIS Álvaro Acevedo Tarazona y en el documental llamado *La Rebelión de los Estudiantes sobre el movimiento en la Universidad del Valle*.

Una vez planteadas las categorías de análisis y la metodología se hacen necesario abordar el contexto en el que surge el movimiento estudiantil de 1971, para lo cual se describirán los elementos políticos, económicos y sociales que van a caracterizar el Frente Nacional en el país, se situará los antecedentes de movimientos sociales latinoamericanos y colombiano, enseguida los principales cambios teóricos y políticos en la Izquierda. Todo lo anterior, referente para el proceso de construcción del discurso de los estudiantes. Para finalizar con la presentación del Movimiento Estudiantil de 1971, para este trabajo resulta relevante plantear este contexto para que el lector comprenda las apuestas del movimiento estudiantil de

los años 70, los actores que disputaban el poder, sus discursos, sus formas de resistencia y apuestas políticas.

Capítulo I: Entre la defensa de lo establecido y el ambiente revolucionario

1.1 Colombia durante el Frente Nacional

Entre 1958 y 1974 Colombia fue testigo del acuerdo bipartidista del Frente Nacional, en el cual los partidos tradicionales, Liberal y Conservador, se repartieron el poder de los distintos aparatos estatales: presidencia, ministerios y otras entidades; el pacto se estableció como una manera de superar la violencia partidista y de desarrollar la economía, pues, como señala Estévez (2013), el país enfrentaba un aumento de la agitación social y de la violencia, además de una aguda crisis financiera. A ello se sumó la amenaza que supuso la dictadura militar de Rojas Pinilla a los partidos políticos tradicionales (Acevedo y Castaño, 2001).

El gobierno militar se dio como forma de pacificación e institucionalización que remediara la violencia política, la amenaza insurgente y la crisis social, profundizadas con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Este se propuso como medida transitoria por los partidos tradicionales, hasta el momento en que la dictadura de Rojas Pinilla representó una amenaza para su poder, cuando pretendió asumir de nuevo el gobierno, esta vez con el aval de la Asamblea Nacional Constituyente. El descontento se presentó desde diversas fuerzas sociales, entre ellas los estudiantes, quienes fueron reprimidos violentamente por las fuerzas militares el 8 y 9 de junio de 1954, durante una marcha en la Universidad Nacional que buscaba homenajear a Gonzalo Bravo, estudiante asesinado por la guardia nacional en 1929. Este hecho marcó la enemistad entre estudiantes y Rojas (Navarrete, 2014).

El gobierno de Rojas Pinilla también fue rechazado por el sector empresarial, representado por la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia, ANDI, y por la Federación Nacional de Comerciantes, Fenalco, inconformes por la injerencia directa del Estado en algunas actividades productivas; la creación de nuevos impuestos y de empresas públicas que competían directamente con el sector privado; la suscripción obligatoria de bonos públicos y la expedición de un decreto contra los monopolios que les afectaba directamente (Cruz, 2011), convocados por los partidos tradicionales, en el llamado “Frente civil”, se movilizaron en mayo de 1957.

Al comienzo de la dictadura amplios sectores de la sociedad (empresarios, militares, estudiantes y partidos políticos) compartían la convicción que se trataba de un régimen transitorio que daría lugar a la pacificación, llegando a ser optimistas frente a temas como el crecimiento económico (Archila, 1997a). Sin embargo, con el paso del tiempo los partidos tradicionales vieron amenazada su posición de dominio en el país, hecho que se sumó a los

gestos autoritarios de Rojas, entre los que se destaca la pugna con el poder judicial, en la que, gracias a una decisión de la Corte Suprema de Justicia, se concedió la libertad a un preso capturado por la dictadura en 1953, llevando a un rechazo público del dictador hacia la decisión de la Corte y a la renuncia de 16 miembros de dicho estamento y a la de cuatro magistrados del Consejo de Estado (Mesa, 2009).

Por su parte, la relación con la prensa se hizo tensa cuando, el 6 de marzo de 1954, el régimen ordenó a todos los periódicos abandonar la interpretación y ceñirse a los hechos, considerando que la opinión pública estaba representada en la voz del dictador y que éste hablaba en su nombre (Mesa, 2009, pág. 168). Los medios que se resistieron a la censura, como el periódico La Unidad dirigido por Laureano Gómez, conservador, y El Tiempo, dirigido por Eduardo Santos, Liberal, fueron cerrados. Estos hechos, sumados a la crisis económica, llevaron a que distintos sectores económicos, sociales y políticos buscarán la caída del régimen de Rojas Pinilla.

Durante el gobierno de Rojas Pinilla se presentó una caída en el crecimiento económico del 7% en 1954 al 2.2% en 1957 la inflación aumentó de 4% en 1954 a más de 23% en 1957, llevando a un aumento en el costo de vida que se sumó a la reforma fiscal de 1954, en la que se exigía la tributación de dividendos derivados de acciones y bonos de empresas, hasta llegar a un fuerte deterioro de la industrialización. Adicionalmente la restricción de las importaciones, que buscaba disminuir el impacto de la creciente deuda externa, junto a la caída de los precios del café, afectó los intereses de amplios sectores económicos (Cruz, 2011).

Para julio de 1956 los jefes de los partidos políticos, Alberto Lleras Camargo, liberal, y Laureano Gómez, conservador, se encontraron en España para buscar la restauración del gobierno civil en el acuerdo de Benidorm que fue firmado en 1956. En marzo de 1957 tenían el apoyo del sector Ospinista del partido Conservador, antes solidario al régimen militar. El acuerdo planteó la necesidad de reformar la Constitución para dar vía al cogobierno y, en julio de 1957, se firmó la declaración de Sitges y se dieron a conocer los acuerdos del Frente Nacional que incluían una reforma constitucional para establecer paridad en los ministerios y en los entes públicos por un período de doce años, -modificado luego a 16 años-; una reforma de la carrera administrativa y una convocatoria a plebiscito para legitimar lo acordado. El proceso fue mediado por el gobierno de la Junta Militar¹⁶ que funcionó como ente de transición hasta la

¹⁶ Integrada por el General Gabriel Paris, ex-ministro de guerra; el General Navas, el General Luis Ordoñez, el Vicealmirante Rubén Piedrahita y el General Deogracias Fonseca.

instauración de la democracia restringida, iniciada el 10 de mayo de 1957, cuando Rojas Pinilla entregó el poder.

1.1.1 Frente Nacional: la promesa

El Frente Nacional comenzó en 1958, luego del plebiscito de 1957, el cual autorizó la reforma constitucional que legalizó los acuerdos. El primer candidato a la presidencia fue el conservador Guillermo León Valencia, quien no contó con el apoyo de Laureano Gómez, en represalia contra los conservadores que apoyaron a Rojas Pinilla (Mesa, 2009). Las elecciones al congreso en 1957 evidenciaron la superioridad Liberal. Los conservadores obtuvieron el 42% de la votación (Tirado, citado por Mesa, 2009), hecho que permitió a los liberales posicionar el 4 de mayo de 1958 a Alberto Lleras Camargo como primer presidente del arreglo bipartidista, con una amplia ventaja: “el 58% de los votos, 2.482.948; mientras que Leyva obtuvo solo 614.861 votos” (Estévez, 2013, 55). Le siguieron el conservador Guillermo León Valencia (1962-1966), el liberal Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) y el conservador Misael Pastrana Borrero (1970- 1974).

Distante de las expectativas y las promesas, los gobiernos del Frente Nacional no cumplieron con los objetivos que se plantearon en el momento de su gestación: pacificar al país, desarrollar la economía y establecer la reforma agraria. Por el contrario continuaron con las formas tradicionales de hacer política, aumentando la represión contra las disidencias políticas, los sectores populares y la clase media; consolidando redes de patronazgo y clientelismo y legitimando este proceder como normal (Estévez, 2013). La economía se estancó gracias al déficit comercial producto de la caída de los precios del café, el aumento de la inflación y el desempleo, y, pese a los esfuerzos aislados de Alberto Lleras, y a la creación del Comité Nacional Agrario, del Incora y de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (Anuc), no se logró consolidar la reforma agraria por las presiones de los terratenientes quienes sentían amenazados sus privilegios (Kalmanovitz, 2003).

El Frente Nacional se caracterizó por la exclusión y por impedir la participación de otras fuerzas políticas, lo que llevó en buena medida, a la creación de las guerrillas y de partidos de oposición como la Alianza Nacional Popular ANAPO, o el Movimiento Revolucionario Liberal, MRL. En lo social se dio el abandono de las clases populares que causó la pérdida de adeptos a los partidos tradicionales y la posterior movilización de grupos sociales que se oponían a esta alianza. La economía atravesaba por condiciones desfavorables que propiciaron un fuerte intervencionismo del Estado y el incumplimiento de la prometida reforma agraria

como lo señala Archila (1997) “A pesar de los propósitos de quienes construyeron el régimen de coalición que gobernó el país entre 1958 y 1974, el Frente Nacional distó de cumplir lo que prometió” (pág. 10).

1.1.2 Lo político y social

El escenario político y social del Frente Nacional excluyó a quienes no pertenecían a la coalición eliminando su derecho de participar y mediar entre sociedad y Estado; negando el sentido de éste como “espacio político donde se enfrentan, negocian y se concilian los intereses de clases, grupos de presión y gremios de la sociedad (Kalmanovitz, 2003, pág. 411). El gobierno se desfiguró, haciéndose fortín de los partidos, truncando la representación y participación a otras fuerzas políticas. El pacto garantizaba el poder político y administrativo a los partidos tradicionales que se desfiguraron ideológicamente para garantizar las ventajas que les ofrecía el acuerdo, en tanto perdieron el apoyo ciudadano que no encontraba respuesta a sus demandas sociales e ideológicas en el Estado, cuyos programas se dirigían a conservar el poder, mientras las divisiones promovían el desánimo en sus bases. Al respecto, Estévez (2013) recuerda que:

Las tasas de participación fueron muy bajas antes, durante y después del Frente Nacional, producto de la naturaleza de la competencia política. Así pues, los liberales conservaron la mayoría electoral y el divisionismo afectó los índices de votación conservadora, pues fragmentó su potencial electoral (pág. 77).

Lo anterior afectó la capacidad de construir consensos a través de la inscripción a los partidos se fue deteriorando, estos perdieron su identidad y legitimidad, lo que generó disidencias en los partidos tradicionales y permitió el nacimiento de nuevas fuerzas políticas y sociales al margen de la coalición (Múnera, 1998). El Frente Nacional fue constituido como estrategia para impedir la consolidación de cualquier movimiento de izquierda, especialmente del partido comunista, que pasó de promover las transformaciones sociales por la vía legal, a considerar válidas “todas las formas de lucha para la toma del poder político”¹⁷, como respuesta a la persecución vivida durante el gobierno de Rojas y a la imposibilidad de participar democráticamente en el Frente Nacional. La estrategia contra el comunismo se hizo evidente desde el inicio del acuerdo entre los partidos tradicionales, incluso en la declaración de Stiges, en la que conjuntamente afirmaron:

Hoy tenemos la lucha de clases más que la lucha de los partidos. Por eso (los bandos) se dividen entre quienes quieren acabar el sistema y quienes quieren preservarlo. Entonces, el tema de cómo hacer la paz

¹⁷ Estrategia expuesta en el IX Congreso del Partido Comunista (1961).

entre liberales y conservadores no tiene ya actualidad, sino cómo ventilar el debate entre los amigos del statu quo y quienes aspiran a un orden distinto (Archila, 1997, pág. 1).

Los factores señalados y un contexto internacional marcado por el conflicto entre dos posiciones ideológicas y políticas (el capitalismo de Occidente contra el proyecto comunista de la Unión Soviética), marcaron el camino de las relaciones entre el gobierno y la sociedad civil. El Estado acudió a la presión y a medidas coercitivas mediante la declaración permanente del Estado de Sitio, “En los ocho años comprendidos entre 1968 y 1974, el estado de sitio general duro cinco años, siete meses y veinticinco días” (Múnera, 1998, 156). Este se caracterizó por el fortalecimiento de las competencias del ejecutivo, la limitación de derechos individuales y colectivos, la censura de la prensa y la ampliación de las funciones de las fuerzas armadas.

Cualquier forma de oposición al régimen bipartidista se declaró enemiga. Esta visión radical, la represión y que se señalará como subversivas las distintas expresiones sociales, fueron hechos que impulsaron el surgimiento de formas legales e ilegales de oposición. En el primer caso se destaca el Movimiento Revolucionario Liberal (MRL), disidencia de dicho partido liderada por Alfonso López Michelsen; la Alianza Nacional Popular (ANAPO) de Rojas Pinilla, y el Partido Comunista Colombiano.

El segundo caso se inspiró en las revoluciones china (1949) y cubana (1959), tomando como principio la acción armada; los movimientos guerrilleros formados en este contexto fueron las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, el Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército de Liberación Popular (EPL) y el Movimiento 19 de Abril (M-19). La separación entre los sectores populares y de izquierda y el poder de los partidos tradicionales que caracterizaron este período obedeció a dos factores: la pérdida del interés ciudadano por inscribirse en los partidos tradicionales, y la diversificación de la izquierda, que ofreció una alternativa de transformación estructural de la sociedad (Múnera, 1998).

1.1.3 Descontento y protesta social

La sociedad civil¹⁸ manifestó su descontento empleando las pocas formas de protesta social¹⁹ con las que contaba. Se produjo un crecimiento de manifestaciones sociales de todo

¹⁸ Entendida como una esfera de interacción social, entre la economía y el Estado, compuesta por la esfera íntima (la familia), la esfera de las asociaciones (asociaciones voluntarias), los movimientos sociales y las formas de comunicación pública (Cohen y Arato citado por Marcos Engelken, 2011, pág. s/p).

¹⁹ Por ella entendemos toda acción social colectiva que expresa intencionalmente demandas y/o presiona por el logro de soluciones al Estado -en sus diversos niveles- o a otros miembros de la sociedad civil (Archila, 1997).

orden desde distintos sectores. Desde el laboral hasta el campesino, pasando por estudiantes, indígenas y mujeres. Estas expresiones aumentaron hasta llegar a un total de 3.031 durante todo el Frente Nacional, siendo 1971 el año con el mayor número de protestas, un total de 539 (Archila, 1997a). Los primeros años del Frente contaron con la menor cantidad de reclamos, debido a que había gran esperanza gracias al regreso de la democracia y al prestigio del nuevo presidente Alberto Lleras Camargo. Aunque se presentaron algunos movimientos que se hicieron notar, especialmente desde el sector laboral representados por los maestros, los empleados de la salud y de los bancos; además de los estudiantes y campesinos (Archila, 1997a).

Durante el segundo período presidencial del Frente (1962-1966) se desarrolló el movimiento estudiantil de 1964. Los estudiantes de la UIS marcharon de Bucaramanga a Bogotá para exigir mayores recursos y la implementación de la autonomía universitaria, logrando la renuncia del rector Villareal. Los estudiantes de la Universidad Nacional se pronunciaron en contra del candidato Lleras Camargo. En 1965 crecieron las protestas y paros cívicos, mientras se iniciaba la agitación nacional liderada por la CTC y la UTC contra el impuesto a las ventas; en mayo y junio los estudiantes protestaron por la invasión estadounidense a República Dominicana.

En 1966 el nombramiento de Carlos Lleras Restrepo fue acompañado por una disminución del malestar social y laboral. Sin embargo los sectores cívico y estudiantil continuaron con sus acciones dentro de las que se destacó la detención de Lleras y Rockefeller en la Universidad Nacional. Este hecho que llevó al cierre de la institución y a la eliminación de la FUN (Federación Universitaria Nacional) (Archila, 1997a). En 1969 continuaron las protestas cívicas y estudiantiles. En marzo y mayo los estudiantes de secundaria y universitarios realizaron varias protestas que fueron retomadas en noviembre y reprimidas con el cierre de los establecimientos, a ellos se sumaron algunos sectores del clero, agrupados en el movimiento Gólgota, y surgían también formas radicales de lucha.

Las elecciones de 1970²⁰ estuvieron marcadas por el aparente fraude electoral contra la ANAPO el cual generó diversas protestas que, para el final del año, se unieron al movimiento campesino que se había radicalizado, mientras, los terratenientes denunciaban la invasión generalizada de tierras y el nuevo gobierno anunciaba la reforma agraria como el camino para

²⁰ Alianza Nacional Popular, fundada como movimiento político en 1961.

conseguir el desarrollo del sector rural. No obstante, la percepción frente a esta promesa se expresa de manera clara en una caricatura publicada en el semanario Voz Proletaria.



Figura 2. Caricatura sobre la demagogia del Estado.

Fuente: Semanario La Voz Proletaria, 11-11-1971, pág. 1.

Todo ello anunciaba que el último período de la alianza (1971-1974) sería el de mayor índice de protesta social, a lo que contribuyeron factores como el desgaste del Frente Nacional y las circunstancias poco claras que llevaron al poder al gobierno conservador (Archila, 1997a, pág. 21), 1971 fue el año más relevante para la protesta social durante el Frente Nacional, siendo testigo del paro nacional del magisterio, de la UTC y la CSTC, de la toma de tierras y de las protestas de la Universidad del Valle, estas se convirtieron en un movimiento nacional que

propuso el Programa Mínimo en oposición al Plan Básico del gobierno, y se extendió a las universidades privadas (Archila, 1997).

Con la Contrarreforma de Misael Pastrana (1972) se condujo a que el campesinado continuará con su protesta y, frente a las nuevas movilizaciones de los estudiantes, el gobierno respondió con el desmonte del cogobierno y con la instauración de rectores de policía en las universidades más conflictivas (Archila, 2012). El siguiente año se caracterizó por la menor presencia de protestas sociales del período, destacándose las manifestaciones de septiembre por la caída de Allende en Chile. Finalmente, 1974 fue un año muy agitado, se presentaron paros en el sector salud y el empresarial, mientras la actividad de estudiantes y campesinos disminuía. La llegada al poder de Alfonso López Michelsen estuvo acompañada de una disminución en la acción social (Archila, 1997a).

El sector estudiantil realizó 577 protestas durante el Frente Nacional, los estudiantes tuvieron amplio protagonismo y expusieron una rápida radicalización, en tanto, fueron los que más resistencia hicieron al régimen bipartidista (Archila 1997a, pág. 26). La protesta materializó la inconformidad de los sectores excluidos y fue su respuesta a las políticas de los gobiernos del Frente Nacional, que beneficiaron los intereses de la élite industrial terrateniente: detuvieron los aumentos salariales, desarrollaron políticas laborales socavando los derechos de los trabajadores, llevando al deterioro de la calidad de vida e incumplieron con la prometida reforma agraria. Finalmente, la tierra terminó igual que antes, en manos de los latifundistas, como lo afirma Tirado (1971) “En Colombia (...) la burguesía industrial-terrateniente no tiene interés en expropiar la tierra y repartirla a los campesinos” (pág. 351).

1.1.4 Lo económico

Durante los gobiernos del Frente Nacional se presentó una recuperación del crecimiento económico: en el gobierno de Alberto Lleras Camargo el PIB (Producto Interno Bruto) creció en 5.38%; en el de Guillermo León Valencia un 4.70%, en el mandato de Lleras Restrepo llegó al 5.75%, para lograr la tasa más alta del período durante la administración Pastrana, con una tasa de crecimiento de 6.89% (Silva, 2015, pág. 40).

La política económica del Frente Nacional se caracterizó por un intervencionismo de Estado que debilitó el liberalismo económico que había permitido la acumulación de capitales a principios del siglo XX. Tal intervencionismo se reflejó en las relaciones comerciales con el exterior, especialmente en el control de divisas y de cambios, en las listas de prohibición de

importación, en la necesidad de tener licencia previa para importar, los aranceles altos y la supervisión del endeudamiento privado en el exterior (Kalmanovitz, 2003).

La inversión del Estado en este período estuvo vinculada a una estrategia impulsada desde Estados Unidos que, con la Alianza para el Progreso, buscaba que la promoción de esta política funcionara como protección contra la amenaza comunista de la Revolución Cubana. El plan se sustentaba en la idea de que una mayor intervención del Estado permitiría promover reformas en el sector agrario, tributario y administrativo, y que ello estimularía el crecimiento económico, mejorando el bienestar de la sociedad (Kalmanovitz, 2003). En esta dirección se promulgó en Ley 135 de 1961, que reglamentó la expansión del gasto público en dos direcciones: el gasto social y el agrario, financiados con el aumento del déficit fiscal, y amortiguados con el Impuesto sobre las ventas²¹. Esta metodología fue importante en la medida en que representó un gran porcentaje de la inversión total en la economía.

El período de 1961 a 1970 presentó un déficit en la balanza comercial como consecuencia de la caída en los precios del café, por la sobreproducción mundial, generó una disminución en las reservas internacionales, el aumento en la devaluación, el encarecimiento de las importaciones, y un aumento del desempleo y de la inflación. Para 1963 el índice de precios al consumidor alcanzó el 27.2%, afectando la intervención del Estado a través de la inversión pública, lo cual llevó al endeudamiento externo, como lo afirmó Kalmanovitz (2003) “equivalió para 1968 al 4.3% del PIB, cuando en los años cincuenta no sobrepasó el 1%. La deuda externa acumulada en 1970 abarcaba casi 30% del PIB (...) tres veces los ingresos anuales por exportación” (pág. 431).

La dependencia de los recursos extranjeros posibilitó la injerencia de Estados Unidos y del Fondo Monetario Internacional en las políticas sociales y económicas del país; como la mayor parte de la inversión estaba financiada con empréstitos internacionales, el Estado se veía obligado a contratar firmas extranjeras, relegando lo nacional. Esta política se hace evidente en las palabras del Ministro de Hacienda Mejía, cuando se refirió a los préstamos de la Alianza para el Progreso: “El objetivo inmediato de nuestra política no es el equilibrio cambiario sino el desarrollo económico, así sea con divisas ajenas” (Kalmanovitz, 2003, pág. 436).

Durante el Frente Nacional la política monetaria giró alrededor de un Estado que retomó su intervención en la dirección de los créditos, llevándola a sectores estratégicos de la industria para aplicar un modelo de sustitución de importaciones, lo que le permitió recuperar el control

²¹ Carga fiscal financiada por el consumidor y se aplica sobre el precio de venta del bien o servicio.

de las decisiones sobre los recursos de créditos, que estaban en manos de la Junta Directiva del Banco de la República, integrada por representantes de sectores privados, para llevarlos a la Junta Monetaria, compuesta por miembros del gobierno. Así, estableció un tipo de interés diferencial según la actividad, por ejemplo, la tasa de interés negativa para acciones agropecuarias e industriales, que reflejó el interés del Estado por fomentar estas actividades (Kalmanovitz, 2003, pág. 438).

Para 1968 se aprobó una reforma constitucional que otorgó facultades especiales al gobierno para manejar el presupuesto y el gasto público, iniciando así el proceso de centralización de los recursos que implicó ausencia de control en la ejecución presupuestal y, como lo señala Kalmanovitz (2003), una intensificación de:

Los problemas en la dotación de servicios públicos, que siguieron caracterizándose por su alto costo y su pésima calidad, y sobre todo por la nimiedad de los presupuestos en comparación con las necesidades, tanto más agudas como cuanto menos desarrolladas estuvieran las regiones (pág. 450).

La política laboral durante el Frente Nacional tuvo como principio el interés en que la industria ganara capacidad competitiva a nivel internacional, para lo cual redujo los costos laborales, llegando a abaratar los costos de producción, es decir, los salarios de los obreros (Medina, 1954). Así, el gobierno de Lleras Restrepo propuso una ley de reforma laboral que establecía límites al ejercicio sindical y al derecho a la huelga, restringiendo a 43 días el tiempo de huelga, para luego determinar que el Estado tendría la potestad para declarar cualquier actividad como de interés público, dando paso al tribunal de arbitramento y a negar el derecho a la asociación y la huelga para los trabajadores del Estado (Kalmanovitz, 2003, pág. 451).

Los factores externos acentuaron el empobrecimiento, los trabajadores quienes veían disminuido su poder adquisitivo debido a la regulación del alza en los salarios y al aumento en los precios de los productos. El descontento social se hizo cada vez más frecuente y se manifestó en el auge de la actividad sindical, las marchas, manifestaciones estudiantiles y huelgas. Al mismo tiempo, el sector agropecuario estuvo subordinado al proyecto de industrialización, por lo que su producción se centró en las necesidades industriales, es decir, en la mano de obra y materias primas baratas, por ello, y para atender la inconformidad general por la pérdida de tierras campesinas durante los años de la Violencia, se inició una pequeña reforma agraria que incluyó la fundación del Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA), pero las condiciones de los campesinos no mejoraron y se mantuvo el poder de los terratenientes (Múnica, 1998).

1.1.5 La relación del gobierno y la prensa

Colombia durante el Frente Nacional presentó un contexto de represión y violencia en donde se acudió a formas de silenciamiento de las disidencias políticas; no solo a través de la fuerza, ya que desde los medios escritos (prensa) los gobiernos promovieron su visión frente a los acontecimientos nacionales. En este escenario la relación entre la prensa y los gobiernos estuvo marcada por la influencia del poder político en la orientación de la función periodística, como herramienta de difusión de la visión del gobierno. Esta relación se consolidó a partir del apoyo de la prensa al Frente Civil que derrocó el gobierno de Rojas Pinilla, quien cerró varios periódicos por considerarlos ajenos al interés público como se mencionó anteriormente, sin embargo, esta no es la única razón de esta relación entre prensa y gobierno como lo señala Estévez (2013).

En Colombia el periodismo y la política siempre han caminado de la mano, no sólo porque la gran mayoría de presidentes y líderes de los partidos han sido periodistas y dueños de medios, sino porque esta alianza ha marcado una diferencia en el ejercicio de administración del Estado. (pág. 10).

En efecto los partidos políticos que hacían parte del Frente Nacional contaban con su propio periódico, por ejemplo, los periódicos El Tiempo y El Espectador pertenecían a familias de tendencia liberal, igualmente el partido Conservador contaba con los periódicos La República y El Siglo. Relación que permitió consolidar el poder de los partidos parte del Frente Nacional como lo señalan Parra y Ojeda (2011):

El poderío de cada partido se equiparaba al número de adeptos y al ejercicio discursivo por medios como la prensa y la radio. La prensa fue el factor determinante para la consumación del Frente Nacional, pues cada partido contaba con los diarios más importantes del país (...), los cuales fueron administrando la tensión, el descontento y la dominación finalmente hasta convertirse en los medios directos de preservación del régimen (...) (pág. 118).

En consecuencia, la prensa jugó un papel importante en la construcción de la opinión pública, definiendo la agenda periodística de acuerdo al interés de los partidos, que, sin importar las discrepancias interpartidistas, se unieron para concretar y mantener el proyecto frente nacionalista. Esta herramienta de difusión del poder, se configuró como la tribuna principal donde la institucionalidad presentaba, promovía y establecía los valores y representaciones sobre temas como la violencia, la política y la cultura. Y de manera coyuntural hacía frente a las situaciones problemáticas que se presentaban con los grupos de oposición.

Cabe señalar que esta relación tuvo momentos de distanciamiento, por ejemplo, cuando periódico presentaba noticias que afectaban negativamente al gobierno, en su mayoría, los

medios de tradición ideológica distinta al presidente de turno. Sin que con estos eventos se rompiera la relación entre los poderes del Estado y de los medios.

Por otra parte, medios impresos como el semanario la voz proletaria, representaron los intereses de los grupos de izquierda (partido comunista), aunque sin la capacidad económica y de difusión de la gran prensa, se convirtió en el canal de comunicación de los sectores subalternos, campesinos, obreros y estudiantes. Con un lenguaje eminentemente político y de confrontación frente a las acciones del gobierno. Desde la línea editorial mostraron las problemáticas y las acciones de los grupos oprimidos, de igual manera denunciaron la represión y abuso del gobierno.

1.2 Movimientos sociales en América Latina

Los movimientos sociales en los últimos 60 años, experimentaron un crecimiento significativo, especialmente el periodo de surgimiento del neoliberalismo. Donde las contradicciones económicas, sociales, políticas y culturales han transformado las formas de actuación y dinámicas de los actores sociales para enfrentar una época de ajuste del sistema capitalista. El sistema neoliberal ha propiciado cambios en las organizaciones e instituciones al producir efectos en los grupos populares, quienes ante la crisis y el sufrimiento ven la necesidad de promover cambios que se gestan en los ámbitos de la vida social. Los movimientos sociales como productos históricos y culturales (en muchas ocasiones desde abajo), buscan agenciar cambios. Basta con recordar que hasta inicios de la década de 1970 como lo menciona Zibechi (2003) la izquierda y los movimientos sociales estaban organizados en estructuras piramidales y jerarquizadas entre dirigentes y base. Tenían como objetivo principal la toma del poder del Estado, para cambiar las relaciones de propiedad, dándole predominancia a la clase obrera como único actor, sin embargo ante la crisis desatada a finales de la década del setenta, los movimientos sociales replantean su lucha frente a los sectores dominantes, promoviendo cambios sociales, construcción de nuevos significados y representaciones, cambiando las relaciones de poder hacia adentro como afuera (presentan una ruptura con las formas tradicionales de organización colectiva) y visibilizan nuevos actores con un sentido liberador.

Ya varios autores plantearon como la emergencia de los movimientos sociales en América Latina se da con el surgimiento del neoliberalismo, así como Swampa (2003) caracteriza para el caso de Argentina, como desmantelamiento de la estructura salarial, de las prestaciones y protección sociales, expulsando a muchos trabajadores del aparato productivo y para otros sus condiciones laborales son precarizadas. En la misma línea Gluz (2013)

referenciando a Swampa y Zibechi, encuentra como lugar común del origen de las luchas piqueteras las medidas económicas surgidas con el advenimiento del neoliberalismo y durante el gobierno de Menem; las privatizaciones de empresas públicas, la desterritorialización, la precarización laboral, la desindustrialización y la pérdida de garantías sociales. En el caso Bolivia, las empresas transnacionales tenían el control del 35% del PIB, la industria nacional le dio paso al capital extranjero como locomotora económica. Es así que un pequeño número de medianas empresas con capital extranjero, alta tecnología vinculados con el comercio mundial (sistema productivo dualizado), generó una desarticulación de las relaciones organizativas de los trabajadores y como lo plantea Linera, A (2008) “ha reconfigurado la estructura de las clases sociales en Bolivia, las formas de agregación de los sectores subalternos y las identidades colectivas” (pág. 210).

En la actualidad dichos movimientos sociales como los Neozapatistas en México, Sin Tierra en Brasil, Piqueteros en Argentina, la Comuna en Ecuador, El Alto en Bolivia y el movimiento estudiantil se ubican como los señala Wallerstein en el centro del sistema mundo y son ejemplo de formación de la identidad y resistencia de los pueblos periféricos, ya que son “Fuente de inspiración y lección fundamental para las luchas locales y mundiales” (Wallerstein, 2008). Estos movimientos son los más representativos dentro del cúmulo de experiencias de resistencia que han convulsionado las dinámicas de la vida social, política y económica en América Latina ante las transformaciones del sistema capitalista emergiendo el neoliberalismo como proyecto económico, político y social, que se distingue por su capacidad de dominación y no solo desde el aparato coercitivo, sino principalmente desde su capacidad de construir consenso, lo cual le ha permitido configurarse como discurso hegemónico, para Gramsci las sociedades capitalistas se caracterizan por tener periodos de normalidad (no se agudizan los conflictos o las crisis) que les permite tener más o menos un consenso generalizado por parte de las clases sociales hacia el dominio que otra ejerce sobre el conjunto de la sociedad (Noguera, 2011). Esto que impregna todas las esferas de la vida de una especie de naturalización de las transformaciones, lo cual se integra en lo que Harvey, D. (2007) citando a Gramsci nombró como el sentido común. Es decir, construcción del sentido colectivo, que es defendido, respaldado y robustecido por un cuerpo de pensadores que se fundamentan en la ortodoxia económica²². Estas ideas se han ido estructurando como doctrinas, ya que “se ha fundado en un aparente acuerdo global que ha ido penetrando capilarmente en el sentido común de las

²² Son denominados por los autores como think-tanks, varios de los textos destacan a Milton Friedman como uno de los precursores.

administraciones gubernamentales latinoamericanas. Los medios académicos y periodísticos han popularizado este conjunto de propuestas y discursos (...)” (Gentili, 1996, pág. 1). Ese discurso político y económico se construyó a partir de la deslegitimación del Estado como promotor del bienestar, de lo público como sentido orientador de la sociedad como forma organizativa. Desde lo anterior y según Harvey (2007) el neoliberalismo es una teoría de prácticas político-económicas donde se define que bienestar del ser humano, se da con el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo (pág. 8),

Desde este discurso hegemónico y la práctica dominante del neoliberalismo se permite retomar la propuesta de Foucault de pensar críticamente como “aquello que permite que uno se libre (...) el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce” -y continua-, se trata de “aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia que puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio, para así permitirle pensar de manera diferente” (Parra, 2005, pág. 73) buscar alternativas, tanto en el campo teórico frente a las maneras cómo se lee y comprende la realidad y/o desde la acción colectiva de los oprimidos.

Por tanto, es importante comprender como se ve a la escuela en el sistema neoliberal, esta debe “funcionar como un locus de acontecimientos accesible al control y la aplicación de nuevos saberes y, primordialmente, de preparar las masas para vivir en un Estado gubernamentalizado” (Veiga, 2010, pág. 220). La escuela en el discurso neoliberal se presenta como el lugar desde donde proyectar el desarrollo de los países, el crecimiento económico y la formación de un tipo de ciudadano enmarcado en lo que Foucault denomina sociedad de control. Es así como Martínez Boom (2003) encuentra que se da el paso de la escuela expansiva, que tenía como principio de desarrollo “mejoramiento económico y ascenso social” (pág. 47). Por ello, respondía al proyecto de Nación, en ese escenario el Estado se configuraba como regulador social e ideológico de las reformas basadas en la oferta (Maya, 2005). Promovida por las instituciones y los expertos internacionales que recomendaban fortalecer los sistemas educativos como forma superar el subdesarrollo.

Posteriormente con la crisis de la deuda (1980) en América Latina, se da un viraje en los discursos de los expertos, resaltando la ineficiencia, el alto costo y la poca pertinencia de los contenidos para cumplir la función social de la escuela. Su capacidad de legitimación promovió las reformas para promover un tipo de escuela denominada por Martínez Boom (2003) como competitiva; la educación se articula a la productividad y los procesos de acumulación de información que la globalización determina. En consecuencia, los sujetos

habrán de adquirir habilidades básicas, no conocimientos paradigmáticos, es decir se necesita adquirir competencias que sirvan al sistema, que respondan a su racionalidad (Maya, 2005, pág. 7).

En síntesis, la tarea del neoliberalismo no solo ha estado enfocada en los sistemas políticos y económicos. La educación y la escuela han sido objeto de intervención, como lo señala Gentili (1996) “Un nuevo sentido común tecnocrático ha también penetrado capilarmente en los Ministerios de Educación orientando los diagnósticos y las decisiones políticas de los administradores del sistema escolar” (pág. 3). Se parte de supuestos legitimadores de las reformas educativas. Parecen ser los mismos con los que se ataca la función del Estado; ineficiencia, ineficacia e improductividad, por tanto, se hace necesario acudir a las recetas del Banco Mundial, la UNICEF o la CEPAL; reformar, reestructurar e innovar como características del discurso de los expertos para salir de la crisis de la educación; buscar la asimilación de su funcionamiento a la del mercado, donde los “mejores” o los que pueden pagar son demandantes de la posibilidad de acercarse al desarrollo.

1.2.1 Movimientos estudiantiles, breve repaso

Entre los movimientos sociales que irrumpieron en América Latina, durante los primeros setenta años el siglo XX, los estudiantes ocupan un lugar central (Wallerstein, 2008, Donoso, 2018, Aguilera, 2013). Expresión de posicionamiento estudiantil frente al acontecer de la educación y la situación política y social de sus países y en algunos casos del planeta. En este apartado planteamos un breve recorrido por los principales movimientos estudiantiles desarrollados en Latinoamérica (Argentina, México y Brasil), para luego ubicarnos en Colombia.

Un referente inicial se constituyó en Argentina, la reforma universitaria de Córdoba Argentina de 1918, trazó cambios profundos en relación con los elementos del poder universitarios, la misión o función de la universidad frente a la sociedad, promovió la organización y representación de las universidades a través de la Federación Universitaria Argentina (FUA), para las luchas estudiantiles continentales este movimiento adquirió un carácter fundacional e inspiró muchas de las posteriores reivindicaciones (Donoso & Contreras, 2017).

Este movimiento, tiene como principal hito la aparición el 21 de junio, de una declaración pública denominado Manifiesto de Córdoba o Liminar, que condensa parte

importante del ideario que motivará a la juventud que años después se movilizará en latinoamericana.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos. Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. Manifiesto Liminar de La reforma universitaria Córdoba 21 de junio de 1918 (Sader, Gentili, & Aboites, 2008).

Luego del Grito de Córdoba los principios reformistas se difundieron y elaboraron internacionalmente en varios congresos internacionales. El Primer Congreso Internacional se realizó en México en 1921, en el contexto de la Revolución mexicana y patrocinado por el educador mexicano José Vasconcelos y aunque careció de la preparación suficiente y muchas delegaciones carecían de una vinculación profunda con los movimientos estudiantiles de sus respectivos países (Pacheco, 1931). Sirvió para internacionalizar los principios del movimiento, especialmente en América Latina (Del Mazo, 1941, p. 86-96).

Otras reuniones internacionales reformistas fueron la Primera Convención Americana de Maestros Primarios, Secundarios y Superiores, realizada en Buenos Aires en 1928, el Primer Congreso Íbero-americano de Estudiantes realizado en México en 1931, el Segundo Congreso Íbero-americano de Estudiantes realizado en San José de Costa Rica en 1939, Y el Congreso Latino-americano de Estudiantes realizado en Santiago de Chile en 1937. (Del Mazo, 1941, págs.504-550)

En México, el movimiento estudiantil de 1968, inicia en julio con las acciones estudiantiles de los politécnicos que marchaban por la ciudad en protesta por la represión del gobierno dirigido por el Partido Revolucionario Institucional-PRI que desde 1930 tuvo la hegemonía política, Esta huelga fue violentamente dispersada por militares quienes ese mismo día ocuparon la Universidad Nacional Autónoma de México violando uno de los baluartes de la autonomía universitaria con (Millán & [et al.] , 2018), en días posteriores continúan las protestas, una de ellas encabezada por el rector Barros Sierra quien presenta un mensaje, en el que manifiesta su inconformidad por los hechos suscitados en los enfrentamientos. La agitación creció y se desarrolló un paro de institutos universitarios y preparatorias (Luciani, 2019).

Para el mes de agosto, los estudiantes lograron establecer estructuras organizativas como el Comité Nacional de Huelga, las asambleas deliberativas y las brigadas que tenían como

objetivo la ampliación de las bases del movimiento y conseguir el apoyo de otros sectores contra el autoritarismo y la represión estatal. Los enfrentamientos entre fuerzas represivas y estudiantes movilizados por las calles de la ciudad se mantuvieron, marcando coyunturas de fuerte movilización como *la marcha del silencio* de septiembre de 1968 y las movilizaciones a la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco que culminó con una masacre con un número de asesinados aún no datado y cientos de estudiantes encarcelados (Millán & [et al.], 2018).

El desentrañamiento que hace Poniatowka (1971), sobre los hechos ocurridos la Noche de Tlatelolco, permite mostrar como desde la prensa oficial se oscurecía la versión histórica, lo primero que muestra son los titulares de la prensa, por ejemplo el titular del Universal del 3 de octubre de 1968, “Campo de Batalla. Durante Varias Horas Terroristas y Soldados Sostuvieron Rudo Combate. 29 Muertos y más de 80 Heridos en Ambos Bandos; 1 000 Detenidos”, y presenta la versión de las fuerzas militares “El general José Hernández Toledo declaró después que para impedir mayor derramamiento de sangre ordenó al ejército no utilizar las armas de alto calibre que llevaba” (pág. 168). Sin embargo, en la versión no oficial, periodistas y estudiantes denuncian que se usaron tanques de guerra, ametralladoras y helicópteros, una hipótesis presentada por Millán & [et al. citando a Álvarez (2018), “la decisión política de Gustavo Díaz Ordaz para enfrentar militarmente al conflicto estudiantil se dio en términos de “solución definitiva”, “acabar de una vez con los revoltosos”, o cualquier otra expresión semejante” (pág. 67).

Por otro lado, Brasil no tuvo universidades federales hasta 1920, cuando se fundó la Universidad del Estado de Río de Janeiro, mientras que en 1934 se fundó la Universidad de São Paulo (Múnera, 2011, p.6-40). El movimiento estudiantil adhirió al ideario reformista formulado en Córdoba en 1918, pero la debilidad institucional de las universidades y la realidad política brasileña conspiraron para que prosperara la noción de autonomía universitaria, aunque la ley universitaria de 1931 contemplaba la presencia de un representante de los estudiantes y otro de los graduados en el Consejo Universitario (Múnera, 2011, p.6-40).

A partir de 1960, durante las presidencias de Juscelino Kubitschek y João Goulart, la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) y el Centro de Cultura Popular (CPC) iniciaron una campaña para implantar los principios de la Reforma de Córdoba. Uno de sus principales ideólogos fue Darcy Ribeiro. Pero el movimiento fue abortado por el golpe de Estado de 1964, que inició la dictadura que se extendería durante dos décadas. La dictadura reprimió el movimiento estudiantil y disolvió la UNE, presidida en ese momento por José Serra, quien debió exiliarse (Múnera, 2011, p.6-40).

En consecuencia, las cartas de Paraná y Bahía demuestran que la Unión Nacional Estudiantes (UNE) luchaba por una reforma universitaria, para el año de 1964 el movimiento estudiantil se organizó, en torno a la defensa de la universidad contra la intervención de la dictadura militar y en 1967 en defensa del comedor universitario, lo cual tuvo una respuesta violenta por parte del régimen. Este movimiento se extendió a varias ciudades y en 1968 su epicentro fue Río de Janeiro (Millán & [et al.], 2018).

Los acontecimientos ocurridos el 28 de marzo de 1968 en Rio de Janeiro, muerte de un estudiante de secundaria, por la policía, fue un acto repudiado por estudiantes, docentes, eclesiásticos, artistas e intelectuales, lo que generó un eco de solidaridad y una voz de unidad frente a la represión dictatorial, convocó a multitudes en más de 20 ciudades del país, los estudiantes dividieron en dos frentes; uno para fortalecerse políticamente, las movilizaciones más recordadas fueron las ocurridas en la Universidad Federal de Paraná contra los cobros que se les querían imponer, la Universidad Federal de Bahía contra la actitud amenazante y provocadora del régimen y en la Universidad Federal de Santa Catarina contra los acuerdos entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia de Cooperación Internacional de los Estados Unidos. Por otra parte, el estudiantado se solidarizó con sectores populares en marchas y acciones de protesta (Donoso Romo, 2018, págs. 57-58).

Finalmente, en Colombia, la Reforma Universitaria de 1918 influyó en el movimiento estudiantil, pero sus principios solo alcanzaron una institucionalización parcial, debido a las guerras civiles, las dictaduras y el predominio de gobiernos conservadores, que coartaron sistemáticamente la autonomía universitaria y la participación estudiantil (Múnera, 2011, p.6-40).

La Universidad Nacional de Colombia fue fundada en 1867. En sus primeras décadas de existencia fue controlada estrictamente por el gobierno y la Iglesia católica. En 1922 se realizó en Medellín el Primer Congreso Nacional de Estudiantes y se fundó la Federación Nacional de Estudiantes (FNE), que adoptó los reclamos reformistas de 1918, en el Congreso de Ibagué realizado en 1928, pero no tendría continuidad organizativa (Múnera, 2011, p.6-40). En este contexto de emergencia de organizaciones estudiantiles, en una marcha “contra la rosca”- introducida en las administraciones bogotana y nacional, terminó con la muerte del estudiante Gonzalo Bravo Pérez, alumno de la Universidad Nacional (Archila, 2012, pág. 75).

La llegada al poder de gobiernos liberales en la década de 1930, permitió que se realizaran algunos cambios en la universidad, especialmente con la sanción de la Ley Orgánica

de la Universidad Nacional de Colombia (Ley 68 de 1935), durante la primera presidencia de Alfonso López Pumarejo. La ley atenuó levemente las facultades presidenciales en el nombramiento del rector y creó un Consejo Directivo de nueve miembros, que siguió dominado por los funcionarios designados por el Poder Ejecutivo, pero que también habilitó la presencia de dos representantes de los profesores y dos representantes de los estudiantes, a la vez de crear consejos y asambleas estudiantiles en cada facultad (Múnera, 2011, p.6-40).

El asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán 9 de abril de 1948, instalaría un alto nivel de violencia política que condicionaría la historia política a partir de entonces, primero con la etapa conocida como La Violencia (1948-1958) y luego con el Conflicto armado interno (1960-2017). Movimientos masivos como el sindicalismo y el movimiento estudiantil, resultaron fuertemente afectados y limitados en su accionar. En 1950 el presidente conservador Laureano Gómez suprimió los consejos estudiantiles y redujo la representación estudiantil en el Consejo Directivo a una figura simbólica (Múnera, 2011, p.6-40).

En la movilización de conmemoración de los 25 años del asesinato de Gonzalo Bravo (1954), fue asesinado el estudiante Uriel Ávila de la Universidad Nacional, al día siguiente realizaron una marcha fúnebre que se dirigía a la Plaza de Bolívar, sin embargo, fue reprimida por un contingente del Batallón Colombia, dejando como saldo la muerte de otros diez estudiantes (Archila, 2012, pág. 75). Esta acción violenta por parte del gobierno marco la enemistad con los estudiantes.

La dictadura gobernante, aprobó el Decreto Legislativo 136 de 1958, estableciendo como misión de la universidad "la exaltación de los valores en que se basa la civilización cristiana" y modificando la composición del Consejo Directivo para permitir que se incorporara un delegado del obispo de Bogotá y otro en representación de los "padres de familia". El Decreto también repuso los consejos y asambleas estudiantiles que había suprimido Gómez (Múnera, 2011, p.6-40).

Surge Movimiento Obrero Estudiantil Campesino, MOEC 7 de enero de (1959), expresión política de izquierda promotor inicial de la lucha armada en América Latina. Lo anterior se expresó a través del impulso de proyectos militares en disímiles regiones de Colombia (Tacueyó, Santa Rita, Turbo, Puente Azul, Puente Tierra, Ciudad Bolívar), con los que se pensó agudizar las condiciones en que se desenvolvía por entonces la lucha política en la sociedad colombiana (Díaz Jaramillo, 2010).

En la década de 1960 el movimiento reformista logra cierto auge de la mano de la Federación Universitaria Nacional (FUN), fundada en 1963, en el inicio del Frente Nacional. La presión estudiantil logra una nueva ley universitaria (Ley 65 de 1963), que recuperó y amplió algo los avances logrados en 1935: elección del rector sin intervención del Poder Ejecutivo, dos representantes estudiantiles en el Consejo Superior, por primera vez un representante de los graduados, por primera vez representación estudiantil en el Consejo Académico, creación del Consejo Superior Estudiantil (Múnera, 2011, p.6-40).

1.3 Cambios teóricos y políticos en la izquierda latinoamericana

Los principios teóricos y políticos en la izquierda latinoamericana han vivido grandes transformaciones. El campo político tradicionalmente estaba marcado por el dominio de actores como los sindicatos, los partidos y la clase trabajadora, con un objetivo: la lucha por el control del Estado. Se promovían cambios estructurales pensando en grandes revoluciones a partir de la lucha de clases, y sus teorías de análisis se ocupaban de lo estructural y de las tensiones entre clases (perspectiva estructural funcionalista, teoría de la dependencia y desarrollo) (Parra, 2005). Sin embargo, la transformación social y política vivida desde 1950 abrió las puertas a nuevos actores en el campo político, permitiendo que la izquierda se trazara objetivos basados en pequeños cambios que favorecieron el avance social. Las nuevas demandas ampliaron su rango de acción hasta llegar a procesos de construcción de autonomía, identidad, ideología y redefinición cultural (Touranine, 1989; Wallerstein, 2008).

Los cambios teóricos de la izquierda latinoamericana están atados a la relación entre cultura y política. Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la cultura estuvo subordinada y generalmente representada en el imaginario colectivo como algo negativo. La problemática cultural se entendía como accesoria al problema del poder. Al respecto Escobar, Álvarez y Dagnino (2001) reconocen que el marco conceptual predominante en la izquierda para el vínculo entre cultura y política era el Marxismo, trazando la relación entre infraestructura y superestructura como la determinación de la superestructura por la infraestructura económica, y la noción del campo de las ideas como la imagen invertida de la realidad, formando la ideología.

En tanto, la ideología, como matriz de análisis marxista, consideró la cultura popular como alienación, falsa conciencia y mistificación. La izquierda latinoamericana veía el ámbito cultural como algo negativo, una tensión entre las definiciones peyorativas y comunes del concepto de ideología:

La problemática del concepto de “ideología” tal como lo concluye Raymond Williams, el significado del concepto de “ideología” no dejó de oscilar, en la tradición marxista, entre “un sistema de creencias característico de cierta clase” y “un sistema de creencias ilusorias, falsas ideas o falsa conciencia que puede ser contrastado con el conocimiento verdadero o científico”. Esta incertidumbre nunca fue verdaderamente resuelta (Williams, citado por Coll, 1997, 46).

Lo cultural era pensado a partir de dos perspectivas: una que le negaba cualquier posibilidad de dinámica propia frente a lo económico, y otra que le entendía como obstáculo para el desarrollo social, pues se trataba de una falsa conciencia. Estas perspectivas marcaron durante muchos años el análisis social de la izquierda, que se sintió en el deber de enseñar a las masas la importancia de un “verdadero conocimiento” y de la “conciencia de clase”, tarea que debía estar a cargo de los intelectuales, la vanguardia y el partido, quienes eran los depositarios del conocimiento y la verdad (Escobar, et al., 2001, 54). La relación entre cultura y política, mediada por la teoría de la ideología, prevaleció en los postulados de la izquierda latinoamericana.

Un segundo paradigma que determinó el estudio de las relaciones sociales desde la izquierda fue la relación entre política y Estado, desde la cual se consideraba al segundo una “condensación de relaciones de poder y (...) lugar específico de la dominación en la sociedad” (Escobar, et al., 2001, 54). En este paradigma el Estado era visto como el espacio para la transformación social y de luchas por el poder. Dicha corriente dominó el escenario político de izquierda y repercutió en la lucha universitaria de los años 60 y 70 en Colombia.

La renovación teórico- política de la izquierda oscila entre el denominado Giro Cultural de 1968 y 1970 (Escobar, et al 2001; Wallerstein, 2008), y está mediada por la presencia de los movimientos sociales como referente analítico y práctico. Este giro teórico en el estudio de las ciencias sociales de América Latina estuvo ligado a los aportes de Antoni Gramsci, quien propuso un conjunto alternativo de conceptos para el análisis social y para cambiar la posición frente a la relación entre cultura y política: “Para gran número de los intelectuales de izquierda, las ideas de Gramsci llegaron a integrar un nuevo y diverso conjunto de referencias teórico-políticas en desarrollo” (Escobar, et al, 2001, 55). Su mirada desplazó la idea del determinismo económico y planteó una relación equivalente entre fuerzas materiales y elementos culturales.

El concepto de Gramsci sobre la hegemonía (el poder, no entendido como una institución o cosa, sino como una relación de fuerzas), que piensa en la política como parte de la cultura y de la transformación social, significó un cambio de perspectiva, en el que la revolución ya no se trata de una manera de apoderarse del Estado, sino de construir una nueva

hegemonía a partir de una reforma moral e intelectual, considerando la cultura como algo positivo (Escobar, et al., 2001). Y dándole así un nuevo horizonte a los procesos sociales en América Latina.

A lo anterior, se sumó otra idea de Gramsci quien veía a la sociedad civil como escenario político. Trasladando así el lugar de la lucha, que antes estaba limitado al Estado: “Para Gramsci, el método no era la toma revolucionaria del poder, sino la subversión cultural de la sociedad como paso inmediato para alcanzar el poder de manera progresiva, pacífica y permanente” (Escobar, et al., 2001, pág. 57). Lo primero sirvió como resorte frente a las derrotas de la izquierda latinoamericana en la lucha armada, las cuales influyeron en su regreso al contexto democrático, en el que justamente la sociedad civil²³ juega un papel fundamental.

Los estudios culturales también vivieron estas tensiones teóricas que permitieron dinamizar el concepto de cultura desde perspectivas diferentes a la totalidad social de Marx:

Para ver el estudio de la cultura como el estudio de las relaciones entre elementos dentro de toda una forma de vida, por encontrar formas de estudiar la estructura [...] que pudieran mantenerse en contacto con formas y obras de arte particulares, e iluminarlas, pero también formas y relaciones de una vida social más general, por reemplazar la fórmula de base y superestructura con la idea más activa de un campo de fuerzas mutuo y desigualmente determinante (Williams, citado por Hall, 2010, 34).

Se defiende la posición de la cultura como experiencia vivida, entendiendo que lo cultural se produce material y socialmente, sin estar determinado por las condiciones económicas. Además, el estructuralismo entiende la experiencia como un hecho no determinado por las condiciones materiales, pero reconoce que el sujeto está marcado por ellas. Esta es la tensión entre los dos paradigmas en los estudios culturales.

Por su parte, Wallerstein (2008) ubica el nacimiento y evolución de los grupos antisistémicos y de izquierda entre 1848 y 1968, período de consolidación de las revoluciones europeas y del nacimiento de los movimientos de este tipo; después del giro cultural de 1968, especialmente en América Latina. Estos trabajos representaron un frente de vanguardia, posicionándose como alternativa para entender las realidades y encontrar otras categorías de análisis que permitieran ampliar el espacio de participación para actores como las comunidades negras, las mujeres, los campesinos e indígenas. De esta manera, los movimientos antisistémicos perseguían destruir radicalmente el sistema social vigente para sustituirlo por uno alternativo (pág. 12).

²³ Se plantea como una sociedad heterogénea y contradictoria, que no corresponde con la oposición al Estado maligno mistificado.

Los cambios políticos y teóricos en la izquierda permiten comprender los debates al interior del movimiento estudiantil de 1971 y las perspectivas que confluían en la época; los postulados expuestos por los líderes de dicho movimiento²⁴ incluían discursos en los que cohabitaban formas tradicionales y nuevas de comprender y poner en acción el ejercicio político y la redefinición de la cultura política, como se evidencia en la entrevista realizada por el colectivo Memoria y Palabra a Torres, M, en la que el líder estudiantil afirma:

Para la Juventud Patriótica, la organización juvenil del MOIR, y para el conjunto del movimiento revolucionario contemporáneo de Colombia, la cuestión de si eran o no posibles las transformaciones revolucionarias en la educación y la cultura antes de culminada la revolución, planteada en el curso de un gran movimiento de masas por primera vez, era un problema teórico y práctico nuevo. La mayoría de la izquierda se lanzó por el camino fácil pero errado que llevaba a concluir que tales cambios eran irrealizables (Memoria y Palabra, 2011).

Reconocer estos debates amplía la comprensión de las acciones, discursos y líneas estratégicas de los estudiantes, de la izquierda y del Estado en 1971. Presenta un momento histórico de cambios políticos y teóricos. Además, permite confrontar las hipótesis con la que los estudiantes reivindicaban sus derechos políticos y culturales en un ambiente que señalaba las disidencias políticas y les subordinaba como actores secundarios frente al proletariado, que era llamado a liderar la revolución.

²⁴ Cabe señalar que dentro del movimiento estudiantil hubo varias tendencias políticas

Capítulo II: Identidad, resistencia y proyecto

2.1 Movimiento estudiantil de 1971

2.1.1 Los antecedentes

Como ya se ha señalado, los elementos a nivel internacional que permiten rastrear las herramientas de ideologización extranjera que ayudarían a radicalizar al Movimiento Estudiantil de las décadas de 1960-1970. La Alianza para el Progreso como instrumento de intervención y las políticas vinculadas a un paquete de medidas en materia de Educación Superior que Estados Unidos pretendía implementar en América Latina a partir del Informe Atcon (1963). En esencia este, buscaba la despolitización de las universidades, la formación técnica y la autofinanciación, informe que en 1968 se intentaría implementar bajo el nombre de Plan Básico de las Universidades, este proponía modernizar las universidades a partir de principios como la eficiencia, la eficacia, la búsqueda de productividad, la elección de programas a partir de las demandas del sector empresarial y el incremento de las matrículas. La imposición de estas medidas contó con el apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) (Archila, 2012, pág. 79).

Por otra parte, en esta misma la década (1960), se hace visible la consolidación del Movimiento Estudiantil con el surgimiento de La Federación de Estudiantes Colombianos (FEC), la Federación Universitaria Colombiana (FUC) y la Unión Nacional de Estudiantes Colombianos (UNEC). Quienes emergieron en la escena pública protestando en contra de la imposición del poder ejecutivo dentro de los establecimientos educativos. Esto desencadenó un debate sobre la autonomía, el presupuesto y la calidad de los programas universitarios (Jiménez, 2000). Este proceso de organización devela la emergencia de una identidad colectiva que se podría ubicar en la resistencia (Castells, 1999).

Es así, como la Universidad Nacional y Pedagógica se consolidaron como espacios de debate estudiantil y de fuerte resistencia frente a las medidas gubernamentales. Esta última logró alianzas con la Asociación Distrital de Educadores (ADE) Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC) para iniciar tareas en conjunto como la democratización del Instituto para la Investigación Educativa (ICOLPE) (Múnera, 1998).

Paralelamente, el gobierno desde el aparato jurídico emprendió la persecución contra el sindicalismo de izquierda. Se negó la personería jurídica a Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia (CSTS). En ese mismo sentido, durante el Gobierno de Lleras

Restrepo se emite el Decreto 2688 de 1966 por medio del cual se declara ilegal a la Federación Universitaria Nacional (FUN) la cual funcionaba a través de los consejos estudiantiles de la Universidad Nacional y con el apoyo de miembros de la Asociación de Universidades de Estudiantes Santandereanos (AUDESA) y se formaliza el tratamiento judicial y militar para las movilizaciones estudiantiles con lo que se intentó reafirmar la identidad legitimadora.

El ingreso de Camilo Torres a la guerrilla, junto a otros líderes estudiantiles como Jaime Arenas, Ricardo Lara y Víctor Morón impulsó a la FUN a ser más radical. Pasó de la lucha estudiantil a la lucha armada en el recién nacido Ejército de Liberación Nacional ELN, en el EPL y en el Frente Unido. Esto llevó a las guerrillas a pensar que: “La represión del gobierno dio como resultado la destrucción de las organizaciones estudiantiles como la FUN y el CSE de la UN, llevando a la postración al movimiento estudiantil” (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 15). Los movimientos armados invitaban a los estudiantes a unirse a la lucha de clases, porque desde allí podrían lograr la revolución como actores subsidiarios del proletariado. Los hechos antes señalados denotan el surgimiento de la identidad de resistencia por parte de los líderes estudiantiles.

Esta resistencia, se mostró de manera directa el 26 de octubre de 1966, cuando el presidente Carlos Lleras y Rockefeller fueron recibidos con arengas y rechiflas en la Universidad Nacional, tal como le había sucedido al entonces candidato en 1964²⁵; el hecho tuvo consecuencias, entre ellas: el retiro de la personería Jurídica a la FUN, el cierre de la Universidad Nacional y la militarización de otras universidades públicas. Armando Martínez, estudiante en ese momento relata como se dio ese proceso de radicalización de los estudiantes:

En esa visita, los estudiantes salieron y le echaron huevos podridos al presidente Lleras, le sacan la piedra y él mete tanques y hombres del ejercito a la universidad; con eso se consideró que la comunidad universitaria había sido pisoteada y que ya no quedaba más camino que la lucha revolucionaria (Acevedo, 2016, pág. 297).

Lo anterior, está fuertemente relacionado con la construcción de identidades proyecto en el contexto exterior, hechos como la Revolución cubana, Mayo del 1968, la oposición contra las dictaduras en Latinoamérica y la aparición de la izquierda armada (Archila, 2002). Promovieron un sentido de cambio y posibilidad en las luchas estudiantiles en América Latina. Sin embargo, la mayor influencia provenía del contexto interno colombiano, la reiteración de situaciones críticas producto de la debilidad en la construcción de Estado, del agotamiento en

²⁵ El 6 de noviembre de ese año Lleras fue a la Facultad de Derecho a realizar una conferencia y fue retenido por los estudiantes durante dos horas

la mediación política entre partidos tradicionales y oposición, de la precariedad de la sociedad y del crecimiento económico ajeno a lo social (Archila, 2012, pág. 13). Todas estas consideraciones permiten comprender el surgimiento del movimiento de 1971 como una clara manifestación de resistencia, descontento estudiantil, y como estrategia complementaria frente al proyecto máximo que era la revolución.

2.1.2 Detonante del movimiento estudiantil 1971

En 1970, con la llegada del candidato Misael Pastrana del Frente Nacional, se continuó el proceso de promoción de la identidad legitimadora, éste proponía la unión de las fuerzas sociales para enfrentar los cambios que deparaba el futuro (El Espectador, 1970). Pretendía a través de su llamado un ambiente de conciliación que facilitar su gestión; sin embargo, esto no se dio. Por el velo de ilegitimidad que representaba para los sectores populares el fraude que se cometió para llegar a la Presidencia (Múnera, 1998, pág. 313), se generó la desconfianza de una gran parte del país. Como Presidente de la República de manera demagógica propuso el “gobierno de las puertas abiertas y del cambio social” (El Espectador, 1970). Aunque, lo que le interesaba era tener una relación “amigable” entre el ejecutivo y el Congreso para que sus propuestas de reforma no presentarían dificultades en su aprobación.

En este contexto de construcción de opinión, el presidente miembro de la hegemonía política nombra a Luis Carlos Galán Ministro de Educación, quien gozaba de una imagen favorable dentro del conglomerado estudiantil “que lo consideraba con la madurez mental, política e intelectual para llevar a cabo transformaciones” (El Espectador, 1970). Lo anterior, fortaleciendo la imagen de “cambio” del nuevo gobierno. A su llegada a la cartera el ministro planteó que “la universidad colombiana debe aceptar el dialogo y la libertad de pensamiento para que pueda compenetrarse con el desarrollo y la solución de los problemas del país” (El Espectador, 1970).

A esto se añade, que el Gobierno planteó un proyecto de reforma universitaria que pretendía unificar la visión y estructura universitaria desde arriba y dentro de la academia se buscó debatir los principales problemas de la universidad para incluirlos en ella. El resultado de estos debates fue el Autoestudio Institucional realizado por profesores, estudiantes y un grupo de expertos de la Universidad Nacional de Colombia, que pretendía ser la “espina dorsal de la reforma” (El Espectador, 1970). No obstante, este estudio no fue considerado por el ejecutivo.

En enero de 1971, iniciaron las protestas de los estudiantes universitarios debido a conflictos acumulados desde hacía varios años, por la definición del sentido de la universitaria (autonomía, orientación y el déficit financiero que afectaba la independencia). El gobierno respondió con medidas represivas, cierres de universidades y retomas militares de los establecimientos educativos, expulsiones y encarcelamientos; Marcelo Torres, estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional, relata así los hechos:

Esta movilización del 26 de febrero fue el detonante del conflicto universitario en todo el país: el 26 de febrero es realmente una circunstancia que le da una ampliación al problema en el primer plano de la opinión pública. El gobierno de Misael Pastrana comete una masacre porque reacciona de manera violenta contra una manifestación de estudiantes y declara el estado de sitio. Desde este momento, el gobierno empieza a cerrar las universidades una tras otra, pensando así detener el movimiento estudiantil. Pero los estudiantes seguían yendo a las universidades; a pesar de estar cerradas no se movían de allí (González y Acevedo, 2011, pág. 226).

La prensa informó sobre el inicio de las acciones estudiantiles desde el 6 de febrero de 1971 en la Universidad del Valle y que tuvieron como hecho coyuntural la designación ilegítima de Julio Mendoza como nuevo Decano de la División de Ciencias Sociales y Económicas, al respecto El Espectador afirma que “El rector, desconociendo la exigencia de auténtica participación de dichos estamentos en la elección del decano, modifico a última hora la terna, introduciendo a última hora el nombre del doctor Julio Mendoza” (El Espectador, 7 de febrero de 1971). A quien se buscaba imponer con todo tipo de maniobras. Aunque en realidad trasfondo de la lucha estudiantil iniciada en el Valle estuvo enmarcada en la construcción de una identidad universitaria, que se enfrentaba a la que definía una institución al servicio de los intereses privados, que tenía el objetivo de gestar un proyecto de intervención extranjera a través de organizaciones de ayuda como la Fundación para la Educación Superior (FES). Generando la estratificación entre docentes y estudiantes, la definición de un nuevo tipo de investigación, docencia y profesional, todo esto en contra de la autonomía universitaria, la autodeterminación de los pueblos y desconociendo las necesidades de la sociedad colombiana. En este sentido los estudiantes se enfrentaron de manera directa a la interferencia extranjera y al plan de estudios por considerarlo un aparato ideológicamente represivo (Voz Proletaria, 4 de febrero de 1971, pág. 2).

Para los estudiantes estas acciones simbolizan su proceso histórico y político ya que “reivindican, no solo el derecho a la huelga, a la protesta y a la resistencia que tienen los sectores y clases objetivamente oprimidos [...] sino que marca un hito en la historia del movimiento universitario nacional” (Zuluaga y Puig, 1974, Pág. 32). Esta ubicación como sujeto histórico

del estudiantado permite establecer conexiones con la identidad de los posteriores movimientos estudiantiles en Colombia.

En los meses siguientes se vivió un clima de agitación que evidenció el estado de indignación del estudiantado, a través de acciones de resistencia como protestas, motines, boicots y encuentros estudiantiles en las principales ciudades de Colombia. Un caso representativo fue que, en Bogotá, estudiantes quemaron el carro de una norteamericana y de una forma más extendida, Paro el 15 de abril, pedreas en diferentes sitios, nueve vehículos incendiados y un centenar de detenidos. En Santander, fue integrado el comité de defensa de la UIS. En Cali, choque durante tres horas entre estudiantes y policías, veinticinco estudiantes retenidos. En Tunja, asambleas estudiantiles y manifestaciones en la calle decretado paro por veinticuatro horas, bloqueo vía Sogamoso y Bucaramanga-Tunja. En Pasto, manifestaciones pacíficas y diálogos entre dirigentes universitarios y periodistas. En Barranquilla, disturbios y pedreas, treinta retenidos. En Cartagena, tomadas las dependencias del “programa Hope” en el hospital Santa Clara y Bloqueo por veinticuatro horas. En Medellín, disturbios veinte retenidos y en Popayán, asambleas estudiantiles (El espectador, 16 de abril de 1971, Pág. 1).

En respuesta a lo dicho anteriormente, el gobierno colocó en marcha una serie de medidas, con el fin de reprimir las protestas estudiantiles que se venían desarrollando en las principales ciudades del país, como una forma rápida de acallar esas voces disidentes. Para el mes de mayo se encontraban clausuradas las universidades de Palmira (Valle), Manizales, Cauca, Medellín, Antioquia, la UIS, Tecnológica de Tunja, Bolívar, Atlántico, Quindío. En Bogotá, además de cerrada la Universidad Nacional también fueron clausuradas la Gran Colombia y la Pedagógica. En Santander, cierre de la Universidad Industrial (UIS) (Voz Proletaria, 29 de abril al 5 de mayo de 1971.pág. 1). Mientras en los medios, Galán hablaba de reformas y de negociación otro sector del gobierno concebía como única salida al problema universitario el uso de todo el aparato represivo del Estado (Zuluaga y Puig, 1974, págs. 134-145).

Otra de las medidas autoritarias, puestas en marcha por parte del gobierno para desarticular y deslegitimar el Movimiento Estudiantil de 1971, fue sin duda el encarcelamiento de sus miembros. En la Cárcel Nacional de Barranquilla, fueron retenidos, Ernesto Amezcuita, Ricardo Sánchez, Eduardo Barragán, Moris Ackerman estudiantes de la Universidad Santiago de Cali y de la Universidad del Valle; Carlos Jiménez, Lisandro Navia, José Tomas Jiménez y Rafael Quintero estudiantes de la Universidad Nacional de Bogotá y Universidad Tecnológica de Pereira; Sergio Pulgarín, Edgar Viana, Alberto Aguirre, Gustavo Adolfo Vivas Estudiantes

de la Universidad Libre de Bogotá. En la Cárcel de Villanueva en Cali Hugo Ortega, José Cardona, Guillermo Palacio, Hugo H. Serna, Edgar E. Tenorio, Pedro L. Velásquez, Afamio Prado, Moris Aceterim, Arturo de la Pava, Bayardo Andrade, Holberg Hamnan, Francisco A. Villegas y Jaime Valenzuela. Leonardo Posada, Miembro de la Comisión Nacional de Solidaridad, Marcelo Torres estudiante de la Universidad Nacional quien fue retenido en dos oportunidades durante las movilizaciones de 1971. Luis Ernesto Pérez, Jorge Arenas Salazar, Bernardo Escobar Mejía, Euclides Arbeláez y Luis A. Pérez, estudiantes de Manizales (Zuluaga y Puig, 1974, Pág. 27 - 32 y La Voz Proletaria, 1 de julio de 1971 pág. 2).

En el otro bando, Ocampo Londoño, Rector de la Universidad del Valle fue retenido junto a otros funcionarios, por los estudiantes “las autoridades han podido establecer que los estudiantes están dirigidos por agitadores profesionales” (El Espectador, 12 de febrero de 1971). El discurso oficial destacó como causa de la movilización la injerencia de fuerzas ajenas a la universidad, de “elementos extremistas”, pero las justas demandas de los estudiantes develaban la trascendencia y el compromiso con los objetivos de este movimiento como lo afirma Torres:

Es frecuente que cuando se cierra una universidad los muchachos se vayan para sus casas y el problema se acabe, pero aquí no ocurrió eso: las universidades estaban cerradas pero los universitarios seguían movilizándose. Se hacían foros y asambleas; se realizaron siete congresos estudiantiles, un récord que no se ha vuelto a repetir, algunos de ellos en la clandestinidad (Acevedo y González, 2012, pág. 226).

Las solicitudes de los estudiantes no fueron atendidas, por lo que el 26 de febrero realizaron una protesta nacional. Protesta que fue violentamente reprimida dejando como resultado la muerte de siete alumnos en Cali (Acevedo y González, 2012, pág.225). El gobierno decretó estado de sitio y casi todas las universidades públicas, y algunas privadas, se declararon en paro, iniciando otras acciones. En este escenario de confrontación directa fue muy importante la solidaridad de los estudiantes de bachillerato de varias ciudades del país quienes identificaban las necesidades de la educación pública en términos de presupuesto, autonomía y privatización de la enseñanza oficial (Voz Proletaria, 4 de febrero de 1971, pág. 2). En las movilizaciones universitarias era permanente el llamado que se hacía a los estudiantes de bachillerato para que apoyaran las actividades de protesta, Jorge González, estudiante del Colegio de Santander en 1971, lo relata así:

Cuando había huelgas en la UIS, llegaban al Colegio Santander diciendo, compañero santanderino la Universidad Industrial se encuentra en cese de actividades, por tal motivo necesitamos su apoyo, y se iba todo el mundo a apoyar a la UIS. Eso era un fenómeno. Recuerdo que a la Nacional de Comercio, que

quedaba más arriba, y al Tecnológico Dámaso Zapata, también los hacíamos salir (Acevedo y González, entrevista en diciembre de 2010 a Jorge González Romero, 2012, pág.232).

Reafirmando la solidaridad como una dimensión del movimiento Melucci (2002) se expresó en las acciones de los estudiantes de bachillerato a nivel nacional. Donde se articularon con las actividades de los universitarios. Los paros y todos los mítines eran organizados por comités, en donde la comunicación fue un elemento importante (Acevedo, 2011). Para el mes de mayo los estudiantes del Colegio Santa Librada de Cali, San Isidro Parra e Industrial del Líbano (Tolima), la Escuela Normal Femenina (Boyacá), el Liceo Bolívar (Bolívar), el Instituto Nacional de Enseñanza Media (Atlántico), Colegio Académico (Cartagena), el Colegio Santander (Bucaramanga) y los INEM (Bogotá). Acompañaron e hicieron parte de los momentos de resistencia (Voz Proletaria y El Espectador, mayo de 1971).

También, los estudiantes consideraban que la lucha no solo era de ellos, sino de los sectores populares y oprimidos, pues entendían que los problemas de la universidad eran inherentes a los de la nación y tenían causas en común. Sin embargo, dentro del movimiento existieron divergencias, se podían distinguir facciones influenciadas por las corrientes de la izquierda que tenían bases ideológicas diversas. En las universidades se vivía un clima de agitación política y de confrontación de ideas que Jaime Calderón resume de la siguiente manera:

Fueron tres sectores (o cuatro) los que dominaron el panorama político revolucionario de los estudiantes de comienzos de los años setenta[...]uno muy militarista que estaba en la guerrilla, ya fuese del ELN o del EPL; otro fue un movimiento muy intelectual, que era el trotskismo y que venía de las relaciones con la Universidad del Valle; luego estaba un movimiento fuerte que manejaba la protesta con mayor nivel organizativo y con mucho estudio, que era la gente de la Juventud Comunista; también había quienes se oponían radicalmente a ellos, que eran los movimientos prochinos. Los movimientos prochinos a su vez tenían cuatro líneas: una línea era la guerrillera del EPL; la otra era la del MOIR, que se inclinaba más hacia una lucha no violenta; también estaba otra línea que era una línea intermedia, que si mal no recuerdo estaba conformada por dos grupos, uno se llamaba Sol Rojo y Fusil (González y Acevedo, 2011, Pág. 236).

Por otro lado, las protestas continuaron y fueron reprimidas por la fuerza, causando la muerte de más estudiantes; la situación llegó a tal punto de presión que el Ministro de Educación, Luis Carlos Galán, intentó tranquilizar a los estudiantes y docentes (El Espectador 7 de marzo de 1971, pág. 1). Los alumnos de Medicina de la Universidad de Antioquia llamaron a los docentes para que se solidarizaran con el movimiento.

Esta carta de protesta enérgica es también de invitación a la ubicación del profesorado universitario dentro de su papel histórico. Queremos maestros colombianos que más allá en la especialización científica tengan visión de los problemas y compromisos en las causas de su pueblo (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 36).

La ola de resistencia social en el Valle del Cauca fue protagonizada por los maestros de primaria que demandaban el pago de sus salarios, y por estudiantes de secundaria de las ciudades de Palmira, Sevilla, Tuluá y Buenaventura, quienes se solidarizaron con los universitarios y los del colegio Santa Librada, que fue cerrado por el Estado. En Medellín y Bucaramanga los estudiantes recibieron el apoyo del sector obrero y de la sociedad civil en las movilizaciones del 26 y 27 de febrero. Las movilizaciones contaron con un clima de apoyo popular que trascendió las medidas de represión de los gobiernos locales, como la militarización de Bogotá, Cali y Medellín (El Espectador, 28 de febrero de 1971, pág. 1).

En esas circunstancias de apoyo por parte de sectores populares y de represión por parte del Estado, la Comisión nacional coordinadora²⁶ realizó acciones clandestinas a nivel nacional debido a la amenaza de enviar a los alumnos a prestar el servicio militar obligatorio o de expulsarlos de las universidades. Los estudiantes organizaron sesiones ocultas para discutir una propuesta que se condensó en el Programa Mínimo, el cual constituyó la afirmación de identidad proyecto que se gestó desde la resistencia, en este sentido para el movimiento estudiantil fue una victoria política, que los impulsó a continuar la lucha hasta la consecución de los objetivos allí consolidados (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 47).

El movimiento estudiantil de la Universidad del Valle animó la revuelta de los universitarios de todo el país, que fortalecieron un movimiento nacional que reivindicaba en primera instancia la autonomía universitaria; el gobierno respondió con la promulgación del Decreto 1259 de junio de 1971²⁷. Los estudiantes encontraron eco a sus necesidades y propuestas en varios sectores (obreros, campesinos, sindicalistas, maestros y los intelectuales) de la sociedad que se movilizaban constantemente por el logro de las demandas estudiantiles (Voz Proletaria, 29 de abril de 1971, pág. 2). En el escenario político local los Consejos Municipales sentaron su voz de protesta contra la medida del estado de sitio, los decretos restrictivos y las formas de represión. En Segovia, La Magdalena, El Consejo Municipal de Santiago de Cali, el Consejo de Bucaramanga, Consejo del colegio Cundinamarca entre otros.

²⁶ Designada por los estudiantes para negociar el Programa Mínimo con el Gobierno.

²⁷ En el Decreto se concentraba en los rectores de las universidades públicas, el poder de decisión que antes poseían los cuerpos colegiados de las universidades.

Adicionalmente desde los sectores de izquierda se hacía un llamado a unir fuerzas en contra del estado de sitio (Voz Proletaria, 17-23 de septiembre de 1971, Pág. 1).

A través de una imagen el semanario la Voz Proletaria el 6 de mayo de 1971, registra el número de estudiantes fuera de las aulas, las universidades en paro y las huelgas en todo el país.



Figura 3. Afiche que describe la situación política en 1971

Fuente: Semanario La Voz Proletaria, 06-05-1971, pág. 4.

2.1.3 Demandas y logros de los estudiantes

Después de largas semanas de paro, movilizaciones, huelgas, choques entre estudiantes y fuerzas armadas, congresos, asambleas y reuniones, las demandas de los estudiantes se hicieron públicas, ya era clara la orientación que desde el estudiantado se quería para la universidad. Otro aspecto que se avizoró de este proceso de resistencia y proyecto fue la capacidad organizativa, política y propositiva. Si bien, las solicitudes se centraron en el Programa Mínimo como lucha inmediata, la apuesta política tuvo un horizonte, la consecución del objetivo máximo. César Loaiza, líder estudiantil, ofrece un panorama más específico de esta cultura política universitaria:

Para 1971 la Audesa participó en varios congresos universitarios nacionales, que se realizaron en ese año para definir lo que se llamó el Programa Mínimo de los Estudiantes Colombianos, que en esencia era una

crítica científica de la realidad universitaria, e incluso en 1975 a nivel de la UIS las mayorías replantearon los contenidos de ese programa; así mismo, lo hicieron sobre las bases de una crítica a la escuela y en general al modelo educativo como un instrumento de dominación (Acevedo y González, 2012, pág.238).

La propuesta pretendía, entre otras cosas, una mayor financiación para la universidad pública, la abolición del Consejo Superior Universitario, una mayor autonomía y cogobierno, el retiro del FES de la Universidad del Valle y mayor inversión para la educación (Archila, 2012, págs. 82-83); las protestas y la presión popular llevaron a la creación de una mesa de trabajo que contó con la participación de representantes del gobierno, estudiantes y docentes, quienes discutieron el Programa Mínimo y alcanzaron algunos logros (El Espectador, 1971, 22 de abril de 1971).

Sin embargo, logros como el cogobierno fueron desmontados y se nombraron los llamados “rectores policías”; el movimiento fue disipado y el gobierno apoyó las intenciones de la reforma universitaria, que siguieron su camino a pesar de la resistencia de actores como los docentes, que enviaron una carta al Congreso el 1 de octubre de 1971, expresando su inconformidad con el Decreto 1259, implantado para dar autoridad a los rectores en detrimento de otros estamentos universitarios (El Espectador, octubre 1 de 1971, pág. 11A). Gracias a la presión ejercida desde distintos sectores de la sociedad se lograron levantar las sanciones a docentes y estudiantes que participaron en las protestas²⁸, y comenzar nuevas negociaciones entre el ministro Galán y el Consejo Universitario (El Espectador, 5 de diciembre de 1971, 4-A.).

Al tiempo, el Estado encabezado por Pastrana y Galán, presionó, mediante carta al Congreso, a estudiar rápidamente la reforma universitaria, argumentando la importancia de una educación pertinente con la realidad, “Se hace imperativa una reforma en este sistema, acompañada de un profundo cambio en la universidad, que cree estructuras aptas y estimule eficazmente la investigación” (El Espectador, octubre de 1971). Ese afán por la aprobación de la reforma propuesta desde arriba pretendía dejar por fuera de la negociación y definición de la orientación de la universidad a los entes universitarios. Los diecisiete estudiantes detenidos denuncian la posición reformista del gobierno de la siguiente manera: “cambiarlo todo para que todo siga igual” (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 33).

Como señalan Pardo y Urrego (2003): “El movimiento estudiantil de 1971, logró un triunfo sin antecedentes en la historia nacional” (pág. 5), pues permitió instaurar el cogobierno

²⁸ Marcelo Torres, Cesar Pardo, Sergio Pulgarín, Leonardo Navia y Gerardo Moncayo.

en varias universidades principalmente en la de Antioquia (enero de 1972) y la Nacional (noviembre de 1971). Organizaciones internacionales, como la FES, fueron retiradas de las universidades, al igual que la Iglesia y los gremios económicos. Los poderes regionales fueron sacudidos y el gobierno nacional se encontró con la fuerza del movimiento estudiantil, que durante un año convulsionó la esfera política y social del país, El Comité de Huelga de la Universidad del Valle lo plantea de la siguiente manera:

El movimiento estudiantil ha logrado a nivel nacional, en Tunja y Bucaramanga, en Barranquilla y Cali, en Medellín y Bogotá etc., poner patas arriba el sentido del movimiento real de la instancia educativa. Ha impugnado y cuestionado el sentido mismo del aparato escolar y de la función del aparato Burgués (El espectador, 1 de mayo de 1971, p.5A).

Para 1972, el gobierno en cabeza del nuevo ministro, Juan Jacobo Muñoz, inicio el desmonte del cogobierno a tan solo unos meses de haber sido instaurado, declarándolo ilegal, mediante los decretos 856 y 886 de mayo de 1972 (Pardo y Urrego , 2003) y revalido los decretos que habían sido adoptados durante el estado de sitio, en especial el 1259 de 1971 el cual devolvía el poder sobre las universidades al ejecutivo y además le concedía a los rectores facultades extraordinarias durante los estados de excepción.

Finalmente es importante precisar, que la evaluación entre lo exigido y lo que logró el movimiento, no se puede realizar de manera concreta para el año 1971, pues las relaciones de poder se recrean y modifican constantemente y, a la vez, estos movimientos se atomizan complejizando y- cabe mencionarlo- enriqueciendo el espectro político. En ninguna lucha se pierde todo.

Capítulo III: Dominación, resistencia, propuesta y contraideología

3.1 Discurso Abierto y declarado de los dominadores

En un balance general de los titulares y las noticias referentes al conflicto universitario durante el periodo de la movilización de 1971, se encontró una práctica común del ejercicio periodístico de los medios impresos El Espectador y El Tiempo, la permanente alusión a las palabras de los actores políticos dominantes (presidentes, ministro, senadores, líderes de partidos y gremios) como respaldo al hecho noticioso, estos medios masivos fueron la tribuna desde donde el poder intentó construir una opinión generalizada sobre los acontecimientos sociales, especialmente sobre el problema universitario. En el análisis realizado se observó de manera clara que las noticias correspondían a transcripciones de las declaraciones de los voceros oficiales del gobierno, los partidos y las instituciones, quienes estaban directamente relacionados con el poder, esto tenía como objetivo la promoción de la *versión oficial*. Para facilitar la interpretación del discurso (estatal y estudiantil) se acude al uso de la letra cursiva, como estrategia de escritura para hacer énfasis en fragmentos de textos que contribuyan a la explicación de las categorías.

3.1.1 Rituales de dominación y humillación

Se convirtió en herramienta de dominación, la recurrente apelación a lo jurídico y a la validación de las ideas, utilizando referencias a actores institucionales (fuerzas militares), como símbolo de credibilidad ante los acontecimientos. Así pues, las determinaciones jurídicas (los decretos, las reformas y planes en el marco constitucional) se justificaron usando como máxima la tranquilidad y la paz de la nación.

La norma se utiliza como instrumento de dominación que termina siendo ritualizado. Por ejemplo, frente a las acciones de los estudiantes, el gobierno respondía con decretos que pretendían restringirlas. Utilizando recursos legales como el estado de sitio y la emisión de diferentes Decretos (1259, amplía el autoritarismo de rectores, 1988 aumento de penas por perturbar el orden y el 1989 extensión de la justicia penal militar) para justificar la represión con la fuerza pública, la expulsión y encarcelamiento de estudiantes.

En el control de las manifestaciones se recurría más el ejército que la policía y las Fuerzas Militares contaban con el respaldo del gobierno para tomar decisiones de orden público como tomarse las universidades, usar armas de fuego en las manifestaciones y dirigir los Consejos de Guerra a los que sometían a los estudiantes (Voz Proletaria, del 15 al 21 de julio de 1971, pag.1). Para el gobierno era legítimo el uso de las armas y la solución militar a los

problemas universitarios, Pastrana defiende la actuación de las fuerzas armadas y el uso de las armas, en un discurso que El Espectador titula, “Se equivocan quienes incitan a la subversión”:

Yo no puedo dejar de mencionar aquí, *mi gratitud a las Fuerzas Armadas* que precisamente en estos días le han renovado a Colombia su voluntad de *ser guardianes de la paz, del orden y del respeto a la autoridad y de la defensa de las instituciones*. Las fuerzas armadas tienen las armas que le entregaron los *fundadores de la República* y nos han demostrado que se equivocan quienes creen que esas armas pueden ser para reprimir las libertades (...) *ellas son las columnas vertebrales de una nación enorme*, una nación que respeta los derechos ciudadanos (...) (El Espectador, 12 de septiembre de 1971. s/p.).

El discurso de Pastrana muestra el lugar central del aparato militar en la consolidación de los valores institucionales y la estructura de poder vigente, el ritual de exaltación de las fuerzas armadas tenía el objetivo de legitimar las acciones violentas y más explícitamente *limpiar* la imagen de la institución Castrense y la del gobierno, usando la figura de la República para dar un valor simbólico a las armas, “que defienden la paz”.

Nuevamente Pastrana en un discurso que titula Diálogo con la Nación, inicia dando un reconocimiento especial a las Fuerzas Militares y la policía “Quienes de manera serena, abnegada y sacrificada ayudan a mantener la paz y a defender las instituciones” (El Espectador. 6 de abril, pág. 5), usando variedad de adjetivos exalta los atributos, intentando acallar la crítica que desde varios sectores se estaba realizando por la brutalidad con la que se estaba afrontando la situación social. Al examinar la base en que se apoya el Gobierno para justificar todas estas medidas, se evidenció que éste las ve (presenta) como un deber (de ejército) para con la sociedad y un servicio a la paz y tranquilidad.

Otra forma de humillación del adversario fue la restricción de sus actividades y libertades, El Espectador explica las prohibiciones que el gobierno impuso y justificó la toma que se hizo de la universidad del Valle el 2 de abril así: “Las manifestaciones, reuniones y comunicados de tipo subversivo, violan flagrantemente las normas del estado de sitio” (16 de abril de 1971, pág. 10).

El principal recurso de dominación y humillación estuvo presente en las tomas violentas que hacían las fuerzas militares de las universidades. Algunas de las tomas violentas de universidades se dieron por ejemplo el 2 de abril de 1971, cuando los estudiantes habían retomado las instalaciones de la universidad y desalojado a funcionarios extranjeros. El Espectador titula: La fuerza pública ocupó la U del Valle y señala como causa, la beligerancia de los huelguistas que “habían convertido las instalaciones del claustro en cuartel general de subversión y tribuna de difamación contra las autoridades académicas y gubernamentales” (pág.

10 A), metáfora de la universidad como cuartel de la subversión con la que pretendieron ubicar al estudiantado como subversivo y deslegitimar sus afirmaciones con la categoría de difamaciones ante la opinión pública. El ritual de dominación se generalizó a tal punto que el 6 de mayo, Voz Proletaria registra la clausura de 26 universidades en todo el país (pág. 2).

Un claro ejemplo de los rituales de humillación fue la despedida con honores al caballo muerto en Bogotá, mientras se multiplicaban los estudiantes muertos por todo el país, en la misma página de El Espectador del 6 de mayo se leen dos titulares: “Los desórdenes en Antioquia dejaron dos muertos” y “Con honores militares fue despedido el caballo muerto en Bogotá durante los desórdenes estudiantiles” (pág. 1). El poder mediante ritos pone de presente la importancia que se le dan a la vida del subordinado.

3.1.2 Afirmación pública de poder

Las élites gobernantes en Colombia tradicionalmente se han aliado con el ejército como estrategia para mantenerse en el poder y le han otorgado honores y beneficios especiales. En el año 1971 las representaciones públicas de respaldo mutuo fueron frecuentes. Por ejemplo, el 2 de junio en primera página se muestra la celebración del día del Ejército con la presencia del Presidente de la República. La noticia informa que: “El presidente Pastrana, el ministro de defensa, el comandante del ejército, se reunieron en la Plaza de armas de la Escuela Militar y presidieron la imponente ceremonia para conmemorar el Día del Ejército” (El Tiempo, 2 de junio, pág. 1).

La relevancia política y mediática se puede inferir a partir de la calidad de invitados a la celebración: “A los actos programados asistieron representantes del cuerpo diplomático, agregados militares de los países latinoamericanos, varios altos oficiales en retiro, parlamentarios e invitados especiales” (El Tiempo, 2 de junio, pág. 1). Esta preeminencia pública que se le da al ejército en la esfera social muestra la alianza entre los poderes para mantener el sistema de dominación vigente, en términos de la significación y el simbolismo el gobierno hizo visible el poderío de su aparato represor.

La lógica militar de defensa de la institucionalidad asume que la salida al problema universitario es la imposición de la autoridad afirmando: “*La misión de un gobernante es imponer autoridad con energía, no vamos a permitir el desorden*” (El Espectador, El 27 de febrero de 1971). En este mismo periódico, señala a quienes participaron en las movilizaciones estudiantiles del 26 de febrero como delincuentes: “Emplearé todos los recursos para que no haya *delincuencia* impune, proliferación del delito, confusión entre la actividad legítima de la

política y la *incitación insurreccional*” (27 de febrero. El tiempo, pág. 6). Restando carácter político al movimiento y ubicándose como detentador del poder que salvará a la nación de la amenaza insurreccional.

En los titulares de prensa se expuso de manera abierta la estrategia de disuasión y amenaza del gobierno en contra de los estudiantes: “No me dejaré dominar por las minorías bulliciosas” (Pastrana. Alocución del 3 de marzo de 1971 en El Espectador, pág. 2^a), “*Enérgicas medidas* contra perturbadores del orden: se impondrán penas de entre 30 y 180 días de arresto y toque de queda en Cali, Popayán y Medellín” (El Espectador, 4 de marzo de 1971) y continua el discurso desafiante, Pastrana anunció la reapertura de las universidades enfatizando las posibilidades jurídicas y operativas que tenía para enfrentar a los contradictores : “Mi gobierno es conciliador, sereno pero usaremos *todas las facultades ordinarias y extraordinarias* para impedir los desórdenes” (El Tiempo, agosto 16 de 1971, pág. 6), con este discurso, el gobierno pretendió en primera instancia, crear una imagen positiva de su gobierno, resaltando el ánimo *conciliador y sereno* y por otro lado intimidar y disuadir a los estudiantes, maestros y actores solidarios con el movimiento.

Otra estrategia de afirmación de poder se evidenció con el respaldo de las élites políticas a las acciones del gobierno; solidaridad bipartidista se ofreció a Pastrana antes del Paro Nacional del 9 de marzo: Dirigentes conservadores y liberales desfilaban por la casa presidencial para tomarse fotografías y emitir comunicados evidenciando el apoyo al presidente en vísperas del paro nacional, El Espectador presenta la noticia con el titular: “Respaldo político a Pastrana, Jefes de los dos partidos lo visitaron ayer” (El Espectador, 8 marzo de 1971, pág. 1). Lo anterior para generar la imagen de unidad y cohesión frente a los sectores subalternos. Acudir al consenso bipartidista fue una estrategia política muy recurrente en este gobierno, en especial, en situaciones donde se veía amenazado.

En consonancia con lo anterior y buscando generar en la opinión pública el imaginario de gobernabilidad, en plena crisis a todo nivel en el país, cuando Pastrana enfrentaba adicionalmente problemas en el Congreso tanto por la oposición como de su propio partido, sale en televisión afirmando: “Yo fui elegido por las mayorías” (El Tiempo. Alocución presidencial. 24 de agosto de 1971, pág. 6), tratando de mostrar su elección como legal y democrática.

3.1.3 Negación de la justeza de las peticiones y Discursos de deslegitimación de las acciones de los subalternos

En estas categorías se observaron las principales acciones y discursos de negación política que utilizó el gobierno nacional y local para invisibilizar al Movimiento Estudiantil; reducir las peticiones a simples manifestaciones de minorías extremistas, anarquistas y desordenados con el objetivo de deslegimar al adversario y desconocer la representatividad de los órganos elegidos por el movimiento estudiantil para negociar con el Estado, caso de la Comisión Nacional Coordinadora y Comité de Solidaridad. En el comunicado del gobernador del Valle al instaurar el estado de sitio afirmó: “Existe una campaña encaminada a crear la anarquía en el país. En los discursos se hace hincapié en la toma del poder, *por las vías de hecho*, la revolución armada y la *apología a la violencia*” (Marino Rengifo en El Tiempo, 26 de febrero de 26 de 1971).

En la alocución Presidencial del 17 de abril de 1971, Pastrana refiriéndose al encuentro estudiantil en Palmira y al Programa de los estudiantes, afirmó:

(...) el pueblo me podría reclamar si empleamos ese esfuerzo solamente para que allí exista, como ha venido sucediendo, *un refugio de la anarquía, del caos y del desorden*, y lo que es más grave, del *atentado contra las instituciones*. Hace quince días se reunieron en la apacible Palmira grupos *dizque de representantes* de las universidades colombianas. Y allí produjeron un documento (...) *que revela una pobreza intelectual- de ideas y de criterios* (...) (El Espectador, 18 de abril de 1971, pág. 5ª).

El discurso dominante del Presidente, se expresó con un lenguaje arrogante y displicente, enumeró un conjunto de calificativos para referirse a la universidad, *refugio de la anarquía, del caos y del desorden*, intentando redefinir el imaginario colectivo frente a la proyección de esta, en segundo lugar se ocupa de desconocer la representatividad de las universidades en el encuentro estudiantil. Finaliza negando cualquier capacidad intelectual a los estudiantes y su propuesta, desconoce los objetivos que se plantean en el Programa Mínimo.

El 28 de abril el gobernador de Antioquia Diego Calle afirma que las universidades se han cerrado porque los estudiantes las quieren convertir en focos de subversión (El Espectador, 28 de abril de 1971), el gobernador, justifica la acción de cierre de las universidades, estableciendo relaciones entre estas y un enemigo, una amenaza, un peligro, la subversión.

Pastrana afirmó “que los estudiantes universitarios eran privilegiados porque la mayoría de recursos para la educación se dirigían a ellos y no a la educación rural que más los necesita” (El Tiempo, agosto 16 de 1971, pág. 6), Con esta afirmación, busca restarle apoyo de las masas populares al situar a los estudiantes en el lugar de *privilegiados*.

En el Discurso de Pastrana anunciando la reapertura de las universidades, cuestiona la autonomía y capacidad de los estudiantes de construir ideas y juicios, afirmando “Es más difícil ponerse en el trabajo de pensar por sí mismos”, acude a la preocupación por el bienestar de la ciudadanía y de los estudiantes que quieren estudiar para promover la imagen negativa de las acciones abiertas del estudiantado, “Se está afectando la ciudadanía (...) “Llamo a aquellos estudiantes que sí desean estudiar a no dejarse intimidar por los que siembran el desorden”, “Se pierden recursos” (El Tiempo, agosto 16 de 1971, pág. 6).

Pronunciamiento de la tercera brigada de Cali, el 26 de febrero: “Las autoridades tienen conocimiento de que grupos *subversivos* aprovechando los acontecimientos de hoy, pretenden realizar *atentados contra la paz y la tranquilidad ciudadana*, en tal sentido, las fuerzas armadas han recibido instrucciones de reprimir estas acciones de forma *enérgica*” (El Tiempo. 27 de febrero de 1971). Luego de calificar a los estudiantes con la etiqueta de *subversivos*, el mando militar desvirtuó el objetivo y las acciones del movimiento, para trasladar el discurso hacia la justificación de las acciones de represión de la autoridad que funge de salvadora de la paz y la tranquilidad ciudadana.

En su conjunto, los discursos antes señalados se propusieron desprestigiar un movimiento que abiertamente luchó por posicionar una propuesta de reforma universitaria y de manera oculta o disfrazada en algunos momentos un proyecto político que, dada su capacidad de movilización de las masas populares, demostró que podía ser una amenaza al poder hegemónico.

Otra estrategia política para desorientar las discusiones estaba enfocada en ubicar el problema universitario en escenarios ajenos al gobierno central, como un problema de mala administración, control de las directivas y corrupción. En este caso el adversario de los estudiantes no era el gobierno, sino los rectores y la burocracia universitaria. En consecuencia, las exigencias del movimiento tendrían que dirigirse en otra dirección.

Galán ante el Senado afirmó que:

Existe una profunda *crisis de autoridad*, las directivas no tienen mando, *ha crecido la burocracia*, no existe libertad de cátedra, solo se repiten programas de hace muchos años. Las ayudas extranjeras llegan directamente a las universidades y *el gobierno no las controla (...)* y *corruptelas* en la Universidad Nacional (El tiempo, 23 de septiembre de 1971. Págs. 1 y 5B).

Este y otros eventos (exigencias de los claustros universitarios para detener las medidas represivas y para la renuncia del ministro)²⁹ empiezan a mostrar la ruptura o distanciamiento entre el ministro y los docentes universitarios, la unidad que se pretendía construir desde el gobierno central se estaba desmoronando.

Ante la agudización de la crisis en septiembre cuando las Fuerzas Militares ocuparon violentamente la universidad de Antioquia, los docentes se pronunciaron rechazando la brutalidad de la fuerza pública en la Universidad, y el rector responde: “Estudiantes y profesores apoyan las protestas solo por *rechazar cualquier propuesta de las directivas*”, “*Las exigencias sin fundamento* solo para sembrar el caos y frenar la marcha académica” (El Tiempo, 25 de septiembre de 1971). Expresiones con las que se justificaron acciones violentas y que además tenían la intención de debilitar la opinión sobre la legitimidad de las acciones de protesta y exigencias de los estudiantes y profesores.

3.1.4 Declaración del Subalterno como enemigo público

“Tener un estudiante en un Consejo Universitario equivale a tener un espía enemigo en una reunión del Estado mayor”. Rudolph Atcon.

Subversivos, rebeldes, ilegales, extremistas, revoltosos profesionales, intransigentes, minorías bulliciosas, desordenadas o mayorías silenciosas. Adjetivos que con mayor frecuencia fueron usados para señalar a los participantes en las manifestaciones.

Pastrana era prolífico en el uso de adjetivos para deslegitimar tanto a los participantes del movimiento como a quienes no lo condenaron y las acciones de estos, de la siguiente manera: “Profesores y estudiantes *silenciosos*”. Los culpa de la situación de cierre y posible muerte de la Universidad Nacional. Autores de: “horrendos hechos”. “Estudiantes que hacen gala de inusitada *barbarie* y los profesores y demás estudiantes *silenciosos* y cómplices” (El Espectador, 29 de marzo 1971, pág.1), en este mismo medio presentan el discurso de Pastrana anunciando la reapertura de las universidades: “Llamo a aquellos estudiantes que sí desean estudiar a no dejarse intimidar por los que siembran el *desorden*”, “Elementos *extraños* a la Universidad, *perturbadores profesionales, aventureros, eventuales fanáticos, minoría desordenada*” (Pastrana agosto 16 de 1971, pág. 6).

En los comunicados oficiales, se pretendió construir alrededor del movimiento la imagen de un enemigo, una amenaza y un peligro para la paz que fue el sustento del sistema

²⁹ En la página 121 se presenta.

bipartidista. Con las características enunciadas por el discurso hegemónico, situó a los estudiantes como antagonicos frente a la representación instituida del “buen ciudadano” e incitó a las *mayorías silenciosas* y la sociedad en general a rechazar las acciones del enemigo público.

También la prensa a través de la voz de los periodistas apoyaba la estrategia de construir un enemigo, Gerardo Aldana, del periódico El Tiempo del 16 de agosto comenta: “Se espera que la mayoría de los estudiantes acudan a clases después de cinco meses de paros, aunque voceros de los grupos extremistas han anunciado desórdenes” y más adelante usa más adjetivos para referirse a los estudiantes: “Perturbadores profesionales, quebrantadores del orden público”, si las noticias no citaban a las autoridades, si se apropiaban de sus herramientas discursivas para negar sentido al movimiento y generar el rechazo de sus acciones.

3.2 El discurso oculto y la ideología dominante

“Prefiero la Injusticia al desorden” Pangloss, (El Espectador 1 de marzo de 1971).

Las élites, representadas en el gobierno y los gremios, construyeron un entramado cultural, social y político como sustento ideológico de la dominación, este operó como productor y reproductor de los valores, las representaciones y los símbolos que permitieron mantener las relaciones de poder entre los dominadores y los subalternos. En este escenario de conflicto las élites justifican sus acciones, decisiones y objetivos bajo la premisa de defensa de los principios y valores socialmente definidos para la construcción social, en definitiva, se trata de validar lo instituido.

Pero la estrategia no solo se ocupa de la auto-representación de la legitimidad, todavía más importante es la construcción de representaciones del adversario como el enemigo, es decir, promueve deslegitimar las acciones, las decisiones y los objetivos de los grupos que se oponen a sus intereses. Para esto como se presentó anteriormente, empleó sustantivos y adjetivos de connotación negativa.

En relación con las políticas educativas representadas en el Plan Básico de reforma a la educación y los posteriores intentos de reforma. Una de las ideas que refleja la posición hegemónica de las élites de carácter arbitrario se evidencia en una frase que aparecía en el documento elaborado por Rudolph Atcon, quien definió directrices desde norteamericana para la educación en América Latina. Este documento fue la base para la redacción del Plan Básico para la reforma a la educación propuesto por el gobierno. Atcon afirmaba: “Es como tener a un espía enemigo en una reunión del estado mayor” (Citado por Gironza, 2014), refiriéndose a la

participación de los estudiantes en los Consejos Superiores Universitarios. Es decir, se negaba de manera categórica la posibilidad de estudiantes y profesores de intervenir en un escenario en el que se suponía eran protagonistas y además se les declaraba enemigos.

Las élites construyeron una cultura política dominante, que pretendía homogenizar la opinión favorable de su gobierno para justificar las acciones represivas con las que respondieron a los actores sociales que se oponían a sus designios. En tanto las clases hegemónicas resaltaron su deseo de tranquilidad y orden, “El gobierno no permitirá el desorden”. “La fuerza pública mantendrá el orden”, en una columna Ocampo Londoño cita un discurso de Carlos Lleras Restrepo sobre la autonomía universitaria:

Soy amigo de la autonomía universitaria, pero en América Latina se ha deformado el concepto y ahora lo aplican para convertir a las universidades en fortines de los movimientos políticos. La Universidad debe regirse por la ley, la disciplina y el orden. La juventud tiene tendencia al desorden y al desconocimiento de valores, entonces se hacen necesarias las sanciones para mantener el orden y termina señalando, siento repugnancia por el reformismo que quieren imponer en la Universidad (El Espectador, marzo 23 de 1971, pág. 2ª).

Carlos Lleras miembro de la élite política, en la primera parte del discurso se muestra favorable a la autonomía universitaria, en seguida empieza señalando la inoperancia de su aplicación por la politización en América Latina y por las características negativas del estudiantado, con lo que pretende deslegitimar esta petición y justificar las medidas de represión y control.

Las élites imponían la visión de lo que entendían por los valores y el bien general, es decir, definían “las reglas del juego” con las que pretendían controlar el escenario político. En este discurso es frecuente encontrar manifestaciones en pro de la defensa de la democracia, del orden, la autoridad, legalidad, institucionalidad y la disciplina. Se usaba para justificar la intransigencia ante las peticiones de los estudiantes y para legitimar las acciones represivas que se podrían ubicar en el orden jurídico, legal o coercitivo.

Defensa de la Institucionalidad y llamados al orden, la legalidad: La prensa refuerza la imagen favorable de las instituciones, en el Espectador aparece un titular que menciona: “El gobierno se vio obligado a imponer toque de queda y ley seca. La fuerza pública vela por la tranquilidad y el orden en todo el país” (El espectador, 1 de marzo de 1971). También Pastrana anunciando la reapertura de las universidades decía: “La protesta debe hacerse cumpliendo el riguroso marco de la ley” alocución presidencial (El Tiempo, agosto 16 de 1971, pág. 6). A través del discurso de valores y del bien general se construye un entramado normativo y jurídico

para el juzgamiento de las acciones de los estudiantes de acuerdo con el marco de representación de los dominadores.

El gobierno, representado en el presidente Pastrana y en el ministro Galán explicaron la crisis como un problema de desorden y anarquía que debía solucionarse con el uso de la fuerza institucional. En los pronunciamientos oficiales era frecuente encontrar expresiones como las utilizadas por Galán: “Es urgente eliminar el peligro de la anarquía universitaria originado en la virtual desaparición de la autoridad”. “La anarquía no producirá sino anarquía” (El Espectador, 27 de abril de 1971), para la institucionalidad cualquier muestra de desacuerdo frente a la razón de Estado, implicaba la manifestación directa o indirecta de la autoridad.

Con el agravamiento de la crisis, a finales de abril se cerraron la mayoría de las universidades, algunas como la de Antioquia, la del Valle y la UIS fueron allanadas violentamente por el ejército y muchos estudiantes fueron detenidos. Pastrana reporta esto como un triunfo: “No se han suspendido estudios sino motines subversivos”. Y añadió: “*Estoy convencido de que los gobiernos y las instituciones se derrumban por la ausencia de ley y no por cumplirla*” (El Tiempo, 24 de abril de 1971). El hecho que los estudiantes estuvieran confrontando esta institucionalidad, ubicó a la universidad como el territorio del enemigo, en consecuencia, el aparato militar debía cumplir su funcionalidad y mantener la institucionalidad y el orden.

De esta manera las acciones violentas en contra de los estudiantes se justificaban en la necesidad de amparar el orden y la institucionalidad, como afirmaba el ministro Galán en una alocución después del cierre de varias universidades: “Si se amenaza la paz pública, el gobierno tiene la obligación de defenderla dentro de las facultades legales que le otorgan la Constitución y las leyes” (El Espectador, 27 de abril de 1971).

Lo anterior deja clara la construcción de una identidad legitimadora por parte de la élite política. Identidad al servicio del poder que se esgrimió como elemento para mantener la ideología dominante. Este proceso identitario tuvo representantes en un grupo de estudiantes que empleaba la proclama de la legalidad como máxima de acción, llamados Demócratas, quienes, en un congreso celebrado en julio de 1971, crearon la Federación Nacional Estudiantil-FED. En sus intervenciones presentaron una postura conveniente a los intereses de gobierno como la defensa de los valores nacionales, regresar a la normalidad escolar y apoyo a la reforma universitaria presentada por el gobierno, en la prensa nacional se le da gran relevancia a esta

organización, un titular que manifiesta los “Estudiantes demócratas listos a dar la batalla”, en esta noticia se presentan los intereses perseguidos por esta organización:

(...) la normalidad académica debe impulsar a todos los universitarios al *estudio sereno* de los problemas que afrontan. La participación decidida de todos los sectores democráticos hará imposible que *la pequeña y abominable oligarquía extremista* (...) se convierta en vocera de los intereses del estudiantado. Con nuestra *decisión eliminaremos de elementos extraños* de la universidad (...) *salvaremos los valores nacionales* (El tiempo, 15 de agosto de 1971, pág. 6).

El grupo se presentó como defensor de los valores nacionales y de la institucionalidad, se autoproclamaron los *salvadores que darán la batalla por la democracia*. Con la intención de deslegitimar a los estudiantes movilizados los describen como *pequeña y abominable oligarquía extremista o elementos extraños*. Se apropian del lenguaje de la ideología dominante para atacar al adversario, para este grupo no es el gobierno, sino sus compañeros.

3.2.1 Propuestas de negociación

Las propuestas de negociación por parte del gobierno sólo aparecieron cuando la crisis estaba en su mayor nivel, con repetidos cierres de universidades y movilizaciones que abarcaban casi todo el país y al que se habían unido otros sectores como estudiantes de bachillerato, profesores y rectores. En la primera etapa del conflicto universitario, cuando aún el gobierno sentía que podía controlar la situación aplicando las herramientas legales y militares se negaba cualquier posibilidad de negociación, restaban validas a la propuesta del Programa Mínimo de los Estudiantes, deslegitimaban las acciones, los objetivos y no reconocían las organizaciones estudiantiles.

Por un lado, el Presidente Pastrana en sus alocuciones intentaba deslegitimar el movimiento y restarle capacidad política y por el otro el Ministro Galán aparecía como el vocero de la negociación en el nivel central y los gobernadores, alcaldes y rectores en lo local. En primera instancia los acercamientos entre el gobierno y los estudiantes eran concebidos por el gobierno como dialogo o conciliación (ver página 88). El ministro promoviendo la imagen de dialogo manifiesta “El Gobierno ha expresado y lo reitera hoy, su decisión de realizar *reformas sustanciales en las estructuras* de la universidad colombiana” (El Espectador, 16 de abril de 1971, pág. 4^a). Las soluciones mediatas que el gobierno estableció fue el giro de recursos lo que consideraba injusto porque eran para una minoría, así lo expresa Pastrana:

Estamos frente a unos *presupuestos exiguos* y frente a unas grandes demandas nacionales, estamos dedicando cuatrocientos millones de pesos *solamente* para doce mil quince mil estudiantes de la universidad de Colombia y *solo 400 millones* podemos destinar (...) para la educación rural, *lo mismo*

que empleamos para quince mil universitarios, corresponde a tres millones de campesinos que no tienen maestros (...) pupitres y libros (El Espectador, 18 de abril de 1971, 5ª).

En esta exposición frente a la asignación de recursos para la universidad, Pastrana centró su discurso en negar la justicia o equilibrio de la asignación de recursos para un sector minoritario. En la argumentación utiliza la victimización de los estudiantes rurales (perjudicados de alguna forma) por esta decisión.

Para finales de abril en la Cámara de Representantes ya se aceptaba la validez de las peticiones de los estudiantes y se pedía la renuncia de Galán. La comisión Octava de la Cámara por unanimidad pidió la renuncia de Galán y entregó diez sugerencias al presidente en las que se reconocen las solicitudes de los estudiantes así:

Reapertura inmediata de todas las universidades y derogación del decreto 581, restablecimiento del diálogo con gobierno, resolución de la situación de estudiantes y profesores detenidos y suspendidos, garantía para el funcionamiento de las organizaciones docentes y de estudiantes, nombramiento en propiedad del rector de la Universidad Nacional, *garantía del gobierno de financiación de la universidad pública, revisión de la intervención extranjera en cuanto a las acciones que afectan la soberanía nacional* y finalmente, que la Universidad Nacional revise el Plan Básico de educación por considerarlo lesivo para la educación (El Espectador 29 de abril 1971, págs. 1 y 5A).

En este mismo sentido algunos parlamentarios a través de una declaración hacen la denuncia de los atropellos, ilegalidades y demagogia del gobierno, adicionalmente piden solidaridad con el movimiento “llamamos a las organizaciones populares, al pueblo todo, a actuar, vigorosa y decididamente, contra el despliegue de intimidaciones lanzadas por Pastrana contra el valeroso y admirable movimiento juvenil de nuestra patria” (Voz Proletaria, 10 de junio de 1971, pág. 2). Aunque se pretendía alinear el poder político, ante la crisis y la visibilización de los problemas universitarios. Emergió un contra discurso en el seno del poder.

En un escenario donde las relaciones de poder se empezaron a mover, los estudiantes logran posicionar sus demandas y en abril con las universidades cerradas (Voz Proletaria, 29 de abril de 1971, pág. 5), el gobierno de manera pública hace reconocimiento de los subalternos y de sus demandas, pide diálogo para buscar un arreglo universitario, invita a los estudiantes y profesores, en esa reunión tanto el gobierno, los rectores y los estudiantes presentaron sus propuestas (El Espectador. 30 de abril de 1971, pág. 1).

Luego de presentadas las fórmulas ante el gobierno, los resultados de las luchas y presiones de los estudiantes se empiezan a evidenciar el 30 de abril cuando, Pastrana, después de haber criticado duramente las peticiones del Programa Mínimo, ante los rectores expresa que

está de acuerdo con la pronta reapertura de las universidades, acepta que los estudiantes participen en la discusión de la reforma universitaria y en solucionar la situación de los estudiantes detenidos en el Espectador, afirmó el presidente:

La reforma universitaria es un imperativo para evitar que continúe el caos, y dijo que el Estado *no aspira a montar una reforma a su acomodo*, sino un cambio en la enseñanza superior que puede *ser aceptado por todos como justo y lógico* (El Espectador, 30 de abril de 1971, pág. 4ª.).

En este apartado el dirigente se muestra interesado en cambios en la universidad, negando la posibilidad de imposición de esta, más bien exalta el deseo que el cambio sea *justo y lógico*. Donde sería posible (en el discurso) la participación de los sectores de la comunidad universitaria.

En el proceso de negociación, Galán frente a la solicitud de los estudiantes en torno a la reforma los Consejos Universitarios, respondía con argumentos legales: “No se puede violar la ley “. Cuando en la discusión los docentes, estudiantes y rectores hacían propuestas concretas para lograr la reforma respondía citando artículos que según él hacían muy difícil estas reformas: “Con el decreto 121 se puede violar la Constitución”; “Con el 277 si pero de manera provisional”. En la misma entrevista reitera: “Lo que el gobierno no puede aceptar es el procedimiento cuando este es ilegal. Estoy seguro de que los claustros están de acuerdo en que todo se haga dentro del marco legal. Se trata de examinar fórmulas dentro de la legalidad” (El Tiempo, abril 11 de 1971, págs. 1 y 7), acudía a legitimar su postura intransigente y dilatoria con el argumento de apego a la ley.

En la prensa se registra el cumplimiento de uno de los puntos solicitados por los estudiantes “El ministro de educación, presenta el proyecto de ley al Congreso proponiendo que los rectores sean elegidos y retirados por la comunidad universitaria, respondiendo a una de las exigencias de los estudiantes” (El Tiempo, 15 de agosto de 1971, pág. 5ª).

3.2.2 Ocultamiento del problema: La demagogia

Al iniciar la campaña política el entonces candidato presidencial Misael Pastrana Borrero del partido conservador anunciaba con optimismo la obra cumplida por la alianza de los partidos para superar viejas discordias y promover el desarrollo del país (El Tiempo, febrero 1 de 1970, pág. 4). También destacaba como principal problemática a resolver en el futuro la situación de los “hombres del campo” a los que los recursos no les llegan. El tema de la

educación aún no se vislumbraba en su discurso público, pero si referencia de manera positiva la función política del bipartidismo.

En la toma de posesión como presidente, Pastrana enfatizó en la formación del Frente Social, aludiendo a la integración de otros sectores que aportarían al progreso del país, asimismo al fortalecimiento de la política social que permitiera ampliar la redistribución de los ingresos. En este punto destacó el papel de lo educativo; de las escuelas, los colegios y las universidades en la abolición del espíritu clasista (El Espectador, agosto, 8, 1970 pág. 2A). Quería presentarse como un gobierno abierto, que aglutinaría a todos los sectores.

Al inicio del Movimiento, el ministro Galán, encargado por el gobierno de manejar la situación tenía posiciones ambivalentes y demagógicas. Posteriormente, cuando la crisis se agravó y los profesores y rectores se unieron a las demandas empezó a presentar propuestas de solución basadas en su visión de la universidad. En sus discursos sobre la crisis estudiantil hacía narraciones de los hechos, con un lenguaje metafórico y gran uso de adjetivos, acusaciones al sistema, a los rectores, maestros y estudiantes, disquisiciones teóricas sin asumir posiciones concretas ni proponer soluciones. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

“La universidad debe ser un santuario de la libertad intelectual. Sin reservas, sin condiciones, sin salvavidas, con plena tolerancia de la exposición de las ideas ajenas” (El Espectador, 2 de abril de 1971, pág. 10)

Se empiezan a reconocer las demandas de los estudiantes. Titular del Espectador: El gobierno y los rectores buscarán un diálogo con estudiantes y profesores (El Espectador, El 27 de abril de 1971, pág. 1).

Pastrana también era prolífico en discursos adornados sin asumir posiciones concretas: “El país del futuro es la universidad de hoy”. “Que la Universidad sea la conciencia social de la nación”, “La movilidad social más que redistribuyendo los recursos se logra redistribuyendo la cultura”. “Es necesario modificar las estructuras mismas de sus directivas” (El Espectador, abril 6 de 1971, pág. 5A).

Eran frecuentes las explicaciones teóricas del ministro analizando la situación de la universidad, pero sin plantear compromisos concretos. En un pronunciamiento, que dio el 2 de abril, en donde supuestamente fija posición sobre la situación de la Universidad afirma: “El primer problema de la Universidad es saber cuál es su primera responsabilidad. El gobierno cree que debe ser servirle de guía del pensamiento nacional a la búsqueda de su propio destino” (El Tiempo 2 de abril de 1971, pág. 28).

En un discurso de Galán ante el Senado decía: “La legislación de la universidad es anacrónica, la universidad debe ser popularizada, los consejos estudiantiles son inoperantes” (El Espectador, 1 de noviembre de 1971, pág. 1).

A partir de lo anterior, se puede inferir que la clase dirigente colombiana durante el Frente Nacional, presentaba un discurso dominante que se autoreferenciaba como legítimo *per se*. Lo cual se fortalecía a través de los rituales de dominación y humillación, afirmación pública de poder y negación de la justeza de las peticiones de los estudiantes. En relación con el discurso oculto y la construcción de la ideología dominante, se acudió a la unificación de un discurso valores en torno a la defensa de la razón de Estado (legalidad, orden, autoridad, Institucionalidad y bien general) para deslegitimar al adversario y declararlo en enemigo público, asimismo para justificar las acciones y discursos de represión y autoritarismo emprendidas con el fin de mantener el poder.

La demagogia que representa la ideología dominante hablaba públicamente de los múltiples problemas sociales y de la preocupación del régimen por solucionarlos, sin embargo, el análisis crítico del discurso reveló poca preocupación por el conflicto social, no solo el estudiantil (la reforma agraria, las peticiones obreras, los maestros y el conflicto armado) esto se hizo evidente en el tratamiento militar con el que se responde a las demandas sociales, en los medios los gobernantes expresaban su preocupación o negaban las problemáticas haciendo uso de la demagogia. Pero en términos concretos no plantearon políticas sociales serias para solucionar los problemas de fondo; se limitaron sólo a presentar reformas para recobrar la institucionalidad y la gobernabilidad.

3.3 Formas de Resistencia, proyecto y contraideología en el Movimiento Estudiantil de 1971

Las fuentes analizadas para explorar el discurso del movimiento estudiantil fueron; los documentos teóricos internos del movimiento estudiantil 1971 (Zuluaga y Puig, 1974), el documental “La Rebelión de los Estudiantes” de Indira Gironza, el libro “Memorias de una Época” del profesor Álvaro Acevedo Tarazona y el semanario Voz Proletaria. Al examinar el discurso del movimiento estudiantil de 1971 con la lente de formas del discurso subalterno y de dominación de Scott se encontró.

El discurso del movimiento estudiantil se caracterizó en este periodo, por ser eminentemente político: los estudiantes tanto en su discurso como en sus acciones trascendieron lo reivindicativo, desafiaron al gobierno, cuestionaron el sistema político, el modelo de Estado,

sus símbolos y representaciones. Los estudiantes estratégicamente se movieron entre el discurso oculto y el abierto, esta dialéctica les permitió enfrentar las represalias, la violencia y el poder.

Se encontraron algunas expresiones que se pueden identificar como correspondientes al discurso oculto de acuerdo con el objetivo del mismo, al espacio en el que tenía lugar y al público al que se dirigía como aquel en el que se invitaba a los estudiantes a sumarse a la lucha guerrillera, también el que se desarrollaba en los encuentros realizados en la clandestinidad y las acciones violentas en las que prevalecía el anonimato.

El discurso abierto fue principalmente el de las reivindicaciones en torno a la situación de la universidad y el discurso oculto reflejaba sus aspiraciones frente a la transformación del sistema que tendría que suceder a través de la toma del poder.

La identidad de resistencia se reflejó en los postulados del Programa Mínimo con el que buscaron la expulsión de entidades extrañas a la universidad, la autonomía universitaria y mayor financiación por parte del Estado. También pedían el retiro de leyes y decretos adversos a la universidad y posteriormente exigieron la destitución del ministro Galán y de los rectores. Estas reivindicaciones si bien en su contenido se hacían respetando el sistema impuesto por la hegemonía, la estrategia de presión en ocasiones fue radical y violenta. Y la identidad proyecto, se expresó en la construcción de un discurso contraideológico dotado de un sentido de transformación que pugnaba por la revolución como Programa Máximo.

Los estudiantes lograron ser escuchados en las reuniones nacionales de rectores y en el Senado; consiguieron el retiro rectores y gobernadores, la modificación de las estructuras de gobierno universitario, incluso en la universidad Nacional de Bogotá, en la Antioquia y en la Universidad Industrial de Santander hicieron parte del Consejo Universitario.

3.3.1 El discurso público-abierto de los subordinados

“Toda acción abierta tiene su correspondiente expresión en el discurso oculto” (Scott, 2000)

Algunas de las acciones realizadas por los estudiantes durante el movimiento estudiantil de 1971 tales como las acciones masivas, corresponden simultáneamente al discurso público y oculto. Fueron expresiones del discurso público porque se hacían para presionar peticiones concretas y también del oculto porque tenían otros objetivos que, inicialmente no se expresaron abierta y públicamente. Acciones como la toma de instalaciones universitarias, la expulsión de rectores, los enfrentamientos contra las fuerzas militares y la quema del carro de Galán fueron abiertas porque se hacían de manera pública, a los ojos de todo el mundo, y eran ocultas porque

sus protagonistas estaban protegidos por el anonimato propio de este tipo de acciones masivas y porque en su mayoría, los protagonistas buscaban también afectar la estructura de poder del Estado. Dentro de estas acciones, propias del discurso del movimiento estudiantil se encontró:

3.3.1.1 Afirmación pública de dignidad: El Programa Mínimo

Las peticiones expresadas en el Programa Mínimo, la lucha contra el imperialismo norteamericano y contra las élites gobernantes fueron los temas que en mayor medida se expresaron en el discurso abierto. Los tres temas contenían un fuerte componente de Afirmación Pública de Dignidad y de identidad colectiva. Los estudiantes señalaban con frecuencia la escasa legitimidad con la que el presidente Pastrana había llegado al poder, descalificaron la idoneidad de las élites gobernantes y el manejo que le daban a los problemas nacionales, presentaron un notable nivel de organización a nivel nacional, El Comité Nacional de Solidaridad, la Comisión Nacional Coordinadora, brigadas, en los diferentes encuentros Nacionales Universitarios (seis en este periodo), pusieron en aprietos al gobierno y a las directivas que inicialmente desdeñaron sus peticiones y lo obligaron a escuchar y tomar en cuenta seriamente sus peticiones. El Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil del 1971, afirma:

1. *Abolición de los Consejos Superiores Universitarios.*
 - a) Creación de gobiernos provisionales, así:
 - El rector como presidente del mismo, que participe sin voto.
 - Un representante del ministerio de educación que participe con voto.
 - Tres estudiantes, elegidos por sus respectivas organizaciones agremiaciones, que participen con voto.
 - b) Conformación de una comisión para estudiar un proyecto de Ley Orgánica de las Universidades, la comisión estará integrada así:
 - Tres representantes de los estudiantes, escogidos de la comisión nacional que rectifique o modifique este encuentro.
 - Tres representantes de los profesores elegidos en los claustros de profesores de la Universidad Nacional.
 - Un representante del ministerio de educación.
 - c) *Establecimiento de un sistema democrático para la elección de autoridades universitarias, en los establecimientos públicos y privados de educación superior.* Este sistema debe contemplar la participación de profesores y estudiantes en la en la conformación de los organismos directivos.

d) Reglamentación nacional y democrática de la estructura de poder de las universidades privadas y públicas.

2) *Financiamiento de la Universidad*

a) *Cumplimiento de la asignación del 15 % como mínimo del total presupuesto de educación para la Universidad Nacional y llenar los déficits actuales de todas las universidades del país.*

b) Establecimiento de un control oficial del fisco de las universidades privadas.

c) Congelación de matrículas en todos los establecimientos públicos y privados de educación media y superior a partir de 1970.

3) *Conformación inmediata de una comisión con la misma composición de la que estudiará la reforma de la ley orgánica, y que estudie los siguientes problemas.*

a) Carácter rector de la Universidad Nacional en la educación superior de Colombia.

b) *Liquidación de los planes y funciones del ICFES.*

c) *Financiación estatal de la educación superior* teniendo en cuenta los siguientes recursos:

- Cálculo del presupuesto educativo con base al presupuesto ordinario más el de los institutos descentralizados y las empresas estatales.
- *Incremento de la participación del estado con los beneficios resultantes de la explotación de los recursos naturales por el capital extranjero.*

d) *Investigación científica financiada enteramente por la nación y planificada por investigadores nacionales.*

e) Revisión de todos los contratos y documentos celebrados con entidades extranjeras, por parte de todas las universidades y facultades en particular y publicación de los mismos.

4) *Retiro definitivo de Ocampo Londoño de la Universidad del Valle y ruptura definitiva con la FES.*

5) *Legalización del derecho a construir organizaciones gremiales autónomas de los estudiantes en todos los establecimientos de educación media y superior, tanto privados como públicos.*

6) Reapertura de la Facultad de Sociología de la Universidad Javeriana.

El informe debería ser aprobado previamente por un Encuentro Nacional Universitario y puesto en marcha por el gobierno-.Voto afirmativo (Antioquia, Santiago de Cali, INCCA, Tecnológica de Pereira, ESAP, Externado, Jorge Tadeo Lozano, Nacional Seccional Manizales, Palmira, Medellín y Bogotá, Javeriana, del Cauca, Libre, Pedagógica Nacional, Atlántico, Quindío, Los Andes, Valle, Tolima Distrital, San Buenaventura, Caldas, Rosario, Industrial de Santander, Tecnológica y Pedagógica). Voto negativo: La gran Colombia (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 336-337).

Los principales ejes del discurso público y declarado de dignidad de los estudiantes, giraron en torno a la *autonomía universitaria*, que planteaba “Abolición de los Consejos Superiores Universitarios” y “creación de organismos de gobierno provisionales” elegidos

democráticamente y donde la participación de los estudiantes fuera mayor a los otros actores. Con el objetivo de transformar poder autoritario y de dominación que consolidaba el modelo de universidad que respondía a las directrices e intereses de la iglesia, los gremios y la élite política. En definitiva, se impugna la dirección del gobierno universitario desde arriba y sin la participación de los estudiantes y docentes.

Como segundo eje, *participación en la construcción y definición de la reforma orgánica de la universidad*, desde la cual, se defina la orientación de la universidad y se sintonice con las necesidades de un país subdesarrollado que responde a unas lógicas de dominación mundiales y nacionales, mundial para el mantenimiento y reproducción del capitalismo (mano de obra calificada) y nacional como *arma en la lucha de clases* (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 18).

En relación con el anterior eje, *en el ideológico y político*, las diferentes tendencias presentes en el movimiento coincidieron en señalar que la educación era utilizada como una de herramienta de dominación del imperialismo. Los estudiantes desde una postura crítica frente a la intervención extranjera, “fundaciones, financiación, préstamos y ayuda”, presentaron dos exigencias puntuales, la primera, para el caso particular Universidad de Valle era imperativo la “ruptura definitiva con la FES” y la segunda, “financiación de la investigación científica por el Estado y con investigadores nacionales” (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 57). Esto responde en el ideario estudiantil a la construcción de una cultura política que defiende la autodeterminación de los pueblos (investigativa y política) y rechazo a la injerencia extranjera del imperialismo yanqui a través de *imperialismo cultural*.

Es así, que una de las principales banderas de lucha del movimiento fue en contra la dominación económica, ideológica y política del imperialismo. Las consignas anunciaban una oposición activa y frontal a la ideología imperialista presente en la educación, la investigación que se daba a través del control financiero de la universidad por parte de fundaciones americanas y agencias internacionales de crédito.

Y por último, reclamar la “legalidad de derecho a construir organizaciones gremiales autónomas”, era una exigencia de carácter político más que formal, frente al desconocimiento o subordinación de sus órganos representativos como el Comité de solidaridad y La Comisión Nacional Coordinadora, esta última desconocida por el gobierno para iniciar la negociación, luego de ser ratificada por 34 universidades en el II Encuentro Universitario, los estudiantes señala la actitud de Galán de la siguiente manera:

El gobierno desconociendo su representatividad y el carácter negociador de la Comisión Nacional Coordinadora imprimiendo el carácter de “diálogo”. Es de anotar que en el auge del movimiento, y ante la presión el ministro de ‘educación’ Galán, *en una forma demagógica*, hizo declaraciones en el sentido de sacar del Consejo Superior Universitario los estamentos extrauniversitarios, pero luego echa atrás en el planteamiento y propone una fórmula ‘conciliatoria’ que en ningún momento soluciona el problema y antes por el contrario asegura que estos estamentos sigan en los Consejos Superiores Universitarios.

(Consejo Estudiantil de Ciencias y Humanidades en Zuluaga y Puig, 1971, 46-47).

Lo antes señalado, como medida protección, consolidación y capacidad de la organización estudiantil, que como se señaló había sido desmantelada años atrás, ejemplo, organizaciones universitarias como la FUN y el C.S.E de la Universidad Nacional.

Los estudiantes pidieron ser escuchados por los rectores como acto de dignidad, reconocimiento de su organización estudiantil a través de uno de sus representantes, el 28 de abril en el Consejo Nacional de Rectores finalmente aceptaron escuchar los planteamientos que los estudiantes hacían en el Programa Mínimo y sobre las transformaciones en las estructuras de poder del país, los cuales fueron presentados por el Líder estudiantil Marcelo Torres:

Señores Rectores de la Universidad Colombiana:

Sabido es, como los estudiantes colombianos hemos plasmado nuestras reivindicaciones en la hora actual de la crisis universitaria colombiana, en un documento programático denominado el “PROGRAMA MINIMO DE LOS ESTUDIANTES COLOMBIANOS” (...). *Son la respuesta clara sobre la base de la cual, de una u otra manera, se va a tener que efectuar, de buen o mal grado, la reforma universitaria (...).*

El primer punto del “Programa Mínimo” (...) es el *problema de poder*, el problema de quien determina la política general de la Universidad colombiana (...) *su función en el conjunto de la sociedad colombiana* (...) nosotros consideramos que *el poder en la universidad es el reflejo y corresponde al poder en el conjunto de la sociedad colombiana*. Consideramos que el dominio que se tiene en los Consejos Superiores Universitarios refleja y es una proyección del dominio y de la hegemonía política (...) ejercen las clases fundamentales que dominan la vida nacional.

Hemos considerado que la tarea fundamental a este aspecto es la liquidación de los rezagos feudales, *la realización de una profunda transformación de las relaciones de producción en el campo* (...) la creación, de una palabra, de un mercado interior independiente del capital extranjero, de la dominación que se ejerce por los monopolios internacionales sobre la vida económica y la vida política del país.

(...) *se excluye de las aulas la enseñanza del materialismo dialectico, la enseñanza del marxismo y la enseñanza de las corrientes políticas y filosóficas* que deben integrar el pensamiento de la universidad. En este sentido nosotros rechazamos el carácter empirista, el carácter de técnicas sistémicas (...) el carácter descriptivo y no explicativo que se ha tratado de imponer, con criterio eminentemente operacional, anti-teórico y anti- científico por excelencia, a las ciencias sociales (...) a lo que se trata de

reducir a los profesionales es al simple papel de siervos del capital (...) y se trata de impedir la *reflexión sobre los problemas nacionales de fondo* (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 134-148).

Este discurso es una lograda síntesis de la orientación ideológica y las aspiraciones del movimiento, en términos reivindicativos el Programa Mínimo, debía constituirse *de buen o mal grado*, en la reforma universitaria. El lenguaje directo y desafiante al gobierno, pretendía dejar claro que las luchas por la reforma podrían agudizarse, dependía de la actitud de negociación o negación de las peticiones estudiantiles. En esencia el diagnóstico del estudiantado frente a la situación universitaria (ampliamente debatida y revisada), mostraba que las relaciones de poder en la universidad colombiana reflejaban el vacío democrático y representativo de la sociedad colombiana. Pero la potencia del mensaje, se encontraba en el develamiento de la apuesta del estudiantado por transformaciones más grandes, como las estructuras de poder internas y externas, *creación de nuevas formas de relacionamiento*. En particular, se hizo claro el rechazo a las nuevas orientaciones frente a los contenidos académicos que desconocían las corrientes críticas del pensamiento, y se enfocaba en modelos *descriptivos y no explicativos* impuestos en las ciencias sociales, y la consolidación en el sistema educativo de un tipo de profesional servil a los intereses del sistema (Plan Básico). En conclusión, cuestionaron los métodos autoritarios y dogmáticos de enseñanza que excluyen la discusión y diversidad de los contenidos, impugnaron la proyección educativa desde la lógica del autoritarismo.

Tal vez uno de los aportes más importantes del Movimiento Estudiantil de 1971 se dio en términos de la formación política de los sujetos puesto que los grandes sindicalistas y los grandes líderes de hoy en día se hicieron allá.

3.3.1.2 Desafío abierto a la autoridad: “Exigimos”

Exigir: “Pedir imperiosamente algo a lo que se tiene derecho”. Rae

La autoridad estaba representada dentro la universidad por los Consejos Superiores Universitarios integrados por representantes de la iglesia, los gremios económicos y el gobierno, en donde los estudiantes y maestros eran actores marginales mientras que la universidad recibía directrices de numerosas instituciones extranjeras a las que los estudiantes se opusieron.

A nivel nacional la autoridad estaba representada por el gobierno sus representantes en los ministerios y los gobiernos locales (Gobernadores y Alcaldes, quienes en esa época no eran

elegidos popularmente sino designados por el presidente). La influencia norteamericana en las políticas del país se manifestaba en “asesorías y préstamos”.

De acuerdo al diccionario de la Real academia española, exigir es una prerrogativa de una autoridad. Los estudiantes desafiaron a los estamentos que representaban la autoridad asumiendo a su vez el rol de autoridad y por esta razón “Exigimos”, es una de las palabras que en mayor medida acompaña las reivindicaciones, protestas y manifiestos de los estudiantes. El desafío a la autoridad de estos poderes se expresó mediante acciones y discursos abiertos de desobediencia y manifestaciones violentas como la expulsión de los rectores, huelgas, paros, mítines y toma de sedes, entre otras.

Los estudiantes, señalaban a los miembros de la Andi y la Iglesia, supuestos representantes de la autoridad con estas palabras: “los dioses con pies de barro que han sentado su reino en el C. S. U., ante la arremetida del estudiantado y el sentirse parados sobre arena movediza, empiezan, despavoridos, a renunciar a sus cargos en dicho organismo...” (Puig y Zuluaga, 1971, pág. 59). En consecuencia, antítesis del espíritu renovador y cambio que exigían, y seguían manifestando su crítica al papel de la iglesia: “ese poder ultra-reaccionario que los estudiantes colombianos rechazamos y repudiamos unánimemente, constituido por el poder oscurantista por el poder de atraso, que representa la Iglesia colombiana y el poder internacional de la Iglesia en la Universidad Colombiana” (Puig y Zuluaga, 1971. pág. 59-6).

El poder, estaba en directa relación con la autoridad, esta tenía en sus manos la definición de la política universitaria, respondiendo a la tradición e intereses de donde emana, los estudiantes comprendieron que un cambio de política requería el desafío a las autoridades tradicionales.

Jesús Nivia, dirigente estudiantil de la Universidad del Valle explicó así las razones que los llevaron a desafiar la autoridad:

Nosotros tuvimos que luchar contra lo que llamamos la autocracia de Ocampo Londoño, exigimos democracia, exigimos elecciones para los decanos y precisamente porque eso no se logra surge el movimiento del 1971 (Gironza, 2014).

“Queremos ciencia, no ideología”, era una de las consignas que gritaban los estudiantes de economía de la Universidad del Valle “Porque la mayoría de los profesores venían con doctorados de universidades norteamericanas, con los enfoques económicos gringos y los estudiantes sabíamos que existían otros enfoques en el mundo”. Afirmaba Jesús Nivia en (Gironza, 2014). Los estudiantes, tenían claro que la universidad debía estar al servicio de la

sociedad, por tanto, la investigación no debería responder a las lógicas de mercado, sino que su enfoque tendría que estar determinado por las necesidades sociales, negando la autoridad intelectual de los “investigadores serviles al imperialismo cultural” (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 57).

Pero el Desafío Abierto a la Autoridad no sólo se expresó en el discurso. Algunas acciones de hecho que recuerdan la analogía de Scott del mundo al revés fueron realizadas por los estudiantes: El Espectador informó que el 1 de abril los estudiantes de la Universidad del Valle desalojaron a los funcionarios extranjeros (Pág. 1).

También en algunas sedes fueron “expulsados” los rectores. Esto es significativo, ya que la acción de expulsar ha sido, tradicionalmente, una prerrogativa de las autoridades universitarias utilizada para mantener el orden. Pues en el Movimiento estudiantil de 1971 la expulsión de rectores por parte de los estudiantes constituyó uno de los más contundentes actos de Desafío a la Autoridad. Esto ocurrió entre otras en la Universidad Nacional y en la Libre (El Tiempo, septiembre 21 de 1971).

El Desafío Abierto a la Autoridad con frecuencia se expresó también en los enfrentamientos con la fuerza pública en los que, en algunas ocasiones llegaron incluso a retener a miembros de las Fuerzas Armadas. Un titular de El Espectador informó el 6 de marzo: “Hay 5 rehenes en La Universidad de Antioquia” (pág. 1. Subrayado propio). Para el establecimiento, las retenciones de sus autoridades por parte de los estudiantes era una muestra de la violación al orden tradicional, pero la detención de cientos de estudiantes durante el proceso de movilización era legitimada (El Espectador, 18 de abril de 1971, pág. 1 y Voz Proletaria, 1 de julio de 1971, pág. 1).

Las protestas se extendieron por todo el país y a ellas se fueron sumando estudiantes de universidades privadas, colegios de bachillerato y los docentes de las universidades quienes al inicio se habían mantenido al margen.

Para finales de septiembre la radicalización había aumentado enormemente y el discurso abierto, se hizo más evidente, exigencias puntuales: titular de El Tiempo:

Estudiantes y profesores piden la renuncia de los rectores de las sedes Bogotá y Medellín, la derogación del decreto 1259, la libertad de un estudiante detenido, el retiro de las Fuerzas militares de las Universidades, el reintegro de profesores y estudiantes expulsados. (El Tiempo, 28 de septiembre de 1971, pág. 6ª).

Los estudiantes llaman a hacer jornadas antiimperialistas, paros, manifestación nacional, asambleas, actos de protesta permanente y una semana cultural (El Tiempo, septiembre 28. Pág. 1). Contra las amenazas de diversa índole del gobierno.

3.3.1.3 Atentados contra símbolos de poder de los dominadores

Los más notables hechos con los que se atentó contra los símbolos de poder fueron la expulsión de rectores y de representantes de entidades extranjeras; la toma de instalaciones universitarias. Quema de carros, particulares, militares y la quema del carro del ministro Galán en las instalaciones de la Universidad Nacional (El Espectador, 16 de abril y 2 de diciembre de 1971, págs. 12 A y 1).

Jesús Nivia, dirigente estudiantil de la Universidad del Valle recuerda: “El 10 de febrero sacamos a Ocampo de la rectoría y nos la tomamos” (Gironza, 2014. Subrayado propio). 21 de septiembre de 1971, el titular de El Tiempo informa: “Expulsados los rectores de la Universidad Nacional y de la Universidad Libre” (Pág. 1), “En la Universidad de América sacaron al rector Gustavo Hitziting” (septiembre 22. pág. 1).

Otro hecho importante que ejemplifica atentados contra los Símbolos de Poder a la que se sumaron decanos de la Universidad Nacional fue cuando, el 27 de noviembre sesionó por primera vez el Consejo Superior Universitario Provisional, sin la presencia del rector Fonseca ni del Ministro de Educación Galán, quienes no asistieron al mismo. Para esta época los docentes y decanos se habían unido abiertamente en el apoyo a los estudiantes pidiendo la renuncia del rector. Unánimemente se tomó la decisión de aceptar la renuncia a rector Fonseca, y se decidió realizar una consulta entre los docentes y estudiantes para elegir al nuevo rector, acción que fue toma por el gobierno como un desafío inadmisibles a su autoridad (El Espectador, 28 de noviembre de 1971).

3.4 Del discurso oculto a la contraideología

La contraideología del movimiento estudiantil de 1971 estuvo representada en el marxismo en sus diversas variantes. Se estudiaba a ideólogos como Marx, Lenin, y Mao Tse Tung. Se admiraba la revolución soviética, China y cubana que representaban la identidad proyecto, las cuales alentaron las aspiraciones de toma del poder de estudiantes que soñaban con La Revolución. Este fue un sueño y un objetivo colectivo que se expresó en la fuerte politización del movimiento.

Los estudiantes pensaron seriamente que esta se alcanzaría pronto y trabajaron afanosamente para ser ellos los protagonistas de la revolución. Por esa razón es posible afirmar

que construyeron una cultura política y una política cultural alternativa. Crearon imaginarios, valores y representaciones en torno a la autonomía, la universidad y el Estado. A las reivindicaciones universitarias unieron su preocupación por la situación de desigualdad en el país buscando establecer vínculos de solidaridad con obreros, campesinos y maestros para adelantar luchas conjuntas a fin de, literalmente tomarse el poder y alcanzar la revolución y tenían la certeza de que esto se lograría muy pronto.

Para muchos grupos de estudiantes la lucha por la Universidad era secundaria a la lucha política, una síntesis del discurso contraideológico del movimiento:

Para nosotros la verdadera reivindicación era la toma del poder y el cambio de la sociedad, las discusiones sobre la universidad eran una discusión menor, para nosotros no eran fundamentales (Álvaro Ramírez en Acevedo, 2016. pág. 217).

Finalidad que de manera declarada no se presentó en el Programa Mínimo, sin embargo, en los Congresos estudiantiles se discutían más cuestiones ideológicas y políticas, en la declaración del V Congreso Estudiantil se evidenció contra quien estaba dirigida la lucha, “contra el imperialismo yanqui y la oligarquía criolla” (Zuluaga y Puig, 1974, pág. 99). Se discutía sobre la estructura de la sociedad colombiana. En parte porque existieron fuertes vínculos con los movimientos y partidos de izquierda. El Partido Socialista Revolucionario, El Partido Socialista de los trabajadores, El Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario, el partido Comunista, sin decir, que la dirección y las ideas del movimiento estuvieran subordinadas a estos (Jiménez, 2000).

Lo que se discutía era el programa revolucionario, la caracterización de la sociedad colombiana, si era capitalista o semifeudal, si aquí la revolución debía ser permanente o por etapas, si había o no burguesía nacional, cuál era el papel del campesinado en la revolución, cual el papel de la clase media (Aura María Puyana en Acevedo. pág. 217).

A continuación, se presentan casos que evidencian la certeza que tenían los estudiantes de lo pronto que se tomarían el poder y la disposición de llevar a cabo acciones heroicas y audaces para realizar su proyecto histórico:

“Los estudiantes pensábamos que íbamos a saltar al cielo y que la revolución era en diez años. Dedicamos nuestra vida porque sabíamos que en diez años el mundo iba a cambiar. ¡Estábamos total y absolutamente convencidos! Entonces cuando se tiene la convicción que nosotros teníamos en ese momento. ¡Tú lo das todo!, ¡Das tu pensamiento, tú esfuerzo, tú vida! ¡Todo!. ¡Y nosotros lo dimos todo!” La Vietnamita, líder estudiantil de la Universidad del Valle (Gironza, 2014).

Esta utopía del nuevo orden, donde se concretaría el proyecto vital de la revolución, guiará la vida de los estudiantes, Mario Olarte Peralta, amigo de Jaime Arenas recuerda que en

algún momento Jaime dijo: “Ah, eso si no es un problema porque para esa época la revolución habrá triunfado y ya tendremos un nuevo orden en el país”. Refiriéndose al ingreso de sus hijas de su exilio en Cuba a reanudar el bachillerato en el país (Acevedo, 2016, pág. 456).

Se hacían llamados a los estudiantes por parte de diferentes grupos guerrilleros para ingresar a la lucha armada y se dieron importantes discusiones entre los diferentes grupos políticos acerca de la forma de conseguir esta meta: “El movimiento estudiantil del 1971 en el país, *fue un movimiento muy politizado* estaba la Juventud Comunista, la Juventud Patriótica que era del Moir y el Movimiento Comunista Marxista Leninista, más otros grupos que eran como más pequeños” Aurelio Ordoñez, líder estudiantil de la Universidad del Valle (Gironza, 2014).

Además de un contexto histórico, político y cultural, surgido a partir de un ambiente internacional de transformación que se proyectaba como identidades proyecto, “Estuvimos muy impactados por Mayo del 68, por la literatura latinoamericana, impactados por la revolución cubana.” Carlos Jiménez. Líder estudiantil de la Universidad del Valle (Gironza, 2014).

Siguiendo lo antes señalado, Aurelio Ordoñez explicaba que el movimiento estudiantil se presentó como un fenómeno contracultural y antiimperialista:

Era un movimiento contracultural y contestatario que se venía dando en todo el mundo, movimiento mundial universitario tenía una bandera en común que era la lucha de los estudiantes universitarios contra la guerra del Vietnam (...) el movimiento estudiantil iba tomando una característica marcadamente antiimperialista, desde el año 1968; (Líder estudiantil de la Universidad del Valle en Gironza, 2014).

Otro estudiante señala como dentro del repertorio de acción del movimiento, la música ayudó a comunicar el sentimiento antiimperialista:

Yo me inventé una canción que decía: *Gringo jojó, jojó ¿Qué hacen ustedes en Vietnam?, masacrando vietnamitas (...)* y todo el mundo cantaba eso en las manifestaciones, como 10.000 personas porque se unían otras universidades y los estudiantes de bachillerato. *Era una época muy antiimperialista* (Ramiro Arbeláez. Líder estudiantil de la Universidad del Valle en Gironza, 2014).

Siguiendo, Camilo González, percibe las transformaciones desde la construcción de los héroes Latinoamericanos, así;

“La Universidad comenzó a tener una dinámica mucho más política se entró en una efervescencia que fue marcada por la revolución cubana, por El Che Guevara, por Camilo Torres, toda esta efervescencia internacional tuvo un punto culminante en el año 68 con este sueño de cambiar el mundo” (Gironza, 2014).

3.4.1 La creación de espacios autónomos para la afirmación de la dignidad

Estos espacios fueron las universidades mismas en donde se realizaron innumerables asambleas, los encuentros estudiantiles, marchas, huelgas, actividades de estudio: se estudiaba y se discutía el marxismo. Se organizaban las actividades de cada uno de los partidos, se educaba, entrenaba y vinculaba a “los cuadros” que militarían en los grupos tanto legales como clandestinos: en la UIS algunos estudiantes se iban los fines de semana a recibir entrenamiento militar y regresaban el lunes a estudiar (Acevedo, 2016).

Para los estudiantes la universidad representaba un lugar de posibilidad y libertad, “*La Universidad pública es muy libre y esa libertad se constituye en un hervidero de cualquier cosa (...) cualquier cosa para esa época, se convierte en algo totalmente positivo*” (Jesús Nivia en Gironza, 2014). La universidad como espacio de socialización y discusión. El testimonio deja entrever, el sentido de cambio y apertura de los estudiantes en ese momento.

En la teoría los estudiantes concebían la universidad como *reproductora de las formas de dominación*, pero en la práctica y desde la experiencia significaba, lugar de la diversidad, del aprendizaje, de la construcción del sujeto político que se encuentra con el otro, como lo afirma la Vietnamita:

Era un lugar de encuentro, no era solo para tratar asuntos académicos. Era un lugar en donde se podía abrir la gente joven al debate, a la discusión, en la literatura, en el arte, en la política. Entonces las dos cafeterías eran centros de encuentro de los diferentes grupos, con diferentes puntos de vista (Donneys en Gironza, 2014).

Este espacio, también fue el lugar donde se planearon las acciones, las estrategias y se discutieron las diferencias, como lo afirma La Vietnamita, “Se organizaban eventos culturales, las manifestaciones se organizaban allí, las discusiones sobre las reivindicaciones. En la medida en que el movimiento se fue politizando, pues cada vez los debates fueron más políticos” (Gironza, 2014).

Además, se esperaba que todas las expresiones estéticas de los estudiantes, estuviera vinculadas a la rebeldía. Por ejemplo, sobre el arte se decía: “El arte si pero con contenido social, es decir, un arte combativo” (Ramiro Arbeláez en Gironza, 2014).

Los estudiantes defendieron estos espacios autónomos y su derecho de reunión y organización ante el gobierno que trató de prohibirlos. En su discurso ante los rectores Marcelo Torres afirmó:

Este punto hace referencia a una reivindicación democrática elemental, al reconocimiento de que todos los estudiantes tenemos derecho a hacer nuestras propias organizaciones sin tutela policiva, paternalista, tradicional y feudal, de las autoridades universitarias y de ninguna autoridad de la sociedad colombiana (Torres, M. abril 27 de 1971, pág. 11).

Por su parte, el gobierno prohibió estos encuentros y los estudiantes tuvieron que, en algunos casos hacerlos en la clandestinidad. El 24 de abril, un titular de El Tiempo informa: En secreto delibran los estudiantes en Cali. Y más adelante explica: “Tropas de la Tercera Brigada asumieron la vigilancia de la Universidad del Valle, con el propósito de impedir la realización de un encuentro estudiantil programado para este fin de semana” (El Tiempo, 2 de abril 1971).

Se convirtió en un imperativo de lucha para la organización estudiantil, construir espacios de autonomía, de seguridad y libre expresión, además de las reuniones y los encuentros estudiantiles y las asambleas. No fue fácil defender y consolidar espacios exclusivos para los subordinados, porque como se dijo antes, el gobierno buscó destruirlos.

Nosotros convocábamos en la cafetería del edificio Camilo Torres, que en ese entonces se estaba en construcción, a la gente a las diez de la mañana. Yo iba allá después de haber ido a clase de ocho o nueve. Los grupos que iban eran como de cinco mil, a las asambleas asistían unos 1200, de los cuales unos doscientos estaban muy comprometidos (Álvaro Ramírez en Acevedo, 2016. pág. 219).

Estos espacios, permitieron consolidar, tareas, líneas de acción, propuestas y en mayor medida organizar redes nacionales de lucha estudiantil, como lo fue el Comité de Solidaridad.

3.4.2 *El anonimato*

El anonimato se presentó dentro de la protección que brindaban las acciones conjuntas: huelgas, marchas, manifestaciones. También se expresó en los múltiples comunicados anónimos en los que se presentaban denuncias o los grupos armados invitaban a los estudiantes a unirse a la lucha armada o a acompañar diversas acciones clandestinas, “Como los de la Juco eran legales, no hablaban de la vía armada abiertamente, pero sí en sitios clandestinos, como en los baños” (Rodolfo Posada en Acevedo, 2016, pág. 268).

Muchos de los estudiantes universitarios y bachilleres en varias regiones del país, tuvieron vinculados con grupos armados, ejemplo, Jaime Arenas, Ricardo Lara Parada, Julio Cesar Cortes y muchos otros (sin intentar generalizar la observación), Cesar Villamizar presenta la manera como se daba ese tránsito del colegio al monte.

“Víctor Medina y otros iban a dar instrucción militar. Nosotros éramos unos pelados de dieciséis diecisiete años. Nos íbamos por el ferrocarril y nos montábamos a los vagones que llevaban ganado, se

decía que era el vagón de tercera, no pagábamos, llegábamos a Sabana de Torres y nos quedábamos solo el fin de semana porque estudiábamos” (Acevedo, 2016, pág. 461).

3.4.3 Mitos de bandolerismo social: Los héroes

También se admiraban a quienes habían sido protagonistas de revoluciones exitosas en ese momento como Salvador Allende en Chile, Mao Tse Tung en China, Fidel Castro y el Che Guevara en Cuba, Jaime Arenas, el cura Camilo Torres en Colombia. Los estudiantes que se iban a la guerrilla, los líderes estudiantiles detenidos y expulsados y los estudiantes asesinados se convertían en figuras míticas y se animaba a seguir su ejemplo. En casi todas las ciudades donde tenía acción el movimiento estudiantil hubo estudiantes asesinados: en Cali, Jalisco, Carlos González Posso (Tuto) en Palmira, en Santander Jaime Arenas y eran frecuentes los llamados a rendir culto y recordar a “los compañeros caídos en combate”.

Varios estudiantes del colegio Santander fueron reclutados e ingresaron al ELN. Un estudiante del Colegio en Santander comentaba: “Uno ingresaba al colegio e identificaba en los mosaicos a los nombrados líderes del ejército de liberación nacional” (Laureano Gómez en Acevedo, pág. 461).

En el parque de los estudiantes en Popayán, se levanta un obelisco en nombre de Tuto González que reza: “Te partieron la risa camarada, marzo te sorprendió con balas en la espalda” Alrededor de allí se reúnen los estudiantes, a charlar y animar sus encuentros.

Existen fechas y personajes que recuerdan la importancia del movimiento estudiantil en el país. Por ejemplo, Gonzalo Bravo fue un estudiante asesinado el 7 de junio de 1929 cuando los estudiantes de la Universidad Nacional protestaban por la masacre de las Bananeras. Él, junto al estudiante de medicina de la Universidad Nacional Uriel Gutiérrez y a los estudiantes caídos el 8 de junio, durante el régimen de Rojas Pinilla quienes conmemoraban la muerte de Gonzalo Bravo se convirtieron en símbolo de los estudiantes caídos en las luchas reivindicativas de los estudiantes en Colombia. Es por esto que el 8 de junio se conmemora el día del estudiante caído.

3.4.4 El uso de símbolos

El movimiento estudiantil del 1971, generó un legado cultural que se manifiesta a través de distintas expresiones artísticas y literarias como las menciones que de él hace Andrés Caicedo en una carta dirigida a cuatro de los estudiantes presos (Gustavo Vivas, Carlos Jiménez, Ricardo Sánchez, Morris Ackerman) enviada a la cárcel, el autor manifiesta el aporte de los estudiantes a la cultura.

Por una literatura que pueda ser comprendida por una persona con la cultura necesaria para comprender una fotonovela. Que la lean sirvientas, guachimanes, amas de casa, todos los amigos nuestros y todos los enemigos.

Que soldados y policías, ebrios de amor en vano se suiciden leyéndola. ¿Este cuento es para ustedes, porque nunca se hubiera escrito sino es por el estado de ánimo producido en mí y en cuántas otras, 20.000 personas? A raíz de lo que ustedes armaron en febrero (Andrés Caicedo, 1971).

Un estado de ánimo, de rebeldía, esperanza y utopía. La representación de una juventud cansada de obedecer, que gritaba por ser escuchada y que deseaba romper con los tradicionalismos en todas las esferas de la vida.

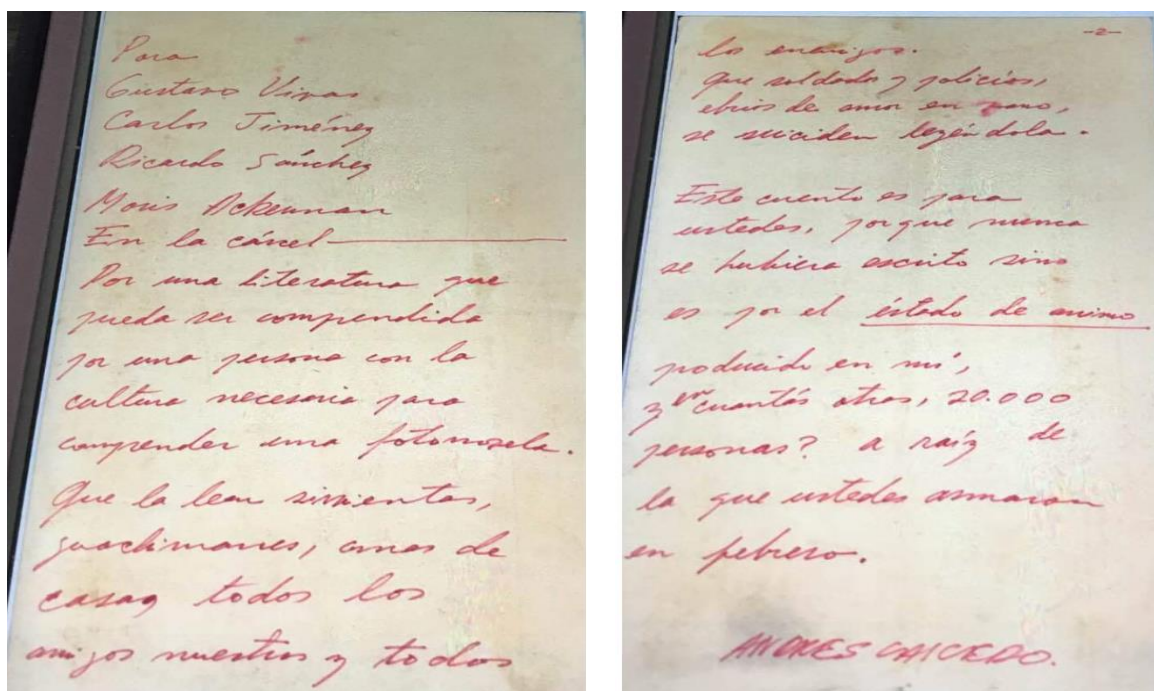


Figura 4. Carta de Andrés Caicedo a los estudiantes de la cárcel 1971

Fuente: Publicación realizada por Rosario Caicedo, a través de Facebook el 29 de noviembre de 2018.

En este mismo escrito les dedica su novela, *El Atravesado* que encarna la experiencia de un joven en el movimiento estudiantil de 1971;

(...) *eso no se olvida. Que di piedra y me contestaron con metralla. Que cuando hubo que correr corrí como nadie en Cali. Que no hay caso, mi conciencia es la tranquilidad en pasta, por eso soy yo el que siempre tira la primera piedra* (Andrés Caicedo, 1971).

Canciones, poemas y numerosos escritos y análisis que alimentan la memoria del movimiento estudiantil en Colombia, como el poema de Carlos González, líder del movimiento estudiantil en Popayán, elaborado el 1 de marzo de 1971, tres días antes de ser asesinado.

Miren	En carcajada de muerte.
<i>Miren ese soldado</i>	Miren.
<i>Armado hasta los dientes.</i>	Miren al presidente sonriendo descarado;
Miren.	<i>Mostrando los hipócritas dientes,</i>
<i>Miren la metralleta reluciente</i>	Mientras los militares,
Y en espera	Cumpliendo su mandato,
De Transformar su silencio	Asesinan obreros

Y matan estudiantes.	<i>A quien se hace llamar “Míster”</i>
Miren.	Llenando los bolsillos
Miren la muerte	Olorosos a muerte
Recorriendo las calles.	Con el sudor y señores
Tratando de asustar a los pobres.	De toda nuestra gente,
Tratando de asustar la justicia,	Con la sangre vertida por nuestros héroes.
Desde los carros verdes.	Con la sangre que tiñe
Pero miren	<i>La insurrecta bandera</i>
Más allá de las calles	<i>Que ha de ir adelante</i>
Más allá de los carros verdes	<i>De las luchas presentes.</i>
Más allá del risueño presidente.	Carlos Augusto González Tuto,
Y verán	(González, 2019)

Desde la poesía y su prosa revolucionaria, Tuto mostró la violencia con la que se trató el problema universitario, la hipocresía o demagogia con la hablaba de diálogo el gobierno, mientras en las ciudades se asesinaba estudiantes y obreros. Invitaba *a ver más allá*, donde está el poder imperialista “Míster” que dirige la explotación de Latinoamérica. Los estudiantes tenían claro que la insurrección *ha de ir adelante*.

Otro elemento que los identificaba era como vestían, símbolo del lugar político y social que se ocupaba en la sociedad: “Cada uno de los diferentes grupos: los trotskistas se ponían gafas redondas, usaban botas pastusas y chaquetas caqui. La Juco y los ML con ruanas campesinitas. Así se identificaban” (Laura Puyana en Acevedo, 2016, pág. 269).

La manera de verse, de vestirse y de hablar, representaba la identidad del sujeto colectivo que está enmarcada en una matriz ideológica, política y aún más cultural, se decía, “Acababa de llegar una revolución triunfadora cerca de aquí, la cubana, con una serie de simbolismos como la barba, la cachucha, la cosa militar” (Jaime Calderón, en Acevedo, pág.201).

Carlos Medina, protagonista del movimiento estudiantil, reconoce las particularidades de los discursos y los rituales públicos, recuerda: “Nosotros nos especializamos en decodificar discursos, si alguien se paraba y hablaba, nosotros inmediatamente, por la postura ideológica y

la forma de comportarse sabíamos si era del Moir, si era del partido, si era trotskista o si era anarquista” (Medina, 2000, pág. 11).

En síntesis, el discurso del Movimiento Estudiantil de 1971, se manifestó en dos escenarios simultáneamente, por un lado, desde el discurso público presentó exigencias de carácter reivindicativo y reafirmó la dignidad de los estudiantes como actores sociales a través del Programa Mínimo. Con la claridad que el cambio político requería, desafió al poder de las autoridades, emprendió una amplia gama de atentados contra los símbolos que representaban la dominación y por otro lado, en el discurso oculto se constituyó la base para la creación, desarrolló y definición del Programa Máximo, la Revolución. Lo anterior se dio, a través de la consolidación de un entramado político y cultural contraideológico, que emergió para disputarse escenarios de poder, decisión, participación y representación práctica y simbólica, es indudable el significado histórico de este movimiento para las actuales luchas estudiantiles.

Ahora bien, en estas disputas la solidaridad de otros actores fue significativa y permitió consolidar en el escenario político redes de apoyo que potenciarían las acciones y equilibrarían las relaciones de poder, desplazando la posición del gobierno de negación de las demandas y del adversario a la negociación.

3.5 Otros actores: docentes, estudiantes de bachillerato, obreros y prensa

Docentes: Los profesores aprueban su propia reforma universitaria en la Universidad Nacional. Además, expresaron su inconformidad ante el nombramiento de rectores con poder total para tomar decisiones sin la participación democrática de estudiantes y profesores”. (El Tiempo. Agosto, 8 de 1971. pág. 6).

Discurso público-abierto

Afirmaciones públicas de dignidad: La solidaridad

Profesores de la Nacional se retiran del Consejo Superior “Los profesores de la Universidad se pronunciaron contra el cierre de la Universidad y la ocupación militar por cuanto estas medidas no corresponden a la naturaleza universitaria del problema”, expresaron su inquietud porque la Universidad Pública ha sido la más afectada por la medida del gobierno en contra del principio que obliga al gobierno a fortalecerla” (El Tiempo, 28 de abril de 1971. pág. 6).

Los profesores de la Universidad del Quindío en asamblea condenaron la política represiva del gobierno, la barbarie y brutalidad de la fuerza pública y presentaron un comunicado en el que deciden:

Rechazar el cierre de las universidades y exigen su pronta reapertura sin ningún condicionamiento por parte del Gobierno; condenar los actos vandálicos de las Fuerzas Armadas y exhortar a todos los sectores democráticos para que se pronuncien de igual forma; abolir el decreto 580 que afecta legítimos derechos de los profes y estudiantes y por constituir coacción que impide la discusión amplia y libre de la reforma universitaria. Exigimos al ministro de educación que renuncie a su cargo que renuncie al cargo...Peticiónes, exigencias, comunicado, convocatoria a unirse a su causa (El Espectador, 1 de mayo de 1971, pág. 4A).

El 29 de abril de 1971, el semanario *Voz Proletaria*, presenta un documento manifiesto elaborado por escritores y artistas, en el que se denuncia la imposición de la minoría cultural y el discurso de dominación y deslegitimación de las acciones estudiantiles de la siguiente manera:

Se crea la imagen que el movimiento estudiantil es “un pequeño grupo sin otro fin que el de producir desordenes” con la intención de ocultar las verdaderas causas del problema y desvirtuar los objetivos claros, inmediatos y concretos que persigue el conglomerado estudiantil (...) (s/p).

Los sectores obreros agrupados en diferentes sindicatos evidenciaron la incoherencia entre el discurso del gobierno y la violencia con la que el gobierno reprimió el movimiento estudiantil. En un comunicado suscrito por numerosas Federaciones Sindicales de Trabajadores se expresa:

“Causa estupor que un gobierno como el actual que proclama durante el proceso electoral el lema del “Cambio Social”, vea como única respuesta a las exigencias del estudiantado y del profesorado universitario el cierre de los centros docentes, el asesinato oficial de los jóvenes y gentes del pueblo, el encarcelamiento de muchachos, muchachas y maestros, el bolillo y los gases lacrimógenos, el toque de queda y toda clase de medios de represión” (*Voz Proletaria*, junio 3 de 1971. pág. 2).

Continúan denunciando, los profesores, investigadores y empleados universitarios que se atrevan a cuestionar la política cultural oficial, son sancionados mediante la cancelación de su contrato de trabajo y, en casos son encarcelados (pág. 6)³⁰.

El 1 de octubre, los docentes del Claustro de profesores de la Universidad Nacional presentaron ante el Senado una Carta Abierta al Ministro Galán pidiendo su renuncia y denunciando las arbitrariedades del rector y el gobierno, discuten del autoestudio institucional

³⁰ Entre los firmantes del manifiesto están: Leon de Greiff, Héctor Rojas Herazo, Carlos Mayolo, Pablo Alcántara, Santiago García, más de 40 firmantes,

para definir como una institución crítica y científica, decididamente nacional, democrática en sus decisiones, abierta en sus concepciones políticas de la sociedad colombiana, libre de intereses y presiones externas a ella, popular en su formación social, expresión de la promoción del cambio y avanzada de la vida del país, participante en todos los niveles para cumplir su función de liderazgo nacional. Profesores y estudiantes pidieron el respaldo legal indispensable para introducir un cambio en la estructura del gobierno universitario que tomara como base la real participación de docentes y estudiantes en el mismo. El gobierno responde con el decreto 1259 dando total poder a los rectores que antes estaba a cargo de los cuerpos colegiados (El Espectador, 1 de octubre de 1971).

Estudiantes de bachillerato: Los estudiantes de bachillerato participaron activamente en el movimiento estudiantil. Esta participación se manifestó principalmente en la lucha por sus propias reivindicaciones y a través la solidaridad con el movimiento universitario. Estas manifestaciones tuvieron lugar en multitud de ciudades a nivel nacional; En el Valle los estudiantes del colegio Santa Librada, En Bucaramanga: los estudiantes del Colegio –Santander y los INEM en Bogotá.

La participación de estudiantes de bachillerato tenía como eje articulador la politización que se estaba viviendo tanto en los colegios como en las universidades. Este fue el vehículo para acercar las expectativas y las reivindicaciones de ambos actores. Como lo señala, Antonio Berbeo, estudiante del Colegio Santander:

Participamos en la acción política, de las manifestaciones, las huelgas, los paros cívicos y las marchas campesinas. En esta medida nosotros podíamos ser del colegio Santander, pero participábamos en protestas con la Universidad Industrial de Santander, o en Conjunto con otros colegios de la ciudad o del país, en jornadas de protesta nacional. Nosotros hacíamos actividades para unificar toda la lucha social (Acevedo, 2016. pág. 168).

El 18 de febrero Voz Proletaria, reporta huelgas de los estudiantes del Liceo Padilla de Riohacha pidiendo cambio del rector por mala administración y de los estudiantes del Liceo Académico de Buga quienes se solidarizaron con los estudiantes del Colegio Santa Librada de Cali a quienes les habían cerrado el colegio (pág. 2).

Los Obreros: Sectores obreros agrupados en diferentes sindicatos evidenciaron la incoherencia entre el discurso del gobierno y la violencia con la que el gobierno reprimió el movimiento estudiantil. En un comunicado suscrito por numerosas Federaciones Sindicales de Trabajadores se expresa:

Causa estupor que un gobierno como el actual que proclama durante el proceso electoral el lema del “Cambio Social”, vea como única respuesta a las exigencias del estudiantado y del profesorado universitario el cierre de los centros docentes, el asesinato oficial de los jóvenes y gentes del pueblo, el encarcelamiento de muchachos, muchachas y maestros, el bolillo y los gases lacrimógenos, el toque de queda y toda clase de medios de represión (Voz Proletaria, 3 junio de 1971, pág. 2).

La prensa: En la mayoría de las noticias se encuentra el uso de adjetivos que evidencian el papel de la prensa como divulgador del discurso hegemónico, especialmente en las variables: Negación de la Justeza de las Peticiones, Deslegitimación de las Acciones de los Subalternos y Declaración de los Subalternos como Enemigo Público. Se encontró que esto fue más evidente en el periódico El Tiempo que en el Espectador.

Carta de ciudadanos y profesionales del derecho al director del Tiempo en la que denuncian que: “Queremos sentar nuestra enérgica protesta por la forma como las directivas han tratado el problema universitario a través de destitución de profesores por denunciar irregularidades, toma de la universidad por parte de la fuerza pública, cancelación de matrículas y expulsión de estudiantes, sin permitir descargos, la sindicación de subversivos y peligrosos a varios estudiantes con el fin de entregarlos a la policía y al Das, la cancelación de contratos a profesores y el cercenamiento del derecho de defensa, expulsiones de maestros y docentes” (El Tiempo, 10 agosto de 1971. pág. 5).

Particularmente en El Tiempo las noticias sobre los acontecimientos relacionados con la situación de las universidades, estaban llenos de adjetivos descalificatorios hacia los estudiantes y ensalzadores para los representantes del poder.

Hacia los estudiantes era frecuente encontrar adjetivos como terroristas, extremistas, perturbadores del orden, turba de enardecidos y cobardes.

Agredido el rector de la universidad de Antioquia: “El indefenso rector fue cobardemente agredido por una turba de enardecidos estudiantes. Lo insultaron con palabras de grueso calibre” (El tiempo, 21 de agosto de 1971, pág.8)

Ante un grupo de estudiantes que se pronuncia rechazando la decisión de continuar en el paro el redactor del artículo tilda a estos de “demócratas y a los huelguistas de comunistas” (El Tiempo, 25 de noviembre de 1971).

La experiencia de dominación trazó la ruta para la constitución de la identidad de resistencia (Melucci, 2002), por parte de varios sectores de la sociedad. Surgieron discursos y acciones de solidaridad edificados desde la resignificación como sujetos, atravesados por

subjetividades y significados alternativos a los impuestos desde arriba. Si bien, el fin de los actores podría no ser el mismo (la revolución, reformas o cambio), existieron como elemento de conexión, como la ampliación de la democracia, la resistencia a las medidas represivas, el deseo de transformaciones sociales y cambios políticos.

Conclusiones

Luego del análisis del movimiento estudiantil de 1971, se establecieron algunas consideraciones preliminares sobre el objeto de estudio de investigación, es posible afirmar que este movimiento es central en la historia del movimiento estudiantil nacional. Esto lo explica la capacidad política y de movilización que se agenció, desde una comprensión amplia y propositiva de la universidad y la sociedad. Adicionalmente porque en su horizonte político existían otros problemas que enfrentar como lo fue la defensa de la autonomía de los pueblos y de una sociedad más democrática y menos injusta y represiva, contribuyendo de esta manera a la ampliación de la cultura política en Colombia.

Esta apertura en la cultura política se pudo ver en las prácticas y representaciones en torno al orden social reconfiguradas por el movimiento estudiantil de 1971, abrieron espacios de participación y debate público antes clausurados por las élites, en los cuales, los estudiantes propusieron nuevas formas de relacionamiento al interior del movimiento (debates, mediaciones, asambleas y toma de decisión de manera democrática) y en su confrontación con el Estado (fueron críticos y disputaron lugares de poder). A su vez crearon sentidos para alterar lo supuestamente determinado en sus formas materiales y simbólicas, pues definieron orientaciones contraideológicas que se instauran en el ámbito político y cultural donde se elaboran identidades de dignidad y solidaridad experimentadas por la sociedad.

El movimiento estudiantil logró configurarse como sujeto político, en el marco de la dominación enfrentó el poder del Estado y al tiempo, formó a los estudiantes como actores sociales que asumieron el devenir histórico y decidieron transformarlo.

Conclusiones desde el punto de vista de los objetivos de la investigación

Escenarios que marcaron el desenvolvimiento del movimiento estudiantil de 1971

El movimiento estudiantil de 1971, estuvo influenciado por dos lógicas opuestas, por un lado un contexto interno (Frente Nacional) marcadamente cerrado en lo político y social donde se excluyó a quienes no pertenecían a la coalición eliminando su derecho de participar y el Estado se distanció de su función de mediación entre los intereses de clases, grupos de presión y gremios de la sociedad (Kalmanovitz, 2003, pág. 409-414). El pacto garantizaba el poder político y administrativo a los partidos tradicionales que se desfiguraron ideológicamente para garantizar las ventajas que les ofrecía el acuerdo, en tanto perdieron el apoyo ciudadano que no encontraba respuesta a sus demandas sociales e ideológicas en el Estado, cuyos programas se dirigieron a conservar el poder, mientras las divisiones promovían el desánimo en sus bases.

En este contexto, los sectores sociales manifestaron sus inconformidades, lo cual, fue significativo ya que se dio el fortalecimiento de la acción colectiva, fenómeno sin antecedente en la historia de Colombia. Estas expresiones aumentaron hasta llegar a un total de 3.031 durante todo el Frente Nacional, siendo 1971 el año con el mayor número de protestas, un total de 539 (Archila, 1997a). En las cuales los estudiantes se erigieron protagonistas con un total de 577 protestas durante el Frente Nacional, en tanto, fueron los actores sociales que más resistencia hicieron al régimen bipartidista (Archila 1997a, pág. 26). A lo anterior, el gobierno respondió con medidas represivas, cierres de universidades y retomas militares de los establecimientos educativos, expulsiones, encarcelamientos y especialmente con la deslegitimación de los sectores en oposición.

De otra parte, el contexto internacional que, con el triunfo de la Revolución Cubana y China, Mayo de 1968, la guerra de Vietnam, los movimientos estudiantiles y los cambios que se estaban dando en los principios práctico-teóricos de la izquierda latinoamericana permitieron pensar que la utopía revolucionaria se daría en corto tiempo. Aunado a lo anterior, el fuerte intervencionismo liderado por Estados Unidos con programas como la Alianza para el Progreso y las políticas vinculadas a un paquete de medidas en materia de Educación Superior que se pretendía implementar en América Latina a partir del Informe Atcon (1963), informe que en 1968 se intentaría imponer en Colombia bajo el nombre de Plan Básico de las Universidades, este proponía modernizar las universidades a partir de principios aplicados al mercado (Archila, 2012, pág. 79).

Configuración de la identidad; los estudiantes de la resistencia a la construcción de proyecto

En el análisis del proceso histórico en el que se enmarca la emergencia del movimiento estudiantil de 1971, se evidenció la construcción de identidades que se disputaron el control, la definición y la apropiación de la cultura y política. En un escenario de confrontación donde los actores impulsaron construcciones identitarias opuestas; la identidad legitimadora por parte de la élite política al servicio del poder se esgrimió como elemento para mantener la ideología dominante, construir un imaginario del adversario como enemigo público y auto representarse como el sujeto legítimo para definir el futuro de la educación y la sociedad.

Los estudiantes en primera instancia construyeron una estrategia carácter reivindicativo, en palabras de Castells (1999) la identidad de resistencia. En este sentido, emprendieron acciones como los paros, los mítines, las asambleas, las tomas de rectorías, las expulsiones de rectores, las solicitudes de renuncia de rectores, del ministro de Educación y de Gobernadores

y Alcaldes. La identidad de resistencia se reflejó en los postulados del Programa Mínimo con el que buscaron la expulsión de entidades extrañas a la universidad, la autonomía universitaria y mayor financiación por parte del Estado. También pedían el retiro de leyes y decretos adversos a la universidad. Estas reivindicaciones si bien en su contenido se hacían respetando el sistema impuesto por la hegemonía, la estrategia de presión en ocasiones fue radical y violenta.

La identidad proyecto, se expresó en la construcción de la identidad colectiva que desde un sentido de transformación pugna por la revolución como Programa Máximo. Esta, a través de imaginarios, significados y representaciones que crean utopías, que permiten e impulsan otras visiones del mundo individual-colectivo contribuyó en su configuración como actores sociales y políticos que se apropiaron del devenir histórico (Touraine, 1989), y llevaron al límite la cultura política dominante (Castells, 1999) o contraideología (Scott, 2000).

En este sentido, la experiencia de dominación y la conciencia social trazaron la ruta para la constitución de la identidad (Melucci, 2002), lo que permitió consolidar solidaridades por parte de varios sectores de la sociedad. Surgieron discursos y acciones edificadas desde la resignificación como sujetos, atravesados por motivaciones y formaciones alternativas a las impuestas desde arriba. Si bien, el fin de los actores podría no ser el mismo (la revolución, reformas o cambio), existieron elementos de conexión, como la ampliación de la democracia, la resistencia a las medidas represivas, el deseo de transformaciones sociales, culturales y políticas. Los campesinos, maestros, obreros, intelectuales y estudiantes de bachillerato se alinearon en torno a la defensa de las causas que motivaron el movimiento de 1971, la solidaridad entre los subalternos tuvo su máxima expresión en este periodo.

Abordar la experiencia de los actores sociales, a través de sus testimonios mostró como la memoria de las generaciones que vivieron el proceso de movilización de los estudiantes, es determinante para aportar en la formación identitaria del estudiantado, así como para resignificar el papel del estudiantado en los procesos y en las transformaciones sociales de Colombia, no solo de ese periodo histórico.

Pertinencia del análisis del discurso para la comprensión del Movimiento Estudiantil de 1971

La propuesta de Scott, es profundamente reveladora, en contextos de dominación, represión y desigualdad. En el desarrollo del Movimiento estudiantil de 1971 la tesis de Scott (2000) que las formas de dominación determinan las formas del discurso, es validada plenamente. El primer aspecto que se demostró es que el discurso dominante acudió a todas las formas de deslegitimación de las acciones de los estudiantes, maestros y campesinos. En efecto,

se les señaló de subversivos, agentes extraños, desordenados, delincuentes y promotores de la violencia.

Así las cosas, también quedó evidenciado como los estudiantes, desde el discurso oculto emergieron a espacios antes exclusivos para el gobierno, el clero, los gremios económicos o el poder político; hablaron, protestaron y propusieron. Se logró (por algo más de un año) visibilizar los problemas de la educación superior, del subdesarrollo, de la injerencia de actores externos en la definición de las políticas nacionales, y ante todo mostrar como el gobierno usó las formas más violentas de represión. Ya la opinión pública no pudo desconocer, ni silenciar la voz de los estudiantes. Todos los días fue registrada una acción estudiantil en la gran prensa. Emergió el discurso subalterno, se ubicó en la esfera de lo público y le habló al poder desde un lugar de poder, la contraideología y la infrapolítica.

En cuanto a la contraideología, se fundamentó en la conciencia política e ideológica de las formas de dominación que vivían en la universidad, la sociedad y el rechazo a la intromisión de Estados Unidos en estas esferas. Tal reconocimiento permitió asumir por parte del estudiantado una actitud de crítica y confrontación que lo condujo a buscar alternativas al sistema de poder y de valores imperantes. La Revolución fue el Programa Máximo del Movimiento Estudiantil de 1971, reflejo de la infrapolítica de los subalternos, que creyeron posible en el corto plazo tomarse el poder.

Si bien el discurso de los estudiantes se manifestó primordialmente en el ámbito público, en circunstancias de peligro los estudiantes se replegaron a los espacios sociales del discurso oculto que sirvieron para consolidar proyectos políticos disidentes frente al poder establecido. Los objetivos que no se podían manifestar de manera abierta como por ejemplo la proyección de un Programa Máximo, cuyo fin fue la transformación de las relaciones de poder, este tenía que ser para el pueblo. En el discurso abierto se hablaba de revolución cultural, y de la universidad como potenciadora del mismo. Sin embargo, en ciertos sectores el camino era la revolución armada y la universidad era vista como la reproductora de las relaciones de dominación, por tanto, se tenía que destruir.

Al hacer una comparación entre los actores analizados por Scott para el desarrollo de sus nociones y el movimiento estudiantil del 1971, se encontró que las relaciones de poder son diferentes. Esto hace que las expresiones del discurso abierto fueran más desafiantes en los estudiantes, probablemente porque no tenían una relación de subordinación directa con el poder ya que, a diferencia de los esclavos, brahmanes y súbditos, los estudiantes gozaban de mayor

autonomía frente al gobierno y las relaciones de poder no eran tan radicales. Las formas de resistencia de los estudiantes, expresadas mediante protestas, el uso de símbolos, la construcción de héroes, mártires y la denuncia abierta de las formas de dominación, cimentaron la emergencia del discurso contraideológico. Frente al discurso de los estudiantes se encontró que el uso discurso oculto como estrategia, no solo era motivado por el temor a la represión, sino ante todo, por las ambiciosas intenciones que tuvieron de cambiar el sistema de gobierno y tomarse el poder.

Se logró comprender las formas del discurso en el movimiento estudiantil de 1971, a través de un acercamiento analítico al contexto del movimiento estudiantil de 1971, interpretando la construcción de identidad y contrastando el discurso de los actores, reivindicándolo, develando su sentido y propiciando reflexiones sobre la importancia de movimiento en el fortalecimiento de los estudiantes como sujeto histórico y para el campo de la educación y la pedagogía promover el interés en las acciones colectivas que han emprendido distintos actores sociales para definir el rumbo de la educación y la sociedad colombiana.

Metodológicamente se hace una apuesta por el análisis del discurso, desde una matriz crítica, que permitió develar el carácter dominante que ejercen algunos actores sobre otros. En este sentido, se desvaneció el argumento de neutralidad del lenguaje (mirada purista), para mostrar como desde el lugar del discurso se configuran relaciones de poder y dominio, que parecen naturalizadas por un sistema de creencias y representaciones dominante. A través de la retórica del bien común, de la legalidad, del orden y justicia, se deslegitima, niega e invisibiliza a los contradictores. De la mano de la historia social que promueve la recomposición histórica, donde los protagonistas son los actores sociales y sus experiencias concediendo lugar a los testimonios y la memoria colectiva (Burke, 1993).

Las categorías sobre las formas de dominación y resistencia desarrolladas por Scott tienen toda la vigencia y potencia para ser usadas en el estudio de las formas de dominación y resistencia que se continúan manifestando en las sociedades actuales, aunque se expresen de manera diferente. Los actores contemporáneos de estas formas de sometimiento están representados primordialmente por estados y multinacionales quienes ejercen el monopolio de la dominación a veces de manera directa y a veces de manera sutil, sin ser los únicos.

Es importante aclarar, que si bien como estrategia de análisis de las formas de dominación del Estado y resistencia, propuesta y contraideología del Movimiento estudiantil del 1971 se presenta una clasificación de los acontecimientos de acuerdo a las categorías de

discurso público y oculto del modelo de Scott, en la realidad del movimiento de 1971, se encontró que, la mayoría de las formas de resistencia estudiadas podrían corresponder simultáneamente a varias categorías, es decir, tanto el modelo como las formas del discurso y resistencia estudiadas son dinámicas y la realidad trasciende el modelo.

Para finalizar, es importante señalar que lejos de estar ante un campo de análisis supuestamente agotado, los investigadores del movimiento estudiantil muestran los caminos de una revisión, con expectativas y nuevas herramientas que permiten una relectura del movimiento estudiantil, ya lejano, pero de una vigencia notable en el campo de la historia y la educación. Algunos elementos de la construcción del movimiento estudiantil referidos a la organización interna; las corrientes políticas y culturales, los símbolos y los rituales son aspectos que se podrían profundizar y aportarían al entendimiento del movimiento estudiantil de 1971 en clave del discurso y la construcción de identidad colectiva.

Para estudios próximos se sugiere tener en cuenta que tanto las formas de dominación como de resistencia en la actualidad se expresan de manera distinta: la macartización de las voces disidentes es simultáneamente más severa y sutil. Los discursos de justicia se equiparán a comunismo o socialismo que se califican como anticuados, ineficientes o terroristas. Con relación a la tecnología se destaca la manera como las redes sociales han empoderado a la ciudadanía, facilitando la divulgación y la organización de movimientos ciudadanos, pero también la desorientación de la opinión pública mediante las llamadas Fake news por lo que se torna indispensable la educación y el desarrollo de competencias críticas a este nivel en la ciudadanía.

Referencias

- Acevedo Tarazona, A. (2016b). *Memorias de una época; El movimiento estudiantil en Colombia en los años sesenta y setenta del siglo XX*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Acevedo Tarazona, A. (2016a). *La experiencia histórica del cogobierno en la Universidad Industrial de Santander; Concepciones en disputa por la autonomía universitaria 1971-1876*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Acevedo Tarazona, A & Castaño Álvarez, S. (2001). "El Frente Nacional Una reflexión histórica de su legitimidad política". *Revista de Ciencias Humanas* (28).
- Acevedo Tarazona, A & Correa Lugos, A. (2014). *La movilización estudiantil universitaria del año 2011 en Colombia. Retrospectiva de un síntoma contestatario: 2011-1971. Educación y desarrollo social*.
- Acevedo Tarazona, A & Samacá Alonso, G. (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* (3), 45-78.
- Aguilera Morales, A. (2013). *Subjetividades políticas en movimiento(s): la defensa de la universidad pública en Colombia y México (2 ed.)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Antequera, J. (2013). *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: Corcas.
- Archila Neira, M. (1997a). El Frente Nacional; Una historia de enemistad social. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura* (24), 188-215.
- Archila, M. (1994). *Historiografía sobre los Movimientos Sociales en Colombia. Siglo XX*. Publicado en: *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional; Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Historia.
- Archila, M. (1997A). Pensar el pasado. En *El historiador o la alquimia del pasado* (págs. 75-123). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Archivo General de la Nación.
- Archila, M. (1997). Protesta social y Estado en el Frente Nacional. *Controversia* no. 170, 5-55.
- Archila, M. (2003). *La historia hoy; ¿Memoria o pasado silenciado? Lección Inaugural del Doctorado en Historia de la Universidad Nacional sede Medellín*. Dictada el 27 de agosto de 2003.

- Archila, M. (2005) *Idas y venidas vueltas y revueltas Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Introducción. pp. 35-83 Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)-Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).
- Archila, M. (2012). *El movimiento estudiantil en Colombia: Una mirada histórica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (31).
- Arostegui, J. (2004). *La memoria del pasado: Pasado memoria*. Revista *Historia Contemporánea*.
- Atcon, R. *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Tegucigalpa, 1961. Consultado en: http://notasobreras.net/images/stories/pdf/moes71/atcon_la_universidad_latinoamericana.pdf. Consultado en marzo de 2018.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Chile: Universidad de Concepción.
- Burke, P. (1993). *Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración*", en Peter Burke (ed.) *Formas de hacer Historia* (Buenos Aires: Alianza)
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castells, Manuel (1999). *La era de la información. El Poder de la Identidad*. Madrid, España. Editorial Alianza, segunda edición.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *El gran arco de la conversación: los conceptos básicos*.
- Coll Blackwell, A. (1997). *Recordando a Raymond Williams en el décimo aniversario de su muerte*. Enrahonar: quaderns de filosofia.
- Cruz, J. (2011). *El frente nacional en Colombia y sus relaciones con el desarrollo empresarial*. (C. Pérez Gómez, Ed.) Bogotá D.C.: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Cruz, E. (2014). *Lecciones de memoria. El recuerdo de 1971 en las protestas estudiantiles de 2011 en Colombia*. Campos, 2 (2), 287-314.
- Cueva, Agustín. (Agosto de 1979). *EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN AMERICA LATINA Y LA CUESTIÓN DE ESTADO*. Ponencia presentada en el ciclo "Capitalismo e Imperialismo en América Latina", sección Colombia-Ecuador, en agosto de 1979, de file:///C:/Users/Intrusos/Downloads/38220-94791-1-PB.pdf

- Díaz Jaramillo, J. (2010). *EL MOVIMIENTO OBRERO ESTUDIANTIL CAMPESINO 7 DE ENERO Y LOS ORIGENES DE LA NUEVA IZQUIERDA EN COLOMBIA 1959 - 1969*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Del Mazo, Gabriel, ed. (1941). Programa nacional y universitario. Primera Convención Nacional de Estudiantes Bolivianos (Cochabamba, 1928).
- Donoso Romo, A. (2018). El movimiento estudiantil brasileño de 1968 y las discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social. *Perfiles Educativos*, XL (161). Obtenido de <file:///D:/TESIS/movimi%20estudiantil/brasil.pdf>
- Donoso, A., & Contreras, R. (2017). La dimensión social del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918. *Izquierda*, 42-65. Obtenido de <file:///C:/Users/Intrusos/Downloads/Dialnet-LaDimensionSocialDelMovimientoEstudiantilDeCordoba-6169161.pdf>
- Dube, Saurabh. (1999). *Pasados Poscoloniales*. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India. México: El Colegio de México.
- Engelken, Marcos, J. (2011). ¿La sociedad civil como agente democratizador? Una aproximación desde la teoría política. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (32).
- Escobar A Álvarez, S & Dagnino E. (2001). *Política cultural y cultura política: una mirada a los movimientos sociales latinoamericanos*. Madrid: Taurus Icanh.
- Estévez L, J. (2013). *Prensa y poder político durante el frente nacional, Colombia 1958-1974*. (M. Vinuesa Tejero, Ed.) Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fals Borda, O., Archila, M., Delgado, A., García, M., & Ramírez, M. (2001). *Movimientos Sociales, Estado y Democracia*. En M. Archila, *Vida y Pasión y de los movimientos sociales en Colombia* (págs. 18-45). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.
- Garcés, M. (2010). *Movimientos sociales y educación popular*. *Revista la Piragua (CEAAL)* (32), 55-69.
- García Linera, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gentili, P. (1996). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América*. Rio de Janeiro.
- Gironza, I. (2014) *La Rebelión de los estudiantes. Documental sobre el Movimiento Estudiantil de 1971 en la Universidad del Valle*.

- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de*. Buenos Aires: CLACSO.
- González, L. (4 de marzo de 2019). INDEPAZ. Obtenido de <http://www.indepaz.org.co/homenaje-a-carlos-augusto-tuto-gonzalez-hoy-4-de-marzo-48-anos-de-su-asesinato/>
- González Rey, D. C., & Acevedo Tarazona, A. (2011). *Movilización y protesta estudiantil en Colombia (1971): Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno universitario y la memoria de protagonistas y testigos*. *Anuario de Historia Regional y de las fronteras*, 16.
- Guha, Ranajit. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Hall, S. (2010). *Estudios culturales y sus legados teóricos*. Popayán, Lima y Quito: Sin Garantías.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M; Ortega, Valencia, P & Cristancho, J. G. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Inglehart, R. (1991). *El Cambio Cultural en las Sociedades Industriales Avanzadas*. Madrid: Sigo XXI Editores.
- Hobsbawm, E. (1983). *Marxismo e historia social*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. (C. Jordi Beltrán, & J. Ruiz, Trans.) Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Jiménez, A. (2000). *Medio siglo de presencia del movimiento estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional 1957-1999*. Bogotá D.C.
- Kalmanovitz K, S. (2003). *Economía y Nación*. Bogotá: Norma.
- Luciani, L. (2019). *Movimientos estudiantiles latinoamericanos en los años*. *Historia y Memoria*, 77-111.
- Martínez Boom, Alberto. *La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*. *Revista Colombiana de Educación* 44, p. 13-39, 2003.

- Martínez Pineda, M. C. (2008). *La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Massimo, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política* (Vol. 1a). (B. A. Sociales, Ed.) Buenos Aires: Prometeo Libros
- Medina, M. (1954). *La protesta urbana en Colombia en el siglo-XX*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Memoria y Palabra. (2011). *Movimiento estudiantil de 1971. El corto verano de la alegría*. Memoria y Palabra.
- Mesa García, E. (2009). El frente nacional y su naturaleza antidemocrática. *Revista Facultad y Ciencia Política* , 39 (110).
- Millán , M., & [et al.] . (2018). *Los '68 latinoamericanos: movimientos estudiantiles, política y cultura en México, Brasil, Uruguay, Chile, Argentina y Colombia*. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Múnera Ruiz, L. (1998). *Rupturas y Continuidades, Poder y Movimiento Popular en Colombia 1968-1988*. Bogotá, D.C.
- Múnera Ruiz, L. (2011). La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. *CIENCIA POLÍTICA*(12), 6-40.
- Noguera Fernández, A. (2011). La teoría del Estado y del poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía dominación-liberación. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29 (1), 245 - 264. doi: https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n1.26799
- Pardo, M., & Urrego , M. (julio de 2003). *EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1971 EN COLOMBIA*. Primer Congreso Internacional sobre Historia de las de América y Europa. Recuperado el 2017, de <http://www.renovacionmagisterial.org/boletin/boletin28/ponencia71.pdf>
- Parra, M. A. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea Digital* (8), 72-94.
- Poniatowska, E. (1971). *La Noche de Tlatelolco*. México: Ediciones ERA.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [11 de octubre de 2019].

- Rodríguez, J. G. (2004). Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá. Bogotá: U. Nacional de Colombia, IDEP.
- Sader, E., Gentili, P., & Aboites, H. (2008). *La reforma universitaria : desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109062939/sader.pdf>
- Scott, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia: Discursos ocultos. (J. Aguilar Mora, Trad.) México: Ediciones Era.
- Silva, J. (01 de 11 de 2015). Colombia: Crisis del crecimiento económico. Obtenido de <http://www.fuac.edu.co/revista/I/I/dos.pdf>
- Soage, A. B. (2006) "La teoría del discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 26.
- Tirado Mejía, A. (1971). Introducción a la historia económica de Colombia. Bogotá: Universidad. Nacional de Colombia. Dirección de Divulgación Cultura.
- Todorov, Tzvetan (2000). Los abusos de la memoria. Buenos Aires. Ediciones Paidós. Pág. 11- 61.
- Torres, M. (1971) Discurso de Marcelo Torres ante el Consejo Nacional de Rectores. (abril, de 1971). http://notasobreras.net/images/stories/pdf/moes71/marcelo_torres_ante_el_consejo_nacional_de_rectores.pdf. Consultado en Marzo de 2018.
- Touraine, A. (1989). América latina: política y sociedad. Madrid: Espasa Calpe.
- Traverso, E. (2007). El pasado: instrucciones de uso: historia, memoria, política. En Cap. 1 Historia y memoria (pág. 21-38), y Cap. 2 El Tiempo y la fuerza (A. G. Cuenca, Trad., págs. 39-56). Madrid.
- Universidad de Antioquia. (1974). Documentos teóricos internos al movimiento estudiantil, 1971. (J. Puig Farras, & O. Zuluaga de E., Recopiladores) Medellín: Centro de Investigaciones Educativas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Informativo General Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 186, 23-36.
- Vargas Díaz, L. (1996). Expresiones políticas del movimiento estudiantil AUDESA, 1960-1980. (A. A. RINCÓN, Ed.) Bucaramanga: Ediciones UIS.

Veiga, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58).

Wallerstein, I. M. (2008). *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Fuentes Primarias

Semanario *Voz Proletaria*, enero de 1971 a diciembre de 1971.

El Espectador, agosto de 1970 a diciembre de 1971.

El Tiempo, enero de 1971 a diciembre de 1971.

Anexos

Anexo 1. Línea del tiempo: movimiento estudiantil de 1922-1971

Anexo 1: PROTESTA ESTUDIANTIL EN COLOMBIA: LÍNEA DEL TIEMPO DE 1922-1972

REGISTRO PRENSA

Voz Proletaria
El Espectador
El Tiempo

LA PROTESTA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES EN COLOMBIA, EVENTOS RELEVANTES.

El estudiante Gonzalo Bravo Pérez cae asesinado por la policía, cuando se encontraba dentro de la movilización contra "la Rosca".

En el denominado Bogotazo, estudiantes de la Universidad Nacional tomaron la emisora Radio Nacional y durante tres horas arengaron a las masas con un discurso revolucionario. En ese momento se llevaba a cabo el encuentro estudiantil latinoamericano y uno de los delegados por Cuba fue Fidel Castro.

1922 1923 1926 1927 1928 1929 1930 1931 1935 1942 1943 1944 1945 1946 1947 1948 1949 1950 #

CRONOLOGÍA DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL EN COLOMBIA: LÍNEA DEL TIEMPO DE 1922-1972

Se crea la Federación Nacional de Estudiantes, que celebró cuatro congresos en ese decenio: Medellín (1922), Bogotá (1924), Ibagué (1928) y Santa Marta (1930), tenían como propósito La Reforma Universitaria, y la creación de los Consejos Estudiantiles. Influenciada por la reforma universitaria de Córdoba de 1918 en Argentina.

Primer Congreso Nacional Universitario, se realizó en Medellín con la participación de delegaciones regionales, se realizó buscando como fin la creación de la Federación Universitaria Colombiana-FUC con tendencias Conservadoras apoyada por Laureano Gómez.

PROPUESTAS DE REFORMA UNIVERSITARIA

Reforma Universitaria promovida por López, la cual se plasmó en la Ley (68) Orgánica de la Universidad Nacional que consagró la autonomía, la cátedra libre y creó instancias colegiadas de gobierno universitario.

Anexo 1: PROTESTA ESTUDIANTIL EN COLOMBIA: LÍNEA DEL TIEMPO DE 1922-1972



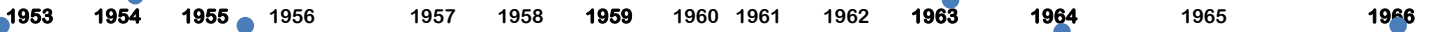
El Espectador, 9 de junio de 2014

En la movilización de conmemoración de los 25 años de la muerte de Gonzalo Bravo Pérez, en una acción de represión por parte del gobierno militar de Rojas Pinilla fue asesinado el estudiante de la Universidad Nacional Uriel Gutiérrez. Al otro día en protesta frente a estas acciones los estudiantes de Bogotá realizaron una marcha y cuando se dirigían a la Plaza de Bolívar, fueron dispersados agredidos por las fuerzas militares, el saldo fue de 12 muertos.

Movimiento Obrero y Estudiantil (MOE - 7 de enero), que luego se transformaría en Movimiento Obrero y Estudiantil y Campesino (MOEC) como respuesta a las medidas económicas (alzas de los precios).

Encuentro universitario realizado en Bogotá, se creó la Federación Universitaria Nacional-FUN, con marcada influencia de las organizaciones de izquierda, especialmente de las procubanas y maoístas. Su programa inicial pugnaba por una universidad pública, democrática y popular, uno de sus dirigentes fue el padre Camilo Torres.

Como candidato presidencial Lleras Camargo se presenta en la Universidad Nacional donde es recibido con rechiflas, arengas y protesta por los estudiantes quienes lo retienen. La universidad es militariza, esto marca el inicio de una enemistad profunda.



1954: Se crea la Federación de Estudiantes Colombianos FEC surgida a raíz de la represión a los estudiantes en junio de 1954 con una dirigencia predominantemente liberal. Retomó el programa reformista de Córdoba y se enfrentó decididamente a la dictadura de Rojas.

1963: Huelga de hambre, movilizaciones y marcha de estudiantes de la UIS de Bucaramanga a Bogotá, fueron recibidos por el presidente Guillermo Valencia, tenían como peticiones; la salida del rector Juan Villareal, la autonomía de la AUDESA, la eliminación de la injerencia bipartidista y el restablecimiento del valor de las matrículas.

1965: Nelsón Rockefeller con el presidente Lleras Restrepo, visitaron la Universidad Nacional, cuya respuesta fue una fuerte protesta y su detención por varias horas. Producto de esta coyuntura, el presidente ordenó la toma del campus universitario por la fuerza pública y el allanamiento de las sedes de la FUN y del CSE. El resultado, además del centenar de detenidos, fue la supresión de los consejos estudiantiles y la suspensión de la personería de la FUN

Se propone implementar las recomendaciones para la Universidad del Informe Atcon "La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina", que buscaba conciliar el desarrollismo con la educación y en concreto proponía una universidad pública apolítica, privatizada y autosostenible

ESTUDIANTES DESALOJAN EN CALI A FUNCIONARIOS EXTRANJEROS

El Espectador, 26 de abril de 1971

Las "maravillas" del Régimen: 29 Universidades Clausuradas!

Voz Proletaria, 6 de mayo de 1971

Disturbios estudiantiles en Cali

El Tiempo, 11 de febrero de 1971

EL EJERCITO OCUPA LA U. DEL VALLE

El Espectador, 2 de abril de 1971

'No se han suspendido estudios sino motines subversivos': Pastrana

El Tiempo, 24 de abril de 1971

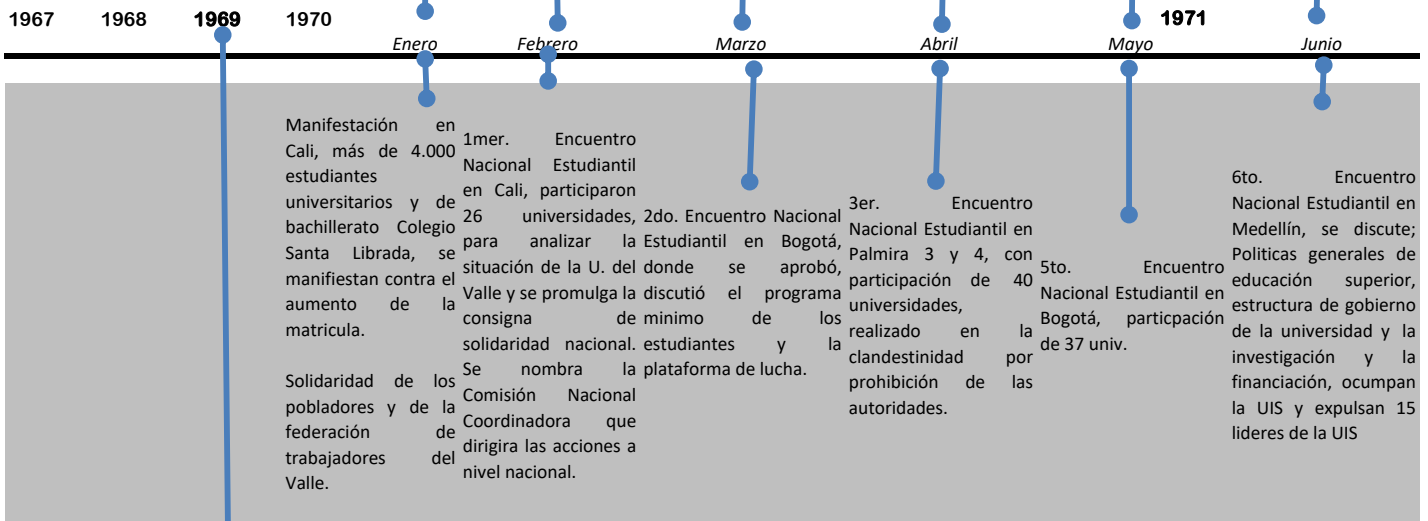
El Movimiento inicia en la Universidad del Valle. Allí, como en otras universidades públicas, se venía denunciando la presencia de fundaciones norteamericanas, pues desde mediados de 1970 se pedía el cambio del decano de Ciencias Sociales por estar comprometido con ellas y con un ente financiero intermediario llamado FES (Fundación de Educación Superior), para el mes de febrero con la muerte de varios estudiantes en Cali, se inicia un movimiento nacional que convoca a todas las universidades públicas y varias privadas en la reivindicación del Programa Mínimo Estudiantil.

Militarizan el colegio Santa Librada, continúan las protestas por la elección del decano en la Universidad del Valle. Renuncia el rector Ocampo Londoño En la Univer.

Encuentro Nacional de la Univ. Libre, para discutir los Estatutos de la U. y para organizar la lucha estudiantil. Se programa paro para el 19 de abril en Solidaridad con estudiantes de la U. del Valle.

60 mil estudiantes fuera de clases en Colombia. Universidades privadas de los (Americas, la Externado, Santo Tomás, Rosario, Salle, Antioquia y de la Gran Colombia y 20 ciudades del país. Normal Piloto de Santa Javeriana) por el cierre Marta en apoyo a la de la U. Nacional. movilización Nacional

Detenidos 200 estudiantes de la UIS, Movilizaciones en Caldas, Buenaventura, Barranquilla, Montería, Neiva, Tunja y Bogotá, más de 20 ciudades del país. Gobierno, destina 700 millones de pesos para la educación pública.



Se presenta el llamado Plan Básico por parte de una misión de la Universidad de California que asesoró al Fondo Universitario Nacional (FUN) y a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). El Plan Básico perseguía la modernización de la universidad pública por medio de instrumentos de racionalización de su funcionamiento en aras de la eficacia y la eficiencia, la búsqueda de la productividad y la selectividad de los programas académicos al servicio de la demanda empresarial; con autofinanciación a través de la matrícula. Continuó con la visión de la universidad apolítica.

Decretan Estado de Sitio

El Espectador, 26 de agosto de 1971



Anexo 1: PROTESTA ESTUDIANTIL EN COLOMBIA: LÍNEA DEL TIEMPO DE 1922-1972

Decenas de Nuevos Estudiantes son Detenidos por el Régimen

Voz Proletaria, , 6 de mayo de 1971

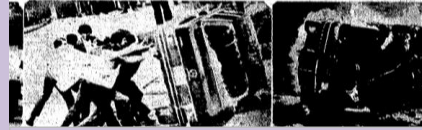
Eligen gobierno provisional en la UN

Voz Proletaria, , 18 de noviembre de 1971

El Gobierno Despejará Tropilla de Sediciosos de la Universidad

El Espectador, 28 de noviembre de 1971

Quema del Carro del Ministro



El Espectador, 2 de diciembre de 1971

