



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**


**“PODRÁN CALLAR NUESTRAS VOCES,
PERO JAMÁS CALLARÁN NUESTROS SUEÑOS”.
CONSIGNAS ORALES Y MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN LOS AÑOS
OCHENTA, UNA APROXIMACIÓN DESDE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA.**

**JUAN DAVID MOGOLLÓN SILVA
NELSON IGNACIO SANABRIA CANTOR**

Trabajo de grado para obtener el título de Licenciado en Ciencias Sociales


DIRECTORA: NYDIA CONSTANZA MENDOZA ROMERO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C. AGOSTO DE 2018**


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 10	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“Podrán callar nuestras voces, pero jamás callarán nuestros sueños”. Consignas orales y movimiento estudiantil en los años ochenta, una aproximación desde la subjetividad política.
Autor(es)	Mogollón Silva, Juan David; Sanabria Cantor, Nelson Ignacio.
Director	Mendoza Romero, Nydia Constanza.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 170 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MOVIMIENTO ESTUDIANTIL; CONSIGNAS POLÍTICAS ORALES; SUBJETIVIDAD POLÍTICA.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado tiene como finalidad la comprensión de la subjetividad política a partir del análisis de las consignas políticas orales del movimiento estudiantil de los años ochenta en tres universidades públicas: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional. Dentro del proceso de investigación y la realización de las entrevistas individuales se identificaron 58 consignas políticas orales de las cuales se analizaron 32.</p> <p>A partir de la conceptualización realizada y un proceso de triangulación metodológica se establecieron tres elementos constitutivos de la subjetividad política de los estudiantes vinculados al movimiento estudiantil durante la década de los ochenta: el primero, se relaciona con los miedos, que son producto de la violencia ejercida hacia los estudiantes por diversos actores, como el Estado, la Fuerza Pública y por grupos paraestatales desde 1981-82; sin embargo, como respuesta los estudiantes optaron por enfrentar esos miedos de múltiples formas. El segundo refiere a la fuerza de la idea de revolución, que encuentra como explicación el auge y relevancia del discurso y pensamiento marxista, aunque representada para los ochenta por una mayor variedad de expresiones de izquierda que llegan a las universidades (como por ejemplo las organizaciones político-militares). Finalmente, se encuentra la subjetividad política con relación a las identificaciones y las desidentificaciones: por un lado, los estudiantes de esta generación se caracterizaron por expresar vínculos de identidad, sobre todo, con las luchas en función de la transformación social y, dentro de esta, con algunas organizaciones que las promovieron, como las estructuras político-militares; pero también se reconocieron como parte del pueblo o los oprimidos. Por otro lado, se distanciaron y expresaron rechazo a unos “otros” que fueron recurrentes dentro de su experiencia: los militares; sin embargo, la lectura de clases sociales llevó a algunos, por medio de consignas, a enunciar o buscar la persuasión de los soldados rasos en el marco de una revolución que parecía cerca.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 10

3. Fuentes
<p>Acevedo, A.; Delgado, A. (2012). Teología de la Liberación y Pastoral de la Liberación: entre la solidaridad y la insurgencia. Archivo en: http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/2723/3969. Consultado el: 08/02/2018</p>
<p>Aguilar O; Galeano C. y Pérez L. (1998). Petróleo y desarrollo. En: Colombia Orinoco. Fondo FEN Colombia, Bogotá, pp. 289-301. ISBN 958-9129-45-5. Archivo en: http://www.bdigital.unal.edu.co/7499/1/PETR%C3%93LEO_Y_DESARROLLO.pdf. Consultado el: 09/02/2018.</p>
<p>Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. Alianza Editorial.</p>
<p>Aguilera, A. (2013). SUBJETIVIDADES Políticas en Movimiento(s), La defensa de la universidad pública en Colombia y México. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional y Magisterio Editorial.</p>
<p>Aguilera, M. (2006). ELN: entre las armas y la política. En: Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). Grupo Editorial Norma.</p>
<p>Aguilera, A., González, M., y Torres, A. (2015). Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales. Universidad Pedagógica Nacional.</p>
<p>Amnistía Internacional. (1980). Informe Violación de los Derechos Humanos en Colombia. Archivo en: http://www.comitedesolidaridad.com/sites/default/files/informe_ammnistia_internacional_violacion_de_los_derechos_humanos_en_colombia_%281980%29-ilovepdf-compressed.pdf. Consultado el: 09/01/2018.</p>
<p>Arbeláez. H. (2011). Sobre los mamertos y el origen de la palabra. En Armonía y con Cervantes. Archivo en: http://laspacesconcervantes.blogspot.com.co/2011/10/sobre-los-mamertos-y-el-origen-de-la.html. Consultado el: 05/10/ 2017.</p>
<p>Archila, M. (1994). Historiografía sobre los Movimientos Sociales en Colombia. Siglo XX, En: La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana, Vol. I. Bogotá. Editorial Universidad Nacional.</p>
<p>- (2005). Idas y Venidas Vueltas y Revueltas, Protestas sociales en Colombia. Bogotá, Colombia: CINEP.</p>
<p>- (2006). Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia, CINEP.</p>
<p>- (2009) El maoísmo en Colombia: la enfermedad juvenil del marxismo-leninismo. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 10	
<p>Asffades. (2002). Caso Colectivo 82, caso que da inicio a la organización ASFFADES, sin justicia 20 años después. Archivo en: https://vidassilenciadas.org/wp-content/uploads/info/ASFADDES%20-20CASO%20COLECTIVO%2082.pdf. Consultado el: 03/06/2017.</p> <p>Auth, José, et. Al. (1985). El Movimiento Estudiantil: Un Marco Conceptual, En: El Movimiento Estudiantil: Concepto e Historia. Biblioteca del Movimiento Estudiantil, Tomo IV, Ediciones Sur, Santiago de Chile.</p> <p>Ávila, P. et al. (2001). Historia del Movimiento Estudiantil de la Universidad Libre. Bogotá. Centro de Investigaciones Sociojurídicas Universidad Libre. 2001.</p> <p>Behar, O. (1985). Las guerras de la paz. Bogotá. Editorial Planeta.</p> <p>Calvo, H. (2007). El terrorismo de Estado en Colombia. Fundación editorial el perro y la rana. Archivo en: https://otramiradadelconflicto.wikispaces.com/file/view/EL+TERRORISMO+DE+ESTADO+EN+COLOMBIA+Hernando+Calvo+Ospina.pdf. Consultado el: 07/01/2018.</p> <p>Centro de Memoria Histórica. (2016). Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia. CNMH, Bogotá. Archivo en: http://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/hasta-encontrarlos/. Consultado el: 09/02/2018.</p> <p>Cote, J. (2009). Movimiento estudiantil de 1971: entre la homogeneidad y la heterogeneidad. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.</p> <p>Cruz, E. (2012). La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. Revista Ciencia Política; núm. 14, julio-diciembre, p. 140-193. Archivo en: http://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41520/43134. Consultado el: 20/10/2016.</p> <p>De la Torre, G. (2012) Canciones para una huelga. El pueblo unido jamás será vencido. Archivo en: https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/el-pueblo-unido-jams-ser-vencido/20120326104633072453.html Consultado el: 08/02/2018.</p> <p>Duque, G. (2015). El desastre de Armero a los 30 años de la erupción del Ruiz. Manizales. Universidad Nacional de Colombia Archivo en: http://www.bdigital.unal.edu.co/51222/7/eldesastredearmeroalos30.pdf. Consultado el: 16/04/2017.</p> <p>Escobedo, V. (2012). Imagen, memoria y política. El 68 desde (el uso de) sus fotografías. México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.</p> <p>Estrada, J. (2012). El papel de la memoria colectiva en el conflicto colombiano, perspectivas y aportes hacia la paz, El caso del 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tesis de maestría.</p> <p>Flórez, A. (2003). Colombia: evolución de sus relieves y modelados. Universidad Nacional de Colombia.</p>		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 10

- Garzón, D. (2015). Movimiento Pedagógico Colombiano, Aportes a la construcción de cultura política en el estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional 1982- 1987. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera Norte. V. 9 N. 18. Archivo en <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>. Consultado el: 01/07/2018.
- Giraldo, J. (2004). Terrorismo de Estado. Archivo en: <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article88>. Consultado el: 15/03/2018.
- (2014). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. Bogotá. CINEP. Archivo en: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GiraldoJavier.pdf>. Consultado el: 20/05/2017.
- Guarín, J. (2015). Configuración de subjetividades políticas en los integrantes de la MANE: los jóvenes como protagonistas de acción. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de maestría.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá. Grupo Editorial Norma. Archivo en: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>. Consultado el: 10/01/2018.
- Humanidad Vigente - Corporación Jurídica. (2007). Memorias de la represión. Persecución al Movimiento Estudiantil en el departamento de Nariño. Bogotá. Ediciones Humanidad Vigente.
- Jiménez, M. (2013). La Movilización Estudiantil Colombiana. Nuevas Formas de Acción y Fortalecimiento del Accountability Societal. Revista Sul- Americana de Ciencia Política, 1, (3), 81, 97.
- Jimeno, R. (1999). Toma del Palacio de Justicia: Noviembre 6 de 1985. Bogotá. Revista Credencial de Historia.
- Koonings, K. y Kruijt, D. (eds.) (2002) Introducción: la violencia y el miedo en América Latina. En: Las sociedades del miedo. El legado de la guerra civil, la violencia y el terror en América Latina. Ediciones Universidad Salamanca.
- Leal, F. (2006). La inseguridad de la seguridad: Colombia 1958-2005. Ed. Planeta.
- Lobo, C. (2010). Pueblo unido jamás será vencido. En: Artículos para pensar. Archivo en: <http://carmenlobo.blogcindario.com/2010/06/01472-el-pueblo-unido-jamas-sera-vencido.html> Consultado el: 12/02/2018.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 5 de 10

Madarriaga, P. (2009) Movimiento 19 de Abril: elementos para una caracterización. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.

McAdam D., McCarthy, J., Zald M. (1999). Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Editorial Istmo.

Medina, C. (2010). FARC-EP Y ELN. Una historia política comparada (1958-2006). Universidad Nacional de Colombia. 2010.

Medina, M. (1997). Dos décadas de crisis políticas en Colombia, 1977-1997. En: La crisis sociopolítica colombiana. Un análisis no coyuntural de la coyuntura. Archivo en:
http://www.utopica.com/SimposioCrisis/pdf/crisis_colombiana.pdf#page=29. Consultado el: 10/05/2017.

Melucci, A. (1999) Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. México: el Colegio de México.

Mendoza, N. (2015). Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Muñoz, W. (1990). El Sector Estudiantil Universitario. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Muñoz V. (2009), Generaciones en tránsito. Juventud, estudiantes e izquierdas políticas en el cambio de siglo (Santiago de Chile y ciudad de México 1986 -2006). Universidad Nacional Autónoma de México.

Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP). (2012). Guía metodológica para orientar el trabajo investigativo del observatorio. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Palacios, M. (1995). Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1865-1994. Bogotá, Norma.

Pécaut, D. (2002) De la banalidad de la violencia al terror real: el caso de Colombia. En: Las sociedades del miedo. El legado de la guerra civil, la violencia y el terror en América Latina. Ediciones Universidad Salamanca.

- (2006). Crónica de cuatro décadas de política colombiana. Editorial Norma.

Pedraza, O. (2009) El ejercicio de la liberación nacional: ética y recursos naturales en el ELN. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.

Piedrahita, C. Díaz, Á. Vommaro, P. (2012). Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Pinilla, M. (2010). 16 de Mayo de 1984: Memorias Generacionales y Acción Colectiva Estudiantil. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado.

Pozzi, P, Consignas, historia y oralidad: Los cánticos en las movilizaciones argentinas.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 6 de 10

- Ramírez, I. (1997). El Estudiantado como Partícipe de los conflictos sociales en Colombia, desde la caída de la hegemonía liberal hasta el gobierno de Rojas Pinilla. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Serie Maestría en educación. Tesis de grado.
- Ramírez, P. (2013). Acción colectiva estudiantil y construcción de subjetividad en el contexto de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rey, A. (2013). Luchas estudiantiles universitarias en Bogotá, 1980 - 1991. Revista Ciudad Paz-ando, Volumen 6, número 2. Bogotá Archivo en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/viewFile/7130/8788>. Consultado el: 10/01/2018.
- Rojas, N. (2012). Movimiento Estudiantil, Comunicación y Redes Sociales. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Romero, R. (2011). Unión Patriótica. Expedientes Contra el Olvido. Bogotá. Centro de Memoria Paz y Reconciliación.
- Romero, R. (2013) El profesor Alava, el magnicidio del MAS. Archivo en: <http://centromemoria.gov.co/el-profesor-alava-el-magnicidio-del-mas-2/>
- Silva, A. (1988). Graffiti. Una ciudad imaginada. Bogotá, Tercer Mundo.
- Tcach, C. (2003). La política en consignas. Memorias de los setenta. Homo Sapiens Ediciones.
- Torres, H. (2010). El concepto de terrorismo de estado: una propuesta de Lege Ferenda. Revista Diálogos de Saberes ISSN 0124-0021 Julio-Diciembre de 2010. Págs. 129-147. Archivo en: <http://www.unilibre.edu.co/dialogos/admin/upload/uploads/Art%C3%ADculo%207.pdf>. Consultado el: 06/02/2018.
- Tovar, B. (1997) Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la historia colombiana. Archivo en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1520/7/06CAPI05.pdf> Consultado el: 20/03/2018.
- Verdad Abierta. (2011a). Jaime Pardo Leal: La voz silenciada. Archivo en: <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/229-perfiles/3565-jaime-pardo-leal-la-voz-silenciada>. Consultado el: 08/10/2017.
- Verdad Abierta, (2011b). Muerte a secuestradores MAS: Los orígenes del paramilitarismo. Archivo en: <http://www.verdadabierta.com/victimarios/244-la-historia/auc/3556-muerte-a-secuestradores-mas-los-origenes-del-paramilitarismo>. Consultado el: 08/10/2017.
- Vidaurreazaga, T. (2014). Victimización y heroísmo. Disputas de las memorias emblemáticas en dos fechas conmemorativas: aniversario del Golpe de Estado y Día del Joven Combatiente. Universidad de Chile. Archivo en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5256785.pdf>. Consultado e: 11/03/



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 7 de 10

Villamizar, D. (1995). Aquel 19 será. Editorial Planeta.

Wong, E. (2009) ¡El pueblo, unido, jamás será vencido!. Archivo en: <https://www.aporrea.org/internacionales/a71712.html>. Consultado el: 08/02/2018.

Zuluaga, J. (1996). Antecedentes y perspectivas de la política de paz. En: Colombia Contemporánea. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, IEPRI. Archivo en: http://www.bdigital.unal.edu.co/798/4/274_-_3_Capi_2.pdf. Consultado el: 06/05/2017.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS.

Beltrán, M. (2014) Reconstruyendo memoria: Universidad pública y persecución al pensamiento crítico. Revista Somos Memoria Universidad Pública. Archivo en: <http://www.inspp.org/assets/media/files/default/Sept%202014/Somos%20cero.pdf>.

Bonaudo, M. (2004). La Política en Consignas, Memoria de los setenta. Estudios, Revista del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Edición n°15 de 2004, 277-280. Archivo en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13553/13718>.

El Rebelde Medios Alternativos (2012). 30 años del "Caso Colectivo 82". Archivo en: <http://elrebeldemediosalternativos.blogspot.com.co/2012/09/30-anos-del-caso-colectivo-82.html>. Consultado el: 14/04/2017.


Memoria y Palabra. (2009). 25 años del 16 de mayo del 84. Archivo en: <http://memoriaypalabra.blogspot.com.co/2009/05/25-anos-del-16-de-mayo-del-84.html>. Consultado el: 09/04/2017.

Redacción de EL ESPECTADOR. (2012). El magnicidio de Bernardo Jaramillo. Archivo en: <https://www.elespectador.com/noticias/el-magnicidio-de-bernardo-jaramillo-articulo-380381>. Consultado el: 08/11/2017.

Revista Semana. (2016). Informe especial: 60.630 desaparecidos. Archivo en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/desaparicion-forzada-en-colombia-investigacion-completa/505880>. Consultado el: 08/01/2018.

- (2006). “Yo sobreviví a la masacre de Tacueyó”. Archivo en: <http://www.semana.com/portada/articulo/yo-sobrevivi-masacre-tacueyo/76546-3> Consultado el: 20/11/17.

Sierra. L. (2001). 20 años después llegó el juicio. Reportaje Digital Periódico El Tiempo. Archivo en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-465648>. Consultado el: 20/11/2017.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 10	


PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS.

Centro de Memoria Paz y Reconciliación (2016). “8 Y 9 de junio, Días del Estudiante”. Archivo en: <http://centromemoria.gov.co/8-y-9-de-junio-dias-del-estudiante/>. Consultada el: 09/11/ 2016.

Prensa Cajar. (2011). Colectivo 82. 29 años de memoria, persistiendo e insistiendo ¿Dónde Están? Archivo en: <https://www.youtube.com/watch?v=bCLCWM332i0&t=302s>. Consultada el: 06/06/2017.

Rutas del Conflicto. Masacre de Tacueyó. Archivo en: <http://rutasdelconflicto.com/interna.php?masacre=11>. Consultado el: 06/12/2017.

4. Contenidos
<p>Para aproximarnos a la comprensión de la subjetividad política de los estudiantes de las tres universidades públicas, se siguieron las siguientes fases de investigación: a) revisión bibliográfica sobre las categorías centrales para el trabajo: movimiento estudiantil, consignas políticas orales y subjetividad política; b) delimitación del marco metodológico c) construcción y análisis de las consignas políticas orales que entonaron los estudiantes, a través del desarrollo de nueve entrevistas. Finalmente, el estudio de los elementos que configuraron la subjetividad política de los estudiantes a partir del análisis de las consignas, los recuerdos de los entrevistados y los referentes bibliográficos.</p> <p>La pregunta que orientó la investigación es: ¿De qué manera el análisis de las consignas políticas orales entonadas por integrantes de los movimientos estudiantiles de tres universidades públicas de Bogotá, en la década de los ochenta, permite comprender las subjetividades políticas de esta generación de estudiantes?.</p> <p>El trabajo está estructurado en tres capítulos: en el primero se encuentra el estado del arte, la perspectiva conceptual y el enfoque metodológico, que son el sustento para el desarrollo del análisis propuesto en los objetivos. El siguiente capítulo tiene por nombre <i>Contextualización y Análisis de Consignas, Años Ochenta</i>, y está dividido en dos partes: primero se presenta una sucinta contextualización desde una mirada sociopolítica sobre los últimos años de la década del setenta hasta la segunda mitad de los ochenta, como una de las bases para situar las consignas y los recuerdos de los entrevistados, para así, en un segundo momento, realizar el análisis de las consignas políticas orales. En el tercer capítulo, <i>Consignas y Subjetividad</i>, se presentan las consideraciones acerca de la comprensión de las subjetividades políticas de la generación de estudiantes de los años ochenta a partir de lo desarrollado en el capítulo anterior. Por último, se realiza una breve reflexión a modo de cierre sobre las aperturas de estudio con las consignas políticas.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Pedagogía al servicio —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 10	

5. Metodología

Para el desarrollo investigativo del trabajo se desarrollaron las siguientes fases y técnicas metodológicas:

Revisión bibliográfica: con la indagación de diversas fuentes como libros, trabajos de grado, tesis de maestría, tesis de doctorado, artículos, revistas, videos, etc.

Trabajo de campo: se realizaron entrevistas individuales no directivas. El objetivo de las entrevistas individuales consistió en indagar en términos generales en los recuerdos de los participantes de aquellos momentos en los que eran estudiantes. Se consideró que las entrevistas debían tener un carácter abierto que nos permitiera obtener información no sólo de las consignas, sino de elementos complejos tales como los significados, los valores, los sentidos, y las formas de ver y estar en relación con algún elemento de la realidad, de eso que Rosana Guber (2001) llama universo o marco cultural, y que es también parte de las subjetividades.

Una vez realizadas las entrevistas se hizo su transcripción, para luego proceder a clasificar la información ubicándola en una matriz que nos permitió descomponer y seleccionar lo más relevante en relación y función de las consignas en cinco tipologías.

Luego se realizó el análisis de las consignas políticas orales que fueron recordadas. Para ello, en primera medida, se tuvo como punto de referencia inicial toda información relativa a la consigna que fuera suministrada por los entrevistados; también para el estudio de las mismas y para cotejar, triangular, problematizar y/o ahondar en el análisis, se realizó una consulta de toda información que sobre las consignas y dichos contextos pudieran hallarse en prensa, textos académicos, vídeos, páginas web de periódicos, blogs, redes sociales, etc.

Finalmente se realiza la interpretación y análisis en función de la pregunta por las subjetividades, síntesis y redacción final, a partir de la triangulación respectiva entre las referencias teóricas, la contextualización, el análisis de las consignas, las entrevistas y nuestro análisis.

6. Conclusiones

Tras el proceso investigativo se logró contestar a la pregunta problema, cuyo resultado es que son tres elementos los que forman parte de la subjetividad de muchos de los estudiantes de la época. Uno es el miedo: al Estado, el militar y a grupos paraestatales. Esos miedos estuvieron acompañados de sensaciones como la desprotección, vulnerabilidad e indefensión, en el marco de un contexto de muchas violencias donde distintos actores institucionales y parainstitucionales emprendieron una andanada contra la sociedad civil. Otras reacciones del movimiento estudiantil como la esperanza, la indignación y la persistencia, permitieron de alguna forma encarar los miedos y continuar con sus convicciones y luchas.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Resolución de la Universidad

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 10 de 10

El segundo elemento tiene que ver con la idea de que la transformación de la sociedad por medio de una revolución estaba muy cerca. Esta idea tiene sus raíces en los postulados y reflexiones del marxismo, que para los años ochenta aún tenía mucho auge en la izquierda en las universidades públicas, e influyó en los estudiantes a partir de las diferentes organizaciones políticas como la JUCO, el MOIR y los trotskistas, pero con más fuerza por organizaciones político-militares que hicieron presencia en los claustros para esta década.

El último elemento tiene que ver con el tema de las identidades y las desidentificaciones. Por un lado, en el análisis se aprecia que un elemento inicial, pero no muy fuerte, de la identidad recae en la condición misma de ser estudiante, pero que a su vez esas identidades se van nutriendo de otros elementos que ya son propios de los colectivos y organizaciones, como por ejemplo la identificación con organizaciones políticas, grupos culturales y organizaciones guerrilleras. Por otro lado, están las desidentificaciones y antagonismos: el movimiento estudiantil de esta época también se definió a partir de lo que le diferenciaba del “otro”, que para este caso eran las Fuerzas Armadas y las clases dominantes.

Elaborado por:	Mogollón Silva, Juan David; Sanabria Cantor, Nelson Ignacio.
Revisado por:	Mendoza Romero, Nydia Constanza.

Fecha de elaboración del Resumen:	10	08	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	18
CAPÍTULO 1	
PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y ENFOQUE METODOLÓGICO.....	25
1.1 Estado del arte.....	25
1.2 Perspectiva conceptual.....	38
1.2.1 Los movimientos sociales: breve balance de perspectivas teóricas.....	39
1.2.2 Movimientos estudiantiles.....	44
1.2.3 Subjetividad política.....	50
1.2.4 Consignas políticas orales.....	52
1.2.5. La cuestión generacional.....	54
1.3. Perspectiva metodológica.....	55
CAPÍTULO 2	
CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CONSIGNAS, AÑOS OCHENTA.....	65
2.1 La década de los ochentas.....	65
2.2 Situación de las universidades públicas en Bogotá en los años ochenta. Una mirada a partir de algunos hitos o acontecimientos de estudiantes de la época.....	77
2.3 Clasificación de consignas de la década del ochenta.....	81
2.3.1. Consignas coyunturales o contextuales.....	81
2.3.2. Consignas de identidad.....	106
2.3.2.1. Consignas de identificación estudiantil.....	108
2.3.2.2. Consignas de militancia e identificación con organizaciones político-militares.....	115
2.3.2.3. Consignas que refieren o involucran otro actor.....	122
2.3.3. Consignas estratégicas.....	125
2.3.4. Consignas genéricas.....	133
2.3.5. Consignas críticas a algunos elementos de las militancias del momento.....	136
CAPÍTULO 3	
CONSIGNAS Y SUBJETIVIDAD.....	141
3.1. La comprensión de las subjetividades políticas a través de las consignas políticas orales.....	141

3.1.1. La dimensión individual y colectiva en los recuerdos de los estudiantes.....	142
3.1.2. Lo individual y colectivo en las consignas políticas orales.....	144
3.1.3 Alcances analíticos de las consignas políticas orales.....	147
3.2. Sobre las subjetividades políticas de los estudiantes de universidades públicas de la década de los ochenta.....	149
3.2.1. Los miedos y las maneras de afrontarlos.....	149
3.2.1.1. Miedo hacia el Estado.....	151
3.2.1.2. Miedo al militar y al policía.....	154
3.2.1.3. Miedo frente a grupos paraestatales	155
3.2.1.4. Respuestas a los miedos: indignación, esperanza, perseverancia, no desistir y la utopía.....	157
3.2.2. El cambio social o la revolución.....	159
3.2.3. Identificación y desidentificaciones político – ideológicas con otros.....	164
 CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	 171
 BIBLIOGRAFÍA.....	 173
 ANEXO 1.....	 181

TABLA DE CUADROS E IMÁGENES

CUADRO No. 1

Guía de preguntas para las entrevistas.....61

CUADRO No. 2

Matriz de análisis de información.....63

IMAGEN 1

Graffiti alusivo al MAS en la Universidad Nacional en 1981-82.....89

IMAGEN 2

Graffiti del M-19 en la Universidad Nacional, en 1982.....119

IMAGEN 3

Panfleto realizado por el FER SIN-PERMISO.....127

IMAGEN 4

Sobre la operación en el Cantón Norte.....129

IMAGEN 5

“El grupo Empujemos invita al paro nacional”, en 1981, Universidad Nacional.....130

Este trabajo está dedicado a aquellas personas que en el movimiento estudiantil vivieron la historia que aquí se esboza.

AGRADECIMIENTOS

Nelson Sanabria.

En primer lugar agradezco a mi compañero y amigo David, por las conversaciones y discusiones que nos llevaron a llevar en conjunto este proceso. Este lazo perdurará por muchas más experiencias.

Toda mi gratitud y agradecimiento a nuestra directora Nydia Constanza Mendoza Romero, el producto de este trabajo y parte de nuestro proceso formativo se debe a sus constantes y enriquecedores aportes.

A las personas que contribuyeron en esta investigación: profesores, amigos y compañeros, con sus opiniones, comentarios y confesiones enriquecieron más este camino.

A mis padres, no existirá forma de retribuir todo lo que me han enseñado y lo que me han dado, pero la mejor forma de agradecer es seguir sus lecciones y valorar todo su esfuerzo.

A Natalia, que en este proceso transitorio se cruzó en mi vida para llenarme de alegrías.

Por último, a la siempre gloriosa Universidad Pedagógica Nacional y con ella, a sus estudiantes, profesores, directivos y todos sus trabajadores. Valió la pena cada segundo que recorrí sus pasillos y todas las veces que, como muchos, nos aferramos a ella como única posibilidad para construir una vida profesional.

David Mogollón.

Agradezco a...

Mi compañero y amigo Nelson Sanabria, por su colaboración y porque durante la carrera y el trabajo de grado aprendí mucho.

Las personas entrevistadas, por la oportunidad de escucharlas durante este trabajo.

La profesora Constanza, que nos enseñó mucho.

La Universidad Pedagógica Nacional, que llevo en el corazón. Y a quienes en ella tuve el privilegio de conocer y escuchar.

Mi padre y madre, por el apoyo y sus enseñanzas.

Manuel se cruzó la bufanda alrededor del cuello, metió las manos en los bolsillos de la chaqueta, miró a lado y lado de la calle antes de atravesarla y se encaminó lentamente hacia la puerta de la Universidad. Habían transcurrido dos meses lejos de un medio que cada día sentía más ajeno. Contempló las consignas escritas en las paredes y sintió nostalgia: algunas parecidas había plasmado él mismo cinco o seis años atrás, durante su época de activista. Pensó que las cosas allí no cambiaban mucho; las pintas se repetían con cierta periodicidad sobre los muros, como si un aguacero lavara las paredes y las consignas limpias. Se dijo a sí mismo, como para consolarse, que si los problemas seguían siendo los mismos no tenían por qué cambiar las consignas. Al calor del tropel. Carlos Medina Gallego. 2016.

“pero se dejó llevar por su convicción de que los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran, sino que la vida los obliga otra vez y muchas veces a parirse a sí mismos”.
El Amor en los Tiempos del Cólera. Gabriel García Márquez. 1985.

“Se requiere valentía para llevar la vida que tú quieres...”.
Revolutionary Road. 2008.

“...tarde o temprano vas a darte cuenta, al igual que yo, que hay diferencia entre conocer el camino y recorrer el camino...”. Matrix. 1999.

*¡Resistiré!
¡Resistiré hasta el fin!
Barón Rojo, 1982.*

...
– Decidme, niños –preguntó en una ocasión–, ¿os habéis planteado alguna vez de quién es la nieve?

Risotadas

– ¡De nadie! –apuntó uno.

– ¡De Dios! –gritó otro.

– Y si uno hace un muñeco de nieve, entonces, ¿de quién será el muñeco?

– Del que lo hizo.

– Hum –gruñó el maestro–. Y si alguien convierte en un trigal una tierra sin cultivar, lo ara y lo cuida, ¿de quién será el trigal?

– Del que lo aró y lo cuidó.

– ¿Ah, sí? –asintió el maestro–. Pues dime, Péter Balogh, tu padre ara, siembra y cosecha, ¿verdad?

– Así es, señor maestro.

– ¿Y cuántas tierras tiene?

– No tiene ninguna, señor maestro.

– Vaya –se asombró el señor maestro, como si hasta entonces no lo hubiera sabido–. Entonces, niños, aquí falla algo.

Sí, sí, algo fallaba y callamos. El señor maestro también hizo como que no entendía, miró al suelo pensativo, se rascó la barbilla.

– ¿Qué pensáis, niños? –preguntó a continuación–. ¿Os parece bien?

– ¡No está bien! –gritamos a coro, porque hasta el más tonto sabía que no estaba bien.

– Pues si no está bien, entonces ¿no habría que cambiarlo?

– Sí, claro –concedimos.

– Pero ¿cómo? –preguntó el maestro–. ¿Cómo cambiar esto?

Eso no lo sabíamos. De modo que el maestro levantó la voz y anunció casi ceremoniosamente:

– Niños, esto solo cambiará si vosotros lo cambiáis cuando seáis mayores.

Tentación. Janos Székely. 2007.

...

INTRODUCCIÓN

Los movimientos sociales pueden considerarse un actor clave en las dinámicas de búsqueda por cambios o transformaciones sociales en distintas esferas y ámbitos de la vida. Mauricio Archila (2006) los define como:

Una expresión organizada de la sociedad civil sin que la agoten, pues en ella también están, entre otros, los grupos económicos, las asociaciones religiosas y los individuos. Por movimientos sociales entendemos aquellas acciones sociales colectivas permanentes que se oponen a exclusiones, desigualdades e injusticias, que tienden a ser propositivos y se presentan en contextos socio espaciales y temporales específicos (p.7).

De lo anterior se puede inferir que, primero, se constituye movimiento desde diferentes expresiones de la sociedad caracterizadas por ser intencionadas o deliberadas (y no producto del azar), en diferentes campos de la vida social, por ejemplo, político, académico, cultural y ambiental; en segundo lugar, que las organizaciones, grupos o individuos que lo conforman se reúnen entorno a una idea, causa, finalidad o intencionalidad común; que en cuanto a su composición social, tienen algunas características concretas que permiten agrupar e identificar a los actores como colectivo; y finalmente, los movimientos no se adscriben exclusivamente a un partido político, aunque a nivel general puedan tener intereses políticos; por último, políticamente estos se incluyen en un amplio espectro político. Ejemplos en los que pueden evidenciarse varias de las anteriores características pueden ser: el movimiento campesino del Paro Agrario del 2013; el movimiento obrero de la década del 20 que se presentó contra la United Fruit Company y la Tropical Oil Company¹; el movimiento estudiantil del 2011, alrededor del proyecto de reforma a la Ley 30²; la Minga Indígena del 2008³.

Dentro de los múltiples actores que participan en este tipo de movimientos, son los estudiantes los que despiertan un gran interés para nosotros, no sólo por las reivindicaciones que comúnmente expresan, como pueden ser la defensa de la educación, la soberanía frente a la injerencia de capital extranjero, el apoyo a otros sectores sociales, etc., o por los repertorios

¹ Sobre el tema se puede consultar: Archila (1991) y Vega (2002).

² Al respecto ver: Cruz (2012)

³ En relación al tema se puede consultar información en: <https://www.alainet.org/es/active/27561>, y en <https://prensarural.org/spip/spip.php?article2078>, y una presentación del programa Contravía, de tres partes: <https://www.youtube.com/watch?v=Wxm8XKHnf8I> (Parte 1).

que utilizan para manifestarse, sino además por la trayectoria histórica que tiene. Para el caso de América Latina, al movimiento estudiantil se le da un lugar de peso y es visto como un actor muy activo y relevante en la sociedad en algunos períodos o sucesos del acontecer en diferentes países. Encontramos así algunos hitos que, aunque con distinto grado de difusión, pueden interpretarse como momentos en los que el movimiento mostró gran actividad y potencial en el panorama político y social, por lo que se convierten en procesos que son recordados constantemente por muchas personas cuando se habla de la necesidad de denunciar o luchar por cambiar las condiciones. Algunos ejemplos que cabe resaltar, en varios trabajos consultados, son: la reforma universitaria de 1918 en Argentina; el movimiento del '68 en el caso mexicano; y el 8 y 9 de Junio de 1929 y 1954, respectivamente, en Colombia⁴.

En cuanto al movimiento estudiantil colombiano, comúnmente asociado a las universidades públicas, resulta más complejo de definir debido a las características que lo hacen muy particular. Como preámbulo a esa discusión (que se hará con más profundidad en la perspectiva conceptual), podemos encontrar, siguiendo a Archila (1994) y Pinilla (2010) que, en primer lugar, si como se dijo antes los movimientos sociales se caracterizan por una existencia con alguna permanencia en el tiempo, en el caso del movimiento estudiantil el problema radica en los relevos generacionales constantes, ya que los procesos de formación de los estudiantes tienen un límite de duración luego del cual la persona sale de la universidad, mientras otros entran a comenzar sus estudios. En segundo lugar, si el elemento que los reúne e identifica es la condición de estudiante, nos encontramos ante un actor que puede tener distintas características (sociales, culturales, ideológicas, económicas, etc.), por lo que su realidad como movimiento sería heterogénea. Luego, encontramos que los acumulados como movimiento, así como los móviles generales de movilización son cambiantes a lo largo del tiempo, el espacio y los contextos. Por tanto no hay un consenso como tal alrededor de si considerar o no a los estudiantes universitarios como movimiento social.

Sin embargo, dependiendo del enfoque utilizado, ésta pregunta puede considerarse o no, central para el desarrollo de una investigación. Los movimientos estudiantiles, tal y como se verá en el estado del arte que se presentará más adelante, suelen ser abordados desde diferentes perspectivas, tanto teóricas: a) a partir de su devenir histórico, b) desde enfoques centrados en

⁴ Sobre los tres hitos consultar: Marsiske (1989); Escobedo (2012); y Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2016).

la teoría de la acción colectiva, c) a partir de aproximaciones que enfatizan en sus memorias como movimiento y su historización, d) desde una lectura de las subjetividades; como metodológicas, tales como análisis de tipo comparativo, o los análisis críticos de discurso y las indagaciones de corte descriptivo-periodístico.

Para el caso de la presente investigación el estudio se realizó a partir de las subjetividades, enfoque que de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada es un campo que ha ido tomando fuerza en los estudios sobre el movimiento estudiantil y que, como ya será abordado adelante, nos permitió un acercamiento no sólo a un movimiento a nivel general, sino de forma particular a unos sujetos (estudiantes universitarios) en un momento determinado, los años 80. Inicialmente la subjetividad la entenderemos como:

[U]na producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia. La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre (González, citado en: Aguilera, 2013).

Al tener un carácter individual, por un lado, y un carácter social, cultural e histórico, por otro, se desprende que las subjetividades no son una suerte de subjetivismo (donde cada sujeto inventa o crea realidades) ni tampoco recae en el determinismo (en el que todo esté dado estructuralmente en lo colectivo y el sujeto sólo es un receptor). Se plantea una forma particular de relación del ser humano con el mundo, los otros y la sociedad, de carácter cambiante y reconociendo -no negando- ambas dimensiones. En ese sentido, puede hablarse que en la relación que sostienen los sujetos se pueden manifestar subjetividades que tienen intencionalidades y se expresan en un indeterminado número y formas de actuar.

Trabajar esta categoría en el campo político y con respecto a un movimiento estudiantil cuyo carácter de movimiento social se pone en duda y se debate aún dadas sus características particulares implica pensar, siguiendo a Alcira Aguilera (2013), en este movimiento no como una organización compacta, cuyo discurso y acción en un tiempo determinado tiende a mantenerse y a guardarse en una especie de “acumulado histórico” (que sería aquello de lo que prescinde o adolece) y más bien llevaría a:

[C]uestionar la mirada de los movimientos sociales vistos como actores bien definidos, homogéneos, que hacen de los movimientos una explicación disfuncional que responde a la irracionalidad (teoría racional de la acción), la frustración-agresión (modelos psicosociales), la lucha por el control de recursos (movilización de recursos) o la permanencia o acceso a los sistemas políticos (procesos sociales) (p. 21).

Puede ser pertinente, por tanto, darles otra mirada a los movimientos aprovechando otros flancos de entrada al problema, como la constitución y reelaboración de subjetividades, que posibilita un escenario para conocer más a fondo al colectivo desde sus procesos culturales, políticos y sociales, a partir de la relación y diálogo con un otro.

Desde esta perspectiva, las subjetividades en un movimiento pueden ser estudiadas a partir de toda manifestación que implique a un sujeto o varios realizar una acción verbal o corporal en la que está implicada su experiencia. De esta manera, expresiones como: las pancartas, los símbolos, los escritos, las "pintas", los dibujos y las consignas —por sólo mencionar algunas—, pueden brindar elementos de análisis acerca de la constitución de subjetividades de los estudiantes, en la medida en que estando materializadas o perceptibles, pueden abordarse y mirar que entrañan significados, contenidos simbólicos y expresiones de sentido particulares y grupales. Para este proyecto se tomaron precisamente las consignas políticas orales como forma de adentrarnos al asunto de las subjetividades del movimiento estudiantil.

Las consignas orales, de acuerdo con César Tcach (2003), son expresiones que utiliza un grupo de personas que se reúnen o congregan en torno a una idea, causa u objetivo común. Consideramos que dichas expresiones tienen elementos que nos pueden acercar, hasta cierto punto, a las características o rasgos de los sujetos que las entonan y/o en relación al colectivo del que se sienten parte, entre ellas:

- Los valores y sentidos que le dan a su accionar, su movimiento, a sí mismos y frente a los demás.
- Los actores con los que se identifican o de los que son antagonistas.
- Las apuestas (de toda índole) y los fines que se persiguen como colectividad.
- Ideas acerca de cómo lo van a hacer o qué camino van a seguir para buscar esos objetivos.

Las consignas “nos introducen en un territorio aún inexplorado de la historia política social y aun de la historia oral, en lo que hace a la constitución subjetiva de las identidades” (Bonaudo, 2004, p, 277). Las consignas orales al ser un elemento constitutivo de la expresión de cualquier movimiento social, incluyendo en ello a los estudiantes de educación superior, pueden ir transformándose acorde con los cambios de contexto y el paso del tiempo, pero también dan lugar a ciertas persistencias y continuidades.

Para el caso de este trabajo, se realizó un análisis de las consignas políticas orales pronunciadas por personas que consideren que formaron parte del movimiento estudiantil de los ochentas en la ciudad de Bogotá, en tres universidades públicas, para luego acercarnos a la comprensión de la subjetividad política de esta generación de estudiantes. En tal sentido la pregunta de investigación es la siguiente:

¿De qué manera el análisis de las consignas políticas orales entonadas por integrantes de los movimientos estudiantiles de tres universidades públicas de Bogotá, en la década de los ochenta, permite comprender las subjetividades políticas de esta generación de estudiantes?.

Para tal propósito, se trabajó con los testimonios de integrantes del movimiento estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Nacional de Colombia, en los años ochenta. La delimitación temporal de la década se hizo teniendo en cuenta que es un momento de efervescencia y reactivación en la actividad y movimiento de los estudiantes. Varios trabajos abordados en el estado del arte apuntan a señalar esos rasgos.

Por un lado, Magali Pinilla (2010) y Alexandra Garzón (2015), aunque con distintos enfoques y finalidades, cuando realizan la contextualización de los años ochenta (especialmente de la primera mitad de esta década), destacan un Estado represor que se “caracterizó por la violación sistemática de los derechos humanos” (Pinilla, 2010, p. 48) contra la población civil, encarnado en el gobierno de Julio César Turbay (1978-1982), en el que se implantó el Estatuto de Seguridad y se propulsó la lógica del enemigo interno, y el de Belisario Betancur (1982-1986), con el cual la violencia y represión estatal contra las organizaciones y movimientos sociales bajo la idea de contrainsurgencia aún tenía lugar (p. 48). También para este momento las guerrillas estaban en auge, incluso en el panorama urbano (como con el M-19), y los sectores cívicos y populares parecían adquirir mayor fuerza y expresión luego del

Paro Cívico de 1977 (Pinilla. 2010), lo que para los sectores políticos, militares y dominantes podía ser una señal de riesgo, por lo que las estrategias giraron en torno al señalamiento, persecución, desapariciones, torturas y represión a la población civil en general bajo el argumento de la amenaza comunista y guerrillera. El movimiento estudiantil, entre los demás sectores sociales, empezó a ser intimidado y amenazado desde el Estado, como ocurrió, por ejemplo, entre marzo y agosto de 1982 en el cambio de gobierno, cuando 13 de 17 líderes de una organización estudiantil de universidades públicas en Bogotá fueron desaparecidos con la presunta responsabilidad del F-2, lo que empieza a generar un mayor movimiento de los estudiantes⁵.

Para realizar el acercamiento al tema y para el desarrollo del proceso investigativo, se seleccionaron algunas personas que se consideraron parte del movimiento estudiantil en la época mencionada. Con relación a las universidades, se optó por indagar en las universidades públicas indicadas, pues de acuerdo a la revisión bibliográfica y algunos testimonios es en estas instituciones en las que se dan mayores acciones colectivas, lo que no implica que en otras universidades, tanto públicas como privadas, no se presentaran.

Consideramos éste como un ejercicio interesante en donde escuchar diferentes voces —con personas de distintas experiencias, procedencias, concepciones ideológicas y políticas— ayudó a nutrir el proceso de recolección de las consignas, a conocer los elementos que en ellas confluyen y a aproximarnos y profundizar en el contexto en los cuales se inscriben los participantes.

Objetivo general

- Analizar las consignas políticas orales, pronunciadas por quienes se consideraron parte de los movimientos estudiantiles de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Nacional de Colombia en los años ochenta para comprender la forma como se constituyen elementos de subjetividad política de esta generación.

⁵ El suceso es conocido como ‘Caso Colectivo 82’, y se desarrolla con más espacio en la contextualización y en algunas consignas analizadas del capítulo 2.

Objetivos específicos:

- Analizar el contenido de las consignas orales coreadas por algunas personas que se consideran integrantes del movimiento estudiantil de los años ochenta.
- Reflexionar y problematizar sobre los alcances, limitaciones y posibilidades de las consignas para la comprensión de las subjetividades políticas de esta generación de estudiantes.

El trabajo está estructurado en tres capítulos. En el primero se encuentra el estado del arte, la perspectiva conceptual y el enfoque metodológico, que son el sustento para el desarrollo del análisis propuesto en los objetivos. El segundo capítulo está dividido en dos partes, primero se presenta una sucinta contextualización desde una mirada sociopolítica sobre los últimos años de la década del setenta hasta la segunda mitad de los ochenta, como una de las bases para situar las consignas y los recuerdos de los entrevistados, para así, en un segundo momento, realizar el análisis de las consignas políticas orales. En el tercer capítulo se presentan las reflexiones acerca de la comprensión de las subjetividades políticas de la generación de estudiantes de los años ochenta a partir de lo desarrollado en el capítulo anterior.

Finalmente se presentan las conclusiones, las cuales busca a manera de reflexión y cierre abordar brevemente varias consideraciones que a nivel general suscitó la realización de este proyecto investigativo: algunas están enfocadas en las consignas como forma de entrada al estudio del movimiento social, mientras otras son reflexiones más de carácter metodológico. También se mencionan algunos puntos de partida para otras posibles investigaciones teniendo en cuenta el desarrollo mismo de este trabajo.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y ENFOQUE METODOLÓGICO

El siguiente capítulo está conformado por tres partes. En la primera se presenta el estado del arte, en el que se realiza un sucinto balance sobre los diferentes referentes bibliográficos encontrados sobre el estudio de los estudiantes universitarios para el caso latinoamericano y colombiano. En el segundo apartado se encuentra la perspectiva conceptual, en la cual se hace un desarrollo de las diferentes categorías que se definieron como referentes para la delimitación y elaboración del trabajo. Finalmente se encuentra la argumentación del enfoque metodológico, las técnicas y las fases que se plantearon para dar respuesta a la pregunta de investigación.

1.1. Estado del arte

Los estudiantes universitarios —como actores sociales—, han sido abordados desde diferentes perspectivas teóricas a través de variados trabajos como: investigaciones, disertaciones, análisis, reflexiones o ejercicios de indagación, por lo que se constituyen como un objeto social complejo que puede tener distintas entradas de estudio, así como una multiplicidad de miradas, enfoques y maneras de ser desarrollado. Una de esas vías es, por ejemplo, desde el enfoque de movimiento estudiantil, cuya definición o alcance puede darse a veces por entendida, pero que también puede, en ocasiones, despertar discusiones en torno a la manera como se desarrolla esta categoría.

Esa reflexión se realiza con más detenimiento en un próximo apartado. Por ahora se considera necesario indicar, para efectos de este análisis, que las pesquisas realizadas arrojaron una variedad de tratamientos sobre el tema. Si bien el trabajo tiene la intención de enfatizar en el movimiento estudiantil como categoría y en la subjetividad como forma de entrada al problema, para realizar el estado del arte es necesario conocer cómo ha sido estudiado parte del tema en Colombia y en América Latina, y conocer cuáles han sido otros enfoques o perspectivas desde los cuales se ha realizado su estudio.

Para ello se realizó una revisión de un total de catorce trabajos, entre los que se cuentan tesis de pregrado, maestría y doctorado, textos académicos, investigaciones y un artículo. De estos,

doce se centran en el estudio de los estudiantes como colectivo en el caso colombiano y los dos restantes abordan casos en latinoamérica (uno puntualmente estudia el caso del 68 en México; y otro aborda varios países como Cuba, Argentina, Perú y México entre 1918 y 1929). Éstos fueron rastreados en los catálogos digitales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la biblioteca Luis Ángel Arango, la biblioteca digital del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la biblioteca digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Algunos fueron encontrados en versión digital y abiertos a consulta libre, mientras otros, sobretodo en el caso de las tesis de pregrado, maestría y doctorado en Colombia, fueron examinados estrictamente al interior de los espacios universitarios a los cuales su producción estuvo vinculada. Finalmente, hubo algunos textos encontrados en versión impresa asociados más con publicaciones académicas producto de resultados de investigación dentro de las bibliotecas centrales de las instituciones mencionadas, ubicadas en la ciudad de Bogotá.

De los anteriores estudios, desde nuestro punto de vista y con el propósito de sintetizar, se puede discernir inicialmente una tendencia de carácter temporal con ciertas implicaciones. Por un lado se ubican los trabajos de mediados de los ochentas y la década del noventa, y por otro los que se realizan durante lo recorrido del siglo XXI (hasta el 2015).

En el primer grupo están trabajos como los de Renate Marsiske (1989), Iván Ramírez (1997) y Wilson Muñoz (1990). En los dos primeros se encuentran similitudes al hacer referencia tácita a los estudiantes como movimiento, pero en sus estudios no conceptualizan lo que entienden por movimiento estudiantil (tampoco incluyen otras categorías de análisis), sino que realizan más bien un recorrido histórico de las movilizaciones y acciones estudiantiles desde casos en concreto (en el trabajo de Ramírez se retoma desde el periodo 1953-1977 en Colombia; y en el caso de Marsiske el periodo 1918-1929 en Argentina, Perú, Cuba y México especialmente durante las reformas universitarias). Con respecto a Muñoz, en su tesis de pregrado *El Sector Estudiantil Universitario*, se toma distancia al no mencionar a los estudiantes como movimiento, pues lo define es como sector estudiantil y manifiesta que “lo político del sector estudiantil es que busca la solución inmediata y a corto plazo de las problemáticas sin estructurar un proyecto real con metas y objetivos” (1990), pues para él los estudiantes no han logrado consolidar acumulados ni un proyecto de acción claro que les permita tener una continuidad temporal acompañada de una fuerza en todos los integrantes de un posible movimiento.

En dos casos, Iván Ramírez (1997) y Wilson Muñoz (1990), el enfoque asumido es el materialismo histórico. Sin embargo, en el desarrollo de sus trabajos no se conceptualizan algunas categorías propias del mismo, aunque sí las mencionan en ocasiones en aras de mostrar la postura y el papel de los estudiantes en el momento o contexto político-social por ellos acotado y en relación con el gobierno en específico. Ramírez en *El Estudiantado como Partícipe de los conflictos sociales en Colombia, desde la caída de la hegemonía liberal hasta el gobierno de Rojas Pinilla*, presenta un balance histórico del movimiento y comenta algunas acciones de las organizaciones estudiantiles con el fin de mostrar el rol que jugaron durante el gobierno de Rojas Pinilla, planteando como idea central la importancia del movimiento estudiantil entre los sectores sociales a nivel urbano, por su conciencia de clase y por cómo éste configuró acciones en colectivo que lo hicieron un actor visible en las tensiones que vivió Colombia durante la subida al poder del general Rojas y luego con el estallido del Paro Cívico de 1957 (que determinó la caída de la presidencia del militar). Por su parte, Muñoz visibiliza cuál era la posición política e ideológica del sector estudiantil desde las acciones adelantadas en colectividad en el periodo de 1957 a 1962, para luego relacionarlo con las conexiones entre organizaciones sociales -dentro de ellas algunos sectores estudiantiles- y las nacientes guerrillas.

La tercera autora, Renate Marsiske, en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929* realiza una investigación —parte de una compilación más amplia—, de carácter histórico-sociológico del movimiento en los países objeto de análisis durante las reformas educativas presentadas en el periodo de 1918 a 1929, en donde comenta cómo se desarrolló el proceso de movilización de los estudiantes de los diferentes países (sin realizar comparaciones) cuando sus gobiernos quisieron modificar la estructura educativa universitaria.

Para la recolección de información los autores realizaron una revisión de material publicado por los estudiantes u organizaciones a ellas adscritos, así como análisis de otros estudios académicos del tema. Sólo Renate Marsiske realiza entrevistas a estudiantes del momento y revisión de prensa.

En el segundo grupo se encuentran los trabajos realizados del 2001 al 2015, en el que todos, salvo uno, son referidos al caso colombiano. Dentro de éstos hay uno que es de carácter

histórico: *Historia del Movimiento Estudiantil de la Universidad Libre* (2001), realizado por Ávila *et. al.*, que no incluimos en el primer grupo con base a una particularidad interesante: si bien su enfoque es el materialismo histórico, en éste libro se realiza una conceptualización de mayor atención al movimiento estudiantil. Para los autores del texto, éste debe entenderse como una forma o especificidad dentro de los movimientos sociales, en el que el elemento característico principal es el hecho de que las personas realizan estudios universitarios durante algunos años y, así mismo, que al igual que los otros movimientos sociales éstos se caracterizan por el surgimiento a partir de problemáticas, adversidades o algún elemento que les dé la razón de luchar. Además, los autores consideran al movimiento estudiantil desde distintas dimensiones (no sólo política) puesto que “se ubica entonces en la superestructura y desde allí jalona la realidad por medio del arte, la literatura, la música, el deporte; gracias a esta acción de voluntad social particular, se atraviesa el Estado, se es crítico con los partidos y con la misma sociedad civil” (p. 3-4); lo que sugiere que el movimiento estudiantil tiene heterogeneidad y particularidades teniendo en cuenta sus formas de acción y sus banderas de lucha con relación al contexto vivido por los involucrados.

Desde nuestro análisis, este trabajo puede considerarse como un puente entre los dos grupos-períodos, porque incluye elementos tanto del primer grupo, como también presenta algunos elementos que empezarán a verse con más notoriedad en varios de los trabajos desarrollados durante los siguientes catorce años abarcados: una mayor consideración o discusión de la categoría movimiento estudiantil. En términos de instrumentos de investigación sí guarda, en cambio, cierta afinidad con los trabajos del primer grupo, en la medida en que recurren a documentos de las organizaciones estudiantiles, archivos institucionales, producción académica y prensa escrita para la realización de la reconstrucción histórica del movimiento estudiantil dentro de la Universidad Libre desde sus primeros años, alrededor de 1930, hasta mediados de los ochentas.

Con respecto a los demás trabajos, se evidencia que existe una preocupación por conceptualizar, debatir o interrogarse sobre una de las categorías centrales de sus procesos de análisis: el estudiante universitario como sujeto social enmarcado dentro de un colectivo. El movimiento estudiantil, ahora abordado como categoría analítica, va siendo, en algunos trabajos, objeto de discusión y reflexión conceptual en la medida en que, aunque suele ser adscrito en una idea más amplia de movimiento social, tiene algunas particularidades que permiten problematizar su componente de movimiento. Por ejemplo, Magali Pinilla (2010), en

su tesis de pregrado: *16 de Mayo de 1984: Memorias generacionales y acción colectiva estudiantil*, al elaborar esa discusión enuncia que, a) no necesariamente el movimiento estudiantil cabría dentro de un análisis estricto del concepto de clase social, al ser algo heterogéneo en condiciones sociales; b) el relevo generacional, que ocurre cuando el estudiante termina su carrera, debilita las posibilidades de permanencia del movimiento y la dificultad de construir un acumulado histórico, de memorias o experiencias; c) que esa variabilidad del componente estudiantil producto de su relevo constante implica pensar que es en “la categoría de transitoriedad en donde se genera cierto abandono y resignificación a los procesos abanderados por cohortes de años atrás, trayendo como posible consecuencia una presencia cíclica en unos contextos históricos particulares” (p. 36); finalmente, si una persona cursa una carrera durante un período aproximado de cinco años y luego deja de ser estudiante activo, y se da ese relevo constantemente, entonces se puede aseverar que así mismo las ideas, luchas y reivindicaciones cambian, como también el contexto lo hace.

De esas consideraciones de orden conceptual es que algunos autores (no todos los abordados de este periodo) buscan otras propuestas o enunciados teóricos que les permitan, o bien entrar por otra perspectiva de análisis al problema, o simplemente nutrir la categoría movimiento estudiantil desde variadas reflexiones y enfoques. Tal es el caso del trabajo antes mencionado de Magali Pinilla (2010), que opta por tomar la teoría de la acción colectiva y algunos postulados de Mauricio Archila sobre la dimensión cultural de los mismos; así como la tesis de doctorado de Alcira Aguilera (2013) titulada: *Subjetividades políticas en movimiento(s), La defensa de la universidad pública en Colombia y México*, donde se plantea un análisis de dos movimientos estudiantiles en dos países latinoamericanos: a) en México, en la UNAM estudia el Consejo Estudiantil Universitario (CEU, 1986-1987) y el Consejo General de Huelga (CGH, 1999-2000), y b) en Colombia se centra en la pérdida constante de las condiciones de bienestar universitario en el periodo 1979- 1984 y el intento de reagrupar el movimiento en el año 2007 en las universidades públicas de Bogotá (Universidad Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional), esto con la finalidad de comprender los aspectos que nutren al movimiento y analizar cuál es su objetivo y continuidad a través del tiempo. Con esta delimitación temporal y espacial la autora define la metodología de la investigación a partir de la subjetividad, porque rescata las experiencias de los sujetos en el marco colectivo y relacional.

La autora ubica al movimiento estudiantil dentro de los movimientos sociales, y para llevar a cabo su análisis aborda dos categorías: la primera responde a la idea de subjetividades políticas, las cuales se construyen y reelaboran desde los elementos culturales, sociales, políticos, personales y económicos que viven los participantes del movimiento. Pero se debe tener en cuenta, dice Aguilera, que la construcción de subjetividades dentro de un movimiento se hace a partir de un acumulado histórico de experiencias, por lo que se apoya en la categoría de memoria larga (que se desarrolló a partir de la experiencia cultural del movimiento indígena en Bolivia), que “remite a idearios contruidos históricamente, que se retoman, renuevan, y resignifican en el presente para sostener la lucha por un ‘bien común’” (p. 35-36), que tiene un carácter de resistencia y lucha contra lo dominante en campos sociales y simbólicos. Esta categoría en el caso de los estudiantes se construye y configura desde un espacio en común: la universidad. La relación entre memoria larga y subjetividades políticas permite comprender las apuestas organizativas y de acción desde una manera novedosa con respecto a los estudios que se han adelantado sobre el movimiento estudiantil.

En esta misma línea de estudio desde la perspectiva de las subjetividades, encontramos trabajos como los de Piedad Ramirez (2013) y Judy Guarín (2015) que retoman postulados de Alcira Aguilera, Alfonso Torres, Hugo Zemelman, entre otros, para analizar cómo se construyen subjetividades dentro de los procesos organizativos que adelantan los estudiantes.

En el primer caso, Ramírez en su tesis doctoral: *Acción colectiva estudiantil y construcción de subjetividades en el contexto de la Universidad Distrital*, aborda al estudiante de dicha universidad en la primera década del 2000 a partir de algunas organizaciones estudiantiles de distinto carácter (de tipo político, étnico-cultural, investigativo-académico) y tiempo de existencia, tomando dos grandes enfoques o campos analíticos para ello: las subjetividades, de un lado, y la teoría de la acción colectiva de otro. Para esta autora (retomando a los autores antes mencionados) las subjetividades permiten acercarse a formas de concebir el mundo, de entender las prácticas y ver al individuo y grupo en perspectiva histórica, al resaltar la importancia de que “de las creencias, los valores, los lenguajes, las normas, pero también de las expectativas, los deseos y las pasiones (...) se construyen marcos interpretativos que orientan y justifican las acciones” (p. 53). Es por ello, puede pensarse, que la autora opta además por analizar la acción colectiva (junto con las otras categorías a ella relacionadas), pues argumenta que las subjetividades orientan, manifiestan y entrañan contenidos de los estudiantes (como individuos) organizados luego en grupos que llevan a cabo distintas acciones (Ramírez, 2013). La intención

del trabajo es ver cómo desde allí (las subjetividades y la acción colectiva) se pueden configurar relaciones, tensiones o dinámicas entre el sujeto y el plano colectivo.

Se podría decir que el tratamiento teórico que la autora realiza reúne tantos elementos, que son desarrollados de manera muy amplia y algo difusa: no por falta de entendimiento, rigor, ni estudio, sino porque no se ve un posicionamiento claro, pues sólo hace una especie de retazo con múltiples autores y categorías, cuando es posible que no todas las posturas se ajusten o que incluso se distancien en algunos puntos, cosa que no aparece allí mencionado. Por ejemplo, la autora dice que trabajará a partir de las subjetividades, pero en la teoría de acción colectiva ya hay una categoría (que ella incluye y desarrolla) que, con algún grado de aproximación, aborda algunos elementos que coinciden con lo que la subjetividad trata, por ejemplo lo concerniente a las personas, sus concepciones, valoraciones, interpretaciones y posicionamientos: los procesos de enmarcamiento (McAdam, McCarthy y Zald 1999, p. 26).

Finalmente, Piedad Ramírez (2013) realiza su tesis a partir de preponderar las narrativas y la oralidad de los sujetos líderes de algunas organizaciones mediante entrevistas (para ver cómo se conciben y ven la organización y su acción, qué significaciones y sentidos generan desde sus vivencias), realiza observación participante (p. ej. en algunas jornadas de marcha, reuniones) y luego toma en cuenta las producciones grupales, para así realizar un análisis y acercarse al papel y relación de la subjetividad en la acción colectiva estudiantil en un contexto dado.

Por otro lado, Judy Guarín (2015) en su tesis de maestría: *Configuración de subjetividades políticas en los integrantes de la MANE: los jóvenes como protagonistas de acción*, busca mostrar cómo algunos de los estudiantes que hicieron parte de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) durante el año 2011 configuraron subjetividades desde su participación política en el movimiento estudiantil, para luego reflexionar sobre el papel de los jóvenes y cómo éstos se constituyen como sujetos políticos. Para la autora es clave desarrollar la idea de construcción de subjetividades, ya que considera que los sujetos se configuran dentro de un grupo y que en la interacción con los otros desarrollan formas de ver el mundo y de actuar en colectivo: es decir que desde el análisis de las subjetividades se puede entender la relación individuo-colectivo en un diálogo permanente dentro de las apuestas que se proponen como actor social. Ahora, si bien Guarín considera que la MANE como organización que se desarrolló a partir del 2011 hace parte del movimiento estudiantil, no conceptualiza al movimiento, pero

menciona que son los jóvenes como miembros de la organización los que se constituyen como sujetos políticos.

Es importante mencionar que Guarín sólo menciona la idea de joven en términos de su papel y la constitución como sujetos políticos, más no dice exactamente cómo entiende al joven; además, desde nuestra perspectiva, la categoría joven es de uso cuestionable dentro del estudio, ya que no se puede decir que sólo ellos participaron dentro de la MANE y mucho menos decir que solo los jóvenes son estudiantes. Sin embargo, la autora utiliza este término debido a que en el desarrollo de su tesis elabora entrevistas a estudiantes, que como característica general son categorizados como jóvenes por su edad. Con respecto a las herramientas de recolección y estudio de la información su fórmula parte de elaborar entrevistas a los líderes de la Mesa y finaliza con el uso del análisis crítico del discurso a las mismas.

Vale la pena resaltar otro trabajo que, aunque no se centra como tal a un movimiento o acción colectiva, sí habla en alguna medida de la subjetividad de los estudiantes y constituye otra posibilidad de análisis: se trata de la tesis de pregrado de Alexandra Garzón (2015): *Movimiento Pedagógico Colombiano. Aportes para la construcción de cultura política en el estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional*. En el trabajo, la autora se pregunta por la plausibilidad o no de pensar en el Movimiento Pedagógico como una influencia para algunos estudiantes de la década del ochenta en la universidad en cuanto a cultura política se refiere. Para tal propósito la subjetividad se vuelve el elemento que permitiría realizar esa aproximación y relación desde el estudiante de la época. La categoría es abordada a partir de la tesis doctoral de Alcira Aguilera aquí mencionada, en donde se resalta que la subjetividad posibilita aproximarse a los sentidos, significados, valores y lenguajes que permiten en los sujetos configurar una manera de aprehender y estar, actuar, identificarse y ver(se) en el mundo y en la sociedad, así como a la construcción de “nuevas maneras de nominar los aspectos por los que se lucha”, como indica Aguilera (citada por Alexandra Garzón, 2015).

Por ello la autora acude a la historia oral y al uso del relato de historias de vida mediante entrevistas dirigidas a estudiantes y profesores de la época. Finalmente, aunque no busque caracterizar la influencia sobre el movimiento estudiantil entendido como un todo —pues, como ella arguye, en términos prácticos no sería posible aproximarse al movimiento como un todo y luego sostener una conclusión de ese calibre y amplitud—, sí le da una conceptualización, enmarcándolo dentro de los movimientos sociales y utilizando la definición de Mauricio Archila

que plantea que este tipo de movimientos surge a partir de situaciones de opresión, desigualdad y/o injusticia, y que tiene algunas características (que retoma de Touraine) tales como: a) el reconocimiento de un actor antagónico; b) una construcción de identidad; c) la idea de lo colectivo como parte importante que prepondera por sobre lo mero individual; y finalmente d) las intenciones de cambio.

Otros trabajos, en contraste, si bien no discuten directamente la categoría de movimiento estudiantil, sí se sitúan desde otras perspectivas para abordarlo. Una de las que va tomando fuerza es la teoría de la acción social, que incorpora una serie de categorías de análisis como acción colectiva, estructura de oportunidades políticas, procesos de enmarcamiento, estructura de movilización, marcos de acción colectiva, entre otras, que provienen de las conceptualizaciones de autores como Tarrow, McAdam, McCarthy y Zald (que, aunque con algunos postulados propios, constituyen una mirada más de carácter sociológica en un sentido amplio). En este grupo se encuentra el trabajo antes mencionado de Piedad Ramírez (2013), que traemos nuevamente a colación porque, como se dijo arriba, es una tesis que utiliza no sólo la subjetividad sino también estos enfoques.

También está el estudio de Edwin Cruz (2012): *La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia*, que es un trabajo que aparece en la Revista Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, que tiene la finalidad de estudiar la movilización estudiantil durante el año 2011 con el proceso de la reforma a la ley 30 en Colombia (aunque toma como punto de partida los meses postreros del 2010, en los que comienza el rumor de una posible reforma a la educación superior), sin enfatizar en alguna universidad sino buscando una mirada panorámica de las mismas en el país. Según su argumentación, éste fue un proceso excepcional en el devenir reciente de los estudiantes universitarios, sus procesos organizativos y acciones colectivas, que luego encaró diversos problemas. Para aproximarse a ello realiza un análisis de lo sucedido a partir de páginas de noticias en la internet, once entrevistas a estudiantes y el abordaje de documentos producidos por la MANE, utilizando la información y desarrollándola a partir de las categorías propias del enfoque de la teoría de acción colectiva como la estructura de oportunidades políticas (EOP), las estructuras de movilización, la praxis cultural y los marcos de la acción colectiva, concluyendo que:

El ciclo de protesta se explica, en buena parte, por una EOP favorable debido al apoyo que consiguió el movimiento en diversos sectores sociales y en algunos de la clase política. Sin embargo, tal grado de movilización no se habría producido sin la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que aglutinó las principales organizaciones estudiantiles y, al plantearse como un espacio amplio, fue desbordada por el enrolamiento de estudiantes no organizados. El éxito del movimiento fue coronado por unas estrategias discursivas, basadas en la reivindicación de la educación como derecho, que contrarrestaron la argumentación del Gobierno y articularon a su lucha diversos actores. (Cruz, 2012, p. 2).

Otros enfoques utilizados para acercarse al tema de los estudiantes universitarios, en este segundo grupo de trabajos son, en primer lugar, el de Magda Jiménez (2013) en: *La Movilización Estudiantil Colombiana. Nuevas Formas de Acción y Fortalecimiento del Accountability Societal*, que es un artículo publicado en la revista *Sul Americana de Ciencia Política*. Para la autora, no es pertinente considerar que en el año 2011 (periodo en el que se conforma la MANE) sea posible pensar la configuración de un movimiento estudiantil, pues asevera que considerar el devenir de los estudiantes durante este momento como un movimiento es algo prematuro, ya que para ella este proceso de organización colectiva no cumple con los requisitos para ser un movimiento social. No obstante, desde nuestra perspectiva dicha hipótesis no es sustentada o argumentada a lo largo del artículo sino sólo es enunciada.

El eje de su trabajo es la categoría *Accountability Societal*, que según Schedler (como se citó en Jiménez, 2013) “se centra en regular y reducir la brecha entre representantes y representados, haciendo referencia a la capacidad para asegurar que los funcionarios públicos rindan cuentas por sus conductas” (p. 1). Se puede decir que este enfoque le permitió a la autora comprender que en el proceso de movilización del año 2011 se establecieron conexiones y puentes comunicativos entre los estudiantes y los encargados de organizar la política educativa para darle respuesta a sus demandas y poner fin al paro nacional universitario, rescatando que fueron las nuevas formas de manifestación que utilizaron los estudiantes, que para el momento eran novedosas (como por ejemplo, los besatones, abrazatones, carnaval, marchas de antorchas, y otras formas no-violentas), las que permitieron más participación en la movilización estudiantil.

También se analizó la tesis de maestría de Virginia Escobedo en México titulada *Imagen, Memoria y Política: el 68 desde (el uso de) sus fotografías* (2012), que es un trabajo realizado desde el campo de la antropología visual en articulación con los trabajos de la memoria, y que

aborda el caso del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco y cómo fue su relación con el uso de las representaciones, en particular desde la fotografía y en la prensa escrita de distintos periodos. La autora afirma que: “las fotografías, empero, no son vistas en este estudio como meras ilustraciones o como elementos puramente estéticos; por el contrario, son tomadas como espacios donde se entretajan representaciones del pasado, como parte de la memoria visual” (p. 9), por lo que la idea es dar cuenta de cómo el uso de las fotografías ha configurado y reelaborado memorias sobre el movimiento estudiantil de México, y cómo sus cambios pueden interpretarse en relación con los cambios políticos y el devenir histórico-social que sucede desde el 68 hasta parte de la década del 2000, pues desde la fotografía y prensa analizada llega a categorizar distintos períodos en los que la tendencia percibida empieza a tener algunos cambios particulares más o menos sostenidos hasta ciertos años: por ejemplo, la primera década más o menos (1969-1978) ella la nomina como de ‘olvido gráfico’ debido a las pocas reproducciones visuales dada la presión del régimen, la posición de distintos periódicos (algunos bajo el brazo gubernamental) y en general la poca información de lo sucedido inmediatamente después del aciago dos de octubre.

Por otro lado, durante la reconstrucción inicial de lo acaecido en la masacre de Tlatelolco, la autora, y las personas que cita, utilizan la palabra movimiento estudiantil dándola por sobreentendida, es decir, no se realiza conceptualización alguna, pero hay una acepción implícita tras el proceso del acontecimiento: es un movimiento porque, digamos, es algo que “emerge” y empieza a moverse: tiene un antecedente que lo constituye (un episodio de represión policial a un enfrentamiento entre estudiantes) y un proceso de devenir, fortalecimiento y momentos de tensión o choque (cuya cúspide es el dos de octubre, que genera un quiebre entre los estudiantes por la gravedad de lo ocurrido y el tratamiento gubernamental-militar).

Otro texto consultado es el de *Memorias de la represión. Persecución al Movimiento Estudiantil en el departamento de Nariño* de Humanidad Vigente (2007), en el que se presenta un trabajo de indagación en el marco del Proyecto Colombia Nunca Más, con la pretensión de ser “un ejercicio de recuperación de memoria histórica de crímenes de lesa humanidad llevado a cabo en el departamento de Nariño con uno de tantos sectores” (p. 6), por lo que no es un texto teórico y analítico. En el mismo, se presenta un balance desde la década del setenta hasta el año 2006 del devenir del movimiento estudiantil especialmente de la Universidad de Nariño. Aunque menciona al movimiento, el trabajo no lo define, pero deja implícitamente un rasgo del mismo: su carácter amplio, pues lo concibe como un sector social en donde el rasgo fundamental

es la condición de estudiante; además que, y a diferencia de otros trabajos aquí anotados, no aparece como algo fragmentado ni con cualidades muy heterogéneas (otros textos podrían más bien enfatizar en algunas organizaciones, como lo hace Piedad Ramírez). La entrevista a algunos familiares y compañeros de estudiantes asesinados o perseguidos, y la revisión de material producido por organizaciones constituyen la manera en que se aproxima al tema.

Por último, se abordó el trabajo: *Movimiento Estudiantil, Comunicación y Redes Sociales* (2012), tesis de pregrado de Rocío Londoño de Comunicación Social, en la que hay un tratamiento más de orden periodístico y descriptivo de lo que fue el proceso del 2011, la reforma a la Ley 30 y la MANE, pero haciendo énfasis en las redes sociales como Facebook y Twitter. En este trabajo se busca resaltar cómo los ámbitos virtuales recientemente se han ido posicionando como escenario relevante para la difusión libre de información y para comunicar o divulgar eventos o iniciativas. Para la autora, el proceso de la MANE y el movimiento estudiantil (del cual no hace desarrollo conceptual) fueron algo fuera de lo común que logró trascender y acercar más a los estudiantes a la sociedad en general y a la opinión pública mediante otras formas de manifestación distintas a las violentas, y más creativas o diversas. En términos de instrumentos de indagación, ella trabajó desde las redes sociales (observando las invitaciones a jornadas de manifestación y algunas páginas afines) y sitios de noticias en internet (como Revista Semana). En términos de enfoque y metodología, consideramos que el trabajo tiene falencias, pues ni lo menciona ni le dedica algún apartado a su delimitación. De su lectura puede inferirse que los énfasis que ella da no son ni el movimiento estudiantil, ni la MANE, ni lo ocurrido, sino mirar cómo los espacios virtuales en la actualidad pueden pensarse como un ámbito con más peso en la vida social y en el marco de lo que ella, siguiendo a Manuel Castells, llama sociedades de la información, así como en el proceso de globalización.

Para concluir, es importante señalar que la realización de este balance amplió la mirada que teníamos acerca del tema, reconociendo que se han complejizado los enfoques para abordar el movimiento estudiantil. Durante el periodo 2001-2015, por lo menos para el caso colombiano, en las indagaciones o trabajos que toman a los estudiantes como centro de interés se ven diferentes finalidades (desde las reivindicaciones, hasta la reflexión conceptual), perspectivas (como la memoria, la acción social, la subjetividad, las identidades, la cultura política), instrumentos de aproximación (desde la fotografía, la entrevista, la observación participante, el análisis de prensa y medios audiovisuales, las redes sociales, el análisis crítico del discurso,

entre otras) y desde la relación de diferentes disciplinas como la historia, la sociología, la antropología.

Pero cabe aclarar que esta conclusión no pretende insinuar que trabajos de corte histórico ya no se realicen, pues sería erróneo y falso. También hay que decir que no se pretende asegurar que desde la perspectiva teórica y metodológica algunas teorías, paradigmas, herramientas o instrumentos hayan desaparecido o se hicieran anticuados: antes bien, la revisión de estudios académicos e históricos fue algo que la gran mayoría de trabajos contempló. No pretende tampoco ser una generalización. Toda posible conclusión que pueda ser extraída de este texto queda enmarcada dentro del número de trabajos encontrados y el campo particular de interés nuestro.

Desde finales de los años ochenta hasta el 2015 en los estudios encontrados —y aquí ya referenciados—, se reconoce que los intereses y el tipo de preguntas bajo las cuales se pretende estudiar el movimiento estudiantil o los estudiantes universitarios como actor social han cambiado y se han diversificado. Durante el primer período establecido (finales de los ochentas y la década del noventa) las preocupaciones giraron en torno a observar el papel del estudiante en un determinado contexto institucional, social y/o político. Mientras en el segundo grupo (del 2001 al año 2015) hay una apertura de inquietudes que se centra en otros campos: muestra mayor atención al ámbito individual en interacción con lo colectivo (como Alcira Aguilera con el análisis de las subjetividades o Edwin Cruz y Judy Guarín a través de desarrollo de entrevistas a miembros de la MANE); el papel de la memoria en el devenir histórico de los movimientos (como por ejemplo en Magali Pinilla y en Humanidad Vigente); y la aproximación a otros elementos en la reconstrucción y análisis de un aspecto o momento del movimiento, como la fotografía, la prensa o las redes sociales virtuales.

Un elemento importante para señalar es que, si bien consideramos que trabajos como el de Renate Marsiske, Wilson Muñoz, Iván Ramírez y Ávila et al, pueden adscribirse al campo de la historia, no implica que en algún otro trabajo el componente histórico esté vedado o ausente. Los trabajos del segundo grupo, que se elaboraron en lo que va del siglo XXI hasta el año 2015, aunque no toman como eje central el desarrollo histórico, sí incluyen esa dimensión en algún sentido: en primer lugar, algunos utilizan un manejo de procesos históricos concretos que les permite poder situar a los movimientos en un contexto político, económico, social y cultural, entre otros, que ayudan a una mejor comprensión (algunos ejemplos son: Escobedo en los

primeros apartados contextualiza el proceso de este movimiento hasta el 2 de octubre; Alexandra Garzón realiza un acercamiento a la década del ochenta en la Universidad Pedagógica, centrándose en el clima generado por el decreto 80 de 1980 -que buscaba organizar el sistema de educación superior- y los debates sobre la tecnología educativa).

En segundo lugar, es pertinente reconocer que el desarrollo metodológico desde el ámbito temporal permite a los autores aproximarse a variedad de fuentes, por ejemplo: acudir a testigos en un acontecimiento que involucra el desarrollo del movimiento estudiantil, o la revisión de fuentes escritas cuando se trata de un suceso ocurrido en una temporalidad de la cual ya no quedan testigos o cuando éstas son un ámbito complementario o parte constitutiva de lo dicho/hecho en el movimiento (como en el caso de Edwin Cruz y Piedad Ramírez, que utilizan documentos producidos por las organizaciones que ellos abordan). En tercer lugar, diferentes trabajos, realizan una reflexión histórica a partir de lo que algunos autores denominan “historización de las memorias”, como por ejemplo: Pinilla, al mostrar cómo fue el devenir de los relatos o historias tras el 16 de mayo de 1984 (los silencios, quiebres narrativos) hasta el 2008 cuando, desde su punto de vista, se instala una plataforma para que se escuche y rememore lo acontecido: si ella no realiza este recorrido, no podría entenderse por qué el 16 de mayo ha durado tanto tiempo en una especie de silencio.

Finalmente, y teniendo en cuenta lo anterior, se debe resaltar que esta aproximación nos permitió conocer diferentes elementos de análisis dentro de los estudiantes como movimiento, pero a su vez puede quedar en alguna medida claro, hasta ahora, que otros campos como el análisis de consignas políticas orales no ha sido un tema desarrollado con mucha atención (en trabajos como el de Edwin Cruz se mencionan algunas, pero es una alusión breve) a la hora de hablar de este actor. Con esto, se espera que el proyecto de investigación pueda aportar al estudio sobre los movimientos estudiantiles, desde esta arista de análisis poco estudiada para el caso colombiano.

1.2. Perspectiva conceptual.

Realizado el balance de las diferentes perspectivas teóricas y abordajes metodológicos de algunos trabajos que han abordado el movimiento estudiantil, en este apartado se desarrollan conceptualmente las principales categorías que orientaron el desarrollo de la investigación, a saber: movimientos sociales, movimientos estudiantiles, subjetividades políticas y consignas

orales. Esta conceptualización no pretende cerrar el debate que existe en torno a ellas, más bien busca evidenciar nuestro posicionamiento para efectos del análisis que aquí nos interesa.

1.2.1 Los movimientos sociales: breve balance de perspectivas teóricas

Antes de conceptualizar y debatir sobre lo que denominaremos movimientos estudiantiles, es necesario dar un panorama general sobre los movimientos sociales como objeto de estudio y análisis.

La reflexión teórica sobre los movimientos sociales, así como el desarrollo de nuevos postulados a partir de los setenta y ochentas, está estrechamente relacionada, en parte, con las dinámicas que en algunas sociedades se estaban suscitando, pues en dicha década, como lo plantea McAdam, McCarthy y Zald (1999) se presentó una mayor presencia o auge de distintos movimientos en el ámbito societal y político (p. 21-22); proceso que va haciendo patente la necesidad de teorías de mayor alcance explicativo e interpretativo. Esto por cuanto para autores como Melucci (1999) el movimiento social tenía un tratamiento escaso e insuficiente para comprender la complejidad de estos nuevos movimientos en ese contexto particular.

Desde la perspectiva de este sociólogo italiano (1999) el estudio de la acción colectiva se realizaba desde dos tradiciones teóricas en la década del sesenta: el marxismo y una sociología estadounidense con rasgos funcionalistas, ambas con algunas limitaciones para tratar el tema. La primera, “mediante la individualización de las contradicciones del sistema capitalista, ha buscado definir las condiciones para una transformación revolucionaria” (p. 25), pero se quedó corta por su limitada capacidad para mirar al movimiento, es decir: no logra evidenciar cómo se forman los procesos de organización colectiva, que sería la vista hacia el interior del movimiento. En la segunda, la sociología estadounidense, “el análisis de los movimientos pasó por medio de los estudios del comportamiento colectivo” (Melucci, 1999 p. 26), siendo éste y la acción subsiguiente productos y a la vez respuestas a tensiones que afectan el equilibrio del sistema social. Para esta tendencia estos comportamientos y acciones buscan finalmente normalizar o restablecer el orden de la sociedad (1999). Además, esta perspectiva traía explicaciones sicologicistas que ubicaron los marcos de la acción en un dualismo frustración-agresión que se daba primero cuando las necesidades eran insatisfechas o cuando la sensación

de status social declinaba para algunas personas (Archila. 2005). Algunos autores que se pueden ubicar en esta tendencia son Neil Smelser, Robert Park y Robert K. Merton.

Estas dos tradiciones teóricas se vieron rebasadas en los albores de los años setenta, cuando se dinamizan las relaciones y tensiones sociales, pues:

[S]urgieron nuevas formas de acción colectiva en áreas que anteriormente no habían sido tocadas por los conflictos sociales. En la década de los setenta, la crisis de las estructuras políticas y conceptuales frente a estos nuevos fenómenos fue evidente, impulsando una ampliación del conocimiento empírico y una redefinición de las categorías analíticas (Melucci, 1999, p.35).

El autor con lo anterior se refiere a la oleada intensa de repertorios y de protestas de varios sectores como por ejemplo los estudiantes afroamericanos, movimientos en pro de los derechos civiles, etc., cuya composición hace compleja su comprensión desde la categoría de clase social o como algo surgido a partir de desequilibrios sistémicos.

En ese contexto, de acuerdo con Mauricio Archila (2005) se desarrollan otras dos perspectivas para estudiar las acciones colectivas y movimientos: primero, se encuentra la sociología norteamericana, que desarrolla algunos postulados como la teoría de movilización de recursos, para la cual las luchas o acciones se hacen a partir del uso de los recursos estratégicos disponibles (entendidos como bienes materiales o de otro tipo) de un grupo o de la sociedad, para lo cual los actores consideran la relación costo-beneficio, y a partir de su acción buscar un fin: adherirse al sistema político (Melucci, 1999 pp. 34). Aunque esta perspectiva vuelva la vista hacia los procesos organizativos o internos de un colectivo, para Archila y Melucci prepondera la dimensión del *cómo* en el movimiento social, pero no expresa idea alguna sobre la orientación de la acción, ni tampoco del *por qué*. Para esta perspectiva, sólo en los procesos políticos se encuentran los propulsores de fuerza para estudiar la acción colectiva (McAdam, McCarthy y Zald, 1999).

Por otro lado está la tendencia teórica que se desarrolla en Europa, que se distancia de la preocupación norteamericana por analizar a la acción colectiva por medio de los intercambios estratégicos, pues su campo de acción según Archila (2005) se enfoca a la construcción de identidad, dado que no puede entenderse a un movimiento sólo atendiendo a la idea de finalidades relacionadas con cambios políticos o de sustitución del modo de producción, o

finalmente pretender analizarlo y comprenderlo a la luz únicamente de la categoría de clase social. Surgió así el llamado paradigma de la construcción de identidad o de los “nuevos movimientos sociales” (p. 40), que aporta algunas luces en el *por qué* del movimiento, teniendo entonces como vacío el descuido del *cómo*.

Para algunos autores, puede ser conveniente no asumir las dos perspectivas como antagónicas o irreconciliables, y antes bien buscar una relación entre ambas tendencias teóricas, un cruce entre las dos reflexiones. Es así como surgen otras interpretaciones de la acción colectiva, configurando híbridos como la llamada estructura de oportunidad política que, como menciona Archila (2005) hablando de los postulados de Charles Tilly, tiene un elemento fundamental y es que “toda relación —Estado y ciudadanos, o sistema político y movimientos sociales— está constreñida por elementos externos a ella” (p. 45) que le ponen un límite al despliegue y posibilidad del movimiento. Dentro de esos elementos se reconoce que existen unas condiciones locales, nacionales y también estructurales que permiten un posible desarrollo de movilización para cada actor en un contexto y situación determinado. Para autores como Tarrow, dice Archila, en contraste, no basta con analizar la estructura de oportunidad política, sino que debe tenerse en cuenta el ámbito cultural para entender la permanencia de un movimiento (p. 47).

Algo que hemos visto en lo que va de este apartado es que, además de las nuevas perspectivas o complementariedades a la definición o manera de aproximación al movimiento social, se han (en ocasiones) resaltado algunas dimensiones o ámbitos mientras a otros se les da menor importancia o lugar. Es esta crítica la que lleva a Alberto Melucci, sin desligarse de considerar estas posturas, a realizar una breve conceptualización en la que se logre sobrepasar sus limitaciones, sea en el caso de la dimensión de estructura política (de los análisis de sistema político, para el que ni los actores y acciones reciben tratamiento en profundidad), de lo organizativo y los recursos en movilización (que para el autor hacen de la acción un dato) y de la identidad (que solo enfoca en los individuos que conforman el colectivo sin tanta atención a lo más amplio), definiendo al movimiento social como

[aquellos] sistemas de acción en el sentido de que cuentan con estructuras: la unidad y continuidad de la acción no serían posibles sin la integración e interdependencia de individuos y grupos (...) son sistemas de acción en el sentido de que sus estructuras son construidas por objetivos, creencias, decisiones e intercambios, todos ellos operando en un campo sistémico (p, 37-38)

Con esto se destaca la dimensión de que el movimiento se va construyendo gracias a la organización de su estructura (ambas en correspondencia): pues de allí surge su orientación como movimiento, se aclaran sus fines y los medios que le permiten lograr unos objetivos determinados, y finalmente de ahí se configuran identidades colectivas, a partir de negociaciones y las relaciones que entre individuos logran establecer. Ésta postura también reconoce que dentro de las acciones colectivas existen desestructuraciones, es decir, que dentro de los movimientos también se pueden encontrar tensiones, conflictos y disputas por sus posiciones y el devenir de la acción, lo cual consideramos que hace parte de los movimientos sociales, ya que dentro de las relaciones al interior del movimiento se ven campos de disputa o discusión (que podían quedar nublados bajo la movilización de recursos y el énfasis en el sistema político), que buscan mantener vigentes los postulados, ideas e iniciativas de organizaciones o sujetos puntuales, que se pueden manifestar en todas sus expresiones, incluso en las consignas orales.

Una última postura que queremos destacar es la de Mauricio Archila, quien en *Idas y Venidas, Vueltas y Revueltas* (2005) busca analizar las protestas sociales en Colombia (desarrollando una categoría que le permita abarcar ese objeto de estudio). Para él, los movimientos sociales son: “aquellas acciones sociales colectivas permanentes, orientadas a enfrentar condiciones de desigualdad, exclusión o injusticia y que tienden a ser propositivas en contextos espacio-temporales determinados” (p. 74).

De acuerdo con el autor, no puede pensarse en un movimiento de duración muy extensa o prolongada, al menos en el caso colombiano, en el que es un asunto más bien discutible, no un elemento común, definido o recurrente; pero así mismo, no debe asumirse como un brote de espontaneidad, reacción o un mero acontecimiento en el corto plazo, tal como una protesta social puede serlo (que para Archila es una expresión más, entre muchas otras, del movimiento), pues se caracterizan por el lado propositivo que propende por dar alguna solución a algún conflicto social (2005). Lo anterior implica que los “repertorios” de los mismos cubren variedad de expresiones no restringibles a la confrontación directa o violenta, pero tampoco se excluyen, aunque en ese caso las acciones se deben caracterizar y/o matizar para no confundir el movimiento social con los grupos insurgentes, pues los movimientos sociales “muestran aspectos de resistencia, adaptación y transformación según los contextos históricos en que se

enmarcan” (p, 75). Más bien ellos, para el historiador colombiano, “se inscriben en la dinámica de construcción de consenso y no de imposición por la fuerza” (p, 74).

Con esta conceptualización, además, y a diferencia de las posturas de movilización de recursos, para Archila los movimientos y su acción no quedan restringidos o circunscritos a una lucha y despliegue de recursos ni a un fin último, como por ejemplo adherirse al Estado. Tampoco se restringe su composición y lucha a la de clases sociales, como lo muestran los denominados “nuevos movimientos sociales”, aunque para el autor éstas “no desaparecen en las nuevas formas de movilización social, lo que sucede es que ésta expresa otro tipo de conflictos que trascienden el marco tradicionalmente atribuido a la lucha de clases (la esfera de la producción)” (Archila. 1994, p, 258).

Si bien el abordaje que realiza el historiador colombiano sí plantea aportes relevantes en la caracterización de los movimientos sociales en un sentido general, hay algunos elementos que deben ser más precisados y se deben ampliar, ya que algunas categorías y perspectivas que se formulan con la intención de atender a ciertos interrogantes, muchas veces no responden a todas las preguntas que surgen dentro de las dinámicas sociales (pues su complejidad desborda la capacidad explicativa de las mismas). Por ejemplo cuando deja ver que la construcción de los movimientos sociales sólo se presentan cuando hay reivindicaciones que hacen oposición a las injusticias y desigualdades, consideramos que, quizás no en un plano explícito pero sí que se puede sobreentender, se estaría restringiendo la amplitud en la conformación de los movimientos sociales, ya que en casos y contextos determinados se pueden presentar movimientos que realicen algunas exigencias al Estado aunque estén de acuerdo con el orden vigente, o casos en los que su composición social, fines o banderas políticas sean distintas a las poblaciones que comúnmente han sido asociadas al movimiento social como por ejemplo: campesinos, obreros, bases populares.

Podemos resaltar que tanto Mauricio Archila como Alberto Melucci concuerdan con que los movimientos sociales son construcciones sociales, pero además transmiten (junto con los autores y perspectivas citadas de los sesenta y setentas) la idea de que los mismos son un campo complejo, que no es fácil de entender o conceptualizar, ya que hay muchas esferas, ámbitos, dimensiones y características que los constituyen, influyen y que pueden poner en acción y movimiento. Además su carácter o cualidad, así como sus fines, hacen que exista tal variedad

posible de movimientos que una definición corre con la posibilidad de haber eludido algo mientras buscaba delimitar.

Es importante reconocer, a su vez, la variedad de entradas que existen a la hora de estudiar a los movimientos sociales (como lo son los aportes de la teoría de movilización de recursos, la estructura de oportunidad política y los paradigmas de identidad), pues nos parece fundamental que se sigan construyendo y consolidando nuevas formas de estudio sobre el tema, esto no para decir que las que existen en el momento están desgastadas, sino para manifestar que es pertinente que hayan nuevos desarrollos teóricos que permitan análisis pertinentes teniendo en cuenta los cambios y el devenir histórico, social y político de los movimientos y la sociedad.

El debate sobre los movimientos sociales aún está abierto, como se ha tratado de mostrar con esta sucinta caracterización de sus formas de estudio, pero por el momento nos inscribimos en esta última perspectiva, la del paradigma de la identidad, teniendo en cuenta las características del tema que nos interesa abordar en el trabajo: las consignas políticas orales y cómo a partir del análisis de las mismas es posible comprender las formas como se configuran las subjetividades políticas de algunos estudiantes vinculados a procesos de movilización social en los años ochentas en tres universidades públicas de Bogotá, Colombia.

1.2.2 Movimientos Estudiantiles.

En este apartado se pretende hacer la reflexión del por qué consideramos que los estudiantes universitarios pueden configurar movimientos (para ello, nos apoyamos paralelamente en algunos postulados de varios autores, así como en algunas consideraciones nuestras). Como se visibilizó en el estado del arte, el manejo que se le han dado a los movimientos estudiantiles ha sido variado:

- a) Algunos trabajos emplean la categoría, pero no la hacen un objeto de debate o conceptualización, y sólo se incluye como parte de los movimientos sociales. En este caso puede decirse que el movimiento estudiantil se da como sobreentendido: son los estudiantes como actor social que no están desvinculados de la sociedad

(Ramírez -1997-, Marsiske -1989-, Humanidad Vigente -2007- y Nancy Londoño -2012-).

- b) Otros autores utilizan diferentes categorías a la de movimiento estudiantil para nombrar y abordar a los estudiantes, por ejemplo Muñoz (1990) habla de sectores estudiantiles al afirmar que no se puede hablar de movimiento; y Magda Jiménez utiliza el concepto *accountability societal* para establecer la relación de representatividad en las relaciones de movilización de los estudiantes.
- c) Varios se aproximaron al tema de los estudiantes desde perspectivas teóricas como la acción colectiva. Es el caso de Edwin Cruz (2012), Piedad Ramírez (2013) y Magali Pinilla (2010).
- d) En algunos casos puede que no apareciera una definición explícita, pero no quiere decir que no se tuviera una acepción. Por ejemplo, Virginia Escobedo, para el caso del '68 en México, habla de movimiento estudiantil sin darle un manejo conceptual, pero cuando uno se remite al momento y lo que aconteció, se puede dar una idea del por qué maneja el término: en este caso porque fue un “movimiento”, es decir, algo que tuvo un antecedente y fue nutriéndose, fortaleciéndose, mostrándose más en la sociedad, que atravesó momentos de tensión hasta el suceso del dos de octubre.
- e) Finalmente, algunos cuestionan o reflexionan sobre si considerarlos como movimiento o no. Aquí encontramos a Magali Pinilla y a Mauricio Archila (no incluido en el estado del arte, pero sí en la conceptualización de movimiento social).

Cuando este último autor estudia la producción historiográfica sobre los movimientos sociales del siglo XX en Colombia, y en ello al denominado por algunos “nuevos movimientos sociales”, afirma que:

En el caso estudiantil el problema [de considerarlo como movimiento] es más agudo. La heterogeneidad de intereses, la intermitencia de su accionar y sobre todo la variabilidad temporal en su composición, son los factores determinantes de tales cuestionamientos. Incluso se llega a poner en duda que se pueda hablar de la existencia de un movimiento estudiantil en la historia contemporánea del país (Archila, 1994, p.313).

Estos asuntos que el historiador colombiano pone sobre la mesa son de total relevancia para analizar los quiebres que se evidencian al interior de los movimientos estudiantiles (por lo menos en el caso colombiano). En primer lugar, efectivamente se debe reconocer la heterogeneidad de metas e intereses que se construyen dentro de los estudiantes como movimiento, que son visibles en la coexistencia de un amplio número de organizaciones, colectivos, o personas sin vinculación a un grupo pero no por ello al margen de la dinámica estudiantil. Desde nuestra perspectiva, estas expresiones organizadas pueden tener intereses concretos y colectivos; así mismo algunas son influenciadas por movimientos políticos. Esto quiere decir que en la universidad o entre los estudiantes se pueden configurar pugnas políticas por intereses y banderas de lucha muy particulares, que en ocasiones no responden a los objetivos y necesidades de la mayoría de estudiantes, sino que se encaminan a seguir un proyecto político de la organización o partido al cual están adscritos.

Pero también, dentro de lo que podría denominarse como movimiento estudiantil, existen otras expresiones organizativas que se desprenden o distancian de la representatividad política de la concepción de partido y buscan construir desde diferentes formas de acción la consolidación de proyectos alternativos (de distinta índole como políticos, culturales, académicos, etc.) por fuera de lo que se reconoce como la instancia institucional.

Esta variedad de intereses puede llevar a los estudiantes a tratar de mediar en éstos para intentar buscar o alcanzar consensos, para ubicar líneas de acción y movilización donde puedan confluir los propósitos y las metas más colectivas, que aglutinen y abarquen a la mayor cantidad de estudiantes, porque no puede pensarse en movimiento estudiantil exclusivamente como un conjunto en donde sus unidades estructurantes van por caminos de orientación distinta (aunque tampoco, del lado opuesto, que deban ser una masa homogénea). Dejamos claro que esas iniciativas o logros de las diferentes organizaciones o “*parches*”⁶ nunca desaparecen, sino que solamente por un determinado momento pueden tender a desdibujarse para que primen los objetivos de la mayoría: un ejemplo de esto fue la MANE en el 2011, donde el elemento más fuerte era la idea de estudiante y no algún grupo u organización estudiantil o político particular.

⁶ Denominación utilizada por algunos estudiantes para referirse a agrupaciones u organizaciones conformadas por estudiantes en la universidad.

Los otros dos aspectos que destaca Archila (1994) tienen que ver con la discontinuidad de sus acciones y el cambio generacional que se presenta al interior de los movimientos estudiantiles. Si bien estos dos temas son diferentes, podrían estar sujetos a explicaciones compartidas.

El cambio generacional, que algunos autores como José Auth et. al. en *Movimiento Estudiantil: Conceptos e Historia* (1985) llaman transitoriedad, está relacionado con una realidad de los estudiantes universitarios: son tal, en tanto están vinculados formalmente a la universidad y esto mientras realizan sus estudios por algunos años, tiempo después del cual egresan (unos cinco años si observáramos que buena parte de carreras universitarias en tiempo normal plantean una duración de ese periodo). En simultaneidad nuevas personas ingresan a estudiar. Por esta condición, algunos ponen en duda la construcción de elementos estables en el tiempo, por lo que para Auth et. al.: “estos movimientos parecen estar destinados a volver una y otra vez sobre esos grandes temas, acumulando una muy escasa ‘memoria’ sobre sus predecesores, su propio recorrido histórico y las grandes definiciones que lo han caracterizado.” (1985, p, 6).

Uno de los trabajos en los que se hace una consideración de esta crítica para tratar de no ver en la transitoriedad una debilidad o carencia es el realizado por Alcira Aguilera (2013), que al estudiar el tema de movimiento estudiantil trabaja la categoría memoria larga que “remite a idearios contruidos históricamente, que se retoman, renuevan y resignifican en el presente para sostener la lucha por un ‘bien común’” (p.35). Aunque la categoría es construida por Silvia Rivera Cusicanqui y recogida a partir de casos de luchas indígenas (en cuyas comunidades hay fuertes y longevos procesos de transmisión de cosmovisiones y prácticas, y hay una solidez identitaria), en el caso del movimiento estudiantil en la universidad pública Aguilera (2013) plantea que puede haber un hilo histórico que indica acumulados de larga data: el ideario de educación pública (p, 36). Es decir: no es que no exista una memoria histórica o acumulados, o que éstos se desvanezcan cada cierto tiempo, sino que desde esta perspectiva, dada la particularidad del movimiento estudiantil, el acumulado debe buscarse atendiendo a su lógica específica como actor o movimiento. Posiblemente el desarrollo de nuestra investigación logre mediante el análisis de consignas encontrar algunos elementos de continuidad en este sentido.

De lo anterior podemos agregar que para el caso de la universidad pública bogotana hay algunos momentos, procesos y causas que suelen ser recogidos, transmitidos o que permanecen

como referentes, que o bien se remontan a varias décadas o pueden durar cierto tiempo siendo referenciados o rememorados (en cualquier caso mayor al período de relevo generacional, y no necesariamente que provengan desde los primeros años de existencia de la universidad).

Mauricio Archila (1994), también plantea que una dificultad que se presenta para definir a los estudiantes como movimientos tiene que ver con que la materialización de sus acciones sea intermitentes y no constantes. Esta premisa se relaciona, por un lado, con los relevos intergeneracionales que existen al interior del movimiento y específicamente de los estudiantes universitarios. No obstante a lo anterior, consideramos que hay que tener en cuenta que los estudiantes desde sus expresiones organizativas realizan reconstrucciones y recopilaciones sobre sus ideas, causas, trabajos e iniciativas en un momento dado, lo que se constituye en insumo y referentes para la construcción de memorias. Las acciones estudiantiles, además, pueden dejar algún tipo de precedente y enseñanza, como por ejemplo el proceso del 2011 con la MANE y lo que las formas de organización y movilización lograron frente a la opinión pública, otros sectores sociales y el gobierno de Juan Manuel Santos en su primer periodo presidencial 2010-2014.

De igual manera, la intermitencia de las acciones puede ser producto de reflujos, caídas o momentos de ralentización de movilización que se experimentan al interior de los movimientos. Ésta es precisamente una de sus particularidades, como señala Aguilera (2013): por un lado, momentos de efervescencia que comúnmente se ven expresados cuando se relacionan con las condiciones de formación, y también cuando el contexto nacional a nivel político, económico y social es de coyuntura, de tensiones; y por otro lado, momentos de caídas o leve movilización.

Si bien existen características como la transitoriedad, la intermitencia, la heterogeneidad de intereses y acciones que brindan elementos que son susceptibles de entenderse como quiebres, discontinuidades, fracturas y divergencias, con la idea de acumulados que propone Alcira Aguilera (2013), se le puede dar otro tratamiento e incluso interpretación al tema. Uno de los argumentos hasta este momento puestos a consideración es que, a los estudiantes, para asumirlos como movimiento, hay que mirarlos a partir de sus especificidades en la larga duración y no sólo en acontecimientos de momento. Ello mostraría que las rupturas del movimiento no son una norma absoluta o general: no es que una cohorte de estudiantes empiece desde cero (pues en la universidad hay personas que llevan distinto tiempo de estudio

coexistiendo), o en su trayecto nunca tenga en cuenta el pasado; que si bien hay variedad de intereses, las acciones estudiantiles no persiguen siempre fines totalmente particulares o focalizados, y antes bien algunas coyunturas o momentos de efervescencia pueden poner de manifiesto que es posible que distintos actores o grupos al interior de los estudiantes se muevan por causas en general comunes sin que implique homogeneización. Un ejemplo de ello se da con el proceso de reforma a la ley 30 en 2011, la formación de la MANE y el paro nacional universitario; y que las fracturas, inevitables por la transitoriedad, pueden ser asumidas como procesos que posibilitan cambios, transformaciones y renovaciones de los contenidos, ideas, causas y móviles de lucha y acción, que entrarían en relaciones complejas con aquellos acumulados históricos a los que aludimos previamente, que lejos de ser contradictorios pueden hacerse complementarios.

Además, la heterogeneidad en cuanto a su composición, no obstante, tiene un elemento que le subyace y que aunque pueda ser problemático, es a su vez lo que lo constituye y que permite cierto agrupamiento bajo la categoría movimiento estudiantil, que es, como Ávila et. al. (2001) dicen, la condición de estudiar. Es este el atributo alrededor del cual en distintos planos (al interior de la universidad, interuniversitario, etc..) los estudiantes pueden concordar o entenderse como movimiento. Pero no es la condición en sí misma o sola, sino que está en juego con ese ideario de educación pública, de universidad (sea en cuanto a su sentido y/o relación con la sociedad, y que en cualquier caso también cambia con el tiempo) y con otros acumulados que puedan permanecer o configurarse.

Tanto la idea de estudiante como la de los momentos de efervescencia, pueden ser elementos que sirvan para sortear la crítica de Mauricio Archila sobre la pluralidad de composición e intereses, que es un rasgo del movimiento estudiantil. Para el historiador, así como para Magali Pinilla (2010), en una universidad confluyen personas con distintas características sociales, económicas y culturales que hacen difícil la idea de homogeneidad (como en el movimiento obrero lo sería la condición de trabajador en un sector determinado de la producción). Pero, en el caso de los movimientos estudiantiles la “convergencia” de distintos aspectos que configuran heterogeneidad viene dada por la vinculación de los estudiantes a la universidad, por las permanencias y acumulados históricos del movimiento y finalmente por los momentos álgidos, de agitación, tensión y coyuntura (en donde se hacen más notables los vínculos). Estos elementos también permiten que exista unión al interior de los movimientos.

Por el momento esta discusión inicial nos lleva a plantear la necesidad de pensar el movimiento estudiantil desde un sentido amplio y plural. Pero reconocer que es posible hablar del mismo no quiere decir que se piense que existe un gran movimiento nacional o incluso de mayor alcance, que sin duda traería ambigüedades, generalizaciones y simplificaciones de la compleja realidad del tema. Hay una serie de elementos en estrecha relación que le imprimen particularidades al movimiento. Podemos citar, entre otras, al devenir histórico, los contextos económicos, sociales y políticos, estos sean en la dimensión local, regional, nacional, global; el carácter de la universidad misma; la composición socioeconómica y cultural de quienes realicen su ingreso a la universidad como estudiantes. En pocas palabras universidad y sociedad no están dissociadas. Como apunta José Auth et. al., “lo que existe en realidad son múltiples movimientos estudiantiles, plenos de peculiaridades y diferencias, que definen su carácter social en el complejo marco de las relaciones con el poder, la cultura y la sociedad” (1985, p. 5-6).

1.2.3 Subjetividades Políticas.

Dentro de los análisis que se realizan de los movimientos estudiantiles, como se mostró en el estado del arte, se pueden observar diferentes líneas de trabajo, como por ejemplo las estructuras de oportunidad política (que enfatiza en el sistema político), la teoría de movilización de recursos (que plantean un cálculo costo-beneficio en la que se lucha por recursos estratégicos disponibles en la sociedad), y finalmente una que se centra en el campo de lo identitario o que aborda al sujeto que forma parte del colectivo. Sin embargo, como se dijo antes, alrededor de ellas existían algunos problemas de carácter conceptual: primaban una sola dimensión, que al establecerla como el elemento más importante a revisar en el entendimiento del surgimiento y la dinámica del movimiento social, terminaba acortando las miradas comprensivas o simplificándolas. Algunas propuestas han buscado poder vincular esos aspectos de análisis con el objetivo de enriquecer la potencialidad de miradas con respecto a la categoría. Un ejemplo de ello es la propuesta de Melucci (abordada brevemente en apartados anteriores), y lo planteado por Alcira Aguilera en su tesis doctoral.

Cuando esta autora (2013) realiza un balance de la manera en que se ha teorizado o conceptualizado el movimiento social, muestra el problema: la aparente distancia o divergencia irreconciliable entre la dimensión personal o identitaria de los sujetos, el elemento colectivo o

grupal en el marco del movimiento y por último las condiciones estructurales o miradas amplias de la vida social (sobre lo económico, político, cultural). Para la autora, es fundamental reconocer que dentro de los movimientos sociales se desarrollan unas dimensiones culturales, pero este proceso no es meramente individual, sino que también se teje en una relación colectiva.

Un puente analítico para abordar el tema anterior es la categoría de las subjetividades, que “nos remite a procesos de producción de sujetos en los que están en juego sus construcciones individuales y colectivas, esta producción de sentido orienta el actuar y pensar en la realidad” (Torres, 2007, citado en Aguilera *et al.*, 2015). Estos procesos de producción no se dan por terminados, es decir, la subjetividad se configura y progresivamente se va reelaborando, todo esto con la conexión entre las diferentes esferas sociales.

Esta perspectiva parte de que el ser humano es ante todo un ser histórico y social que está en constante construcción, mediada, como señala Alfonso Torres al retomar a Zemelman (2015), por condiciones: sociales, espaciales, temporales y estructurales, así como por condiciones materiales de existencia, pero dentro de las cuales el sujeto no es un simple recipiente o actor pasivo condicionado. Por tanto, la dimensión subjetiva nos plantea que el individuo asume, aprende, resignifica, representa, valora, da sentido y genera una lectura de la realidad desde la cual actúa, en un juego no determinado de antemano ni acabado sino proclive a cambios a lo largo del tiempo, y en donde lo social-relacional no se desvanece (Aguilera *et al.*, 2015).

Las formas con que esta categoría asume al sujeto, la realidad y las relaciones sociales, entrañan cierto componente político y epistemológico en la medida en que reivindica al individuo y al colectivo como actores que inciden en la realidad y por tanto pueden transformarla. En ese sentido el sujeto transita entre lo que está y existe, pero también en el campo de lo posible, del cambio, de la construcción, por lo que la subjetividad política, como categoría, “expresa un modo de ‘ser’ y ‘estar’ del sujeto en la sociedad, da cuenta de su posición y su poder para participar, decidir, actuar e incidir en lo público” (Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia, 2012, p.21).

Para terminar, las subjetividades son parte constitutiva de lo que somos, por lo que pueden expresar, a través de prácticas, discursos y cualquier manifestación humana escrita, oral o

corporal, aquellos elementos que nos configuran. En este camino una vía de expresión como las consignas políticas orales, como lo plantea César Tcach (2003), pueden también ofrecer material relacionado con algunas cosas que pueden pensar, creer, seguir y sentir las personas en el marco de un grupo o colectivo determinado, y en un contexto espacial e histórico concreto, que para el caso del movimiento estudiantil son coreadas por personas en diferentes expresiones de movilización y acción colectiva (como marchas, cacerolazos, mítines, acciones directas, etc.), que dentro de su participación como sujetos en la sociedad se han vinculado al escenario de lo público. El establecer las consignas políticas como un elemento en donde se expresan las subjetividades puede arrojar elementos que permitan comprender la constitución de las subjetividades políticas, para nuestro caso de la generación de estudiantes de los años ochenta de universidades públicas

1.2.4 Consignas Políticas Orales.

Las consignas políticas orales, tal como concluimos en el estado del arte, no son un tema totalmente explorado en los estudios para el movimiento estudiantil en el caso colombiano. Sólo un trabajo aludió a ellas: el de Edwin Cruz (2013) en *La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia*. En el estudio se abordan las consignas de una manera secundaria, como un aspecto a resaltar en el camino a argumentar por qué los procesos de movilización del momento fueron contundentes e innovadores. El autor resalta que las consignas, por su brevedad y contenido podrían ser una forma sencilla (pero no trivial o simple) para comunicar sus banderas de lucha de manera práctica y significativa. En una de las entrevistas para su trabajo dice, por ejemplo:

Nosotros y nosotras tuvimos una intencionalidad política, definimos dentro de la MANE tener frases que representaran el movimiento estudiantil y eran: “esta no va a ser la generación que vio morir la universidad pública”, “cinco años estudiando y quince pagando”, “prefiero perder un semestre en la universidad que la universidad en un semestre”. Con esas consignas nosotros y nosotras estábamos dispuestos a dar debates abiertamente al público, en las audiencias públicas, en donde fuera (p, 176-177).

En el trabajo, sin embargo, la palabra consigna aparece sobreentendida. Abordarla como tema central de análisis, en cambio, sí implica darle algunas especificidades, como puntualizar que se habla es de consignas orales, y no de otras expresiones como el graffiti o los escritos. César Tcach, quien en *La política en consignas. Memorias de los setenta* (2003) presenta una

indagación sobre 126 consignas entonadas durante el período 1969-1976, “entre el ‘Cordobazo’ y el golpe militar del general Videla” (p, 13), menciona que las consignas orales tienen al menos dos dimensiones: una pública y otra privada o particular, que se ponen de manifiesto en simultáneo, en alguna forma, cuando son “coreadas colectivamente en concentraciones de carácter político” (p, 14):

En la dimensión pública, sus contenidos manifiestos explicitan -objetivan- líneas políticas, elecciones estratégicas, opciones de tácticas. En su dimensión más particular, acompañadas de una musicalidad que varía desde el molde del estribillo deportivo al ritmo de cumbia, y asociadas siempre a una gestualidad en cuyo código prevalecen la rabia, la burla, el odio, la ironía, o el afecto de un líder, expresan el costado más íntimo de la subjetividad política (Tcach, 2003, p.14).

Por tal razón, para él son como una bisagra. No se ubican en una u otra dimensión exclusivamente, pues así como pueden decir algo del colectivo, pronunciarla supone cierta decisión vinculada con el ámbito más subjetivo-personal. Por tanto, allí hay una articulación de las dos dimensiones al momento de corear una consigna.

A partir de esta aproximación, César Tcach formula una clasificación para caracterizar u organizar algunos rasgos centrales de las consignas analizadas en su estudio. Las congrega dentro de tres grupos: primero están las consignas de identidad, “que aluden, prioritariamente, a la afirmación de identidades colectivas construidas en el imbricado terreno de los valores, las prácticas, los entramados organizativos y el universo político ideológico” (p. 15). En segundo lugar están las consignas estratégicas, “vinculadas a los objetivos, instrumentos y vías de acceso al poder político” (p. 15). Finalmente se encuentran las consignas tácticas, que son “asociadas al imperativo de poner en consonancia los lineamientos estratégicos con las coyunturas políticas concretas” (p.15).

Con esto el autor no pretende asegurar que una consigna determinada pertenezca a un solo grupo, por el contrario, manifiesta que las consignas pueden tener elementos tanto identitarios, tácticos como estratégicos. Sin embargo, este agrupamiento le permite resaltar y enfocar más en algunas características, lo que muestra que en su contenido existe cierta variedad de significados, intencionalidades y elementos puntuales que las hacen algo no tan simple, como parece a primera vista.

Ahora bien, esta clasificación que propone César Tcach se ajusta al caso de las consignas recopiladas en su trabajo, lo que no significa que desde el principio se establecieran en nuestra investigación: fue el desarrollo del trabajo, la década que se tuvo en cuenta, algunos aportes por parte de los entrevistados y lo analizado lo que nos permitió definir una clasificación funcional a nuestro proyecto. Con estos elementos, optamos por tomar como referente las tres clasificaciones de consignas de Tcach (2003), agregándoles algunas consideraciones y aportes propios, teniendo en cuenta las especificidades tanto de la temporalidad abordada como de los elementos del movimiento estudiantil en el caso de las tres universidades públicas; esto último también nos llevó a introducir otras clasificaciones. Esta tipología se presenta más adelante, en el capítulo II, cuando se llegue al desarrollo del análisis de la información.

1.2.5 La cuestión generacional

Para finalizar con el apartado conceptual, se presenta una breve discusión sobre la categoría generación, que es relevante para el proceso investigativo en la medida en que permite agregar más especificidades y referentes al estudio del movimiento estudiantil en tanto, por un lado, los movimientos sociales y las subjetividades no quedan exentos de los cambios y procesos sociales, económicos, políticos, culturales e históricos que ocurren en la sociedad; y por otra parte, porque, como se desarrolla en el capítulo II y III los estudiantes de finales de los setenta y la década siguiente pueden ser comprendidos como una generación.

El tema generacional ha sido abordado desde diferentes perspectivas, como el historicismo y la sociología, dentro de las cuales se destaca la postura de Mannheim debido a que sus consideraciones enmarcan este concepto dentro del campo social (Muñoz, 2009).

Para Víctor Muñoz (2009) la generación, en primer lugar, no debe ser entendida como un grupo concreto que está en un lugar o en un momento dado, ni tampoco algo reductible al campo de lo biológico (entendido como simultaneidad cronológica), sino más bien, la generación es “una referencia que da cuenta de aspectos históricos sociales comunes (...) que otorga similitudes a quienes se encuentran en ella” (p. 26). Este proceso se da en la medida en que las personas, en el marco de ciertas condiciones culturales (costumbres, valores, cierto ethos, conocimientos, etc), sociales, económicas, políticas y materiales van realizando durante

su trayecto de vida la apropiación de “códigos y prácticas culturales de una determinada sociedad en un momento histórico específico” (Mendoza, 2015, p. 30).

Esos elementos afines se emplazan y/o desenvuelven, acorde con Paloma Aguilar - mencionando a Mannheim- (2008), en el pensamiento, la experiencia y también, en general, en las formas de ser y estar en lo social más o menos compartidas. Pero no es un proceso ni automático, generalizable o igual para el total de las personas, pues según Constanza Mendoza (2015) en el asunto de la generación hay varios aspectos a tener en cuenta y que pueden contribuir a su configuración, como son la coetaneidad, la sucesión y experiencias históricas comunes. La primera, dice la autora, está relacionada con la lejanía o cercanía en la coincidencia de fechas de nacimiento de las personas que puede contribuir, entre otras, a formar paralelismos “en el desenvolvimiento psicológico, cultural y en todo caso histórico” (Aróstegui, 2004: 112 citado por Mendoza, 2015: 30).

La sucesión para Mendoza (2015) se da en el marco de la sustitución de unos seres humanos por otros por medio de la reproducción y a la vez dada por el fallecimiento de otros; es un “proceso que puede ser percibido como un movimiento recurrente cada cierto tiempo” (p. 30). Finalmente, las experiencias históricas comunes, dice la autora retomando a Mannheim, son las que posibilitan que “la posición en el tiempo cronológico por causa de nacimiento se haga sociológicamente relevante” (Mannheim, 1999: 216 citado por Mendoza, 2015: 31).

Por otra parte, la generación como una localización o referencia en un espacio y tiempo histórico específico no pretende dar a entender que esté compuesta por una unidad total homogénea. Para Mannheim, es posible hablar de unidades generacionales, que son grupos más concretos dentro de una misma generación, y que tienen elementos particulares que les permite aglutinarse teniendo especificidades con respecto a otros grupos (Aguilar. 2008).

1.3. Perspectiva metodológica

Para analizar las consignas orales de una generación de estudiantes que se reconocieron como parte del movimiento estudiantil en la temporalidad definida, se optó por la perspectiva etnográfica de Rosana Guber (2001). La autora plantea la etnografía desde tres niveles: primero como *enfoque*, entendida como concepción y práctica le permite a quien investiga acercarse a la comprensión de los fenómenos y procesos sociales desde la perspectiva de los informantes

o entrevistados (p, 3), tomando en consideración el cómo ellos caracterizan, sus marcos interpretativos y dan sentido a sus acciones. En segundo lugar, como *método*, lo entiende como “el conjunto de actividades que se suele designar como ‘trabajo de campo’” (p.7)⁷. Teniendo en cuenta que la intención es privilegiar la narrativa que pueda brindar el informante, quien realiza la investigación adopta una postura de desconocimiento metodológico que le permite acercarse a la realidad que busca comprender “en términos que no le sean los propios” (p. 7).

Finalmente la tercera acepción, como *técnica*, es en la que la autora ubica a la entrevista no dirigida, que se distancia de las perspectivas más clásicas o corrientes del término que ven en esta una suerte de guía delimitada de preguntas que se asume como una intermediación con la que uno de los sujetos, el entrevistador, obtiene datos del entrevistado para realizar así un contraste de lo dicho con el mundo externo. Lo no dirigido tiene que ver, en primer lugar, con reconocer que en la entrevista, tanto en el contexto de realización como en la forma de las preguntas, se puede construir realidad, en la medida en que estos factores van delimitando y focalizando los aspectos sobre los cuales se quiere indagar. En segundo lugar, tiene que ver con la concepción de que tanto quien investiga como la persona entrevistada poseen sus lógicas, sus concepciones o, como la autora lo menciona, sus stocks o repertorios (p. 31), que pueden ser algo similares o diferentes, pero en cualquier caso no quedan al margen durante la entrevista. Esto para ella es muy importante porque esta técnica debe contribuir a visualizar los marcos interpretativos o el universo cultural de los entrevistados: desde el cual valoran, significan, dan sentido y mencionan eso sobre lo que se está indagando.

Para Guber (2001) debe tenerse en cuenta que es plausible que el marco de quien investiga —aunque sea de manera inadvertida— trate de eclipsar ese constructo cultural de la persona entrevistada, dificultando la posibilidad de que el entrevistador pueda dar cuenta del mismo y de lo que el tema es para la persona entrevistada. En últimas, por tal motivo, la autora manifiesta que este proceso, entonces, se da como “resultado de una relación social que es mediada por las reflexiones de los actores y del investigador” (p. 32), y que requiere acercarse de manera muy cauta, atenta y reflexiva: es por ello que también la no directividad implica indeterminación, porque el camino que se sugiere para ello se distancia de lo pautado o guiado

⁷ Aunque la autora hace énfasis en la descripción, especialmente aludiendo a la observación participante y el trabajo de campo, el presente proyecto retomará sólo sus postulados en relación con la entrevista no dirigida.

de la entrevista en su sentido más tradicional o clásico de pregunta-respuesta-siguiente pregunta.

Para esto, la autora plantea que la entrevista etnográfica atraviesa por tres fases: “la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador” (p. 32). Esas fases no son en sentido estricto secuenciales, pues antes bien se puede interpretar que cada una se va reelaborando de acuerdo al desarrollo de la indagación. En tal sentido, quien desarrolla la investigación comienza el proceso de entrevista con unas preguntas que se consideren tentativas, pues dentro del proceso y la relación que establece con el informante se irán transformando y recontextualizando. Para Guber (2001) este camino permite que los informantes por su propia iniciativa introduzcan a la conversación temas y prioridades (lo que la autora llama asociación libre), que pueden mostrar los nudos de las problemáticas y de las realidades de los actores. En este punto quien investiga debe estar con la atención flotante, es decir, atento ante la información que le suministran y sin discriminar aún su importancia, pues allí pueden encontrarse elementos importantes sobre su universo cultural que después le permitan entrar al tema. Este proceso debe ser cauteloso, ya que el entrevistador debe tener la capacidad para acompañar finalmente al informante con el objetivo de que conjuntamente profundicen en el problema en cuestión.

Por último, para la autora la “categorización diferida se ejerce a través de la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando sobre el discurso del informante, hasta configurar un sustrato básico con el cual puede reconstruirse el marco interpretativo del actor” (p. 33). Esta categorización es el proceso que establece el investigador a partir de la información adquirida, ya que partiendo de las conversaciones que va sosteniendo con los actores puede encontrar categorías emergentes que le permiten nutrir la explicación al problema en cuestión o encontrar otras que cambien los cimientos fundamentales de la investigación.

Para el tema de las subjetividades políticas y las consignas, los postulados de Rosana Guber sobre la etnografía y la entrevista no dirigida pueden permitir que, primero, más allá de la sola consigna obtenida se pueda posibilitar conocer información vinculada con las experiencias y recuerdos de aquellos entrevistados; y en segundo lugar, que al escuchar y por ende acceder a los universos culturales de las personas entrevistadas podamos acercarnos también a las formas con que conciben, piensan, sienten o describen lo que para ellos(as) es un determinado tema o

asunto, que es algo que también configura y es parte a su vez de la subjetividad en términos generacionales.

1.3.1. Fases del desarrollo investigativo

Una vez establecida la perspectiva metodológica desde la cual se desarrolló el proceso investigativo, a continuación se describen las fases (no necesariamente lineales) que se tuvieron en cuenta para dar respuesta a las inquietudes que competen en este trabajo.

1.3.1.1. Revisión documental para la precisión de los años y casos de análisis (fuentes primarias: prensa de la época y fuentes secundarias: bibliografía consultada).

Para la delimitación temporal del problema que nos ocupa tanto la revisión documental realizada (una parte comentada en el estado del arte, y otra en la contextualización del siguiente capítulo), como las entrevistas elaboradas, nos permitieron observar algunos rasgos o procesos que nos hace pensar en esos años como un momento particular en las universidades públicas y del movimiento estudiantil, lo que nos hizo desistir de una delimitación en términos cronológicos concretos. Estos procesos, que se desarrollan con más detenimiento en el próximo capítulo, son:

a) En los últimos años de la década del setenta y la primera mitad de los ochentas se presentó en las tres universidades públicas mencionadas una efervescencia y/o reactivación de los movimientos estudiantiles, sus expresiones o acciones colectivas.

b) Son momentos álgidos en términos políticos. Por una parte asociada con el mandato presidencial de Julio César Turbay Ayala (1978-1982) y Belisario Betancur (1982-1986). Por otro lado, a nivel general las entrevistas y la bibliografía consultada coinciden en señalar que en ambos periodos presidenciales se presenta con fuerza la persecución sistemática de líderes sociales, la represión, el despliegue desmedido de fuerza por parte de la policía hacia la sociedad civil (y hacia el estudiantado).

c) En la temporalidad definida, en parte, se desarrolla el auge del narcotráfico y el fenómeno del paramilitarismo. Por ejemplo, a principios de los ochenta empieza a adquirir una alta visibilidad el grupo Muerte a Secuestradores, desarrollando operaciones no solo en el campo sino en la ciudad, lo que también resalta mucho en el panorama político del momento y para

las personas entrevistadas, que mencionan que vivieron un contexto permeado por amenazas y persecución, por ejemplo.

d) La permanencia y mayor intensidad del conflicto armado entre el Estado y las organizaciones guerrilleras, lo que tuvo varios impactos para la sociedad colombiana en el periodo escogido: por una parte la persistencia de la idea (en círculos militares, políticos-gubernamentales y en los grupos paraestatales) de asumir a la sociedad civil, fuerzas políticas y grupos de oposición como colaboradores, bases o miembros de las insurgencias. En segundo lugar, que las universidades públicas no estuvieron ajenas a las dinámicas del conflicto ni a la influencia o expresión de dichas organizaciones, ya que la universidad y sus dinámicas internas son, en ocasiones, reflejos del país.

1.3.1.2. Trabajo de campo

1.3.1.2.1. Entrevistas individuales no directivas

La aproximación al tema de las consignas de esta generación se desarrolló en esta etapa. El objetivo de las entrevistas individuales consistió en indagar en términos generales en los recuerdos de los participantes con relación a las experiencias y vivencias de aquellos momentos en los que eran estudiantes, para luego puntualizar más en las consignas y algunos datos sobre ellas. El análisis de estas entrevistas se constituyó en un insumo importante para la delimitación de la temporalidad que se abordó en el trabajo.

Con las entrevistas se consideró que el tema de las consignas no fuera el único ni el primer elemento por el que se indagara, sino que en determinado momento a partir de éstas las personas entrevistadas lograran comentar cosas como por ejemplo: por qué las recuerdan, si están asociadas a algún hecho particular, y con ello también conocer algunos datos sobre el contenido de las consignas: su entonación, los significados que le atribuían, con qué y cómo asociaban su origen, entre otras. Esta información fue de ayuda para nutrir el análisis de las consignas.

Teniendo en cuenta que el enfoque metodológico se desarrolló a partir de la técnica de entrevista etnográfica, donde se privilegia el papel del informante por la información que éste pueda brindar y el papel de quien investiga para encaminarse junto al entrevistado para

vislumbrar elementos que contribuyan a estudiar el problema escogido; se consideró que las entrevistas debían tener un carácter abierto que nos permitiera obtener información no sólo de las consignas, sino de elementos complejos tales como los significados, los valores, los sentidos, y las formas de ver y estar en relación con algún elemento de la realidad, de eso que Rosana Guber (2001) llama universo o marco cultural, y que es también parte de las subjetividades.

La táctica con la que se establecieron los contactos para las entrevistas fue mediante la metodología de “bola de nieve”, que consiste en llegar a una persona a partir de la primera que hayamos contactado, y luego con ésta realizar la misma operación. Se trata de ir tejiendo una red a partir de los posibles conocidos que una de las personas pueda tener (sea porque fueron compañeros de estudio, conocidos, colegas, etc.). En el trabajo se planteó que se entrevistaría a personas de las tres universidades públicas ya mencionadas, lo que en términos metodológicos sugería tratar de obtener un número semejante de entrevistas por cada universidad; sin embargo, debido a las dinámicas del proceso de búsqueda y concreción de entrevistas, no fue posible mantener un número igual en cada caso. Esto se debió a las complicaciones por la disposición de tiempo de los posibles entrevistados y por la dificultad de hallar personas de dicho momento. Pero al igual se debe destacar que se entrevistaron 8 personas, tanto hombres como mujeres, de las tres universidades propuestas⁸, lo cual nos brindó un panorama relativamente amplio, diverso y rico en contenido para la indagación de la información, lo que nos mostró que el movimiento estudiantil, como se planteó en la conceptualización, es heterogéneo.

La estructura o guía para las entrevistas realizadas fue:

⁸ Aunque todas las personas entrevistadas fueron informadas de los propósitos y objetivos del trabajo, sus nombres fueron cambiados para salvaguardar su identidad.

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

- Dentro de su paso por la universidad como estudiante ¿Qué es lo que más recuerda?
- ¿Cuál era el contexto que se vivía en la época en la que usted fue estudiante?
- ¿Qué problemáticas percibía usted durante los años de permanencia en la universidad?
- Con respecto a las problemáticas y demás situaciones que se presentaron en la universidad durante su estadía ¿Qué hacían o cómo se expresaban los estudiantes en esta época?
- Teniendo en cuenta lo que nos ha mencionado ¿Qué suceso, momento o coyuntura usted recuerda más? Y ¿Qué pasó durante ese episodio?
- Durante ese día, hecho, jornada o proceso ¿se corearon algunas consignas?, ¿cuáles? Por favor cántela e indíquenos cómo se entonaba.
- ¿Conoce usted el origen de cada una de las consignas enunciadas? O ¿cuál cree que puede ser?
- ¿Qué significado tienen para usted esas consignas?

Cuadro N° 1: Guía de preguntas para las entrevistas.

1.3.1.3. Análisis de la información de campo

1.3.1.3.1 Clasificación de la información

Una vez realizadas las entrevistas, se hizo la transcripción de las mismas a partir de lo cual se procedió a clasificar la información ubicándola en una matriz que nos permitió descomponer y seleccionar lo más relevante en relación y función de las consignas. En el cuadro se ubicaron las consignas en la parte vertical, mientras en la parte horizontal se escribieron los atributos o elementos escogidos para el análisis, retomando varios de los aspectos considerados por Cesar Tcach (2013), a saber: a) Origen, b) Entonación, ritmo o acompañamiento corporal, c) Explicación y/o contenido de la consigna, d) Situación particular de entonación, e) Contexto. Para apreciar la matriz en la que se organizó la información, por favor ver Cuadro No. 02. Matriz análisis de información.

Después de completar la matriz elaborada se definieron algunos criterios para escoger las consignas a analizar, ya que la cantidad de información obtenida para cada una fue diferente: en algunos casos los datos son escasos, lo que está asociado a la naturaleza del proceso de indagación en donde la información brindada por los participantes está sujeta a las dimensiones del recuerdo. Por otro lado, hay varias consignas que en su estructura mencionan algunos elementos muy similares o cercanos (como aludir al pueblo, por ejemplo), por lo que se tomó la decisión de agruparlas y hacer un análisis conjunto, o en algunos casos tomar solamente una, lo que nos permitió evitar reiteraciones; también algunas consignas no fueron tenidas en cuenta debido al poco contenido que su estudio representaba en términos de aporte para el grueso del análisis o tema.

Para terminar, cabe aclarar que en algunas ocasiones y dada la información disponible, en los análisis de algunas consignas no se desarrollaron todos los aspectos o características. Sin embargo, pese a eso, también se tomaron algunas en función de la riqueza que puede representar su contenido para el análisis y el tema de la subjetividad.

	ELEMENTOS CONSIGNA	Origen	Entonación, Ritmo o Acompañamie nto Corporal	Explicación y/o Contenido de la Consiga	Situación Particular de entonación	Contexto
42	"A estudiar, a luchar, a vencer por la liberación nacional".	(HERNAN y LEANDRO) "Pues había consignas partidarias de los grupos al interior de la universidad, de grupos estudiantiles, por ejemplo, las que tenían el F.E.R. SIN PERMISO (Fuerza Estudiantil Revolucionario Sin Permiso) que tenía una ideología muy arraigada a Cuba y a Camilo Torres, eran estudiantes de esa línea Roji- negra, y ellos tenían unas consignas que era: "A estudiar, a luchar, a vencer por la Liberación Nacional". Que también son consignas más cubanas, esa era la consigna que ellos manejaban".	La participante ESPERANZA referenció que esta consigna se cantaba.	(OSCAR) "hay otra corriente que es de liberación nacional, en donde la expresión está más vinculada a la perspectiva guerrillista y a la perspectiva camilista y el ELN, y entonces en es entretanto pues hay una mayor vinculación a esos procesos desde una perspectiva de la liberación nacional".	Coreada durante los sucesos del 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional sede Bogotá. Referenciado por ESPERANZA.	(DIEGO) "Pues como les decía antes, en el caso nuestro de quienes hacíamos parte digamos como de la línea de pensamiento de las comunidades eclesiales de base y la teología de liberación, pues de hecho hay una cercanía con las consignas de liberación nacional".
43	"A estudiar, a luchar, por la Liberación Nacional".	(ALFONSO) "estos del FER-SINPERMISO acuñaban mucho a esta de: A estudiar, A luchar, Por la Liberación Nacional".	La participante Esperanza mencionó que esta consigna tenía ritmo y se cantaba.	(HERNAN) "Pues lo que pasa es que, como el M-19 apareció después del robo de las elecciones -el final del Frente Nacional era las		(CONTEXTO) (LENADRO) Pero el año 78 y año 79 estuvieron cruzados por un fenómeno político-mediático de la guerrilla del M-19 que marco esos dos años, que fue el robo de las armas un 31 de diciembre, y el robo de las armas fue un pretexto
44	"Con el pueblo, con las armas, al poder".	ELIZABETH: consigna del FER y del ELN La consigna es histórica de la guerrilla del M-19, referenciado por HERNAN. La participante Esperanza referenció que esta consigna era				

Cuadro N° 02. Matriz análisis de información.

Fuente: Elaboración de los autores.

1.3.1.3.2 Proceso de análisis

En esta etapa se realizó análisis del contenido de las consignas políticas orales que fueron recolectadas previamente a partir de la revisión documental y en las entrevistas. Para ello, en primera medida se tuvo como punto de referencia inicial toda información relativa a la consigna que fuera suministrada por los entrevistados; también para el estudio de las mismas y para cotejar, triangular, problematizar y/o ahondar en el análisis, se realizó una consulta de toda información que sobre las consignas y dichos contextos pudieran hallarse en prensa, textos académicos, vídeos, páginas web de periódicos, blogs, redes sociales, etc.

Los elementos que orientaron el proceso analítico son los mismos cinco que se definieron para la matriz o cuadro de análisis del que se habló algunos subtítulos atrás. Sumado a lo anterior, otro elemento a tener en cuenta en el análisis de las consignas son las tipologías establecidas para agrupar cada consigna, en la medida en que cada grupo definido resalta un rasgo (identidad, coyunturas, etc.). La descripción en detalle de cada tipología es abordada en el capítulo II.

1.3.1.4. Interpretación y análisis en función de la pregunta por las subjetividades, síntesis y redacción final.

En esta etapa del proceso investigativo se realizó una triangulación entre las referencias bibliográficas, las entrevistas y el análisis de las consignas orales, todo esto en relación con la configuración de subjetividades políticas en la generación de los ochenta de acuerdo al cuerpo teórico que se definió para el trabajo. Con estos elementos, a lo largo del proceso de investigación (desde el momento que se realizaron las entrevistas), se procedió a revisar y analizar cuáles eran los elementos más recurrentes o notables para esta generación del movimiento estudiantil. Finalmente, se presenta una pequeña reflexión que recoge algunos aspectos relacionados con las consignas y el estudio del movimiento estudiantil.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CONSIGNAS, AÑOS OCHENTA

En este capítulo, en primer lugar, se presenta una mirada panorámica de algunos elementos, rasgos y procesos que consideramos relevantes con respecto a lo que aconteció en el país en los años ochentas. El objetivo de esta contextualización es visibilizar, desde una perspectiva sociopolítica, el escenario histórico en el cual se inscriben parte de las producciones de subjetividad política de la generación de estudiantes que participaron en el desarrollo de las entrevistas, así como situar las circunstancias temporales en las que fueron coreadas las consignas políticas orales.

Por otro lado, en un segundo apartado se presentará el análisis de las consignas políticas orales que fueron coreadas por los integrantes de los movimientos estudiantiles de las universidades públicas de este período. Para ello, las consignas estudiadas fueron agrupadas de acuerdo a varias tipologías que están definidas en el mismo apartado.

2.1. La década de los ochentas

Para varios historiadores y analistas del conflicto armado colombiano, los últimos años de la década de los setenta como los ochentas se caracterizan por ser un período turbulento en términos políticos, económicos y sociales, así como por una prolongada crisis institucional y estatal que no se expresa de la misma manera desde inicios del decenio, pero sí se constituye en un germen y a la vez reflejo de los problemas estructurales de una formación social colombiana conmocionada por procesos como las violencias de mediados de siglo XX, la constante lucha por el acceso a la tierra, el bipartidismo y el Frente Nacional (Medina, 1997, pp. 30; Pécaut, 2006, p. 317-318; Giraldo, 2015).

El gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) se caracterizó por el interés de ubicar a Colombia en un panorama mundial, y por la intención de “convertir a Colombia en un Japón de Suramérica, [lo] que sugiere que la industria aproveche los bajos costos salariales colombianos para orientarse hacia una política audaz de exportaciones” (Pécaut, 2006, p. 214). En esta perspectiva, en el plano económico se intentó pasar de las tesis keynesianas a las

primeras señales de las políticas neoliberales y la liberalización del mercado, la cual proyectaba un aumento de la inversión extranjera en el país.

Autores como Daniel Pécaut (2006) hablan de estos años como un periodo de crisis política, en tanto que el gobierno se mostró incapaz de realizar una adecuada conducción del Estado, de la situación económica (con el mal manejo de los ingresos de la bonanza cafetera de 1975, el declive de la producción industrial, la concentración de la riqueza con la consecuente desigualdad social, y las políticas de rigor económico); por la cada vez más protagónica economía paralela, asociada a exportaciones de coca y marihuana, a lo que se suma el poco control a actividades como el contrabando y la delincuencia. Esto contribuyó a una sensación de poca legitimidad entre la sociedad civil, algunos gremios, sindicatos, altos mandos militares y en algunas personas del Partido Liberal y Conservador, que se reforzó por las maneras en que, por ejemplo, esa economía clandestina fue permeando las instituciones, el comercio y la moralidad (Pécaut, 2006), mostrando una fragilidad y corrupción profunda incluso de la clase política y las autoridades.

Estos años, por tanto, mostraron la existencia de un malestar frente al gobierno, hacia el funcionamiento del mismo régimen y un “reflujo de las esperanzas populares” (Pécaut, 2006, p. 242). Este no es un elemento menor, pues serán las sensaciones de agotamiento y descrédito de los partidos políticos, así como la desigualdad y la crisis institucional ya referidas, las que le darán otra impronta a las luchas sociales y populares durante la segunda parte de la década y durante los ochentas, cuya expresión y variedad se hacen más recurrentes e intensas. “En 1979 ya el problema no es un combate en nombre de los partidos tradicionales. [...] El enfrentamiento de una burguesía con frecuencia reciente y de sectores populares empobrecidos engendra una violencia social multiforme” (Pécaut, 2006, p. 275-276).

Pese a que parte del discurso de López Michelsen trataba sobre “la política de la concertación”, y a que sus primeros momentos de gobernanza tuvieron algunos acercamientos por ejemplo hacia los sindicatos (que se estaban fortaleciendo), este proceso fue cerrándose pronto debido al contexto económico (en especial con las políticas de apertura), las tensiones políticas, la incapacidad del gobierno en dar alguna solución satisfactoria a los problemas y por la intensidad de las luchas sociales (Medina, 1997). “Nunca Colombia había conocido tantos paros cívicos como en 1974-75” (Pécaut, 2006, p. 256). Quizás la expresión cúspide del descontento y las luchas sociales lo constituye el Paro Cívico del 14 de septiembre de 1977,

que sorprendió a sectores sociales tan distantes, variados o disímiles como las guerrillas, los sectores de izquierda, los partidos tradicionales, los sindicatos, las clases políticas, las élites nacionales y las fuerzas armadas (Pécaut, 2006, p. 262-265; Medina, 1997, p. 31).

Si bien la administración de López Michelsen había atravesado por ciertos momentos de tensión frente a varios altos mandos del ejército, ya que algunos generales, retirados o no, cuestionaban su gobierno y la “crisis moral” que lo empañaba (Pécaut, 2006), estos procesos de movilización ciudadana y el Paro Cívico de 1977 generaron un mayor malestar en las fuerzas armadas, pues la lectura que hacían de la situación social les daba “argumentos para acentuar su intervención en el régimen” (Pécaut, 2006, p. 256) para salvaguardar el Estado, el orden y las instituciones (especialmente la militar). Es en este panorama y con estos elementos donde se empiezan a gestar las ideas del Estatuto de Seguridad. El ejército había recibido fuertes críticas por su proceder en el desarrollo de las movilizaciones de septiembre de 1977, y en respuesta los militares sacaron un comunicado rechazando las críticas y pidiéndole al presidente que adoptara “por procedimientos de emergencia, medidas suplementarias eficaces para garantizar a la institución militar y a sus miembros el honor al que tienen derecho y a los ciudadanos la seguridad que necesitan” (Pécaut, 2006, p. 255).

Las Fuerzas Armadas, para finales de los setenta, ya tenían un papel distinto al tradicionalmente atribuido al ejército —ejercer y velar por la soberanía y la defensa de los límites nacionales—, y se fue haciendo cargo también de la situación interna y el tema de las guerrillas, cosa que fortalecía más la institución y su influencia sobre los asuntos políticos o gubernamentales. Sin embargo, sus exigencias de orden y sus medidas buscaban esta vez acrecentar su facultad al momento de proceder frente a acciones de los ciudadanos y las personas que tuvieran nexos con organizaciones insurgentes, no solo en el campo sino también en la ciudad.

La persona que no solamente materializó los intereses de los militares, sino que también trató de conciliar con las preocupaciones de las élites económicas y restableció parte del apoyo brindado por las clases políticas, fue el presidente liberal César Turbay Ayala, cuyo gobierno, entre 1978 y 1982, se caracterizó por el discurso de la restauración del “orden público interno”, la ofensiva contra la insurgencia, y “romper el frente sindical” (Pécaut, 2006, p. 266).

Uno de los vehículos para ello fue el Estatuto de Seguridad, lanzado como decreto el 6 de septiembre de 1978. Según Pécaut (2006) sus disposiciones pueden agruparse de esta forma: primero, aumento de las penas para delitos relacionados con secuestros, extorsiones, incendios voluntarios, ataques armados. Segundo, extensión de las penas que estuvieran encaminadas a la subversión, es decir, personas que distribuyeran propaganda subversiva y demás actos que tuvieran relación con ideas en contra del status quo. Finalmente, la atribución a instituciones de la fuerza pública de la facultad para imponer las penas con respecto al punto anterior. El otro de los medios fue el acudir al artículo 28 de la constitución de 1886 que le permite al gobierno, con previa consulta del Consejo de Estado, “proceder [...] a la detención (‘retención’) durante diez días, a toda persona sospechosa de querer alterar el orden público” (Pécaut, 2006, p. 272).

Es en este escenario en el que se incrementan los casos de detenciones y procedimientos arbitrarios, tanto contra la subversión y los movimientos sociales como la sociedad civil en general, aumentó la violación de los Derechos Humanos y la militarización de la vida pública (Zuluaga, 1996; Pinilla, 2010). Lo que se promovió desde el Estatuto de Seguridad, con relación a la caracterización de la población en general y la subversión, es la idea del enemigo interno. Esta lógica, que fue apropiada después de que militares colombianos se formaran en la Escuela de las Américas, consiste en elaborar un perfil de los ciudadanos y acciones que estén cercanas a las ideas del comunismo (Giraldo, 2014), asumiendo que cualquier idea o acción de cambio social era un asunto influenciado por el comunismo o por la insurgencia armada y por tanto se debía combatir en aras de mantener el orden del Estado. Por lo tanto, es en parte bajo la influencia norteamericana (diplomática, con recursos e ideológica) que el Estado colombiano se encargó de fortalecer la persecución de las guerrillas, ahora bajo ideas cercanas a la Doctrina de Seguridad Nacional.

Es entonces con el aumento de poder y autonomía que se le brindó a las instituciones militares que se dio paso a la persecución de estudiantes, sindicalistas, profesores(as), líderes populares, trabajadores(as), así como personas y grupos que se mostraran como colaboradores o simpatizantes de las guerrillas. Con este esquema y sumado a un contexto en el que las luchas sociales se incrementaron, se configuró y recrudeció en el país la violación sistemática de los Derechos Humanos, atrayendo sobre el país la mirada de algunos organismos internacionales, acarreado para Turbay Ayala cierta pérdida de apoyo y agravando más la crisis institucional (Zuluaga, 1996).

Será precisamente la sensación de ilegitimidad del régimen entre la población civil y la crisis que parece envolver al gobierno lo que, para fines de los años setenta, contribuyó a un mayor auge del movimiento guerrillero en tanto se percibió más legítimo y optó por fortalecerse aumentando el número de combatientes (Zuluaga, 1996). En los ochentas las guerrillas (conformadas en su mayoría durante la década del 60' como las FARC⁹, ELN¹⁰ y EPL¹¹) presentaron algunos cambios: algunas organizaciones guerrilleras, que se mostraron más proclives a la discusión política, como es el caso del M-19¹², buscaron la interlocución con la institucionalidad y no exclusivamente obtener el poder por la fuerza; otras en cambio prefirieron darle otros matices a sus luchas, ampliar el territorio cubierto y ejercer más presión,

⁹ *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia*: esta guerrilla, de orientación Marxista-Leninista y de principios Bolivarianos, surgió en el Sur del Tolima, con antecedentes importantes en “la atmósfera política y social creada por la Violencia, la Dictadura de Rojas y la instauración del Frente Nacional” (Medina, 2010 p. 170), así como el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Su creación se remonta a la resistencia de Marquetalia en donde 42 hombres al mando de Manuel Marulanda Vélez se enfrentaron al ejército. “Su origen era netamente campesino, eran propietarios agrarios, propietarios de fincas, de parcelas, dueños de ganados [...] Liberales en su mayoría, hicieron suyas las luchas por la conquista y la defensa de la tierra. Luchaban por la titulación de sus fundos, por el derecho al trabajo” (Behar, 1985, p.68). El 20 de julio de 1964 se reunieron campesinos armados de Marquetalia y de la región, con el ánimo de discutir la problemática, y allí se proclamó el Programa Agrario de los guerrilleros. La organización toma el nombre de F.A.R.C. tras la realización de la Segunda Conferencia Nacional de guerrilleros, en donde plantean la necesidad de la creación de un ejército revolucionario que tuviera influencia nacional (Behar, 1985).

¹⁰ *Ejército de Liberación Nacional*: grupo guerrillero que nació de la organización de varios jóvenes (en su mayoría estudiantes y algunos integrantes del Movimiento Revolucionario Liberal) que sintieron afecto y simpatía al proceso de la Revolución Cubana de 1959, de la que se reivindicaba, entre otras cosas, que la lucha armada revolucionaria era el camino para la consecución del poder (Medina, 2010). Varios jóvenes habían conocido la experiencia revolucionaria cubana *in situ*, su determinación a defenderla de Estados Unidos —de donde, en parte, surgió la idea de ‘liberación o muerte’—, y habían recibido formación en combate de guerrillas, antes de regresar a Colombia a inicios de los sesenta (Medina 2010). Salen a la luz con la primera acción político-militar en la población de Simacota, Santander, el 7 de enero de 1965, en donde “[h]an reducido el poder político y militar del estado, instaurando por algunas horas el poder de la guerrilla. Sus dos dirigentes máximos Fabio Vásquez y Víctor Medina Morón han leído la proclama y planteado los puntos programáticos por los cuales va a luchar hasta conseguir la toma del poder por el pueblo” (Behar, 1985, p.57).

¹¹ *Ejército Popular de Liberación*: guerrilla formada por algunos integrantes del Partido Comunista Colombiano que se distanciaron del mismo para formar el Partido Comunista Marxista-Leninista (PC-ML) (Archila, 2009). Esta organización armada tiene proyección Marxista-Leninista, y tendencia maoísta, que a su vez asumió la teoría foquista de la Revolución Cubana como práctica de lucha (Behar, 1985). El trabajo político comenzó en 1965 pero sólo hasta el 17 de diciembre se llegó a crear la primera unidad guerrillera con Pedro Rendón y Francisco Caraballo (Behar 1985). En 1980 la guerrilla abandonaría la inspiración maoísta que sostenía desde sus inicios a mediados de los sesenta (Zuluaga, 1996). La mayoría de sus integrantes se acogieron al proceso de desmovilización de 1991.

¹² *Movimiento 19 de Abril M-19*: Fue un movimiento guerrillero de carácter nacionalista que fue creado en 1973, a raíz de un presunto fraude electoral entre Misael Pastrana y Gustavo Rojas Pinilla (candidato por la Anapo) en las elecciones del 19 de abril de 1970, en las cuales se dijo que las elecciones preliminarmente las había ganado Rojas Pinilla y al día siguiente los medios de comunicación daban por ganador al candidato Pastrana (Zuluaga, 1996). Bajo estas circunstancias se formó la guerrilla del M-19, con la intención de darle un contenido armado a la defensa de la democracia (Zuluaga, 1996). “Sus primeros miembros fueron fundamentalmente estudiantes universitarios y jóvenes de la clase media de los centros urbanos” (Madarriaga, 2009, p, 251).

como es el caso de las FARC, que de las acciones defensivas ahora irán volcadas a las acciones ofensivas (Pécaut, 2006).

En el primer caso, el del M-19, sus acciones son las que mayor visibilidad empiezan a tener, por cuanto le apuntan a propósitos que se alejan de lo visto en otras ocasiones por las demás guerrillas, al buscar apelar al diálogo frente al gobierno (Zuluaga, 1996; Pécaut, 2006). Con hechos de alta resonancia pública como la toma a la embajada de la República Dominicana en 1980, esta guerrilla pidió la liberación de algunos de sus compañeros y altos mandos que se encontraban en la cárcel, y le propone al gobierno Turbay una solución al conflicto por medio del diálogo, proposición a la que ellos no pueden ser indiferentes (pues serían mal vistos frente a la opinión general). En este escenario se abre un camino para una amnistía que formuló el gobierno de Turbay, pero que es rechazada por el M-19, las FARC y el ELN porque la consideraban muy restrictiva (Pécaut, 2006). Habrá posteriormente otro intento del gobierno, al conformar una “Comisión de Paz a la que se le asignó la tarea de estudiar una propuesta viable para la incorporación de los guerrilleros a la vida legal” (Zuluaga, 1996 pp, 53), la cual propuso un nuevo proyecto de amnistía, nuevamente rechazado por las organizaciones guerrilleras, en un momento en el que ya se acercaba el final del período presidencial de Turbay Ayala (Pécaut, 2006).

Con una campaña marcada por las banderas de la paz, bajo el nombre de un “Movimiento Nacional”, el siguiente presidente de Colombia fue el conservador Belisario Betancur (1982-1986), que mantuvo en firme la disposición de dialogar con la insurgencia, con el objetivo de dar fin al conflicto, a la vez que planteó una apertura y reforma política que fuera, en cierta forma, “un marco estructural al proceso de paz” (Zuluaga, 1996, p. 57). De este último aspecto, en los inicios de su gobierno, algunos pasos fueron: la suspensión del Estatuto de Seguridad y el mantenimiento del levantamiento del estado de sitio, ingresar al movimiento de los países no alineados, así como la intención de modernizar la registraduría, de reconsiderar el monopolio de los partidos tradicionales y buscar la descentralización en la elección de alcaldes, entre otras (Pécaut, 2006.). Estas iniciativas o decisiones iniciales parecieron marcar un camino de esperanza y optimismo para las personas, organizaciones sociales y parte de la izquierda, que reclamaban una apertura política; también generaría un asidero de favorabilidad para Betancur, pues con la bandera de la paz también venían reivindicaciones sociales y políticas que ahora el gobierno asumió en su discurso. Sin embargo, algunas de esas intenciones no tuvieron éxito en su paso por el congreso o avanzaron lentamente. Lo anterior, junto con los

reveses que el proceso de paz iría presentando, le empezaría a costar a Betancur la pérdida de parte del apoyo de los partidos políticos y de las fuerzas militares (Pécaut, 2006).

En cuanto al tema de la paz, el camino fue la reconstitución de una comisión de paz plural que se encargó de elaborar y promulgar una nueva ley de amnistía; dicha comisión estuvo compuesta de “40 miembros de todas las opiniones, incluyendo el partido comunista [...] Algunos días después, [el presidente] convocó una cumbre política en la que participan todas las corrientes políticas y los representantes de las fuerzas vivas así como un miembro del M-19” (Pécaut, 2006, p. 306). El 19 de noviembre de 1982 se promulgó la ley de amnistía incondicional, que operó desde el momento de su puesta en marcha sin la necesidad de que alguien pida acogerse, y otorgó la posibilidad de acceder a la libertad de manera rápida para guerrilleros y/o presos políticos, cosa que fue aprovechada efectivamente por varias organizaciones guerrilleras que tenían integrantes en prisión. Pero este proyecto de amnistía fue vago en algunos aspectos, pues “no prevé procedimientos para la entrega de las armas” (Pécaut, 2006, p. 306), y además generó diferentes reacciones en algunos sectores. Por un lado, suscitó desacuerdo y escepticismo en las Fuerzas Armadas —que de igual manera tuvieron que aceptarla—, pues éstos opinaban que la ley era un despliegue de alta generosidad y concesión por parte del gobierno a unas fuerzas que posiblemente seguirían pidiendo más beneficios. Además, representó para Betancur la pérdida de apoyo de algunos sectores de los partidos tradicionales. Y, finalmente, la amnistía fue rechazada por las FARC y por el M-19, siendo la reacción de esta última guerrilla la que más sorprendió al gobierno por cuanto con ellos habían existido conversaciones previas (Zuluaga, 1996). En todo caso, tras la decisión, el “EME”¹³ pierde posición como interlocutor destacado del gobierno.

Tanto Daniel Pécaut (2006) como Jaime Zuluaga (1996) coinciden en afirmar que mientras el proceso iba en marcha, por otro lado la violencia y la confrontación no cesaban. Las FARC, ahora denominadas además Ejército del Pueblo (EP), continuaron fortaleciéndose militarmente y extendiéndose en el territorio, mientras el M-19 expresaba proseguir con la confrontación. Las conversaciones con la comisión de paz continuaron, y en marzo de 1984 las FARC dan los pasos para un acuerdo de cese al fuego, que se suscribió en La Uribe (Meta). Después entre el 24 y 25 de agosto, el M-19 firmó acuerdos también, en el Hobo (Huila) y Corinto (Cauca). Otras guerrillas que llegaron a acuerdos fueron el EPL (Ejército Popular de Liberación), el 23

¹³ Expresión popular que se usaba para nombrar a la organización guerrillera M-19.

de agosto, y la ADO (Autodefensa Obrera). El ELN se mantuvo a un lado del proceso. Este aparente avance, no obstante, estuvo rodeado por la incertidumbre, las ambigüedades, los disensos de algunos sectores (militares, las élites económicas, gremios y la clase política), las desconfianzas, las estrategias de guerra de las guerrillas y la confrontación armada (Zuluaga, 1996; Pécaut, 2006), por lo que para fines de 1984 persistía cierta desazón con respecto a Betancur —cada vez más aislado— y escepticismo por los rumbos de la paz.

Tanto las iniciativas de apertura política de los primeros años de la administración Betancur, como el panorama en el desarrollo de los intentos de paz (y su impacto en la discusión nacional), así como la represión y el contexto de violencia social multiforme —del cual la sociedad civil, especialmente las personas de condiciones económicas complejas, son los más asediados, afectados y golpeados—, no obstaculizan o hacen disminuir las iniciativas de movilización social y lucha durante la segunda mitad del decenio (Zuluaga, 1996; Pécaut, 2006). Por el contrario, aparecen nuevos movimientos sociales y se presenta “una verdadera ola de ‘marchas campesinas’, de movimientos urbanos, de acciones sindicales, de manifestaciones contra la ‘militarización’, la ‘fascistización’ y la ‘violencia paraoficial’” (Pécaut, 2006, p. 330). Ante esta dinámica algunas guerrillas, partidos (como el comunista) y organizaciones no pasaron indiferentes y buscaron ampliar sus márgenes de expresión política y oposición legal (Zuluaga, 1996), lo que se manifiesta, entre otras cosas, en: a) intentos de unificación de organizaciones, de donde nace la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) como confederación sindical; b) los esfuerzos de algunas guerrillas por acercarse aún más a las reivindicaciones de los sectores sociales y los intentos de crear organizaciones políticas, como el EPL con *Frente Popular*, y del ELN con “*A Luchar*”; c) la creación de la Unión Patriótica (UP) como partido político en 1985 (Pécaut, 2006; Zuluaga, 1996).

El surgimiento de la Unión Patriótica como organización política generó un escenario de optimismo frente a las diferentes expresiones organizativas que no habían tenido participación en el plano nacional. Este partido político en los años siguientes iría teniendo algunos resultados electorales favorables a nivel local en varias zonas del país (Zuluaga, 1996), pero el hecho de que la Unión Patriótica saliera fruto de los diálogos de La Uribe, le trajo consecuencias nefastas ya que “fue identificada por los sectores militaristas como el brazo político de una organización en armas, lo que la convirtió en objetivo fácil y privilegiado de la acción de los grupos extremistas de derecha” (Zuluaga, 1996, p. 63). Desde 1985 la Unión Patriótica sufrió una campaña sistemática de asesinatos y desapariciones de sus militantes y

dirigentes, en la que intervinieron intereses de actores como los grupos paramilitares, las Fuerzas Armadas, terratenientes, comerciantes y ganaderos (Pécaut, 2010; Zuluaga 1996). Esta persecución sistemática que sufrió el movimiento dejó una cifra desalentadora: entre 1985 y 1997 se registraron 1.598 casos, entre asesinados y desaparecidos (Romero, 2011).

1985 fue un año de grandes conmociones. No sólo significó el inicio del genocidio contra la Unión Patriótica. En ese mismo año un comando del M-19 asaltó el Palacio de Justicia.

A las once y cuarenta minutos de la mañana del seis de noviembre, un comando del M-19 denominado Compañía Iván Marino Ospina, inició la “Operación Antonio Nariño por los Derechos del Hombre”. Treinta y cinco hombres y mujeres, dirigidos por Luis Otero, Andrés Almarales, Alfonso Jacquin, Guillermo Elvecio Ruiz y Ariel Sánchez entraron al Palacio de Justicia, en pleno corazón de Bogotá (Behar, 1985, p.405).

El objetivo de la operación era interponer una demanda contra Belisario Betancur. El argumento principal recayó en que lo acusaban de traicionar la voluntad nacional de forjar la paz por el camino de la negociación, al que se había comprometido con un cese al fuego y diálogo en agosto de 1984 (Behar, 1985). Desde un inicio fue complicada la situación, pues al poco tiempo de la toma llegó el contingente militar armado con un tanque Cascabel. La retoma fue mucho más violenta: a pesar de los esfuerzos que hicieron los magistrados para comunicarse y pedir una comitiva para que se le diera salida a la situación, al general Arias Cabrales no le importó y siguió con la operación.

La toma y retoma del Palacio de Justicia, desarrollada entre el 6 y 7 de noviembre, dejó “la muerte de 11 magistrados de la Corte Suprema y 65 funcionarios y visitantes, así como el incendio del edificio y la destrucción de todos sus archivos” (Jimeno, 1999). Este hecho, prácticamente, “se constituyó en el acta de defunción del proceso de paz” (Zuluaga, 1996, p. 65), mostrando además el aislamiento en que se encontraba el presidente en relación a otros sectores como las Fuerzas Armadas (Palacios, 1995), que constantemente boicotearon el proceso mientras sostenían un discurso de paz (Zuluaga, 1996). Daniel Pécaut (2006) y Marco Palacios (1995) sostienen que, tras el hecho, muchos quedaron afectados: a) el presidente, por su debilidad y desaprobación frente a los gremios, algunos miembros de la clase política, los militares y, tras el trágico evento, también de la sociedad civil; b) el ejército, por su actuación brutal y desmedida, que causó desaprobación de buena parte de la población; c) la guerrilla, por el hecho y el resultado (sólo uno sobrevivió); y d) finalmente la Corte Suprema de Justicia.

Luego de tanto dilatarse el proceso por las responsabilidades que tenían que asumir el gobierno de Betancur y los militares involucrados por los hechos de la retoma y la desaparición de personas que se encontraban en el lugar, por este último cargo fue condenado el General Arias Cabrales a 35 años de prisión¹⁴ (Jimeno, 1999).

Tan sólo unos días después, el 13 de noviembre, ocurrió una de las más grandes tragedias socio-ambientales recientes: el desastre de Armero (departamento del Tolima), zona que fue arrasada por un flujo de lodo, rocas y agua que bajó desde el Nevado del Ruiz cuando su actividad volcánica fusionó el casquete glaciar adyacente (Flórez, 2003), provocando una avalancha ingente de material a través de la pendiente y de la cuenca del río Lagunilla, más agravado aún por un represamiento que el mismo río estaba presentando en la vereda El Cirpe, lo que añadió mayor material rocoso y volumen de agua (Duque, 2015). La tragedia anunciada dejó alrededor de 25.000 muertes.

Otro acontecimiento, entre noviembre de 1985 y enero de 1986, que causó gran impacto en el panorama nacional, pero más al interior del escenario universitario, tiene que ver con la masacre de Tacueyó, cometida en el municipio de Toribío, Cauca. La Columna Ricardo Franco, una disidencia de las FARC que se formó luego de la Séptima Conferencia en 1982 (Villamizar, 1995), y que estaba al mando de Fedor Rey, alias “Javier Delgado” y Hernando Pizarro Leóngomez, torturaron y asesinaron a más de cien de sus compañeros, “acusados de ser infiltrados” (Madariaga, 2009, p. 260). Entre los asesinados se encontraban campesinos del Norte del Cauca, estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y también guerrilleros que habían salido del M-19 (Madariaga, 2009). Este suceso causó un estruendo al interior del movimiento estudiantil universitario y la sociedad general, ya que estos fueron ultimados en una clara muestra de extremismo y paranoia de izquierda, sin ninguna prueba (Revista Semana, 2006b).

En este complejo escenario, es importante precisar que el gobierno de Belisario Betancur también se caracterizó por el rechazo al narcotráfico, problema de creciente magnitud e

¹⁴ Con respecto a este caso, el general Arias Cabrales se presentó en el año 2017 a la Justicia Especial de Paz, justicia producto del acuerdo entre el Estado colombiano y la ex guerrilla de las FARC-EP, y recobró su libertad.

impacto, que iría configurando y añadiendo otros actores al escenario de violencia social en Colombia. Esta lucha fue en parte organizada y a futuro gestionada por el gobierno norteamericano, que pensaba, para la época, que para solucionar el problema del consumo de sustancias alucinógenas era necesario acabar con la oferta del producto. Con la visita a Colombia del presidente Ronald Reagan en 1982, se ejerció cierta presión de tipo diplomática sobre el gobierno colombiano para que declarara la “guerra contra las drogas” y a su vez impulsara la extradición de los narcotraficantes (Palacios, 1995). Este particular interés en la persecución a los narcotraficantes va tomando fuerza por dos aspectos: el primero es el asunto económico del negocio ilícito, por las repercusiones del blanqueamiento del dinero de origen ilegal que llega al país y que luego se invierte en distintos sectores de la economía como: construcción, industria, finanzas, deporte y otros (Pécaut, 2006). En segundo lugar, está el aumento de la inserción del narcotráfico en la política, si bien la financiación con dineros ilícitos se venía fortaleciendo, paralelamente algunos capos del narcotráfico como Carlos Lehder y Pablo Escobar se organizaron para participar en el escenario político (Pécaut, 2006). Además, “[S]i el tráfico de droga se convierte también en problema político, es que la corrupción o el miedo afectan también a las instituciones políticas. Ni la justicia, ni la policía, ni el ejército están al abrigo de uno u otro” (Pécaut, 2006, p. 337).

En este sentido desde 1984 “se desató la violencia del narcotráfico dirigida contra el establecimiento” (Zuluaga, 1996, p. 64), así como del gobierno una acción más directa contra el narcotráfico (Pécaut, 2006). Carteles como los de Medellín, Cali y otros capos a través del grupo MAS (Muerte a Secuestradores) y luego con “Los Extraditables” buscaron evitar a toda costa la extradición. Estos esfuerzos recrudecieron más la violencia social, ya que “los narcos recurrieron a todos los medios a su alcance contra la extradición: sobornos, nacionalismo y, con organizaciones como el MAS, trataron de ganarse al ejército y a los terratenientes, asesinando sindicalistas y ‘comunistas’ y aterrorizando a las poblaciones campesinas que les brindaban apoyo, por pasivo que fuera” (Palacios, 1995, pp. 281). La violencia desatada por los carteles no fue ajena tampoco a los funcionarios del Estado y a personalidades de la vida política y la prensa: a partir de 1984 se produjeron diversos asesinatos, atentados e intimidaciones a algunos jueces, medios de comunicación, ministros y magistrados (Pécaut, 2006). En este escenario se prolonga una crisis y debilidad al interior de las instituciones.

De la mano del fenómeno del narcotráfico vino en parte el fortalecimiento del paramilitarismo que se da en la década de los ochentas, lo cual produce, entre otras cosas, el

desarrollo de una nueva configuración territorial en algunas zonas del país, que logró fortalecer algunos poderes regionales que se consolidaron a través del uso de la violencia (por ejemplo en el Magdalena Medio). Según Giraldo (2014) ese exorbitante crecimiento fue

[I]mpulsado por la alianza [de paramilitares] con los mayores narcotraficantes y el poder de su dinero, y por ello las estructuras paramilitares se multiplicaron por todo el país e hicieron alarde de poderío cruel, de articulación descarada con las instituciones del Estado y de impunidad atrevida (p. 38).

A partir de los nexos entre diferentes organizaciones criminales, militares, terratenientes, ganaderos, entre otros, se fue configurando un panorama mucho más violento y complejo en donde pareciera que “se borran las fronteras entre luchas armadas, guerras sociales y delincuencia” (Pécaut, 2006, p. 330). La intervención de múltiples actores y diversos conflictos da pie para que Daniel Pécaut (2006) realice una lectura del contexto de mediados de la década y hable de dos guerras: la declarada, que es la que se desata de forma abierta entre las Fuerzas Armadas del Estado y las guerrillas; y la guerra no declarada, que es la que paramilitares y en algunas ocasiones el Ejército libran contra las guerrillas o los dirigentes populares, emprendiendo “a partir de 1985 una campaña sistemática de asesinatos. Ningún grupo de oposición se salva, pero las FARC, la Unión Patriótica y sus militantes en las organizaciones populares pagan el mayor tributo” (p. 332-333). Es la guerra que se le escapa de control a parte de la institucionalidad, pero también aquella que se libra de manera “paralela” sin que el Estado, en teoría, se vea directamente involucrado (aunque algunos de sus miembros lo estén).

Este breve panorama tiene por finalidad mostrar el escenario político y social de una parte de los años ochentas; deja ver a grandes rasgos las características de diversos actores, los cuales configuraron y/o fortalecieron múltiples conflictos y violencias; permite ver también el rastro de la inestabilidad institucional, la esperanza y participación de los ciudadanos en la construcción de un proyecto político, la violación sistemática de los derechos humanos, la injerencia del gobierno norteamericano en el desarrollo de los conflictos colombianos, entre otros elementos.

2.2. Situación de las universidades públicas en Bogotá en los años ochenta. Una mirada a partir de algunos hitos o acontecimientos de estudiantes de la época.

Si bien hasta este punto no se ha mencionado el papel y/o lugar de los estudiantes universitarios con relación a las acciones colectivas adelantadas en los procesos antes abordados, a continuación se desarrollarán brevemente algunos hitos o acontecimientos que fueron mencionados en las entrevistas realizadas y que muestran la relación entre el contexto y las diferentes situaciones que vivieron los estudiantes de estos años, a la vez que nos permite ahondar un poco más en la manera como inciden en la configuración de las subjetividades políticas de los estudiantes. Es importante resaltar que los siguientes hechos no responden a algún tipo de causalidad, y que se abordan brevemente acá en tanto son sucesos que muchos de los entrevistados recordaron al comentarnos sus experiencias como estudiantes en esos años. Sumado a lo anterior, si bien los acontecimientos no están estrictamente ordenados cronológicamente, éstos sí guardan un desarrollo temporal relativamente ordenado que permite visibilizar algunas actuaciones y situaciones que atravesó el movimiento estudiantil.

2.2.1. Asesinato del profesor Alberto Alava en la Universidad Nacional.

Alberto Alava Montenegro era un abogado nariñense y profesor de la Universidad Nacional, reconocido en la esfera universitaria por el desarrollo de sus clases, cuyo contenido era cargado de denuncia y activismo político (Romero, 2013). Su trabajo también consistía en la defensa de los presos políticos. Por estas razones ya venía siendo víctima de constantes amenazas, por lo cual pensaba en realizar un viaje con su familia a Canadá. Faltando quince días para el viaje, el 20 de agosto de 1982, el profesor Álava llegaba a su residencia después de trotar, una rutina que practicaba en el campus universitario, y “dos sicarios lo acribillaron [...] Aún no eran las seis de la mañana, y la bolsa del pan, la leche y El Tiempo, que acompañarían el desayuno hogareño, se desparramaron en su cadáver.” (Romero, 2013). Los responsables del asesinato fueron el M.A.S., Muerte a Secuestradores, “una de las organizaciones pioneras de los grupos paramilitares, que contó en sus orígenes con el auspicio de narcotraficantes y sectores ligados a las Fuerzas Militares” (Beltrán, 2014).

Los estudiantes de la universidad alzaron el cuerpo del catedrático y lo llevaron al auditorio León de Greiff, lugar que acogió a los familiares del profesor y cientos de estudiantes que hicieron cámara ardiente en homenaje a Alava. “Todo el día y buena parte del siguiente, fue

colmado el auditorio por miles de estudiantes, profesores y trabajadores que forraron de banderas el escenario hasta el último rincón. Incluidas las del M-19, ELN, FARC y EPL” (Romero, 2013). Al día siguiente cientos de estudiantes, académicos y dirigentes políticos acompañaron a la familia de Alava a la despedida, hasta el Cementerio Central. Por otro lado corrió la propuesta de ayudar económicamente a la viuda y a los tres hijos del profesor donando un día de salario. “La primera persona en firmar la medida fue el profesor Eduardo Umaña Luna, la última en adherir, el presidente Betancur” (Romero, 2013).

2.2.2. Recuperación de las residencias estudiantiles en la Universidad Nacional, en 1982.

Al iniciar la década del ochenta las condiciones en la Universidad Nacional eran precarias: las cafeterías y las residencias estudiantiles no operaban y la situación económica de algunos estudiantes no generaba condiciones para que los mismos se mantuvieran estudiando (en su mayoría era el caso de los jóvenes que provenían de la provincia). Frente a esta situación los estudiantes se organizaron y en septiembre de 1982 buscaron “presionar una política de Bienestar que hiciera énfasis en las garantías de permanencia de los estudiantes” (Pinilla, 2010, p. 60), por lo cual decidieron emprender la retoma de las residencias estudiantiles masculinas, que estaban cerradas y abandonadas desde 1976 (Contexto, 2006). La acción se adelantó con éxito y bajo este escenario de presión por la recuperación de las residencias las directivas de la Universidad decidieron entablar diálogos con los estudiantes llegando a formalizar así el acuerdo número 46 de 1983, “pero esta no fue la única ganancia de la lucha por un bienestar estudiantil, tal como se denominaba en esa época, también lo fue la vinculación en la administración de la cafetería y el restaurante a partir del grupo de Cooperación Estudiantil” (Pinilla, 2010, p. 61).

2.2.3. Desaparición de estudiantes y trabajadores de las universidades de Bogotá. El Caso Colectivo 82.

El caso del Colectivo 82 se enmarca en el proceso de persecución a la sociedad civil a través de la ejecución del Estatuto de Seguridad. El caso concreto consiste en que entre marzo y septiembre de 1982 son detenidas-desaparecidas trece (13)¹⁵ personas a manos de un

¹⁵ Las personas desaparecidas fueron: Pedro Pablo Silva Bejarano, Orlando García Villamizar, Samuel Humberto Sanjuán Arévalo, Alfredo Rafael Sanjuán Arévalo, Édgar Helmut García Villamizar, Rodolfo Espitia, Gustavo Campos Guevara, Hernando Ospina Rincón, Rafael Guillermo Prado Useche, Edilbrando Joya, Francisco Antonio

organismo de inteligencia de la policía conocido como el F-2 y personas particulares. (ASFADDES, 2002). Once de ellos eran estudiantes y “hacían parte de grupos de estudio y trabajo de la Universidad Nacional y de la Universidad Distrital, varios de ellos del grupo de estudio Orlando Fals Borda” (*El Rebelde Medios Alternativos*, 2012).

Con respecto a las indagaciones adelantadas por los organismos encargados, como la fiscalía, se estableció preliminarmente el nexo entre la desaparición de estas personas e investigaciones realizadas por la DIPEC (Departamento de Inteligencia Policía Especializada de Cundinamarca) por varios casos de secuestro, entre ellos el de los hijos del narcotraficante José Jader Alvarez (Prensa Cajar, 2011). Las investigaciones manifiestaron que el narcotraficante tomó en asalto a los desaparecidos y los torturó en aras de sacar información sobre las personas vinculadas al secuestro y posterior asesinato de sus hijos (El Tiempo, 2001).

A raíz de la situación de la desaparición sistemática de estas personas se creó la Asociación de Familiares de Detenidos-Desaparecidos (ASFADDES), y en febrero de 1983 hicieron su primera aparición, con las fotos y los nombres de sus seres queridos escritos en pancartas, exigiendo la aparición con vida de los mismos y el juicio y castigo a los responsables (ASFADDES, 2017). Hasta la fecha no se conoce el paradero y la situación de los detenidos-desaparecidos; por su parte, las investigaciones que fueron reabiertas en el año 2011 no han avanzado.

2.2.4. Cierre de la Universidad Nacional en el año 1984.

Para llegar al comunicado oficial de la rectoría, en el cual se informaba sobre el cierre indefinido de la Universidad Nacional a partir de mayo de 1984, es fundamental hacer una breve alusión a los sucesos ocurridos el 16 de mayo, no sin antes presentar el panorama en el que se desarrollaron los hechos.

El 16 de mayo de 1984 varios estudiantes organizaron una jornada de denuncia y protesta por lo que le había pasado a Jesús Humberto León Patiño “Chucho”, como le decían sus

Medina, Francisco Antonio Medina (apareció muerto en un supuesto operativo antisequestro en la población de Anolaima), Arnulfo Medina, Bernardo Helí Acosta Rojas (apareció muerto el 7 de octubre de 1982, supuestamente “dado de baja” en un operativo policial realizado por agentes del F-2) y Manuel Darío Acosta Rojas (ASFADDES, 2002).

cercanos, era un estudiante de odontología de la Universidad Nacional y reconocido dirigente estudiantil que pertenecía a Cooperación Estudiantil¹⁶ que había sido desaparecido, siendo encontrado muerto y con signos de tortura en la ciudad de Cali, cerca de la Universidad del Valle (Pinilla, 2010).

La jornada fue dando paso a la confrontación directa entre estudiantes y la fuerza disponible, pero la situación tomó mayor tensión cuando policías y motorizados —presuntamente del F-2— ingresaron a la ciudad universitaria disparándole a los estudiantes y entrando de forma violenta a varios edificios en donde muchos estudiantes se resguardaban (Pinilla, 2010). Frente al acontecimiento persisten muchas incertidumbres, así como un número indeterminado de víctimas, ya que en algún momento “se rumoraba que habían alrededor de 17 muertos y también se denunciaron varias capturas que hicieron de forma irregular a estudiantes que vivían en las residencias” (Memoria y Palabra, 2012).

Sumado al abuso de las fuerzas del Estado, al ingresar y disparar a la comunidad universitaria, se dio paso a la persecución y captura de algunos estudiantes que se encontraban en cercanías o al interior del campus universitario (mientras testimonios indican que otros estudiantes caían por las balas y eran sacados alzados). Al día siguiente varios estudiantes y profesores emitieron comunicados denunciando la situación, a lo que el brigadier general José Luis Vargas Villegas respondió: “[e]stoy seguro que algunos periodistas, si son serios, estarían encantados de poder tomar fotografías de policías destruyendo las residencias. Yo quiero ver los muertos. Quiero los nombres de los desaparecidos” (Cromos, mayo de 1984, citado en Estrada, 2012, p. 66).

Debido a este acontecimiento, el Consejo Superior Universitario decidió hacer sesión extraordinaria y determinó cerrar la universidad por un año. Marco Palacios es nombrado nuevo rector, el cual se encargó de organizar todo el proceso de apertura, que contempló la reforma académica, administrativa, física y la reestructuración del bienestar universitario (Estrada, 2012). Cuando la universidad reactivó el semestre cancelado, en abril de 1985, la situación ya era diferente: las residencias estudiantiles, la cafetería y el restaurante habían cerrado los servicios a los estudiantes.

¹⁶ Eran un grupo de estudiantes, buena parte de provincia, dedicados al trabajo estudiantil al interior de la Universidad Nacional en dependencias como las residencias, la cafetería y el restaurante.

2.3. Clasificación de consignas de la década del ochenta.

El anterior fue el escenario en el que se ubicaron parte de las memorias de las personas entrevistadas y, por ende, de las consignas que recordaron en su experiencia como estudiantes universitarios. Ahora, para la clasificación o tipología de las consignas recolectadas se tuvieron en cuenta dos aportes: en primer lugar se encuentran los comentarios e ideas sobre las formas de organizar y clasificar las consignas suministradas por varios entrevistados que participaron en el desarrollo de la investigación. El segundo está relacionado con la clasificación que realizó César Tcach (2003) en el trabajo referenciado anteriormente. Consideramos que si bien la presente clasificación de consignas trata de ser, de cierta forma, lo más amplia posible, no es la pretensión afirmar que sea la única manera de clasificar las consignas; con esto tampoco queremos dar a entender que una u otra consigna sólo se incluya a una sola clasificación, pues como lo expresa Tcach (2003) y como se podrá ver con las consignas analizadas, éstas contienen múltiples y diferentes atributos y/o elementos, en algunos casos que pueden ser compartidos (como por ejemplo la musicalidad o parte del enunciado), y que además pueden fácilmente hacer que una consigna pueda estar en varias clasificaciones. Para ubicar las consignas en las tipologías propuestas se observó en cada una cuáles fueron los rasgos más fuertes, teniendo en cuenta la información disponible.

Otro elemento que se tuvo en cuenta para clasificarlas es el contexto estudiado, así como la reflexión entorno a las consignas en sí mismas, sus características, sus particularidades, su contenido, entre otros, ya que estos elementos pueden mostrar algunos indicios de cierta especificidad del caso colombiano o, en concreto, del momento histórico abordado, de algunos procesos y sucesos, así como de algunas dinámicas estudiantiles y universitarias. Las consignas fueron organizadas en cinco grupos, cada uno de los cuales cuenta con subclasificaciones que responden a los énfasis de análisis adoptados y explicados en el apartado metodológico. En las entrevistas se recopilaron un total de 58 consignas, de las cuales se analizaron 33.

2.3.1. Consignas coyunturales o contextuales:

Para definir esta tipología partimos de la idea de Tcach cuando referencia a las consignas tácticas, las cuales “aluden a directrices que se formulan como respuesta a coyunturas específicas” (2003, p, 41). De la definición del autor, sin embargo, no retomamos la idea de los

lineamientos o directrices de un partido, organización o grupo, sino la idea de algunas consignas que son producto o surgen de una situación o coyuntura puntual. Ese es el elemento central de la tipología.

Cabe aclarar que si bien este grupo de consignas obedecen a situaciones concretas, consideramos que también es posible que puedan dejar ver en su contenido otros elementos tales como propuestas, ideas o directrices de posicionamientos más amplios y estructurados. Aunque, como se mencionó anteriormente, difícilmente una consigna puede adscribirse únicamente a un grupo o tipología, en algunos casos sobresale la mención de un personaje o un suceso particular, lo que puede conllevar a que se trate de consignas coreadas en sólo un momento en específico, por ejemplo, el asesinato de una persona.

Finalmente, aclaramos que el nombrar una tipología de consignas como coyuntural o contextual puede presentar un problema entre el uso (referido al momento temporal de entonación) y el contenido (referente al mensaje) de la consigna. Es importante mencionar que el término coyuntural o contextual no indica que la consigna sólo se coreó en un momento específico (pues algunas perduran por más años), sino que hace referencia a que el contenido y mensaje de la consigna da cuenta de las dinámicas y otros elementos de un contexto en particular en tanto es algo que sobresale de la misma.

Consigna No. 1: “Sí señor, cómo no, el gobierno lo mató”

De esta consigna se puede resaltar que tiene una estructura general o amplia, lo que seguramente permitió que pudiera ser coreada en distintas situaciones. Aunque una de las personas entrevistadas, que estudió entre el 84 y el 88, la referenció en un evento particular (durante el gobierno de Virgilio Barco), también le resaltó esta amplitud, por lo que podría interpretarse que la consigna en los años ochenta está en el marco de las desapariciones y/o asesinatos de los que fue objeto la población civil en el marco del gobierno de Belisario Betancur (1982-1986), en el que dinámicas como la lógica del enemigo interno y la persecución política a nivel general se mantuvieron pese a la derogación del Estatuto de Seguridad en junio de 1982 (Pécaut, 2006) y pese también a que su llegada parecía significar para muchos una apertura al diálogo.

En cuanto a los elementos de entonación, la persona entrevistada no mencionó que esta consigna tuviera un ritmo en particular. Sin embargo, cuando la entonaban la dividían en tres fragmentos: inicialmente decían “*Sí señor*”, hacían una corta pausa y continuaban con “*cómo no*”, una breve pausa final y cerraban entonando con mayor vigorosidad: “*el gobierno lo mató*”. En las tres partes se da un énfasis al final de cada palabra logrando en que cada fragmento tuviera rima.

El contenido de la consigna es una afirmación de la responsabilidad que tiene el Estado en los casos de desapariciones y/o asesinatos, que se evidencia con el fragmento: “*sí señor*”; luego la parte del “*cómo no*” en donde se puede entender como la aclaración de la duda o la confirmación de que “*el gobierno lo mató*”. Desde nuestra perspectiva, y teniendo en cuenta lo mencionado, esta consigna se convierte en una forma de denuncia y respuesta que tenía la población civil al manifestarse frente a dichas situaciones y de esta manera expresar su indignación, no sólo por el accionar estatal, sino además, como lo expresó la persona entrevistada, por la sensación de que había un Estado poco efectivo e incluso inoperante frente a las amenazas, las desapariciones y los asesinatos que afectaron a la población civil. Esto puede evidenciarse en lo dicho por una de las personas entrevistadas, que comentó que esta consigna fue coreada en un acontecimiento puntual: posterior al asesinato de Jaime Pardo Leal, en 1987 (asunto que se complementará más en el desarrollo de la siguiente consigna).

Consigna No. 2: “Jaime Pardo Leal presente, presente, presente”

Esta consigna se coreó a raíz del asesinato de Jaime Pardo Leal, militante y candidato presidencial para el año 1987 por el partido Unión Patriótica (UP)¹⁷ que, de acuerdo con una de las entrevistadas, para muchos ciudadanos representaba una alternativa distinta a los partidos tradicionales y a la clase política en el poder. Esta colectividad desde 1985 empezó a ser perseguida y muchos de sus líderes y militantes sufrieron de amenazas y/o asesinatos, cuya responsabilidad recae en grupos paramilitares, ganaderos, poderes regionales y las Fuerzas Armadas (Zuluaga. 1996). De acuerdo con la participante, este acontecimiento fue de gran impacto en la vida pública nacional, por lo que puede pensarse que debido a éste surge la emotividad y la indignación que la persona comentó al referir el suceso, el homenaje de despedida de Pardo Leal y las dos consignas. Así lo recordó:

¹⁷ Para ampliar más sobre la Unión Patriótica remitirse a la contextualización, en el apartado anterior.

(...) digamos que uno veía en esas marchas a un país que sí estaba dispuesto a construir en conjunto. Y me acuerdo que en la marcha de la muerte de... del asesinato de Jaime Pardo Leal, incluso la policía estaba muy conmovida, muy conmovida, y personas del ejército estaban muy, muy conmovidas, porque realmente para ese momento la Unión Patriótica era una salida política, convocante, pluralista, convergente, y pues realmente si fue un golpe bastante duro en ese sentido. (Julia, U.D. Marzo del 2017, Bogotá).

Antes de su asesinato, Jaime Pardo Leal ya había expresado su preocupación por la situación de persecución a la UP, y a manera de denuncia lo había puesto de manifiesto en público y

[S]eñalaba al Estado como principal responsable de estos crímenes por acción y por omisión, ya que mientras ignoraba la clara evidencia del plan de exterminio, cada vez eran más notables los nexos de cooperación entre las Fuerzas Militares, terratenientes regionales, parte de la elite política tradicional y la ilegalidad (Verdad Abierta, 2011a).

Posterior a su homicidio, las banderas y la máxima representación de la Unión Patriótica fueron otorgadas a Bernardo Jaramillo Ossa, quien fue asesinado por órdenes de los hermanos Castaño el 22 de Marzo de 1990 (Redacción de *EL ESPECTADOR*, 2012), cuando se disponía a abordar un vuelo que lo llevaría a la ciudad de Santa Marta.

La consigna fue iniciada y coreada al día siguiente del asesinato de Pardo Leal, y el sentido que expresa es el de manifestar que el mensaje, los ideales, la esperanza y lo que esta persona representa continuaba presente, es decir, que las banderas y las causas que el candidato expresó no perecieron y que están presentes en muchas personas. Para finalizar, en cuanto a la entonación, de acuerdo con los participantes, la consigna era gritada y coreada así: primero decían “*Jaime Pardo Leal*” (en algunas ocasiones, esta parte era coreada por una sola persona, que la introducía), hacían una breve pausa, y ya muchas más personas cerraban o respondían con: “*presente, presente, presente!*” con mayor énfasis.

Consigna No 3: “Viva la U/ Viva la U/ Viva la universidad/

Fuera la bo/ Fuera la bo/ Fuera la bota militar”

Esta y la siguiente consigna serán abordadas de manera complementaria debido a que las dos presentan cercanías en el contenido, pero sin afirmar que den cuenta de las mismas dinámicas o sucesos (esto también por la información disponible para cada caso). Lo anterior

nos permitirá evitar reiteraciones, pero quizás abordar algunos elementos de importancia y/o recurrencia que son relevantes para acercarnos a las subjetividades y percepciones en esos años.

En esta consigna se da a entender que los estudiantes universitarios manifestaron el rechazo a la presencia e instalación de las Fuerzas Armadas en inmediaciones y dentro de universidades públicas a finales de los años setenta y buena parte de los ochentas (tema que fue recurrente en varias de las entrevistas realizadas, pero también delimitado en razón de los tiempos en que estudiaron las personas entrevistadas). En este sentido, el contexto en el que se entonó la consigna puede interpretarse como amplio y no estrictamente de un momento puntual (como una marcha o un suceso), pues está en el marco de una mayor visibilidad del ejército en los espacios públicos y la vida cotidiana (Zuluaga, 1996), asunto que no se redujo tras el período presidencial de Turbay (1978-1982) y el Estatuto de Seguridad Nacional, sino que tuvo cierta permanencia con el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986).

En términos generales la consigna alude además al incremento de la fuerza del ejército en el contexto urbano y en el manejo del orden interno del país (Pécaut, 2006), como se mencionó en la contextualización, y que es un asunto que pasa además por las labores de infiltración e inteligencia estatal al interior de las universidades, la represión, la persecución, el asesinato de estudiantes en disturbios o el ingreso de la Fuerza Pública a las instalaciones de las universidades públicas, aspectos que fueron recordados por los participantes:

Entonces, las tensiones eran muy terribles y la represión estaba refinando sus métodos, la inteligencia militar y la inteligencia estatal se empezó a especializar y a emprender cómo iniciar una lucha contrainsurgente, y en la lucha contrainsurgente metían todos los movimientos sociales, toda la protesta social, a todo el mundo. Entonces, eran unos años difíciles (Leandro U.N. Marzo de 2017, Bogotá).

(...) Pero hasta esa época no sucedía, o sea, la universidad era algo entre comillas sagrado, no se hacía eso, no se entraba el ejército ni la policía... había algo tácito, digamos que no se entraba, y la gente salía un poco a pelear, a armar el tropel, pero luego se entraba. Y la frontera estaba en los muros de la universidad, de ahí no se pasaba. Pero ya se empezó eso a violar, primero con los disparos y luego entrando. (Esperanza U.N Abril de 2017, Bogotá).

En cuanto a la estructura de la consigna, teniendo en cuenta lo anterior y las entrevistas podemos afirmar varias cosas: primero, que para muchos estudiantes la consigna es una reivindicación de la condición de autonomía de la universidad, como espacio para muchos de

aprendizaje, de debate, de interacción con otras visiones (p. ej. en lo artístico, cultural, académico, político), de construcción de conocimiento y lugar donde confluyen diferentes ideas y posturas que le apuntan a construir una sociedad menos desigual e injusta: eso expresa el fragmento: “*Viva la Universidad...*”.

Por otro lado, que la palabra “*bota militar*” en la consigna no es algo menor, ya que consideramos que para los estudiantes contiene una carga de significados y de simbolismos que, puede decirse, aluden a elementos que son percibidos o entendidos como propios de las Fuerzas Armadas, tales como: la disciplina, la marcha, la postura, la formación, la marcada del paso, el ruido de las pisadas, los elementos de su indumentaria. Entonces consideramos, que los estudiantes al corear “*fuera la bota militar*” no sólo rechazaban la presencia de los militares en el campus universitario, sino que además repudiaban esos elementos y características de los mismos.

La consigna era cantada, poseía cierto ritmo. El fragmento “*Viva la U/ Viva la U/*” se decía de manera como “hablada”, ni rápido ni lento, dándosele énfasis al U final, que es una forma abreviada, informal o común de los estudiantes para referirse a la universidad. En seguida se decía el “*Viva la Uni-ver-si-dad*”, con un importante énfasis y ritmo en la última palabra, que se decía dejando cierto tiempo entre cada sílaba (que tratamos de representar con los guiones), siguiendo el ritmo del canto inicial de la consigna. Esa característica se repite al final con “*fuera la bo-ta mi-li-tar*”. Sobre el origen de la consigna no tenemos información, pero es plausible aseverar que no fue exclusiva de Colombia, pues al corearse y dado el ritmo que lleva parece que guarda afinidad con las consignas futboleras, quizá argentinas.

Finalmente, cabe aclarar que dada la amplia estructura de la consigna, seguramente pudo haber sido coreada en otros escenarios o momentos (precedentes como posteriores), e incluso tener reelaboraciones en cuanto a su estructura. Sin embargo, consideramos que en el período abordado la consigna cobró relevancia por la situación y las condiciones de inseguridad de los años ochentas, dándole un sentido particular para muchos estudiantes, por lo que se optó por clasificarla como contextual o coyuntural.

Consigna No. 4: “Fuera la bota militar de la Universidad Nacional de Colombia, ¡fuera, fuera, fuera!”

Si bien esta consigna es similar a la anterior, al menos en términos de contenido y mensaje, consideramos que su análisis cobra relevancia por varios elementos específicos que una de las personas entrevistadas recordó y que son significativos para conocer, un poco más, las dinámicas que se dieron en la época de principios de los ochentas, en particular en la relación entre estudiantes de las universidades públicas y las instituciones ligadas a la Fuerza Pública. Entonces, se pueden decir los siguientes aspectos:

Primero, que teniendo en cuenta la información de las entrevistas, esta consigna fue coreada por estudiantes en la Universidad Nacional (lo cual no quiere decir que no fuera entonada por estudiantes de otras universidades), lugar que para finales de los setenta e inicios de la siguiente década “recibe los efectos de la represión desatada por un gobierno que construye sus lineamientos bajo un fuerte amparo militar, el cual no ve con buenos ojos el desorden y la emancipación de los estudiantes” (Silva, 1988, p, 161). Aunque como en el caso de la consigna anterior ésta puede dar cuenta del fortalecimiento de la presencia militar en la vida pública, y también de cara a algunas dinámicas estudiantiles universitarias del momento en la U.N., tales como manifestaciones, marchas o disturbios, en esta consigna hay además un elemento complementario: unas sensaciones de intentos de fuerte control por parte del ejército en la universidad, que así mismo se expresan en la consigna mediante el rechazo de la bota militar y la exigencia de que saliera del claustro y sus alrededores (“*fuera, fuera, fuera!*”), lo que puede evidenciarse en los recuerdos con los que una de las entrevistadas asoció la consigna: “[e]n esa época quienes pedían el carnet eran los soldados, a uno los soldados le pedían el carnet, le esculcaban los bolsos... era una época de terror. Estaba Turbay Ayala con su Estatuto de Seguridad...” (Esperanza. U. N. Abril de 2017. Bogotá).

Esta es una situación que se puede cotejar si se tiene en cuenta que en la época de finales de los setentas y principios de los años ochentas acaecieron diferentes hechos en los cuales la policía o el ejército hicieron presencia al interior de las universidades públicas y a su vez demostraron excesos y arbitrariedades, como por mencionar: a) estudiantes asesinados en manifestaciones (como el caso de Patricio Silva en 1978); b) tras la toma del 4 y 5 de junio de 1982 en la Universidad Nacional; c) la toma del 80 en la Universidad Pedagógica Nacional (Pinilla, 2010; Rey, 2014). En estos y otros acontecimientos la fuerza pública ocupó las

instalaciones y agredió a los estudiantes, quienes posiblemente usaban este tipo de consignas con el objetivo de hacer denuncias sobre las situaciones y agresiones a las que eran sometidos, así como puede ser también la identificación de un antagonista.

Para finalizar y con respecto a la entonación, la consigna era coreada a modo de grito. Se decía a un tono estable, es decir, sin rapidez ni lentitud, y de seguido, la parte: *“Fuera la bota de la Universidad Nacional de Colombia”*; y luego con fuerza y con una corta pausa en cada palabra se gritaba el *“fuera, fuera, fuera!”*.

Consigna No 5: “Ni por el MAS, ni por el menos, ni por el putas retrocedemos”

Para el análisis de la consigna es necesario abordar al menos dos elementos. El primero tiene que ver con el sentido y los sujetos a los que alude el término MAS, que aunque en algunas entrevistas lo hacían notar como “más” (tal vez por la dificultad de recordar algo a más de treinta años, o bien por el desconocimiento del trasfondo de la consigna), en otras entrevistas y teniendo en cuenta el contexto, se puede decir que la palabra alude a una organización en concreto que apareció a principios de los ochenta: Muerte a Secuestradores.

Esta estructura criminal fue conformada a finales del año 1981 por ganaderos, terratenientes y narcotraficantes, que sintiéndose azotados por el accionar de las organizaciones insurgentes decidieron hacerles contrapeso con estructuras privadas armadas (Verdad Abierta, 2011b). El hecho puntual que llevó a organizar la reunión de grandes jefes de la mafia a fines de 1981 en Medellín en donde surgió dicha organización, tuvo que ver con la búsqueda de Martha Nieves Ochoa, hermana de los Ochoa, miembros del cartel de Medellín, que había sido secuestrada por un miembro del M-19. En este encuentro “los asistentes dieron cada uno 2 millones de pesos y 10 de sus mejores hombres. De esta manera nació el MAS, un ejército privado de 2.230 hombres y un fondo de 446 millones de pesos para ‘recompensas, ejecuciones y equipo’” (Verdad Abierta, 2011b).

Las acciones del grupo antisubversivo condujeron a la liberación de la hermana de los Ochoa Vásquez, luego de que el MAS secuestrara unas 25 personas allegadas al guerrillero que había secuestrado a Martha Nieves Ochoa y le presionara para liberarla (Verdad Abierta, 2011b). Luego la organización comienza a ampliar sus lugares de operación hacia otros departamentos e inicia un proceso de búsqueda y persecución de integrantes no sólo de las

insurgencias o de simpatizantes de las mismas, sino además a líderes sociales y políticos (p. ej. de la Unión Patriótica), académicos y sindicalistas. Este grupo, que contó con apoyo y participación del ejército y la policía (Verdad Abierta, 2011b), desplegó un accionar crudo que generó temor y miedo en la población civil, apenas lógico tras observar escenas en donde se apreciaban “[c]adáveres de hombres acribillados, estrangulados y colgados en árboles” (Verdad Abierta, 2011b). Por último, a esta organización se le considera como uno de los orígenes de los paramilitares y su expansión por el Magdalena Medio como un modelo para los grupos posteriores (Leal, 2006).

En el segundo elemento, tiene que ver con la estructura de la consigna. En este punto es necesario resaltar al menos tres cosas: a) el “MAS” se pronuncia con más fuerza y realce que las demás palabras, lo que puede dar a entender que los estudiantes desean hacer visible el MAS no como palabra sino como actor hacia el cual va dirigida la consigna. b) adicionalmente, el “MAS” configura un juego de palabras y de sentidos con el término “menos”, que alude a que aunque la intensidad de las acciones violentas y criminales del MAS se presenten, la intención de los estudiantes es no “retroceder”, es decir, no “dejar” o “abandonar” las luchas, las causas que se están emprendiendo y la denuncia por las situaciones que acontecen. Y c) el “*ni por el putas*” es una expresión que refuerza ese sentido descrito en el punto anterior, y que, además, tiene una carga de emocionalidad, pues ‘putas’ en este contexto es una palabra del léxico cotidiano que busca que la persona que la entona se desahogue y también pretende denotar que los sujetos están dispuestos a seguir con sus banderas, proyectos, luchas y demás, sin importar la situación, contra quién sea la lucha y cómo acabe la misma.

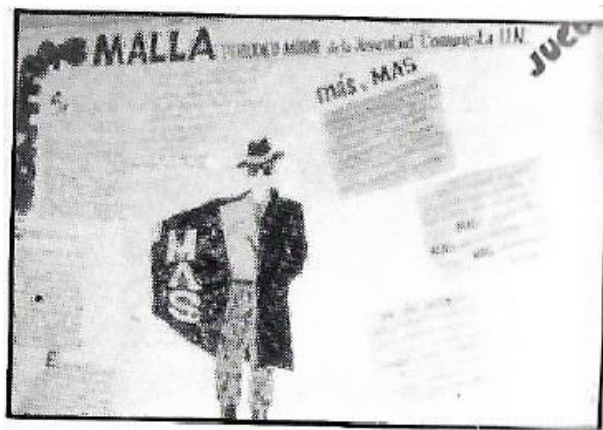


Imagen 01: Graffiti alusivo al MAS en la Universidad Nacional en 1981-82.
Fuente: Armando Silva (1988)

Finalmente, de acuerdo con algunas entrevistas, esta consigna fue coreada luego del asesinato del profesor Alberto Alava Montenegro el 20 de agosto de 1982, los días en que fue homenajeado al interior de la Universidad Nacional, en el auditorio León de Greiff. Así se recordó en una entrevista:

Entonces, el cadáver se entra al auditorio, el ejército aparece, la policía aparece, el presidente de la República habla “que hay que entregar el cadáver para la autopsia porque si no se va a saber quiénes son los asesinos”. En todo caso su propia esposa, su familia, sus hijos, la universidad misma no permite que se le haga autopsia ni nada y el cadáver ahí y luego aparece un ataúd y todo dentro del auditorio León de Greiff (Leandro, U.N. Marzo del 2017. Bogotá).

Varias de las personas entrevistadas manifestaron que para esos días llegaron una gran cantidad de estudiantes de distintas universidades a raíz del asesinato del profesor Alava. Esa congregación y acompañamiento, como muestra de solidaridad, desembocó en críticas y muestras de indignación hacia el gobierno de Betancur (que se había posesionado a principio del mes de agosto), ya que se consideraba, por un lado, que desde la institucionalidad no se estaba actuando frente el accionar del MAS, y por otro lado, porque en este contexto y en ese momento era muy fuerte la persecución y desaparición de estudiantes: a mediados de 1982 estaban ocurriendo las desapariciones del Caso Colectivo 82 (asunto que se desarrollará más adelante).

Para terminar, es pertinente resaltar que sobre las consignas pueden existir distintas interpretaciones, usos y sentidos que están ligadas a la constitución subjetiva de las personas y los momentos de entonación. Ésta consigna no es la excepción: si bien la mayoría de los entrevistados referenciaron que el término “MAS” hacía mención a la organización criminal, se presentó una interpretación de la consigna que no involucró el mismo sentido que le dieron los demás participantes, pues dicha persona manifestó que la consigna se coreaba

[R]eivindicando el tema de la educación, y el tema de todo lo de mayor cobertura, de... no sólo la cobertura sino también todo el tema de la infraestructura, porque se cree que la universidad pública entonces como es público entonces no es de nadie y entonces no le meto y no le invierto a nada (Julia, UPN. Marzo de 2017. Bogotá)

Este asunto es relevante mencionarlo ya que, a nuestro parecer, se puede apreciar que: primero, al interior del movimiento estudiantil no existe una sola visión sobre las maneras de ver e interpretar la realidad, en este caso siendo visible a través de las consignas que corearon

los estudiantes, y esto permite que al existir diferencias en los puntos de vista se generen relaciones dinámicas al interior del movimiento estudiantil. En segundo lugar, este caso permite, hasta cierto punto, abordar la idea de que las consignas no están distantes de las realidades sociales, y que, sea en un sentido u otro, están expresando algo: no son un vacío. Esto puede ejemplificarse teniendo en cuenta que esta consigna, de acuerdo a varias charlas, sobrevivió y fue usada en los años noventas, en otros contextos, y por tanto con otros sentidos.

Consigna No. 6: “Podrán callar nuestras voces, pero jamás callarán nuestros sueños”

Esta y las siguientes cuatro consignas (las n° 7, 8, 9, 10) serán abordadas de manera complementaria, teniendo en cuenta algunos elementos que pueden tener en común y algunas relaciones que se pueden establecer.

Esta consigna, que era entonada a modo de grito, puede resaltar al menos dos elementos situados en el contexto de finales de la década del setenta y buena parte de los ochentas, y que pueden considerarse como unos de los rasgos más presentes de la década para los estudiantes entrevistados: el temor y el miedo por un lado, y la esperanza y la fuerza de la persistencia por el otro, aspectos que aunque parecen ser distantes, se relacionan mucho durante los ochentas.

Entonces, con relación al primero, el contenido de la consigna alude a sentimientos y sensaciones de angustia, miedo e inseguridad, teniendo en cuenta el escenario de persecuciones, amenazas, desapariciones y asesinatos, no sólo a estudiantes universitarios, sino a líderes sociales y sindicales, académicos, defensores de derechos humanos y en general a la población civil, tanto por parte de las fuerzas del Estado (policía, ejército, organismos de inteligencia), como otras ligadas al narcotráfico, la delincuencia organizada, los antecedentes a las fuerzas paraestatales o paramilitares, como el caso de Muerte a Secuestradores (MAS), y en algunos casos dichas fuerzas vinculadas con poderes económicos y políticos regionales (Zuluaga, 1996; Pécaut, 2006).

En este contexto la consigna da muestra de un posicionamiento y una ética frente a la muerte o la eliminación de la persona, por los métodos ya mencionados, pues *“podrán callar nuestras voces”*... pero *“jamás callarán nuestros sueños”*, es decir, que la misma también expresa o le contrapone el plano de la persistencia, esperanza y/o perseverancia que sentían los estudiantes de continuar con los procesos de militancia, luchas, reivindicaciones, causas o fines que

llevaban, en un contexto de violencia social multiforme (Pécaut, 2006) y en el que los asesinatos y desapariciones eran muy recurrentes (así lo manifestaron todos los entrevistados), rodeadas por la impunidad —asunto que abordaremos en las consignas que siguen—.

De lo anterior se desprende que la consigna expresa una necesidad del momento, en el sentido de que los estudiantes sentían que debían recuperar y continuar con el legado y las metas de las personas que por las anteriores situaciones no los acompañaron más físicamente; pero no “deben” en un sentido imperativo o de obligación, sino relacionado con el sentir y la sensibilidad presente en muchos en esos momentos, pues el desaparecido podría ser el amigo, el compañero, el vecino, el maestro, o alguien que no conocían pero que tenía ideales, luchaba, reivindicaba y que trabajaba por sus proyectos de transformación de la sociedad. En este sentido, la consigna es también una muestra de rechazo al contexto, tanto por la violencia y las acciones, como por el carácter irresuelto de muchos procesos de investigación y justicia alrededor de los casos (como por ejemplo el caso Colectivo 82 y el de Jesús León Patiño en 1984).

Consigna No. 7: “Vivos los queremos porque vivos se los llevaron”

En el marco de las desapariciones que afrontaron muchas personas de distintas militancias y organizaciones del país, y que se hicieron más visibles con el caso Colectivo 82, familiares de víctimas y desaparecidos se reunieron y conformaron la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (ASFADDES), la cual se encargó de gestar procesos de acompañamiento, movilización, denuncia y reclamación de justicia en diferentes casos de detenidos y desaparecidos, sobretodo perpetrados por organismos e instituciones estatales, como por ejemplo el extinto F-2, el Grupo de Operaciones Especiales GOES (adscrita al ejército), la policía militar y hasta el mismo ejército (ASFADDES, 2002).

Estas experiencias y procesos organizativos también se dieron en algunos países de América Latina, por ejemplo con los procesos de dictadura. Así lo referencian varias entrevistas:

Por ese caso [Caso Colectivo 82] de desaparición de estudiantes, sus familias crean ASFADDES y alrededor de ASFADDES pues se inicia un proceso similar al de las Madres de la Plaza de Mayo. Entonces, se desfila por la Plaza de Bolívar con las madres y se empieza a arrojar consignas en mucho copiadas del proceso argentino, sobre todo (Leandro y Hernán, U.N. Marzo del 2017).

Es en el contexto del surgimiento de organizaciones como ASFADDES y el incremento considerable de los casos de desaparición forzada (CNMH, 2016) que tiene sentido la consigna para varios de los estudiantes entrevistados. La consigna era coreada a manera de grito —sin descartar que haya sido plasmada por escrito—, y era dividida en dos fragmentos: primero decían “*vivos los queremos*”, hacían una breve pausa y finalizaban con “*porque vivos se los llevaron*”. Dado lo anterior, esta consigna guarda unas particularidades y es que su origen no está al interior de las universidades públicas (y tampoco existe información sobre si es o no de Colombia), y además que fue coreada no sólo por estudiantes sino por familiares, conocidos, amigos(as) y en general personas vinculadas a los desaparecidos, al reclamo y denuncia. Por extensión, fue entonada tanto en universidades como en otro tipo de movilizaciones.

Esta consigna es tomada por las personas para expresar el sentimiento de indignación y rabia frente a una situación de incertidumbre, desasosiego y temor por la pérdida y falta de información de las personas desaparecidas. También buscaban denunciar, reclamar, controvertir o resaltar sobre la responsabilidad estatal o de funcionarios puntuales que presuntamente estaban involucrados en los diferentes casos de detención y desaparición de personas (aunque desde el gobierno se negara, como ocurrió con Turbay Ayala durante su período presidencial). Así mismo, la consigna también está relacionada con las ideas de los insuficientes e infructuosos procesos de investigación frente a estos casos, algunos hoy día aún sin resolver. Por último, hay un elemento de empoderamiento, en tanto la consigna expresa también una exigencia.

Consigna No. 8: “Por la vida y la libertad, ni desaparecidos ni impunidad”

Esta consigna guarda relación con la anterior. Inicialmente el origen de la consigna tiene que ver con los mismos procesos, situaciones y contexto en Colombia en los ochenta, tales como la desaparición forzada y la violación sistemática de los derechos humanos, por o desde diversos actores, como el Estado (p. ej. a partir del estatuto de seguridad y la lógica de enemigo interno), las fuerzas y/o organizaciones ilegales (p. ej. desde el narcotráfico, con más fuerza a partir de 1984-85) o paraestatales (especialmente desde el surgimiento y expansión del MAS), y los poderes regionales (Pécaut, 2006). Otro elemento en común es el actor al cual se asocia la consigna que, de acuerdo con varias de las personas entrevistadas, es la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (ASFADDES). A su vez, varios participantes de las

entrevistas manifestaron que esta consigna también estuvo vinculada a la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Familiares de Detenidos-Desaparecidos (FEDEFAM), por cuanto el propósito y las banderas de lucha eran similares o cercanas, pues buscaban hacer presencia en el escenario público frente a la situación de los desaparecidos a partir de las experiencias en distintos países del subcontinente.

Por otro lado, aunque en la estructura de la consigna puede parecer que no se habla o nombra a un destinatario concreto, consideramos, teniendo en cuenta la información de las entrevistas y la contextualización, que sí pone en especial relieve y/o posición al Estado, por varios asuntos: a) por la presunta (o en muchos casos probada) responsabilidad en las desapariciones por parte de agentes adscritos al mismo, la fuerza pública, organismos de inteligencia, etc., por lo que la consigna sirve de expresión de denuncia; b) porque en la estructura de la consigna aparece la palabra “*impunidad*”, lo cual no está de menos porque la misma en este caso es usada para reclamar, visibilizar y/o endilgar una responsabilidad a las instituciones estatales encargadas de la investigación y el desarrollo judicial (que implica el esclarecimiento de las razones y la información alrededor de los hechos, de las personas y la aplicación de justicia) de todos los casos de desaparición de civiles.

La consigna era coreada a manera de grito, y estaba dividida en dos fragmentos, primero se decía: “*Por la vida y la libertad*”, seguida de una pausa breve, y luego “*ni desaparecidos ni impunidad*”. Las últimas letras de cada parte de la consigna presentan rima y énfasis en la entonación. Para finalizar, como en la consigna anterior, ésta fue coreada no sólo por estudiantes y en la universidad, sino por más personas, organizaciones o colectivos.

Consigna No. 9: “¿Dónde están los desaparecidos?”

Consigna No. 10: “Vivos se los llevaron, vivos nos los devuelvan”

Estas dos consignas están estrechamente relacionadas con las tres consignas anteriores. Para nosotros cabe pensar que el hecho de que hayan sido recordadas varias consignas que expresan de alguna manera el tema de las desapariciones forzadas y la impunidad tal vez muestra que para finales de los setenta y parte de los ochentas este tema era ya una preocupación para muchas personas y grupos, a tal punto que se crearon organizaciones en torno a ello (como ASFADDES). En relación con esto, varias personas entrevistadas recuerdan estos años como aquellos en los que este fenómeno empezó a darse con mucha fuerza e intensidad.

Además, el hecho de que varias de las personas entrevistadas recordaran consignas asociadas a éstas organizaciones, que no son estrictamente estudiantiles, puede tener relación también con varios aspectos, no necesariamente aislados. En primer lugar, es posible que por la cercanía con las personas desaparecidas, sea por vínculos en la universidad o por los lugares en los que vivían o que frecuentaban; en segundo lugar, porque algunos estudiantes de esta década se vincularon con estas organizaciones a partir de sus trabajos o actividades externas a la universidad, en barrios, colectivos y organizaciones. Por último, esa relación también pudo darse teniendo en cuenta el carácter sistemático o amplio de las desapariciones, asesinatos y amenazas contra la población civil y distintos sectores sociales. En este sentido, los entrevistados resaltaron que durante esos años o en su experiencia como estudiantes había una fuerte sensibilidad frente al tema debido a lo recurrente que se daban las desapariciones.

Para finalizar, sobre la entonación los participantes no ahondaron mucho. Sin embargo dada su estructura cabe considerar que eran coreadas a manera grito. En el caso de la consigna “¿Dónde están los desaparecidos?”, se entonaba en un solo fragmento; y en la siguiente consigna se dividía la entonación en dos partes: primero se decía el fragmento “Vivos se los llevaron”, hacían una breve pausa y finalizaban con “vivos nos los devuelvan”.

Consigna No. 11: “Belisario Betancur pura mierda y pum, pum, pum”

Esta consigna se dirigía a una persona puntual, lo cual de entrada indica que su mayor auge y visibilidad estuvo en los cuatro años de periodo presidencial de Belisario Betancur (1982-1986). El mensaje de la consigna tiene como propósito increpar y controvertir a Betancur que, como se mencionó en la contextualización, desde el inicio de su mandato presidencial había hablado de la paz y de apertura política (Zuluaga, 1996). En ese gobierno se dio el desmonte del Estatuto de Seguridad, el proceso de diálogo con las FARC-EP y acercamientos con el M-19 (Pécaut, 2006). Es decir, teniendo en cuenta los antecedentes de violencia, represión y fuerte persecución que había vivido el país con el gobierno precedente, de Turbay Ayala (1978-1982), el gobierno que entraba parecía ser diferente. Todas las personas entrevistadas comentaron algo en este sentido, lo que puede dar a pensar que se trataba de una sensación muy visible en esos primeros momentos, por lo menos en el ambiente universitario. Por ejemplo, una de las entrevistadas nos comentó que:

[P]ara esos años en que estudié en la Distrital fue mucha, mucha, mucha la expectativa porque en el 82 había ganado un gobierno conservador que había esgrimido la bandera de la paz —o sea, esa bandera se ha esgrimido por décadas y décadas—, pero también con bastante expectativa sobre la apertura política dado que con este nuevo gobierno digamos que se abrían otras expectativas (Julia, U.D. Marzo de 2017).

Con relación a la estructura de la consigna, se encuentran al menos dos fragmentos que llaman la atención. Primero, está la expresión “*pura mierda*”, que hace parte de las expresiones de uso cotidiano en Colombia que se utiliza para insinuar que o alguien miente o está hablando de más sobre un tema o echando “carreta”; por otra parte, el término “*mierda*”, que aunque puede pensarse como algo vulgar, en este caso puede interpretarse que busca ser una expresión de indignación, descontento y rabia con el gobierno.

Sumado a lo anterior, el “*pura mierda*” bajo este contexto tiene un sentido más preciso, ya que refiere al descontento de la ciudadanía, y en ella los estudiantes, que tenían presente las lógicas, dinámicas, acontecimientos y la dirección que estaba llevando el país. Así lo manifestaron varios entrevistados:

Desde el punto de vista normal de la sociedad colombiana, la sociedad viene de un gobierno de un Partido Liberal entre comillas, pero un gobierno de extrema derecha como es Julio César Turbay, y el siguiente gobierno es aparentemente un poeta, Belisario Betancur, que representa al Partido Conservador. Entonces el Estado es un Estado de derecha. Y ese poeta, ni es poeta, ni es político, ni es nada. Finalmente es un gobierno gris, donde las fuerzas militares imponen una casi dictadura militar, y donde el presidente solo habla con sus buenas palabras y sus buenas maneras, pero no se nota ningún liderazgo en el ejecutivo (Leandro, U.N. Marzo de 2017).

El segundo fragmento que es de vital intereses es el “*Pum, Pum, Pum*”, que además de ser un complemento que busca rimar con la primera parte de la consigna (con ‘*Betancur*’), tiene un trasfondo que sólo cobra sentido si se retoman elementos y situaciones del contexto, ya que la expresión al ser coreada hace clara alusión a los sonidos de disparos o de explosiones, que reflejan y son un recuerdo del accionar de la Fuerza Pública, no sólo en la universidad pública: durante el gobierno Betancur ocurrieron desapariciones forzadas; las negociaciones con las guerrillas se desarrollaron en medio de la confrontación armada; fue asesinado el profesor Alberto Alava (siendo la consigna cantada, entre otras ocasiones, durante el homenaje); ocurrieron los sucesos del 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional de Colombia; la toma del Palacio de Justicia en 1986, con la brutal respuesta del ejército, entre otros.

Finalmente, al entonarse la consigna, y este fue un rasgo que resaltaron los entrevistados al corearla, se evidencia que ésta guarda cierta emocionalidad que exalta la efusividad de los estudiantes que se asumieron en la época. En este sentido, uno de los entrevistados recordó que la consigna se entonaba cuando un estudiante había sido o era asesinado “en medio de la confrontación callejera” (Hernán, UN. Abril del 2017. Bogotá), lo que además muestra la responsabilidad que le endilgaban al presidente Betancur, ya que éste era el responsable directo en el manejo de la Fuerza Pública y el que, además, había adquirido más visibilidad pública por su discurso de apertura al diálogo nacional y búsqueda de la paz (Zuluaga, 1996).

Consigna No. 12: “No al terrorismo de Estado”

En cuanto a esta consigna, los participantes no mencionaron el origen, pero teniendo en cuenta el periodo en que estudió una de las entrevistadas, sí parece que la consigna tiene su mayor significado durante el tiempo de gobierno de Turbay Ayala (1979-1982), aunque debido a la información disponible no puede afirmarse que no haya sido coreada durante la presidencia de Belisario Betancur. Con relación a la entonación, tiene un carácter gritado en el que se dice primero el “No” solamente, y luego le siguen las otras cuatro palabras de a dos: “al terrorismo”, y una breve pausa, y luego: “de Estado”. Al escuchar la consigna de una de las personas entrevistadas se puede inferir que en la entonación resalta con especial fuerza el “No”, lo cual está relacionado con lo que la participante mencionó de que la consigna fue coreada como expresión de rechazo y de miedo frente a lo que se estaba viviendo en el país, pues para los años finales de los setenta y la década de los ochenta el fenómeno de la desaparición forzada por parte de agentes del Estado (así como de otros actores) se va intensificar y a adquirir regularidad¹⁸.

¹⁸ Así se corrobora en el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) titulado *Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia* (2016), en el que los autores, teniendo en cuenta datos y cifras sobre casos de desaparición forzada en el marco del conflicto armado, plantean una periodización con base en tendencias percibidas del fenómeno. La primera la definen entre 1970 y 1981, que denominan como el momento de su irrupción y el comienzo de la tendencia desde su práctica marginal hacia su regularización (CNMH, 2016): entre 1970 y 1977 se habla de 114 casos en el país, en tanto para 1978-1981 se registran 371 víctimas, aumento que los autores asocian sobre todo con el Estatuto de Seguridad. Es decir, para este período las desapariciones forzadas están más relacionadas con el Estado (un 33 % de los casos), aunque también un amplio porcentaje (41 %) recae en lo que el informe denomina como grupos paramilitares —sin ahondar en su caracterización—.

Estas desapariciones están relacionadas con un contexto en el que el crecimiento del descontento de la sociedad civil, las luchas sociales, el desgaste de los partidos políticos tradicionales, el impacto del Paro Cívico de 1997, el auge de las guerrillas al final de los setentas y la visibilización del narcotráfico y su violencia van configurando, por un lado, múltiples violencias (Pécaut, 2006)¹⁹, pero también que a la par de las estrategias de lucha contrainsurgente y el manejo del orden público interno (planteadas en el Estatuto, que amplió las facultades de las Fuerzas Armadas) se optó por fortalecer una forma de parainstitucionalidad, apelando a la ley 48 de 1968 que permitía la formación de grupos de autodefensa con apoyo del ejército, en la que agentes del Estado buscaron apoyarse en particulares o civiles intentando prorrogar

[P]or fuera de la ley lo que las detenciones y las torturas permitían hacer dentro del marco jurídico, pero escapando a los costos sociales y políticos que crecían para el Estado por la presión internacional y el malestar de la opinión pública, en particular en las ciudades metropolitanas (CNMH, 2016, p. 103)

El accionar que se justificó bajo el Estatuto, tal como la mayor intervención de la Fuerza Pública en universidades, el incremento de las detenciones, los testimonios y denuncias de torturas, la restricción y “penalización de derechos y libertades como el derecho a la protesta, a la reunión y a la movilización” (CNMH, 2016, p. 98), así como las prácticas paralelas o por fuera de la institucionalidad tales como las desapariciones forzadas cuya autoría se les endilga a las Fuerzas Armadas y los grupos de inteligencia, y los apoyos y vínculos de agentes del Estado con civiles en la lucha contrainsurgente y la guerra sucia, se constituyen en los elementos que llevan a la sensación de miedo que varios de los entrevistados comentaron como característico de la época y de su experiencia como estudiantes universitarios: así lo recordó una de las entrevistadas al hablar de la consigna: “era el miedo uno le tenía era al Estado. Uno lo sentía como [que] te protege? no, o sea no... de ahí viene todo lo peor que puede venir” (Esperanza, U.N, Abril de 2017. Bogotá).

Además, uno de los elementos que también resaltó la entrevistada, y que no es menor en la consigna, son las sensaciones de lo inaudito e indignante, quizá inconcebible, de que sea el mismo aparato estatal el que realice y promueva tales prácticas contra la sociedad civil, entonces para ella en ese momento en el contexto político el accionar del Estado “era el

¹⁹ Para un abordaje más amplio del panorama político y social de finales de los setenta y la primera mitad de los ochentas ver la contextualización al comienzo de este capítulo.

terrorismo legitimado, o sea, tenían permiso de hacer lo que quisieran, entonces uno estaba indefenso, y se sentía indefenso, no sólo uno, todo el mundo, los campesinos, los padres de familia, todo el mundo se sentía con miedo” (Esperanza, U.N, Abril de 2017. Bogotá).

Para finalizar, y para complementar el análisis de la estructura y contenido de la consigna, es pertinente hablar sobre lo que significa y connota la idea de Terrorismo de Estado. Frente al tema existe gran desarrollo, y aunque, siguiendo a Torres (2010), el hecho de no contar con una definición legal del término puede abrir paso a ambigüedades dogmáticas sobre el uso del mismo, sí existe cierto consenso frente al asegurar que esta forma de terrorismo guarda relación con prácticas que ejerce el Estado a través de uso del poder con la finalidad de propagar terror y miedo generalizado en la población civil, utilizando mecanismos y estrategias que están prohibidos en el ordenamiento jurídico nacional e internacional (Torres citando a Garzón, 2010). De acuerdo con Giraldo (2004), para el caso colombiano en el marco del conflicto armado se ha manifestado mediante la violencia indiscriminada, el paramilitarismo, la impunidad, la justicia ‘sin rostro’ y el trato indigno al ser humano. Como se ha visto en la contextualización y el análisis de consignas, esas manifestaciones van en proceso de aumento durante el período Turbay (1978-1982) y el de Belisario (1982-1986).

Consigna No. 13: “Los presos políticos no son delincuentes, son luchadores del pueblo”

Esta consigna, no sólo coreada por estudiantes universitarios sino también por organizaciones sociales, colectivos y defensores de derechos humanos, que buscaban acompañar a las personas detenidas desde finales de los setenta, era entonada a manera de grito y estaba dividida en dos fragmentos, primero se decía: “*Los presos políticos no son delincuentes*”, luego una pequeña pausa, y después con un grito más fuerte la parte: “*son luchadores del pueblo*”.

Aunque el origen de esta consigna no fue mencionado de forma explícita por alguno de los participantes, lo comentado en las entrevistas y la revisión de otras fuentes nos lleva a considerar que los inicios de esta consigna pueden estar asociados a la respuesta que dan varios sectores sociales ante el incremento de la persecución política y el constante aumento de las detenciones que se empezaron a presentar en el gobierno de Turbay Ayala y con el Estatuto, expedido en septiembre de 1978, pero que toman fuerza y

[S]e convirtieron en algo masivo, indiscriminado y feroz desde el 2 de enero de 1979, al descubrirse que un día antes el M-19 había sustraído, por un estrecho y largo túnel, más de 5000 armas del Cantón Norte de la Brigada de Institutos Militares, en Bogotá (Calvo, 2007 p, 131).

El robo de armas, denominado *Operación Ballena Azul*, provocó gran impacto tanto por su divulgación en los medios de comunicación nacional como por el carácter espectacular en el que se desarrolló la acción. Ésta generó una fuerte reacción del ejército en la búsqueda por recuperar las armas sustraídas, llevando a cabo arrestos arbitrarios, detenciones prolongadas sin justificación, torturas e interrogatorios (Pécaut, 2006; Madarriaga, 2009), amparados en el artículo 28 de la constitución y en el propio Estatuto.

Estas acciones se irían extendiendo y generalizando hacia la sociedad civil, campesinos, sindicalistas, profesionales, estudiantes, sacerdotes, indígenas (Calvo, 2007). Pronto las denuncias sobre excesos, irregularidades y arbitrariedades empezaron a presentarse y a incrementarse, como se demuestra en un informe de Amnistía Internacional, que investigó la situación y recopiló testimonios, y en abril de 1980 entregó los resultados al gobierno²⁰.

Aunque son escasas las cifras sobre el total de detenidos, algunos autores señalan que se trataron de miles, citando incluso que “[e]l primer año de gobierno del presidente Turbay Ayala costó la libertad a 60 mil personas, según el propio Ministerio de Defensa” (Calvo, 2007, citando a Fernando Landazabal Reyes, 1982). Por su parte el informe de Amnistía Internacional sugiere que es una situación que se incrementó en muchos sitios del territorio nacional. En ambos casos, de todas maneras, se muestra que tanto las prácticas irregulares del ejército como

²⁰ En el documento, que fue luego cuestionado por el mismo Turbay Ayala, se comenta que en muchos casos se dieron prácticas como:

- a) Allanamientos sin autorización, malos tratos en los procedimientos de arresto.
- b) Aislamiento de las personas que eran detenidas, ya que el lugar al que era remitido el detenido eran dependencias militares, en donde la persona permanecía incomunicada, en condiciones indignas, sin alimentación y sin lugar y tiempo para descansar. Muchas “instalaciones militares fueron transformadas en prisiones [...] normalmente fuera de un control judicial independiente” (Amnistía Internacional, 1980 p, 21).
- c) Interrogatorios, sin la presencia de algún abogado, y muchas veces los interrogadores ocultando su identidad (Amnistía Internacional, 1980).
- d) Aplicación sistemática y tecnificada de torturas, físicas y psicológicas, en la que se contó con asistencia de psicólogos, psiquiatras y médicos (Calvo, 2007).
- e) Falta de garantías para el desarrollo de un juicio justo o imparcial debido a que eran los tribunales militares los encargados de asumir los procesos (Amnistía Internacional, 1980).

las denuncias correspondientes se elevan a tal punto que aunque algunos militares y el mismo presidente no lo admitieran, se hizo muy difícil de ocultar dicha realidad.

Frente a esta situación los participantes mencionaron que muchos estudiantes, organizados o no y de todas las tendencias políticas, así como miembros de organizaciones sociales, algunos docentes, colectivos, e incluso familiares y conocidos de los detenidos, se agruparon en comités de solidaridad que buscaron darle atención a esa problemática, denunciando y brindando apoyo a los involucrados. Así lo recordó una de las entrevistadas:

Y una cosa que también marcó, yo pienso o siento: había sucedido lo del Cantón Norte en el 79, y empezó un movimiento alrededor de los presos políticos. Era la primera vez que habían un grupo tan grande de presos políticos haciendo política desde la cárcel, acompañado pues de movimientos sociales por afuera. Entonces se dio que íbamos a la cárcel a visitar los presos políticos, a los muchachos y las muchachas, porque muchos de esos presos políticos eran estudiantes de la Nacional (Esperanza, U.N. Abril de 2017, Bogotá).

Para la entrevistada, los comités de solidaridad y las visitas a las cárceles (en la que estudiantes de muchas carreras participaron por el compañerismo con los detenidos), posibilitaron procesos y escenarios de “formación política y generó militancias políticas y propició el surgimiento de nuevos grupos estudiantiles [en la Universidad Nacional]” (Esperanza, U.N. Abril de 2017, Bogotá).

Consigna No. 14: “Abajo, la dictadura Turbay Camacho Leyva”

En esta consigna el ritmo y entonación con que se coreaba respondía a la expresión de un grito, sin ningún ritmo en particular; primero se entonaba la palabra “Abajo”, se hacía una pausa y después se decía de corrido la frase “la dictadura Turbay Camacho Leyva”, lo que puede mostrar por un lado que hay un énfasis de fuerza en la primera palabra, y por el otro una conexión o vínculo entre dos personas distintas: el presidente Turbay Ayala y Luis Carlos Camacho Leiva, quien se desempeñó como ministro de defensa nacional durante su período presidencial, y quien ya tenía antecedentes como comandante general activo durante el gobierno de López Michelsen (1974-78), por lo que vivió en el aparato militar todo el malestar de la institución castrense frente a la crisis institucional, el auge de la agitación social de mediados de los setenta y estuvo entre quienes solicitaban al presidente Michelsen una mayor capacidad de intervención en el manejo del orden público (Pécaut, 2006).

En cuanto a la estructura de la consigna, la palabra “*dictadura*” cobra un sentido especial y es que aunque el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982) no es una dictadura declarada, debido a sus decisiones y manejo del país, los estudiantes universitarios —entre ellos varias personas entrevistadas— y otros sectores sociales la catalogaron como tal. Esa asociación, que además se expresa en varias consignas, fue resaltada por uno de los entrevistados:

Claro, hay consignas que son marcadas de lo que sucedió en Argentina, Chile, Uruguay, sí, que se acomodaron. Algunas se acomodaron porque aquí en los ochentas todo el periodo Turbay fue muy duro en cuanto al Estatuto de Seguridad, una cosa bárbara, y habían muchas desapariciones (Hernán U.N. Marzo de 2017 Bogotá).

En segundo lugar, el vínculo que se establece entre Turbay Ayala y Camacho Leyva corresponde a un vínculo de orden militar, es decir, los estudiantes universitarios asociaban a los dos personajes como figuras preponderantes o visibles del devenir gubernamental, por la responsabilidad ante la represión y abuso de autoridad que estaba sufriendo la sociedad civil.

En este orden de ideas, esta es de las pocas consignas de estos años que menciona puntualmente el nombre de alguna persona, lo que indica no sólo su visibilidad en el contexto, sino también el desacuerdo frente a ellos y el rechazo respecto a sus decisiones y a las acciones del gobierno. Durante las entrevistas fue interesante observar, así mismo, este hecho:

Qué más les puedo contar de esa época... digamos, al interior de la Universidad Nacional y del movimiento estudiantil, pues obviamente se presentan muchas condiciones, veníamos de una época muy difícil, de un gobierno de Turbay que fue bastante complicado en el país, pues eso obviamente generó una respuesta muy importante de los movimientos estudiantiles. (Oscar, U.N Marzo de 2017. Bogotá)

Durante las entrevistas muchos recuerdan o rememoran uno o ambos personajes al hablar del panorama político y la experiencia de los estudiantes para finales de los setenta y los inicios de la década siguiente, lo que, teniendo en cuenta las entrevistas y la bibliografía consultada, consideramos, a nuestro juicio, que está relacionado con:

- a) Que Turbay era el jefe de Estado y quien decretó el Estatuto de Seguridad en 1978.
- b) En el caso de Camacho Leyva no sólo por ser el ministro de defensa de Turbay, sino porque para la esfera universitaria, particularmente en la Universidad Nacional, él ya

era referenciado por sus actuaciones años atrás. Acá vale la pena mencionar uno de los episodios que se dio durante el gobierno López (1974-78):

En abril de 1976 el ejército ocupa la Universidad Nacional. En esta ocasión, el general Camacho Leyva, sin consultar con el gobierno, da la consigna de ‘usar las armas’ si las tropas son atacadas y añade: ‘no podemos confundir la prudencia con la debilidad’ (Pécaut, 2006, p. 255).

Este suceso, en parte, es producto de la constante proclamación del Estado de Sitio que se declara en junio de 1975 y que continúa algunos meses en 1976 (Pécaut, 2006).

De tal manera que estas acciones tienen negación al interior de los estudiantes universitarios, en especial los de la Universidad Nacional, que ven constantemente cómo se viola la autonomía universitaria y cómo se vulnera hasta la vida de la comunidad universitaria desarmada por la orden del general de “usar las armas”. Estos aspectos, junto al control del ejército por parte de un general y no totalmente por el presidente, y otros, son lo que llama Pécaut (2006) como elementos o aspectos que prefiguran el Estatuto de Seguridad. Este suceso también muestra cómo hubo continuidad de cierto sector de las altas esferas militares desde el gobierno de López Michelsen al de Turbay.

- c) Teniendo en cuenta algunas opiniones de los entrevistados puede decirse, además, que ambos personajes eran recordados por sus polémicas e indignantes declaraciones y por la recurrente negación que hacían sobre las denuncias de detenciones, arbitrariedades y torturas que el ejército y los órganos de inteligencia llevaban a cabo. Entre los comentarios de los participantes sobresale, por ejemplo, cuando Turbay dijo que “el único preso político soy yo” mientras estaba en Italia, o en otra ocasión cuando sugirió que “los presos políticos se ‘auto torturaban’” (Calvo, 2007 p, 137). Por otro lado, para Camacho Leyva las denuncias eran realizadas por sectores no armados de la subversión que “ya están despertando, ya están escribiendo, disminuyendo la imagen de los militares, haciéndola aparecer como una institución de torturadores” (Calvo, 2007, citando al periódico *El Tiempo* del 5 de febrero de 1979). Incluso el presidente llegó a cuestionar el informe que Amnistía Internacional le presentó al gobierno colombiano en abril de 1980 (Calvo, 2007).

Consigna No. 15: “El recurso es nuestro, hay que defenderlo”

Esta consigna era coreada en dos partes, primero decían: “*El recurso es nuestro*”, le seguía una breve pausa y terminaba con el fragmento “*Hay que defenderlo*”. También, dada la estructura y entonación que uno de los participantes usó al corear la consigna, esta no tiene algún ritmo musical en concreto.

El mensaje de esta consigna nos remite a las postrimerías de los setenta y la década de los ochenta, momento para el cual en el entorno universitario, la academia y otros sectores sociales adquieren relevancia las discusiones relacionadas con el neoliberalismo y sus implicaciones, el modelo energético en Colombia y el papel de las empresas multinacionales en la economía nacional. Aunque el debate sobre estos temas no era nuevo, para estos años algunos sucesos, procesos y actores contribuyeron a darle algunas particularidades, así como impulso y fuerza al tema.

Algunos de los elementos o factores que son importantes para entender este proceso durante esta década son:

- a) A partir de 1970 la producción de petróleo fue disminuyendo en el país, a tal punto que cinco años después se ponía en riesgo la productividad de Colombia, pasando de exportador a importador de crudo (Pécaut, 2006). Esta difícil situación llevó al gobierno de López Michelsen “a dar un viraje en la política petrolera, en el sentido de abolir el sistema de concesión y abrir paso al esquema de contrato de asociación, para estimular la vinculación de compañías petroleras internacionales al sector” (Aguilar, Galeano y Pérez, 1998, p, 2). Las medidas condujeron al aumento de las exploraciones (Pécaut, 2006).
- b) En el marco de ese contexto se da la exploración y descubrimiento de un gran yacimiento en Arauca, que inicia a finales de los setenta y se concreta durante los primeros años de la siguiente década. Éste es un acontecimiento de relevancia económica ya que visibiliza nuevamente al sector petrolero, pues “durante la primera mitad del siglo XX hasta por lo menos 1970 Barrancabermeja era el lugar de exploración, explotación y extracción de petróleo más importante del país” (Pedraza,

2009, 231). La explotación del yacimiento quedó a cargo de las multinacionales Mannesmann y la OXY (Pedraza, 2009).

- c) La magnitud de los yacimientos de Arauca, las implicaciones de su explotación a manos de compañías extranjeras, la ubicación del yacimiento en zonas con ausencia estatal, y su impacto en los distintos niveles de la economía y la sociedad fue llevando a algunos actores sociales a visibilizar la situación. De acuerdo con Pedraza (2009), uno de ellos fue el ELN (Ejército de Liberación Nacional), quienes habían tomado el manejo de los recursos como bandera política y de acción. En el ELN esto, sin embargo, no era nuevo, pues ya habían antecedentes teniendo en cuenta las zonas que había ocupado históricamente, ya que tanto Bucaramanga como Barrancabermeja, por ejemplo, han sido lugares que poseen una fuerte tradición política y, en la última, donde se presenta la explotación de los recursos naturales (Pedraza, 2009), lo que permitió, en parte, que esta organización antes de los ochenta ya estuviera situando la discusión sobre los recursos “en diferentes lugares de la izquierda colombiana” (Pedraza, 2009, p 231). El tema de los recursos nutrió el discurso del ELN de la liberación y le permitió poner en discusión reivindicaciones como la soberanía y la autodeterminación, con más fuerza aún durante los ochenta.

Estos fueron algunos de los acontecimientos, procesos y elementos que contribuyeron a establecer el debate nacional sobre el manejo de los recursos naturales, en particular con la explotación de petróleo, y el escenario académico no fue ajeno a esta situación. En los años ochentas se organizaron muchos estudiantes, de distintas carreras, creando grupos y colectivos de índole académico que tenían como finalidad aportar desde el conocimiento disciplinar a los procesos en boga, mediante la planeación y realización de conferencias, debates y otros eventos, reuniendo a variadas voces, y la difusión de los temas mediante periódicos y murales (Oscar, U.N. Bogotá. Mayo de 2017).

El contenido de la consigna refleja, en parte, esas discusiones, pues teniendo en cuenta lo anterior y las entrevistas consideramos que el fragmento de “*el recurso es nuestro*” parte de la reflexión sobre la explotación extranjera sobre un elemento dentro del territorio, bajo modelos y reformas de perspectiva neoliberal en los cuales las empresas multinacionales son quienes más ganancias obtienen, amparados en las mismas leyes y en la falta de vigilancia y seguimiento gubernamental, en tanto el costo y consecuencias ambientales y sociales quedan

para las poblaciones afectadas y el detrimento para todos los colombianos. En ese sentido, la consigna tiene un sentido de identidad al reivindicar lo nacional, y cierta idea (tal vez difusa en la consigna, pero implícita) de autonomía y/o soberanía frente a lo que forma parte del territorio nacional. La segunda frase “*hay que defenderlo*” es una invitación, al percibirse, de acuerdo con el entrevistado, que esa forma de explotación del hidrocarburo era prácticamente una entrega del país, especialmente a Estados Unidos (Oscar, U.N. Bogotá. Mayo de 2017). Aunque lo anterior puede parecer a primera vista como algo procedente del discurso o ideología de guerrillas como el ELN, en realidad la relación de la misma con esta dinámica estudiantil no era directa, sino que se trataba más de la visibilización de un problema de interés del momento, que desde muchas perspectivas ideológicas y políticas de la izquierda fue siendo asumido. Al respecto un participante que estudió en la Universidad Nacional comentó sobre los grupos estudiantiles que:

Entonces uno sabía que habían grupos del M-19, grupos de las FARC, grupos del ELN, como digo, no tenían característica armada ni mucho menos, pero sí tenían relación ideológica. Nosotros no teníamos relaciones con ninguno de los grupos, pero sí con las propuestas, me explico: con el tema de la expropiación del petróleo estábamos de acuerdo, pero no porque estuvieramos de acuerdo con el ELN o no, el problema no era militar, para nosotros el problema no era ser militantes, ¡no! Sino el problema es “estamos de acuerdo con la propuesta de ellos entonces, ayudémosle a discutir” (Oscar, U.N. Mayo de 2017).

Lo anterior evidencia que el debate giró en diferentes esferas de la sociedad (estudiantes, sindicatos, obreros, entre otros) y no solamente impulsado por las organizaciones guerrilleras. Aunque las discusiones no eran nuevas, para estos años las personas entrevistadas recuerdan mucho el hecho de que las políticas neoliberales ya estaban avanzando, lo que, de la mano del contexto, le dió otras características al debate. Finalmente, con esto se puede interpretar también que la defensa de los recursos y en general la atención y discusión sobre cualquier problemática no son bandera política y/o militar exclusiva de las organizaciones insurgentes, sino también son objetivos, ideas y propuestas de diversos actores sociales.

2.3.2. Consignas de identidad:

Esta tipología se retoma en parte de César Tcach (2003), y hace referencia a consignas cuyo contenido puede denotar rasgos, características o elementos que permiten observar las

cualidades y la especificidad de un grupo, organización, clase o colectivo, en este caso de estudiantes de las universidades públicas de la década de los ochenta; el cómo se asumen, cómo se definen y cómo se “singularizan” e identifican dentro de la totalidad de estudiantes y la formación social al adscribirse y/o reivindicar a un grupo o colectivo determinado. Según Tcach (2003), esta es una tipología amplia ya que en ella caben elementos o dimensiones como la “expresiva (explicitan identidades), pedagógica (indicaban cómo eran esas identidades), propagandística (hacia el exterior de la organización) y endógena (orientada a potenciamiento de lealtades hacia el interior...)” (p, 17), que bien pueden quedar expresadas en las consignas obtenidas de la década del ochenta para el caso de este trabajo.

Es importante precisar que algunas consignas pueden expresar una identificación con el ser estudiante y otros elementos propios del mismo, mientras otras representan características quizás no propiamente estudiantiles, pero guardan el sentido de identidad, en parte, en tanto que fueron coreadas desde la condición de estudiantes, en el marco de su vida universitaria (apuestas y reivindicaciones de género, a un grupo armado, una clase social, entre otras). En ambos casos, las consignas se tuvieron en cuenta como de identidad, ya que se parte de considerar que la vida universitaria está atravesada por dinámicas y procesos sociales, políticos y culturales que van más allá de lo que connota la universidad en sí (la formación académica), pero que nutren la experiencia del estudiante a la vez que lo complejiza y diversifica.

Otras consignas presentadas muestran un distanciamiento, rechazo o antagonismo, como también identificación o búsqueda de afinidad o cercanía con un “otro”. Estas se incluyeron en esta tipología en la medida en que la identidad abarca múltiples elementos complejos que van más allá de lo individual o del cómo nos autorreferenciamos, en tanto se construye además en procesos y dinámicas intersubjetivas y relacionales (Giménez, 1997). Este punto es importante a tener en cuenta para el análisis de varias consignas porque, de acuerdo con Gilberto Giménez (1997) la identidad está compuesta por un elemento central: la distinguibilidad, que se desarrolla en la medida en que las personas con sus múltiples características son reconocidas como diferentes por los demás en las dinámicas sociales, lo que le permite diferenciarse de otros actores, colectivos o grupos de personas. Es decir, los procesos de identidad transitan, de diversa forma e intensidad, entre el autoreconocimiento y el heteroreconocimiento. Esto puede quedar expresado en algunas consignas, en donde se puede apreciar cuáles son los elementos de distinguibilidad de los estudiantes de esta época y también cuáles son los “otros” bajo el cual se referencian.

Dado el estudio de caso, los sujetos participantes y el contexto en el que estos se desempeñaron como estudiantes, se puede establecer unas sub-clasificaciones que obedecen al sentido de identidad antes expresado.

2.3.2.1. Consignas de identificación estudiantil.

En este sub-grupo se encuentran, por un lado, las consignas de identidad de los mismos estudiantes, es decir: si bien todas las consignas fueron coreadas por estudiantes, este grupo de consignas hace ver la identidad propia de los estudiantes y la universidad, en donde no se identifican o expresan dentro de una organización o grupo en concreto. Por otro lado, hay consignas que muestran apuestas expresadas por estudiantes, pero que en su contenido no demuestran que fueran relacionadas con la universidad o ser estudiante como tal.

Es importante mencionar que nombrar una sub-tipología de consignas como de identidades estudiantiles puede tener algunas limitaciones, que es preciso aclarar: por un lado no es la intención de esta subtipología mencionar que las siguientes consignas definen lo que es ser o lo que puede ser estudiante en términos generales o totalizantes. Se parte de que las consignas políticas orales son un elemento entre muchos de los que puede ser la experiencia estudiantil o universitaria en un contexto, por lo que las mismas —y en sí este trabajo— abordan es un aspecto del movimiento. Por otra parte, se nombran de esta manera porque al realizar el análisis encontramos que las siguientes consignas no pertenecen a ninguna organización o colectivo, sino que más bien guardan cierta amplitud que nos permite afirmar que son consignas que corearon muchos estudiantes²¹.

Consigna No. 16: “Somos UN sueño de libertad”

Esta es una de las pocas consignas de la época en la que se menciona explícitamente una universidad pública, expresando con ello una identificación y defensa de la misma, así como la reivindicación de la condición de ser estudiante. Se trata de la Universidad Nacional de Colombia, que en la consigna está escrita con su sigla U.N., lo que le da al artículo “un” cierto

²¹ Algunas consignas de identidad que no se analizaron, son:
“Compañeros Universidad Nacional, presente, presente, presente”
“Universidad Pedagógica nacional, presente, presente, presente”

sentido simbólico y significativo, a la vez que permite hilar toda la frase y conectar “*somos*” con “*sueño de libertad*”.

En cuanto al origen de la consigna no existe información precisa que indique la data de la misma, sin embargo los años en los que estudiaron las personas entrevistadas nos puede llevar a establecer por lo menos que es una consigna que ya existía para la época de finales de los setenta. Además, se coreaba en situaciones específicas: “normalmente se cantaba después de los tropeles, cuando algo pasaba que cogían a alguien preso o moría alguien” (Hernán, U.N. Abril de 2017, Bogotá). Como lo referenciaron varios participantes, se entonaba tras momentos de exaltación y efervescencia en los que el enfrentamiento con la fuerza pública —muchas veces en los alrededores de la universidad— terminaba en situaciones adversas para el estudiantado. Es por eso que la consigna tanto en su contenido como al momento de corearse reviste una fuerte carga de emocionalidad y se convierte en una forma de responder de manera no violenta frente a la confrontación y los resultados de la misma.

La información anterior, así como la alusión de la consigna a “*sueños de libertad*”, puede estar relacionado con la sensación de que con los asesinatos o detenciones a estudiantes se estaba truncando la vida misma, así como los ideales o proyectos de cambio social que se construyen, entre otros lugares, en la universidad. Para prácticamente todos los entrevistados que estudiaron en la Universidad Nacional, ésta fue un espacio no sólo de formación disciplinar, sino el lugar donde ampliaron sus perspectivas, entraron en contacto con otras cosmovisiones, culturas, ideologías, realidades, y también un lugar donde se pensaron otra sociedad posible, de ahí que mencionar a la universidad en la consigna y a ésta luego de la confrontación no sea totalmente paradójico: en realidad expresa la visión de muchos estudiantes de lo que la universidad y el estudiar allí connotan en un momento y sociedad específica. Finalmente, la consigna era coreada en forma de grito.

Consigna No. 17: “Compañeros caídos en combate, en combate seréis vengados”

Para iniciar, una de las entrevistadas comentó que el origen de la consigna posiblemente se remite a la época de los años 70, aunque para los años ochenta se seguía coreando, asunto que consideramos puede tener explicación en el contexto de esos años, los acontecimientos particulares en los que se coreó y la dinámica de episodios del conflicto armado del país.

Sobre la entonación de la consigna, una de las participantes resaltó que la misma se expresaba en forma de grito. Cada palabra era coreada con fuerza y con cierta pausa entre cada una. Esto lo manifestó al recordar que la consigna estaba asociada, como su enunciado deja entrever, con el asesinato de estudiantes o miembros de la comunidad universitaria en general: “[c]laro que mi voz así pasito no suena tan poderosa, pero era... mucha gente... y uno con el alma en la mano sonaba poderoso” (Esperanza, U.N, Abril de 2017. Bogotá). El recordar la consigna en relación con sucesos como esos es lo que para la entrevistada le da una carga de emoción e intensidad a su entonación durante los años que estudió en la Universidad Nacional.

Por otra parte, de la consigna en sí misma se puede resaltar el alto contenido simbólico: primero, el término “*compañeros*” evoca un sentido de identidad muy amplio que se da entre integrantes de la comunidad universitaria, no sólo estudiantes. En segundo lugar, el fragmento “*caídos en combate*” aunque puede pensarse en una primera lectura que guarda relación con el conflicto armado o con la influencia de grupos guerrilleros en la universidad, consideramos que tiene que ser matizada aún más, pues de lo que se infiere de la entrevista realizada, la consigna no tiene una connotación literal en el sentido de la muerte de algún miembro de las guerrillas en medio de una confrontación armada. Más bien pensamos que puede indicar la presencia entre muchos estudiantes de ciertos idearios, pensamientos e ideas políticas en cierta manera cercanas a las lógicas de la confrontación y la lucha, lo que en universidades como la Nacional llevó a muchas personas a hacer lecturas de la realidad y el contexto en éstos términos. Así las cosas, entonces la palabra “*caídos*” alude al asesinato de sus compañeros en la universidad, y con “*en combate*” se hace referencia a la lucha, a que la persona murió llevando unos ideales, unas causas. La situación en la cual la persona fallece es una particularidad que reviste importancia ya que influye en la emocionalidad, las formas de reaccionar y la subjetividad de los demás.

También es posible que la consigna, al ser coreada en los ochentas, para los estudiantes tuviera otras connotaciones o significados a los que tuvo en los setentas, cuando el contexto y el movimiento estudiantil era otro. Esto es importante resaltarlo en la medida en que la consigna en sí no deja ver en profundidad una posición política dentro del amplio espectro de la izquierda y más bien nos plantea algunas preguntas: ¿la lógica de combate está relacionada con las insurgencias, que en la primera parte de los años ochenta vivieron un período de auge, o es más bien una lógica más cercana a la lucha de clases, o entendida como acción directa?, si tiene que

ver con las insurgencias, ¿con cuál de todas, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre ellas?.

Un elemento que puede aportar para abordar estas preguntas puede ser la consideración de la entrevistada que se citó anteriormente, que al resaltar que mucha gente coreaba la consigna también dió a entender que en ese momento fue muy posible que los estudiantes la pronunciaran más por la efervescencia del momento y ante los acontecimientos sin reparar mucho en el contenido como tal. Esto deja observar que en el tema de las consignas intervienen elementos como la emocionalidad y la experiencia del momento, que pueden hacer que en determinadas circunstancias se entonen algunas consignas que traten de darle vía o expresión a lo que se siente, aún sin conocer el origen o antecedente de la misma.

El fragmento “*en combate seréis vengados*” también deja ver elementos propios de la subjetividad y las formas de reaccionar de muchos de los estudiantes frente a la situación en particular de un compañero asesinado. Pero si bien el contenido del fragmento de la consigna puede dar lugar a problematizaciones, más que controvertir la idea de venganza y de asumir el combate como forma de acción, queremos resaltar que en la consigna se expresa claramente una marca y un sentir, tal vez, de rabia que consideramos que es producto de la efervescencia por los acontecimientos y el propio contexto de la época.

Con lo anterior no se pretende excluir que para los años ochenta las organizaciones guerrilleras no hicieran presencia al interior de los claustros universitarios, o que estudiantes particulares fueran militantes o simpatizantes de algunas guerrillas, lo que se quiere establecer es que debido a la información arrojada en las entrevistas como a la misma estructura de la consigna no se puede asegurar que la consigna tenga por origen relación con alguna guerrilla. Solo se menciona porque es importante considerar los elementos y actores que podrían influir en el contenido en sí de la consigna. Sobre este tema se hablará con más espacio en el capítulo de las subjetividades.

Finalmente, la consigna, según los participantes, era entonada a manera de grito y era dividida en dos fragmentos: primero se decía “*Compañeros caídos en combate*”, se hacía una breve pausa y después se coreaba “*en combate seréis vengados*”. La consigna se decía con cierta lentitud y con mayor efusividad en la palabra “*combate*”.

Consigna No. 18: “Por nuestros muertos ni un minuto de silencio, toda una vida de combate”

Aunque el origen de esta consigna no es del todo preciso, tanto las conversaciones con los participantes como algunas fuentes que se revisaron, tales como Bernardo Tovar (1997), llevan a pensar que la consigna tiene fervor en los años setenta, coreada especialmente entre la izquierda de los estudiantes universitarios, y que sobrevive hasta hoy día. Para los ochenta era entonada por estudiantes no organizados, organizaciones, y también la decían los militantes de las organizaciones político-militares.

En cuanto a su origen, tras hacer la revisión de diversas fuentes no se encontraron datos precisos. Sin embargo hay una versión, comentada por un estudiante universitario de la década del dos mil, que indica que: “[e]s una consigna que lleva más de 40 años. Esto se configuró en la Universidad del Valle en los setentas, cuando les tocaba reunirse de forma clandestina, movilizarse a las diferentes universidades precisamente para movilizarse...” (Jacinto, UPN, Agosto 2017). La intención no es afirmar que ese sea el origen, sino mencionar una posibilidad. Lo que sí parece más seguro es que la consigna es de las universidades públicas de Colombia.

En cuanto a los elementos de entonación, una de las personas entrevistadas manifestó que esta consigna era más hablada y gritada, sin ningún ritmo particular. Primero se decía de seguido: “*Por nuestros muertos...*”, pero usualmente pronunciado por una persona, que era la que introducía la consigna. Luego de una breve pausa, ya las demás personas alrededor con fuerza gritaban: “*ni un*” “*minuto*” “*de silencio...*”, dejando una muy breve pausa entre cada fragmento; y luego el final, con más emoción y fuerza todavía: “*toda una vida de combate!*”²².

Consideramos que uno de los sentidos de la consigna va orientado hacia la reivindicación de aquellas personas que fueron asesinadas a razón de sus convicciones, luchas y acciones políticas. Aún cuando esos hechos lamentables buscaban generar en los estudiantes miedo, zozobra e intentaron incentivar el abandono de las luchas, truncar el movimiento, los proyectos políticos y generar quietud, la consigna es una reafirmación de que ello no lo lograrán aquellos actores que asesinaron a las personas, pues “*por nuestros muertos ni un minuto de silencio*”.

²² En un grupo de facebook llamado Filmaciones antiguas de Colombia y Latinoamérica, se encuentra un vídeo al parecer de 1984, donde estudiantes de la Universidad Nacional corean la consigna. Ver: <https://www.facebook.com/groups/539719489571569/permalink/686152064928310/> (Consultado el: 11/12/2017).

Este fragmento tiene además otro aspecto a considerar, y es que para Vidaurrezaga (2014) por un lado vincula elementos de emocionalidad asociadas a la muerte, pero por otra se rechaza el minuto de silencio como forma de llevar el luto y hacer un homenaje. En este sentido, la primera parte de la consigna busca no sólo reivindicar a las personas asesinadas sino manifestar que la lucha sigue a pesar de las circunstancias: *“toda una vida de combate”*. A su vez también no sólo que la lucha continúe, sino que la muerte de la persona es asumida “como acto que fecunda la causa y renueva el mensaje” (Tovar, 1997 p, 39).

La consigna era coreada en situaciones de movilización, confrontación y/o reuniones o actos en los que se recordaban algunos de sus compañeros muertos en confrontación y/o asesinados por agentes del Estado o actores paraestatales. Según los participantes de las entrevistas, éstos estudiantes se convertían, de alguna manera, en mártires, cuya manera de reivindicarse era, entre otras, coreando la consigna. Finalmente, es por todo lo argumentado anteriormente que ésta se ubica dentro de las consignas de identidad, ya que el mensaje y el propósito de la misma era la resignificación del otro, y además la reafirmación del ser estudiante y el sentido de luchar por la transformación social. Finalmente, según las personas entrevistadas, es una consigna muy afectiva.

Consigna No. 19:

“La mujer, por su condición de mujer debe ser doblemente revolucionaria”

“La mujer por ser doblemente oprimida, debe ser doblemente revolucionaria”

“La mujer, por ser doblemente explotada, debe ser doblemente revolucionaria”

Esta consigna fue referenciada por algunos de los entrevistados de tres maneras diferentes, lo que posiblemente encuentra explicación por el proceso mismo de recordar, sin embargo, guardan similitudes en cuanto a contenido, mensaje, estructura y entonación. La incluimos dentro de las consignas estudiantiles porque de acuerdo con lo manifestado en varias entrevistas, se coreó por personas en condición de estudiantes y en las universidades como la Nacional y Distrital, por lo que para nosotros guarda relación con la condición de identidad estudiantil a partir de ciertas discusiones o reivindicaciones.

Aunque no hay muchos datos en las entrevistas, bibliografía consultada e internet sobre los elementos de sonido de la consigna, al parecer ésta se coreaba a modo de grito, no poseía un ritmo especial. De igual forma, dada la naturaleza de su contenido y estructura es posible que

los estudiantes al corearla resaltarán con mayor énfasis el fragmento “*debe ser doblemente revolucionaria*”.

Sobre su origen es escasa la información disponible, por lo que cabría pensar en varias posibilidades. Por una parte, uno de los participantes mencionó que esta consigna era del Ejército Popular de Liberación (EPL), organización que inicialmente era de carácter maoísta. Tal vez se pueda pensar en dicha organización y/o en general en dicha corriente de la izquierda en la medida en que al interior de sus procesos organizativos muchos(as) se caracterizaron por cuestionar la familia patriarcal y el machismo, reflexionando sobre construir nuevas formas de relacionarse entre hombres y mujeres (Archila, 2009). Sin embargo, el mismo autor problematiza también la condición machista que se presenta en muchas de las organizaciones de la izquierda política en Colombia, entre las que las maoístas no se quedan por fuera, pues para una mujer de dicha corriente “[c]laramente se subordinaba la liberación de la mujer a las tareas revolucionarias y su tratamiento hacia ella era discriminatorio a pesar de proclamar formalmente la igualdad de sexos” (entrevista a Ana, en Archila, 2009, p, 194), lo que resalta las vicisitudes y contradicciones que se pueden y se presentaron entre la relación discurso y acción al interior de los procesos organizativos. Por otra parte, la crítica al machismo no fue exclusiva del maoísmo, por lo que tal vez la consigna no necesariamente derivó de allí.

Otra posible explicación en cuanto al origen de la consigna es que esta quizá no surge a partir del maoísmo o del EPL, sino que está relacionada de manera amplia con el espectro de izquierdas que, con influencia de los postulados del marxismo, reivindican y buscan la transformación de la sociedad por medio de la revolución (aun con sus respectivas diferencias). Esto es plausible al observar algunas palabras de la consigna como *explotación*, muy utilizada en el discurso y la producción marxista, lo que denota que la misma es realizada desde esa lectura de la realidad. De ser así, entonces en esta consigna hay un encuentro entre dos discursos y posturas, una que buscaba resaltar la idea de género, y la marxista, que hallan en este caso una relación en los debates y reflexiones alrededor del proceso revolucionario y de los proyectos de construcción de una sociedad diferente que no tenga las características ni los vestigios del mundo capitalista y burgués. De todas maneras, parece ser que la primera postura estaba subordinada al tema de la condición de clase, en tanto para esos años el discurso feminista no tenía tanto auge.

En cuanto a su estructura, la primera parte de la consigna: “*la mujer por ser doblemente explotada*” u “*oprimida*” en su variación, alude a la explotación de clase, lo que indica una identificación de la mujer —y de las estudiantes que corearon la consigna— como parte de la clase trabajadora, al proletariado; pero también está referida en términos de explotación aquella situación enmarcada en la sociedad patriarcal en la que para ellas hay roles definidos (p. ej. las labores del hogar, la crianza, ser secretaria, etc.), privaciones y desigualdad frente a los hombres, lo que las limita, las subyuga. Desarticular o ponerle término a las dos explotaciones, en la lucha por la transformación social, entonces de acuerdo con la consigna implica que la mujer está inmersa en dos luchas, de ahí el segundo fragmento “*debe ser doblemente revolucionaria*”.

Finalmente, uno de los entrevistados realizó una lectura crítica del contenido de la consigna, pues para él el fragmento “*debe ser doblemente revolucionaria*” le está endilgando un deber ser a la mujer, lo que es una actitud o posicionamiento machista al no permitirle a ellas su libre determinación a ser y hacer como crea conveniente, pues para el participante: “[o] sea, el macho revolucionario le exige a la mujer que debe ser revolucionaria para que se rebele ante el macho” (Leandro, U.N. Marzo de 2017, Bogotá). Este cuestionamiento a la consigna es distinto a lo comentado por otro entrevistado, quien dijo que la misma iba “en torno al papel y la presencia de la mujer en estas luchas” (Oscar, U.D. Mayo de 2017. Bogotá), dando a entender que ellas la coreaban, aspecto que el participante Leandro no mencionó, pero que puede tener relación con la presencia de algunos elementos o prácticas machistas al interior de organizaciones de izquierda, como se comentaba anteriormente.

2.3.2.2. Consignas de militancia e identificación con organizaciones político-militares.

En este sub-grupo se encuentran las consignas de identidad de los estudiantes de la década de los ochenta con organizaciones político-militares. Este asunto no es de menor importancia teniendo en cuenta que durante el desarrollo del conflicto armado en el país, las organizaciones guerrilleras optaron por hacer presencia en claustros universitarios, generando muchas militancias entre los y las estudiantes, y expresando una identidad propia de cada organización reivindicando sus luchas y apuestas.

Consigna No. 20: “Ni un paso atrás, liberación o muerte”

Esta consigna es del Ejército de Liberación Nacional (ELN), y expresa elementos fundamentales del movimiento insurgente, relacionados tanto con su surgimiento, así como con el devenir histórico y el peso de algunas figuras que pasaron por sus filas. La frase a su vez forma parte del himno²³ y de la bandera de la organización. Esta consigna, por las letras iniciales de cada palabra, se conoce de forma abreviada como “*nupalom*”, que es plasmada de manera gráfica por militantes o simpatizantes del grupo.

En primer lugar, una de las palabras claves de la consigna, “*liberación*”, hace referencia a una de sus banderas principales, y remite a la influencia del proceso de la Revolución Cubana, que un grupo de jóvenes estudiantes colombianos tuvo la posibilidad de conocer de cerca durante un viaje hecho en 1962, en el que además recibieron formación ideológica y militar (Pedraza, 2009), y que en conjunto los marcó y definió en aspectos como el ideológico, político-militar, estratégico, táctico, pero también el observar “la decisión de entrega de los cubanos, dispuestos a morir para defender su revolución, contribuiría a la formación de un imaginario de desprendimiento total que se expresaría posteriormente bajo la premisa de Liberación o muerte” (Medina, 2010, p, 182).

Sin embargo, la idea de liberación nacional es amplia, etérea, y requiere ser dotada de contenido. Es decir, el debate sobre este concepto puede llevar a diversas interpretaciones y, por ende, a distintas maneras de entrar al tema, ya que la idea remite a pensar cuestiones particulares de un país como: ¿de qué nos vamos a liberar? o ¿qué le falta al país para ser libre?. La respuesta a estos interrogantes conduciría a orientar “los lugares de lucha y los objetivos principales sobre los cuales es necesario incidir desde la organización” (Pedraza, 2009, p.229).

En este sentido, la liberación nacional tenía un significado específico en Cuba teniendo en cuenta que en su historia habían experimentado el colonialismo español y luego el norteamericano (Pedraza, 2009), pero por las diferencias del contexto colombiano no tuvo un referente concreto en la primera etapa de la cultura del ELN, por lo que para esta organización la liberación nacional fue asumida o propuesta a manera general como finalidad. Aunque se pueda pensar que la concepción inicial de “*liberación o muerte*” que propone el ELN pudo

²³ Al respecto ver: <http://www.eln-voces.com/index.php/voces-del-eln/simbolos/himno>. Consultado el: (06/01/2018)

llevar a ambigüedades, para Pedraza (2009) éstas también permitieron que esa lucha se pudiera presentar en diferentes escenarios. Lo anterior no implicó que no se dieran elaboraciones del concepto, como se verá a continuación.

Para el ELN la lucha por la liberación nacional estaba relacionada con una lectura particular en la que, aunque el período colonial finalizó en el siglo XIX, la subyugación no ha terminado sino que ha adquirido otras formas, ya no mediante una dominación formal sino más bien de orden económico vinculado a las transformaciones del capitalismo mundial, representado en un “neocolonialismo [que] ha impedido históricamente el desarrollo real de las fuerzas productivas, pero sobre todo ha impedido un verdadero proceso de liberación de los pueblos latinoamericanos” (Pedraza, 2009, p, 230). Así concebida, la idea de liberación se presenta en dos escenarios: uno el local-nacional, referido a las condiciones socioeconómicas internas, y la otra de cara al exterior, hacia la lucha por la liberación de las estructuras de poder internacionales, en donde el país juega un papel de subordinación (Pedraza, 2009)²⁴.

En segundo lugar, el mismo término de “*liberación o muerte*” en la consigna, según Pedraza (2009) y Aguilera (2006), evoca la condición de sacrificio, al tener la disposición de entregar la vida por la liberación del pueblo sin dar “*ni un paso atrás*”, llegando si es necesario hasta las últimas consecuencias. Esta idea se alimenta de, al menos, dos fuentes que influyeron durante la trayectoria de esta guerrilla: de un lado, el romanticismo de la Revolución Cubana y la entrega que mostraron los cubanos por el proceso, y que los jóvenes colombianos observaron allá (Pedraza, 2009; Medina, 2010). Del otro lado, por la cercanía al tema religioso, que se presentó también en otras guerrillas centroamericanas gracias a la contribución de la labor de religiosos que estaban adscritos a la teología de la liberación (Aguilera, 2006); en el caso colombiano la aproximación se da con fuerza por:

²⁴ Siguiendo con esta línea de análisis es preciso señalar que la liberación en relación a lo internacional tenía un problema práctico para el ELN: ¿frente a quién se materializa el discurso, lucha y acciones de la guerrilla? ¿quiénes son los enemigos como tal, por fuera del Estado, que encarnan ese neocolonialismo?. Este problema se va desdibujando cuando, con el descubrimiento de zonas petroleras que se dio a finales de la década del setenta y los inicios de los ochenta en Arauca, se vuelve a visibilizar el petróleo en la economía nacional y emergen algunos actores internacionales que influyen en el desarrollo económico del país, ya que las ganancias generadas por la explotación van a parar a los inversionistas extranjeros. Este contexto le permitió a la organización evidenciar aún más el tema de la soberanía nacional y la autodeterminación, vinculándolo a las políticas de la organización, pero también impulsándolo a manera de discusión (Pedraza, 2009). Con estos elementos, para los ochentas “el ELN definirá una estrategia de guerra fundamentada en el ataque a los pilares de la economía nacional, tomando como objetivo militar la industria petrolera y la infraestructura eléctrica y de transporte” (Aguilera, 2006 p, 222).

- a) El papel y la trayectoria política que tenía el sacerdote Camilo Torres Restrepo, muy conocido por su discurso y obra, y quien ingresa a las filas de la organización y cae en combate el 15 de febrero de 1966. Para muchos en el ELN Camilo configuraría un símbolo de identidad y unión (Aguilera, 2006).
- b) La vinculación al ELN de varios sacerdotes y miembros de la iglesia, influenciados por Camilo, dentro de los que se pueden mencionar a los españoles Domingo Laín, Manuel Pérez y José Antonio Jiménez (Aguilera, 2006).
- c) La colaboración, sin vincularse a la organización, de algunos sacerdotes y monjas que habían participado en el grupo Golconda, que surgió en 1968 y cuya creación fue el resultado de debates entre el papel liberador de la iglesia y las relaciones entre marxismo y cristianismo para buscar el cambio social (Aguilera, 2006).

Finalmente, varios participantes manifestaron que esta consigna se coreaba comúnmente en acciones directas que eran realizadas por estudiantes y demás personas que hacían parte de esta estructura, y que salían encapuchados; también era entonada por personas afines al discurso o ideología del ELN. Teniendo en cuenta lo anterior, y como lo mencionó un participante, se desprende que esta consigna también expresa una lógica de confrontación armada y directa ya que “en el marco del tropel se reivindica la organización” (Diego, U.D. Mayo de 2017, Bogotá). Su entonación era a manera de grito, y se repetía varias veces²⁵.

Consigna No. 21: “M-19, corazón del pueblo en armas”

Esta consigna era de la guerrilla Movimiento 19 de Abril (M-19). La coreaban estudiantes que eran militantes de la organización cuando hacían actividades al interior de algún claustro universitario. En cuanto a la entonación, la consigna tenía una lentitud en la pronunciación: primero decía “M”, se hacía una pausa muy corta y se terminaba la palabra “...-19”, y después se decía con el mismo tempo del principio: “corazón” “del pueblo” “en armas”. Y algunas veces se repetía.

²⁵ Existe otra consigna con una lógica muy cercana de esta, que es “ni un paso atrás, y lo que ha de ser que sea”.



Imagen 02. Graffiti del M-19 en la Universidad Nacional, en 1982.
Fuente: Armando Silva (1988).

Sobre la estructura de la consigna, el fragmento de “*corazón del pueblo*”, en nuestra consideración y también de acuerdo con la explicación de una de las entrevistadas, está relacionado con varias características y apuestas del grupo como la reivindicación de la espontaneidad, la alegría, la frescura, el goce, la sencillez, un lenguaje cercano a lo popular, la dimensión afectiva de la organización, la idea de hacer una revolución que rescate lo colombiano en su diversidad y la apuesta por la democracia (Zuluaga, 1996; Madarriaga, 2009). De ahí que la idea de corazón aluda a los valores y percepciones que el M-19 buscó proyectarle a la gente y a los que la organización consideraban como pueblo, destacando un alto contenido de emocionalidad. Pero también estas características se desarrollaron o expresaron en las relaciones cotidianas al interior de la organización, en donde se fueron configurando unos vínculos que trascendieron las metas, incidieron a nivel interno y se convirtieron en unos códigos y principios que los congregaron como una comunidad emocional (Madarriaga, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede aseverar que la consigna expresa de alguna manera que para el M-19 la dimensión afectiva es primordial. Al decir que son “*el corazón del pueblo*”, lo que buscan es generar en la gente o el “*pueblo*” unos sentidos de identificación o un fuerte vínculo. También, al ser una guerrilla con alta presencia urbana (por ejemplo en Bogotá), por las características antes citadas y por la novedad de sus acciones, el “EME” se dió a conocer y tuvo popularidad entre algunos sectores populares (Madarriaga, 2009) y estudiantiles. Para una de las entrevistadas: “el M-19, a diferencia de las otras guerrillas, era más como familiar. Incluso cuando se hacían cosas, si el país sabía que era el M-19 no pensaban nunca que iba a haber masacres ni asesinatos ni nada” (Esperanza, U.N. Abril de 2017, Bogotá).

Pero este lazo afectivo que se configura, gracias a un discurso de fraternidad y de otros sentimientos promovidos por el M-19, no deja de lado las posibles limitaciones que se

presentan a la hora de hablar de “*pueblo*” siendo una organización guerrillera, aún si el grupo “se concebía a sí mismo como representante del pueblo colombiano, al que imaginaba plural y revolucionario” (Madariaga, 2009, p. 250). Sobre este problema Jaime Bateman señalaba que “decir que nosotros representamos a las masas, al pueblo, a los desposeídos, es una verdad a medias” (Madariaga, 2009, p. 250 citado de M-19, 1983, 77-81). Consideramos que para Bateman decir que era una verdad a medias demuestra que la limitación de que la organización sea considerada como el corazón del pueblo radica en que en la práctica el M-19 debía estar con la gente, y por eso frente a esta situación para ellos lo primordial era trabajar políticamente con las comunidades para que “cuando hablemos de pueblo sean cientos de miles de personas” (Madariaga, 2009, p. 250 citado de M-19, 1983, 77-81).

Consigna No. 22: “En el campo y la ciudad, combatiendo unidos venceremos”

Una de las participantes manifestó que esta consigna era del Ejército Popular de Liberación (EPL), lo cual guarda sentido si se tiene en cuenta el mensaje y/o contenido de la misma con los elementos de identidad que se le atribuyeron a ese grupo guerrillero. Para comenzar, el EPL tenía una tradición ideológica volcada hacia el maoísmo, a partir de la cual consideraron que la lucha por la revolución tenía que ser con los campesinos y en las zonas rurales por medio de una guerra popular prolongada, como en el caso chino (Archila, 2009).

Estas ideas se intentaron materializar cuando desde el Partido Comunista-Marxista Leninista (PC-ML) se creó el EPL en 1967, y se tomó además “la decisión de trasladar la dirección del partido al campo, lo que no fue aceptado por todos sus integrantes, quienes fueron expulsados en esos años” (Archila, 2009 p.187). Esa determinación, junto con los intentos de Pedro León Arboleda, de la dirección del PC-ML, de clandestinizar el partido, llevaron a una contradicción y una crisis política al partido a finales de los sesenta (que impactó al EPL también), en tanto “se aisló de las ciudades y del proletariado urbano, así como de muchos contactos internacionales” (Archila, 2009 p, 187). Ante ello se diseñó una campaña que trató de aumentar la influencia proletaria en el PC-ML. Para mediados de los setenta, en el PC-ML ocurren una serie de rupturas, en tres grupos, de los cuales uno queda bajo el mando del EPL: el Comité Central (CC), la parte más ortodoxa y recalcitrante, que luego se alejará de China, se acercará a la experiencia de Albania, y después, en 1980, romperá con el maoísmo (Archila, 2009).

Este sucinto recuento de parte de la trayectoria del PC-ML y el EPL explicaría la alusión de “*en el campo y la ciudad*” en la consigna. Pero debe mencionarse que existe cierta ambigüedad en este fragmento en la medida en que, como se escribía en párrafos anteriores, la lectura maoísta inicial en Colombia —en los sesenta, y en grupos como los mencionados— le daba énfasis al campesino y lo rural, aislándose de los centros urbanos, a los cuales se pensaba que el proceso revolucionario llegaría después de forma añadida (Archila, 2009). Esto tiene relación, en nuestra opinión, con la idea de importar los modelos de la revolución china, tratando de aplicarlos tal cual en un contexto distinto como el colombiano, lo que llevó a problemas prácticos que afectaron su trayectoria y que trataron de ser corregidos desde mediados de los setenta y especialmente a mediados de los ochenta, con una mayor atención a lo urbano, cuando el Comité Central del PC-ML intenta reencontrarse con el país por medio de organizaciones como *Frente Popular* (Pécaut, 2006; Archila, 2009). La consigna, por consiguiente, en nuestra consideración, se encuentra entre mediados de los setenta y los primeros años de los ochenta, cuando se intensifican las luchas sociales en el país y en parte de la izquierda los alineamientos internacionales pierden fuerza o atención.

En cuanto al fragmento “*combatiendo unidos venceremos*”, hace alusión a la lucha armada como estrategia y forma para llegar al poder, que en el caso del EPL ha variado, pues se da en principio con la guerra popular prolongada, propio del proceso chino, pero que debido a las dinámicas de guerra y circunstancias de direccionamiento operativo empieza a mutar en la práctica al foquismo cubano (Archila, 2009).

Para terminar, en cuanto a la entonación y ritmo una de las participantes manifestó que esta consigna “era más recitada” (Esperanza, U.N. Abril de 2017). También aseguró que era coreada por estudiantes simpatizantes y militantes del EPL, pero que también la decían personas en general en muchas marchas, lo que tiene que ver, al parecer, con lo ambiguo de la consigna al no dejar mostrar algún posicionamiento o grupo particular, y también con la dinámica misma de una movilización, en la que algunos sugieren una consigna y muchos, en ese momento, y quizá sin tener referenciados los elementos de la misma, la corean.

2.3.2.3. Consignas que refieren o involucran otro actor

Este subgrupo se estableció a partir de la información recolectada en todas las entrevistas desarrolladas. En este se encuentran aquellas consignas en las que al corearse en las movilizaciones se mencionan a actores externos o distintos a los estudiantes y que con su mención buscaban interpelarlos, confrontarlos, o, por el contrario, invitarlos y/o vincularlos a sus reivindicaciones y sus luchas. En esta tipología las consignas pueden enunciar para los movimientos estudiantiles, en primer lugar, quiénes son sus adversarios, contrincantes o contra qué o quién van dirigidas sus reivindicaciones, luchas y causas; y, por otro lado, visibilizan los actores, sectores o clases con los cuales su causa es sentida como cercana, común o se identifican; o hablar de sus identidades como estudiantes universitarios en el marco de la sociedad. En varios casos las consignas son entonadas cuando en la calle, el lugar o el espacio por donde se pasa están las personas que representan o encarnan ese actor.

Cabe acentuar que esta sub-tipología presenta elementos de identidad en tanto que los estudiantes al corearla y dirigirla hacia otros actores dejan ver otros rasgos de lo que son o no, de un otro, retomando los rasgos de distinguibilidad que desarrolla Giménez (1997). Es decir, a partir del reconocimiento o visibilización del otro, los estudiantes también se están definiendo o enmarcando en algo como individuos, colectivo, clase, etc., al tomar distancia de ese “otro” en el que no se reconocen o se afirman.

Consigna No. 23 “Compañero uniformado, también es explotado”

Esta consigna era coreada, según una de las entrevistadas, durante movilizaciones en las que estuvieran los estudiantes. En cuanto a la entonación, la consigna era dividida en dos fragmentos: inicialmente decían “*compañero uniformado*”, hacían una breve pausa y terminaban con “*también es explotado*”. Era pronunciada a manera de grito, y como la última palabra de la primera y segunda parte riman, al terminar en “*ado*”, y como se corea varias veces seguidas, la consigna obtiene algo de ritmo. Otra característica es que iba acompañada de una expresión corporal que consistía en señalar con el dedo índice hacia los costados de la calle por la que se marchaba y agitaban la mano de atrás hacia adelante en repetidas ocasiones, señalando hacía algún integrante de la Fuerza Pública, a la vez que se les observaba por un momento, acentuando así que la consigna iba dirigida hacia policías y soldados.

Sobre el mensaje y contenido de la consigna hay que decir al menos dos cosas: primero, en el fragmento “*compañero uniformado*” los estudiantes al momento de corearla reconocen a los integrantes de la Fuerza Pública como personas con algo en común: la extracción social de la que forman parte o provienen, pues en muchos casos los policías o militares encargados de atender manifestaciones y “velar” o “restablecer” el orden público, son personas de las clases sociales populares. Esto es interesante si se tiene en cuenta que la relación entre los policías — y la Fuerza Pública en general— y los estudiantes de universidades públicas de los años estudiados no fue la mejor (como se puede apreciar en varias consignas analizadas anteriormente) ya que el contexto que se vivía configuraba un escenario de desconfianza, animadversión y también miedo entre actores: para finales de los setenta y la primera mitad de los ochentas, las personas entrevistadas señalaban que en las universidades públicas se veían los ingresos violentos de policías y militares a los campus, del que se pueden mencionar el 4 y 5 de junio de 1982 así como el 16 de mayo de 1984, ambos en la Universidad Nacional; también recuerdan los muchos estudiantes que fueron objeto de detenciones bajo el Estatuto, la represión frente a las expresiones estudiantiles, los asesinados a disparos durante los “trolepes”, la infiltración policial, las desapariciones y la impunidad.

En segundo lugar, en el fragmento: “*también es explotado*” se completa ese sentido de clase y la lectura marxista, intrínsecos en la consigna, al referir que tanto los uniformados como los estudiantes están en la misma condición de cara a la estructura social: la explotación, aún cuando los primeros forman parte de las instituciones del Estado. Pero ¿cómo entiende la consigna la explotación de los sectores bases de la policía y ejército?, porque en el marxismo clásico es la vinculación del asalariado a los medios de producción, vendiendo su fuerza de trabajo para obtener lo necesario para su subsistencia, lo que tiene que ver con la explotación misma, pero alguien de la fuerza pública no está relacionado con el aparato productivo, entonces ¿qué sentido de explotación maneja la consigna?. Consideramos que puede estar relacionada con varias representaciones o ideas sobre dichos actores: a) que los sujetos a los que los estudiantes tratan de interpelar son los que, de origen popular, dentro de la jerarquía policial-militar se encuentran en la base, lo que conlleva a que son quienes menos beneficios e incluso privilegios tienen; b) son aquellos sectores que reciben órdenes (lo que implica cierto desdibujamiento del criterio individual y clase hacia la autoridad o altos mandos), y que en últimas son quienes más se exponen; y c) que en dichas instituciones y dada la naturaleza de jerarquía de las mismas, también se presentan desigualdades, susceptibles de abordarse en perspectiva de clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que el mensaje general de la consigna es una invitación que hacen los estudiantes a cierto sector de la Fuerza Pública para que se reconozcan dentro del pueblo y las luchas que éste reivindica, al sufrir o estar en una situación similar (explotación, desigualdad), y que así mismo actúen en concordancia, como parte de la gente del común; de igual forma, los estudiantes al corear la consigna buscaban el apoyo de la base de la policía y ejército por tres motivos: por la propensión a buscar más poder de concentración de gente, y porque al entablar una invitación “amable” con la base de la Fuerza Pública se esperaba que ésta no reaccionara de manera violenta frente a la movilización; o por último, al pensar en que una revolución sería más probable si se sumaban las bases de la policía y ejército. Finalmente cabe preguntarse qué tan efectiva era la consigna frente al propósito esperado o enunciado, teniendo en cuenta además que como la movilización va avanzando, sería poco el tiempo para entonarla y para tratar de interpelar al otro actor: de ser así, cabe pensar en esta consigna como repertorio de movilización más que como estrategia de persuasión.

Consigna No. 24: “Militares, asesinos, asesinos, militares”

Esta consigna también va dirigida hacia los integrantes de las Fuerzas Armadas, en este caso el ejército, aunque con otra lógica. Si bien los participantes no aseguraron conocer el origen de esta consigna, a manera de hipótesis consideramos que la misma surge a partir de finales de la década de los setenta y mediados de los ochentas, debido al contexto social y político que se vivía en el país. Para dos personas entrevistadas de la Universidad Nacional que recordaron la consigna, ésta se coreaba especialmente por la desaparición forzosa, que para ese momento se incrementó bajo el marco del Estatuto de Seguridad, pero también durante el gobierno de Betancur (1982-1986). En cuanto a los elementos de entonación para una de las entrevistadas “[e]sta, que también la decíamos en las marchas, eran: militares, y otros contestaban: asesinos; y uno decía: asesinos, y ellos decían: militares [...] Y se los decían a ellos, o sea, eso en la cara cuando estaban en las marchas, se ponían furiosos, furiosos” (Esperanza. U.N. Abril de 2017 Bogotá).

A diferencia de la consigna anterior, en ésta se expresa el rechazo hacia el ejército, así como el sentimiento de indignación, por las desapariciones que también afectaron a muchos estudiantes, y el dolor de haber perdido un(a) compañero(a), un profesor, o estudiante. Fue coreada, de acuerdo con los participantes, durante la represión al movimiento estudiantil luego

de la toma del 4 y 5 de junio de 1982, el día en que asesinaron al profesor Alberto Alava y también el 16 de mayo de 1984, todos sucesos ocurridos en la Universidad Nacional.

Consigna No. 25: “A sus hijos los educamos nosotros, a sus hijos los educamos nosotros”

Esta consigna fue recordada por una entrevistada que estudió en la Universidad Pedagógica Nacional, universidad pública que se enfoca disciplinadamente en la formación de docentes, lo que explica la particularidad del contenido alusivo a la educación en este caso. Con respecto al sonido, la consigna se expresaba a manera de grito y no tenía un ritmo en particular, sólo se repetía el mismo fragmento varias veces mientras se estaba en una marcha. Por otro lado, al corear la consigna los estudiantes la acompañaban con gestos corporales tales como señalar y agitar el brazo, mirando al actor al que va dirigida la misma: la policía, especialmente, pero también los militares.

El mensaje de la consigna va dirigido con la intención de interpelar a los miembros de la Fuerza Pública que están en las cercanías de la movilización, lo que se aprecia claramente en toda la composición de la consigna, pues decir que “*a sus hijos los educamos nosotros*” es una forma que tienen los estudiantes, de acuerdo con las entrevistas, para manifestarle a la Fuerza Pública una situación irónica: que a pesar de los señalamientos, agresiones e insultos que arrojen éstos, son esos mismos insultados, agredidos y señalados los que tienen la responsabilidad del proceso de formación educativa en la sociedad, no sólo de los hijos de los uniformados, sino también porque los estudiantes de licenciatura serán o son los encargados de educar a las nuevas generaciones. El “*nosotros*” resalta esa identidad particular de quienes estudian en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Distrital.

2.3.3. Consignas estratégicas

De acuerdo con Tcach (2003) esta clase de consignas va más a fondo que las de identidad, ya que en éstas además de ese elemento se profundizan otros que son propios de organizaciones, grupos, colectivos o del actor que las está enunciando; de tal manera que para el autor estas consignas pueden tener algunos elementos tales como: primero, los objetivos que propone la organización, grupo o movimiento. Segundo, las vías de acceso al poder (en donde se contemplan diferentes mecanismos). Tercero, los instrumentos estratégicos que son otra

dimensión de la identificación (por ejemplo, si hace referencia a un partido, ejército). Otro elemento que puede estar presente, teniendo en cuenta la década estudiada, son las formas, el cómo o a través de qué acciones se plantean la realización o concreción de las reivindicaciones o fines, por ejemplo mediante una lógica de confrontación.

Consigna No. 26: “A estudiar, a luchar, a vencer, por la liberación nacional”

“A estudiar, a luchar, por la Liberación Nacional”

Todos los participantes que recordaron esta consigna la asociaron a un grupo estudiantil que militaba en las universidades públicas que surgió a fines de los setenta llamado Fuerza Estudiantil Revolucionaria Sin Permiso F.E.R. SIN-PERMISO, que “tenían una ideología muy arraigada a Cuba y a Camilo Torres, eran estudiantes de esa línea roji-negra” (Hernán, U.N, Bogotá, Marzo de 2017), lo que indica que “la expresión está más vinculada a la perspectiva Guevarista y a la perspectiva Camilista y el ELN” (Diego, U.D, Bogotá, Mayo de 2017). Del contenido de la consigna resulta interesante la importancia, si se quiere, estratégica, que adquiere la combinación de las formas de lucha que se resaltan en el enunciado, que serían concepciones sobre lo que es el ser estudiante, es decir: es estudiando y luchando que consiguen, o que contribuyen, a que el país alcance la liberación nacional²⁶, la revolución.

En cuanto a la entonación, una de las participantes mencionó que esta consigna se cantaba con acompañamiento corporal: primero se decía el fragmento “*A estudiar*”, seguido de tres aplausos fuertes, rápidos, luego seguían con “*a luchar*” y otros tres aplausos de la misma manera y terminaban con “*¡por la li-beración nacional!*”. En ocasiones se repetía y comúnmente esta consigna era coreada en diferentes manifestaciones como marchas, mítines y otras actividades o acciones impulsadas por la organización.

²⁶ Concepto que quedó desarrollado en la consigna No. 20 “ni un paso atrás, liberación o muerte”.



Imagen 03. Panfleto realizado por el FER SIN-PERMISO. No contiene fecha. Fuente: <http://cartelurbano.com/historias/memoria-movimiento-estudiantil-colombiano-archivos-del-buho-aniversario-universidad-nacional-unal>. Consultado el: 15/01/2018.

Esta organización fue muy recordada por las personas entrevistadas, que para principios de los años ochenta resaltaron que el FER fue uno de los grupos que empezó con fuerza el asunto de la expresión por medio de murales con un mayor sentido estético y con la búsqueda de otras acciones de difusión de su pensamiento o sobre alguna coyuntura universitaria o nacional de importancia. Uno de los entrevistados comentó, por ejemplo:

... [Y]o te podría decir que presencié -así no haya protagonizado- como el surgimiento de unos estilos como de hacer organización y de expresión de los movimientos, y es que precisamente yo estudié en el año ochenta, empieza a hacer como presencia en la Universidad Nacional primero, luego acá [en la UPN], algo que se llamaba como el Frente Estudiantil Revolucionario Sin Permiso que empezó a hacerse visible en la Nacional con unos murales gigantescos, que colocaban seguramente en la madrugada, pero que implicaba como una gran cartelera gigante, pues con las cosas que ellos querían movilizar.

Entonces eso a su vez hizo que las organizaciones universitarias más clásicas, pues las que dependían de la Juventud Comunista o el MOIR, pues como que también tuvieron que generar mecanismos similares, entonces pues ya cada quien tenía su pared donde estaban sus murales. Entonces era una incorporación de estos murales que implicaban un esfuerzo estético -no solamente está lo que querían comunicar sino también está la forma en cómo lo comunicaban, el dibujo, el fondo, el scream- (Alfredo, U.P.N Abril de 2017 Bogotá).

Varios entrevistados percibieron esos elementos de expresión como algo relevante, pues identifican que para finales de los setenta las manifestaciones y organizaciones políticas de izquierda que estaban —como la JUCO, del PCC, o la JUPA del MOIR, o los trotskistas— tenían formas percibidas como desgastadas, mientras en la siguiente década se presenta un cambio que no pasa desapercibido:

[C]uando nosotros entramos digamos que era el discurso de lo mismo, eran los carteles así como con dos mil palabras y una hoz o un martillo, o sea cosas que a uno realmente no le llamaban la atención, y ni leerlo porque era un ladrillo completo. Pero en ese momento empezó un flujo de estudiantes y también un flujo de diferentes formas de hacer propaganda política, si le llamamos de alguna manera (Esperanza, U.N. Abril de 2017 Bogotá).

Para los participantes lo anterior también es parte del auge del movimiento estudiantil, y de la fuerza de otras organizaciones de izquierda. Para autores como Silva (1988), el graffiti en estos años, en la Universidad Nacional, expresó otras tendencias, más hacia lo poético, lo estético, lo escénico e icónico. Lo que evidencia un cambio en la expresión del movimiento estudiantil en conjunto y de muchos estudiantes universitarios en la medida en que una expresión visual o escrita condensa formas de pensar, que a su vez son dicientes de los cambios que se van produciendo en un movimiento que se caracteriza precisamente por ello. Esto es importante para acercarnos a comprender la subjetividad de la época.

Consigna No. 27 “Con el pueblo, con las armas, ¡al poder!”

Esta consigna, de acuerdo con varias de las personas entrevistadas, era de la guerrilla del M-19, y se coreó, entre otros lugares, también al interior de los claustros universitarios en la época de los ochenta, y la razón se encuentra en que la estructura guerrillera contaba con algunos integrantes o militantes al interior de las universidades públicas que, de acuerdo con un participante, eran encargados del trabajo político con los estudiantes y algunas acciones de propaganda y difusión.

Una entrevistada mencionó que esta consigna tenía ritmo y se cantaba. Dada su estructura, se dividía en tres fragmentos: primero se coreaba “*Con el pueblo*”, se hacía una breve pausa y seguía “*con las armas*”, hacían la última pausa y terminaban con un volumen de voz más fuerte “*¡al poder!*”. Algunas ocasiones se entonaba varias veces más, y, además, era escrita en muros

por medio de grafitis o en material alusivo a la guerrilla (comunicados, panfletos, chapolas, entre otros).



Imagen 04. Sobre la operación en el Cantón Norte

Fuente: <http://www.oigahermanohermana.org/2016/01/documentos-en-la-historia-del-m-19.html>

Consultado el: 20/12/2017

El origen de la consigna, de acuerdo a uno de los entrevistados y a lo expuesto por Patricia Madarriaga (2009), remite al surgimiento del movimiento insurgente, que se da como tal en el año de 1973, y que “estuvo asociado a lo que muchos sectores consideraron fraude electoral contra la Anapo [Alianza Nacional Popular] en las elecciones presidenciales de 1970” (Zuluaga, 1996 p, 52), realizadas el 19 de abril. Situación que el grupo inicial interpretó como una muestra de la ineficacia de la vía electoral para conseguir una transformación estructural de la sociedad (Madarriaga, 2009). Aunque al comienzo el grupo se reivindicaba como brazo de la Anapo para promover sus propuestas, no contó con su reconocimiento oficial, lo que, entre otras situaciones, lleva a que para 1976-77 el M-19 hablara de su independencia de la Alianza (Madarriaga, 2009).

Esa lectura del contexto electoral y político es el fundamento del contenido de la consigna, tal como uno de los participantes comentó:

La consigna se vuelve importante porque obedece a eso: ‘nos robaron las elecciones’, entonces con el pueblo y con las armas al poder. No es solamente con las elecciones porque nos las van a tumbar. Entonces, digamos, era un tema de reivindicar la participación política para llegar al poder, pues por la vía armada en ese momento porque cambia la lógica. Si usted por la vía electoral no pudo y no dejaron, entonces la lógica es que con las armas y con el pueblo, que es nuestro bastión del momento, era

nuestro apoyo a poder lograrlo, pues, llegaríamos al poder. (Hernán, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

Tal como da entender el entrevistado, se trata de tomar el control del Estado, por la vía armada, pero junto al pueblo (esto es lo que la hace una consigna estratégica). Es decir, resulta interesante que se mencione como ‘bastión’ o como ‘parte de...’, lo que se aprecia en la consigna con el fragmento “*con el pueblo*”, y que puede tener relación con que

El grupo guerrillero justificó su existencia en la necesidad de crear un aparato armado capaz de hacer respetar la voluntad popular. De allí que en su propuesta política estará siempre presente, con mayor o menor intensidad, la defensa de la democracia (Zuluaga, 1996 p, 52).

Para finalizar, esta consigna era coreada, según los participantes, en actividades, manifestaciones y acciones de confrontación, en las que los estudiantes salían con el rostro cubierto, protegiendo así su identidad. Además, y de acuerdo con una entrevistada, el grupo estudiantil cercano al M-19 en la Universidad Nacional se llamaba *Empujemos*.



Imagen 05. “El grupo empujemos invita al paro nacional”, en 1981, Universidad Nacional
Fuente: Armando Silva (1988).

Consigna No. 28 “Por la vida hasta la vida misma”

Esta consigna es propia de la lógica y los elementos cristianos. Así lo manifestó uno de los participantes, que además mencionó que el origen de la misma radica en “una frase de un

sacerdote jesuita” (Diego, U.D. Bogotá, Mayo de 2017). Sin embargo, al rastrear la frase en diversas fuentes no se encontró exactitud sobre el tema; por otra parte, fue imposible contrastar esta afirmación con el recuerdo de otros participantes, ya que él fue el único que la recordó.

Aunque no se tiene información exacta sobre su origen, la consigna-frase expresa o se enmarca en una vertiente o tendencia dentro del cristianismo que buscó estar mucho más cerca a los sectores vulnerables y desfavorecidos, en una posición más activa y decidida frente a realidades difundidas ampliamente en la sociedad colombiana y latinoamericana como la desigualdad social y la pobreza (Acevedo y Delgado, 2012). Ese énfasis, distinto a las versiones más tradicionales de la religión, tuvo como especial antecedente en Colombia al grupo Golconda, formado en 1968, y que recogió una serie de debates y preocupaciones que fueron expresadas años atrás por el Concilio Vaticano II (1962) y la Conferencia Episcopal en Medellín, celebrada en 1968 (Aguilera, 2006), procesos de los que surgen las primeras ideas de la teología de la liberación y la intención de los pastores, sacerdotes y religiosas en Colombia —para nuestro caso de estudio— por relacionarse y acercarse de otra manera a las realidades de diferentes comunidades.

Con esas sensibilidades y preocupaciones, Mario Aguilera (2006) indica que el grupo Golconda

[C]uestionó la actitud conciliadora de la Iglesia con el orden establecido, tomó elementos de la teoría de la dependencia para proponer cambios estructurales y revolucionarios, planteó el diálogo entre cristianos y marxistas y urgió por la necesidad de comprometerse con las causas y los intereses de los sectores populares (p. 257).

En palabras del mismo autor (2006) este grupo se encargó de darle otro sentido a la dimensión política de la Iglesia en el país, organizando las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), “un plan proveniente de las Conferencias de Obispos en Río de Janeiro (1955) y en Medellín (1968)” (Acevedo y Delgado, 2012). Estas comunidades estaban conformadas por un grupo alrededor de 15 o 20 familias cuyo propósito era buscar cambios a nivel individual y colectivo (Aguilera, 2006), al promover una relación más horizontal y cercana con los religiosos; así mismo se promovía la reflexión e interpretación del evangelio con miras a pensar la transformación social (Acevedo y Delgado, 2012); también desarrollaron procesos de educación popular, en formación religiosa, política, alfabetización, y participaron en el impulso y organización de iniciativas colectivas (trabajo conjunto, movilizaciones) para solucionar

problemas prácticos y necesidades de la comunidad y generar vínculos de unión (Aguilera, 2006).

En las Comunidades Eclesiales de Base no sólo participaron miembros de la iglesia, sino que se vincularon y aportaron otros actores de la sociedad civil, docentes, estudiantes universitarios, entre otros. De las personas entrevistadas, dos estuvieron inmersos en procesos de educación popular, pero uno de ellos desde las CEB, quién comentó que los cristianos en los procesos de formación política también empleaban consignas, muchas desde la religiosidad, en las que expresaban su pensar, sentir, postura y compromiso, como en “*por la vida hasta la vida misma*”, que “[t]iene que ver con el principio del martirio cristiano, sí, entonces el martirio es que uno da la vida... que uno la daba por la vida. Uno está reivindicando la vida” (Diego, U.D. Mayo de 2017, Bogotá).

Del contenido de la consigna se desprende la lógica del sacrificio y la abnegación, como disposición presente en las luchas y procesos que realiza la gente como cristiana; pero son a su vez un fundamento o apoyo para las causas. La idea del mártir que menciona el entrevistado es la expresión de la realización última (al dejar la vida) de quien reivindica el papel liberador por medio de la religión y de quien considera que al morir deja enseñanzas, esperanzas y caminos que serán guía y ejemplo para los otros.

Para finalizar, en nuestra consideración, esta consigna podría ser vista a la luz del contexto de la época: es decir, las circunstancias de persecución, violencia, tortura, asesinatos, incertidumbre, miedo, entre otras (Pécaut, 2006) llevan a que, parte de la sociedad civil esté dispuesta a ofrecer la vida para defender el derecho a vivir de los demás, de ahí que en últimas la defensa de la vida sea una forma estratégica que se utiliza, de acuerdo con el entrevistado, para “reivindicar la vida”. Por otro lado, está la idea de que el trabajo en comunidades puede ser un insumo muy importante y necesario en el camino a la revolución o insurrección, aspecto que no es menor, teniendo en cuenta que para muchos estudiantes de principios de los ochenta el proceso estaba muy cerca.

La conexión entre los procesos de las Comunidades Eclesiales de Base y los estudiantes universitarios se percibe también en otra consigna, que guarda algunas similitudes con ésta, en donde resalta la defensa por la vida y la vinculación de este propósito con diversas

organizaciones a nivel latinoamericano: *“Alerta, alerta, alerta que camina, la lucha por la vida en América Latina”*.

2.3.4. Consignas genéricas

En este grupo se encuentran aquellas consignas que tienen un carácter amplio, en al menos dos sentidos: primero, que varias de estas consignas se pueden expresar en muchos contextos o tiempos, por diferentes personas, organizaciones o grupos con diversas posiciones, fines, reivindicaciones o características particulares. Por ejemplo la consigna *“El pueblo unido jamás será vencido”*, muy recordada por la mayoría de entrevistados como una consigna de esas “clásicas” durante la década de los ochenta, ya en la década del dos mil ha sido coreada por expresiones organizativas cercanas tanto a tendencias políticas de derecha (como el uribismo) como a las posturas cercanas a la izquierda (como sindicatos).

En segundo lugar, están algunas consignas que conservan el sentido, el ritmo y estructura, aunque permiten modificaciones o la inclusión de algunas palabras diversas que pueden aludir a circunstancias, actores (organizaciones, grupos), a distintos sentidos o la reivindicación de figuras representativas.

*Consigna No. 29 “El pueblo se alza en la lucha
gritando adelante con voz de gigante,
El pueblo unido jamás será vencido”*

Para varios de los participantes, esta es una de las consignas más conocidas y escuchadas durante su vida como estudiantes, asociándola con la canción del mismo nombre que la agrupación chilena Quilapayún compuso junto a Sergio Ortega de Inti Illimani para 1973 (los primeros se ocuparon de la letra, y el segundo de la composición musical), varios meses antes del golpe militar de Pinochet (Wong, 2009; Lobo, 2010; de la Torre, 2012). Si bien la canción contribuyó a propagar la expresión y la idea del pueblo como unidad, vale mencionar que para muchos éste no es el origen de la consigna, sobre el que pueden existir diversas versiones. Según Wong (2009) la frase de “el pueblo unido jamás será vencido” fue expuesta por primera vez por Jorge Eliécer Gaitán en la década del cuarenta del siglo pasado, indicando que en uno de sus discursos el líder colombiano resaltó que para que el poder popular fuera invencible era

importante la unidad del pueblo; de acuerdo con el autor, la frase adquirió notoriedad en Chile en los setenta con el partido político Unidad Popular, durante el gobierno de Salvador Allende. Aunque no se encuentra la suficiente información para asegurar o negar lo de Gaitán, de todas formas parece ser cierto que la frase precede a la canción.

Aún si el origen no es totalmente claro, la alusión a este tipo de música puede mostrar un rasgo interesante a considerar sobre las subjetividades de parte de los estudiantes de las universidades públicas en los años estudiados. Pues además de los elementos artísticos, en éstos géneros musicales se expresan la reivindicación de lo popular y un contenido social y político, que aunque no definen totalmente la postura político-ideológica de una persona, sí la sitúa en alguna medida dentro del espectro político. Hay algún grado, diverso, de influencia, que dicha música podía tener y tuvo en muchos estudiantes, pues como lo comenta un entrevistado

[H]eredamos viejas consignas sobre todo del Sur de América, de las canciones populares de Chile o Argentina. El discurso escrito, o sea las consignas, tenían unas fuentes, para mí esas fuentes eran Víctor Jara, esas fuentes eran Silvio Rodríguez y esas fuentes de Chile, por ejemplo, eran Inti Illimani (Leandro, U.N. Marzo de 2017. Bogotá).

Aún cuando se pueda problematizar sobre qué tan profunda o amplia pudo haber sido dicha influencia, de cualquier manera se podría pensar en esta consigna en relación con qué elementos van siendo transmitidos desde cohortes o generaciones estudiantiles previas, y las razones por las que dichos contenidos, mensajes o prácticas persisten, pues seguramente en Colombia la consigna es anterior a los ochentas.

En cuanto a la entonación y el ritmo que llevaba la consigna, los estudiantes universitarios la coreaban tal cual como la escuchaban en la canción de Quilapayún e Inti Illimani, en forma de grito, primero entonando el fragmento “*El pueblo*”, hacían una pausa corta y continuaban con la palabra “*unido*”, para finalmente repetir la pausa corta y entonar con mayor euforia y fuerza “*jamás será vencido*”. La consigna suele ser entonada varias veces, y, de acuerdo con el participante, en algunas ocasiones se decían dos versos que la anteceden en una parte de la canción: “*el pueblo se alza en la lucha gritando adelante con voz de gigante...*”.

Para finalizar, en la estructura de la consigna el término pueblo, debido a su amplitud, puede permitir algunas ambigüedades interpretativas sobre su uso, situación que se da según los

actores que la corean. Es decir, para finales de los setenta y la década del ochenta consideramos probable que la consigna fue coreada por estudiantes que tenían cercanía a la izquierda política o a las ideas sobre la necesidad de la transformación de la sociedad, dándole al término pueblo un sentido cercano a lo popular, pero sin definir su delimitación o sus alcances de manera precisa, lo que es un problema no sólo por la amplitud de pueblo como categoría, sino también por las limitaciones que tiene una consigna en lo concerniente a la definición o el sentido de las palabras que la componen.

En el caso puntual de *“el pueblo unido jamás será vencido”*, que es una consigna corta y sencilla pero que posibilita efusividad y emoción, esa vaguedad o amplitud ha llevado a que fuera utilizada décadas después por sectores políticos y personas cercanas a la ultraderecha en Colombia, en su expresión contra gobiernos también de derecha. El uso de la consigna en manifestaciones de estos sectores, o la apelación a *“pueblo”*, puede posibilitar, en nuestra consideración, dos cosas: primero, tratar ganar legitimidad y crear lazos de unidad, pues con ello intentan establecer un sentido de identidad o afinidad con la gente, dando a entender que ellos también experimentan las mismas condiciones y sufren ante las decisiones gubernamentales; segundo, aumentar su capacidad de convocatoria, es decir, que al declararse parte del pueblo buscan que las personas de distintos sectores se movilicen ampliamente por las exigencias que hacen los grupos de ultraderecha, como por ejemplo cuando en abril del 2017 el partido Centro Democrático y otros sectores convocaron a una marcha contra la corrupción, a la que salieron personas de distintas clases sociales y corearon aquella consigna²⁷.

Consigna No. 30: “Esos son, Aquí están, los que dañan la nación”

“Ahí están, esos son, los que roban la nación”

“Ahí están, esos son, los que venden la nación”

Esta es otra de las consignas que al corearse van dirigidas a alguna persona o grupos en particular que se encuentren en los alrededores del recorrido de la marcha; se podía corear directamente hacia la gente o hacia alguna construcción en la que estuvieran o que los simbolizara. Las variaciones en las primeras palabras están relacionadas con los ejercicios de recuerdo de los entrevistados, mientras en el caso de los calificativos *“roban”*, *“venden”* y

²⁷ El hecho referenciado sucedió el 1 de abril de 2017, en una marcha convocada por el uribismo contra el gobierno Santos. Al respecto ver el enlace: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/uribismo-marcha-el-1-de-abril-por-la-defensa-de-la-democracia-articulo-684350> (Consultado el: 03/07/2018).

“*dañan*”, se trata de variaciones. Con respecto a la entonación, la consigna se coreaba en tres fragmentos: primero se decía “*Ahí están*” mientras se señalaba con el índice y se agitaba la mano, luego se hacía una breve pausa y continuaba con “*esos son*”, otra corta pausa y finalizaban entonando con más fuerza el fragmento “*los que roban la nación*”.

La estructura de la consigna deja ver el mensaje que querían expresar los estudiantes, cuyo propósito era atribuirles y hacer explícita la responsabilidad por los malos manejos e irregularidades del gobierno o la clase política o a algunas instituciones, poderes o dependencias en particular, especialmente con el “*roban*”; con el “*dañan*” se resaltan las consecuencias para el país y la gente que dichas prácticas ocasionan; y con “*venden*” ya se alude a entregar (aunque la consigna, por ser tan breve, no deja observar si se trata de apertura frente a intereses extranjeros o a las clases dominantes nacionales). La consigna tampoco deja claro el sentido de nación, por lo que cabe pensar que forma parte de la misma en tanto rima con “*esos son*”. Comúnmente la consigna se coreaba cuando en la movilización los estudiantes llegaban a cercanías o al frente de instalaciones como el Congreso, el Palacio de Justicia, la Casa de Nariño o estaciones de policía, empresas privadas, medios de comunicación. Estas consignas aún son coreadas en la década del dos mil, sin variaciones.

Para finalizar, si bien en la estructura de la consigna es evidente la mención a un “otro” y por tanto se puede ubicar en la tipología de consignas de identidad que involucran a otro actor, las posibilidades de cambiar algunas palabras de su estructura nos llevó a clasificarla como consigna genérica, lo que expresa, como se comentó en el apartado conceptual y de acuerdo con Tcach (2003), que las consignas muy difícilmente contienen un solo elemento y que, por el contrario, sus múltiples atributos pueden hacer que sean susceptibles de ir en varias tipologías.

2.3.5. Consignas críticas a algunos elementos de las militancias del momento.

Esta tipología hace referencia a algunas consignas que al ser expresadas se distancian de la enunciación del contexto, de los grupos u organizaciones, los fines, de otros actores externos, de la realidad nacional, etc. Más bien, las de este grupo se dirigen hacia el interior de la universidad, no para afirmar la militancia, por ejemplo, sino con un tono crítico sobre los diferentes posicionamientos que se dan hacia y desde los estudiantes, así como también dejan

ver que existen divergencias frente a algunos grupos particulares. Lo anterior marca precedentes frente a la manera en la que algunos estudiantes se distanciaron de algunas posiciones .

Consideramos relevante resaltar que este grupo de consignas parte de un aporte realizado por uno de los entrevistados, Leandro (U.N. Marzo del 2017, Bogotá), que nos comentó que las consignas que buscaban marcar distancia o criticar algún elemento de los estudiantes en la universidad podrían entenderse como “*contra-consignas*”. Aunque nos parece que la idea sí logra recoger algunos de los elementos de las consignas recordadas, pensamos que el prefijo “contra” indica más bien una “respuesta a”, aspecto que no coincide para las consignas del grupo, pues las mismas no se dirigen hacia una consigna puntual sino a ciertos rasgos de algunos grupos o militancias.

Consigna No. 31: “La militancia: asesina de individualidades”

Esta consigna se dirigía en tono de crítica hacia los estudiantes que estaban en organizaciones y grupos con pensamientos cercanos al marxismo, al tener algunos la percepción de que la individualidad se debilitaba o pasaba a estar en un segundo plano, en tanto que primaba más la dimensión colectiva en las formas y maneras de organización. Leandro (U.N. Marzo del 2017, Bogotá) dentro de su paso como estudiante de la universidad, manifestaba que el grado de compromiso de los estudiantes frente a las causas sociales, o lo que podría ser llamado el “cambio revolucionario”, estaba atravesado por la militancia o la adscripción a algún grupo, corriente, movimiento u organización.

En esta consigna se decía que ser militante es casi como suicidarse. Si usted se mete a una organización y empieza a militar, usted ya no es usted, usted es el partido, usted es la cartilla, usted es *El Capital*, usted es el materialismo histórico (Leandro U.N. Marzo del 2017. Bogotá).

Esta consigna permite observar, de alguna manera, algunas tendencias o corrientes políticas e ideológicas que eran fuertes al interior de la universidad pública, posiblemente vinculado al contexto histórico y social de América Latina, y teniendo en cuenta, por ejemplo, el legado de la Revolución Cubana (1959) y los procesos de lucha en Nicaragua y El Salvador de finales de los setenta y de influencia muy sentida a inicios de los ochenta.

Finalmente, en cuanto a la forma de entonación y ritmo de la consigna, en la última parte “*asesina de individualidades*” el entrevistado al corearla resaltó o acentuó más esa frase, lo cual coincide con lo anteriormente mencionado, que está relacionado con la crítica que se le hacía la militancia de línea marxista. Aunque el participante resaltó ese rasgo de la entonación, cabe aclarar que el entrevistado no recordó alguna particularidad relacionada con el ritmo o si respondía a alguna musicalidad en concreto, lo que nos lleva a pensar que sobre este aspecto, como sucedió con muchas consignas abordadas anteriormente, la entonación correspondía más a un grito que a un canto, una característica para nada menor en las consignas de los ochenta y en la cuestión de la subjetividad.

Consigna No. 32: “Primero muertos que mamertos”

Esta consigna fue coreada por algunos estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia en crítica a aquellas personas cercanas o militantes del Partido Comunista Colombiano (PCC) en la universidad.

Para entender la crítica que querían expresar los estudiantes hacia los miembros del Partido Comunista hay que tener en cuenta varios asuntos; primero, el contexto y ambiente político percibido por algunos en la universidad, pues los procesos de lucha guerrillera en Nicaragua (1979) y El Salvador (1980), tuvieron fuertes repercusiones e influencias en otros países de América Latina, en los movimientos sociales y en distintos sectores sociales, entre ellos los estudiantes, pues dichos procesos se desarrollaban a la par de su experiencia universitaria, lo que configuraba el proceso como un referente mucho más cercano de lucha.

Teniendo en cuenta lo anterior, algunos estudiantes en las universidades realizaron una lectura alrededor de ideas como el cambio social a través de una revolución y el trabajo con las bases. Una de las entrevistas, en este sentido, comentó:

...[U]no tenía la sensación de que todo es posible, sí; si ellos pudieron, uno podía; y tenían tanto apoyo del pueblo... igual, claro, sobre todo El Salvador es un país muy pequeño, pero eso también influyó, o sea, como te digo era como un sarampión porque por todo lado llegaba como tanto... (Esperanza. U.N. Abril del 2017. Bogotá).

Esas lecturas particulares del contexto internacional se constituyeron en un factor, entre otros, para las causas y acciones estudiantiles (algunas abordadas brevemente en la

contextualización). En este punto es en donde se expresa la crítica, según la entrevistada, a los estudiantes del Partido Comunista, agrupados en la JUCO.

[N]o querían hacer nada como beligerante, entonces pues en ese momento pues uno es medio saramponudo entonces uno quería hacer más cosas, y no le caía bien el partido. (Esperanza U.N. Abril del 2017. Bogotá).

La crítica hacia los estudiantes que militaban en el Partido Comunista, tal como da a entender la participante, está más relacionada con las sensaciones de algunos estudiantes, que con la posición política de los militantes del partido. Se criticaba la postura de los miembros del PCC que era distinta con relación a las lecturas del momento, las formas, acciones y mecanismos que muchos estudiantes querían proponer o emprender, en ese ambiente permeado por la idea de cambio y/o revolución, así como por el auge de algunas guerrillas como el ELN y, con fuerza en el plano urbano, el M-19.

Sobre el contenido de la consigna, una de las palabras que llama la atención es la expresión “*mamerto*”, que según los participantes se usa como un término en sentido peyorativo o burlesco dirigido en este caso a los estudiantes adscritos al PCC y/o la JUCO. El qué significa ‘mamerto’ en el caso colombiano, según Arbeláez (2011), está relacionado con tres elementos, a saber:

- a) A mediados del siglo XX algunos de los dirigentes del Partido tenían nombres como Gilberto, Filisberto, Roberto o Alberto.
- b) Algunos usaban el término “mamón” para referirse a personas que se retractan, desisten, se arrepienten o actuaban con precaución. Otro término cercano utilizado con este mismo sentido es “mamarse”.
- c) Por último, “[e]n medio del sectarismo ideológico, algunas organizaciones de izquierda, en disputa permanente por nuevos feligreses, consideraban que el PCC era timorato porque rechazaba lo que este juzgaba [como] aventurerismos prematuros” (Arbeláez, 2011).

A partir de la conjunción de los anteriores elementos y según el mismo autor, entonces, “en la jerga de la izquierda colombiana ‘mamertiarse’ puede ser o bien abandonar y posponer cualquier lucha (cualesquiera sean las razones), o bien adoptar posturas que se juzgan propias del PCC” (Arbeláez, 2011). Este último elemento es el que, para una de las participantes,

configura el sentido de la consigna al interior de la Universidad Nacional de principios de los años ochenta: a modo de crítica, pero también con un ligero tono de sátira, en relación con un contexto de reactivación del movimiento estudiantil en la Universidad Nacional. Para la participante, los estudiantes universitarios militantes del PCC, representado en la JUCO, sostenían una postura “menos lanzada”. Por tanto, la consigna manifiesta un rechazo y en parte una advertencia, ya que al afirmar “*primero muertos*” “*que mamertos*”, aseveran que prefieren cualquier cosa antes de acercarse o hacer parte de las posturas del PCC.

Pero es importante resaltar que para la entrevistada la consigna revestía, como ya indicamos, un tono de crítica y de “burla” o “recocha”, muy diferente del sentido quizá original de la consigna. “*Primero muertos que mamertos*” surgió de la mano del maoísmo colombiano, posterior a la ruptura chino-soviética, que para los años setenta buscó separarse del PCC (Archila, 2009). La consigna en este contexto expresa un odio y distancias radicales entre ambas tendencias, influidas por los alineamientos internacionales.

Para finalizar, en cuanto a la entonación los participantes no mencionaron que ésta tuviera un ritmo en particular, por lo que al parecer esta consigna era coreada a manera de grito.

CAPÍTULO III

CONSIGNAS Y SUBJETIVIDAD

El presente capítulo está dividido en dos partes. En el primer apartado se realiza una reflexión sobre el nivel de alcance que puede tener el análisis de las consignas políticas orales para aproximarse a la subjetividad política de los estudiantes universitarios de la década del ochenta; esta reflexión surge a partir del abordaje de las consignas que se desarrolló en el capítulo anterior. En el siguiente apartado se presentan los elementos de subjetividad política que se evidenciaron tras el análisis de las consignas.

3.1 La comprensión de las subjetividades políticas a través de las consignas políticas orales

Al iniciar el proceso de investigación nos preguntamos sobre el alcance que tendría el análisis de las consignas para comprender la subjetividad política de los estudiantes de tres universidades públicas que estudiaron en la década del ochenta.

Para comenzar, es conveniente retomar que la subjetividad política como categoría:

- a) “Expresa un modo de ‘ser’ y ‘estar’ del sujeto en la sociedad.
- b) Da cuenta de su posición y su poder para participar, decidir, actuar e incidir en lo público” (Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia, 2012, p.21).

La primera parte de la definición alude al “ser” y “estar” en una realidad o contexto concreto. Sobre este punto consideramos que las consignas sí permiten hacer análisis e interpretaciones sobre la subjetividad, en tanto en sus mensajes se expresan o condensan ideas sobre las formas o maneras en las que muchos estudiantes hicieron una lectura de la realidad en la que vivieron, de sus apuestas, reivindicaciones, preocupaciones, posturas políticas, cómo se definen o identifican a sí mismos y en relación con unos “otros”.

Ahora, sobre la segunda parte de la aproximación conceptual, que considera al sujeto como un actor activo en la realidad que se construye y que es cambiante, encontramos que las consignas sí pueden entenderse como una forma de aproximación a la subjetividad, en la medida en que algunas consignas, como las estratégicas, expresaron cómo actuaron los estudiantes y cuáles acciones promovieron y/o enarbolaron para lograr un fin determinado, tuvieran o no una filiación con organizaciones político-militares o de otro tipo (como por ejemplo, las consignas en donde la idea de combate fue recurrente). Así mismo, se puede mencionar que en el análisis de las consignas se evidencia la diversidad de repertorios que utilizaron las personas en el movimiento, lo que permitió conocer, en parte, las formas en la que los estudiantes de esta época se relacionaron entre sí y vivieron dicha condición en la universidad; estos repertorios abarcaron diversas acciones como: mítines, movilizaciones, actos artísticos, homenajes, eventos académicos, acciones de confrontación, entre otros. También, cada una de estas acciones puede entenderse como una forma de actuar e incidir en el escenario público, primero en tanto confluyen objetivos como: la denuncia, la exigencia de verdad, el disenso y rechazo a la fuerza pública y en general a los gobiernos de Turbay Ayala y Belisario Betancur; por otra parte en la medida en que la consigna busca ser un mensaje para el movimiento mismo o para las personas en el exterior (como por ejemplo, las consignas dirigidas a otros actores), sea para fines como reivindicar, resaltar una militancia o mostrar algún desacuerdo u oposición.

3.1.1. La dimensión individual y colectiva en los recuerdos de los estudiantes

Es importante precisar que las consignas vistas llanamente como una oración, no permiten llegar a fondo en la comprensión de la subjetividad, por el contrario, a lo largo de este proceso encontramos que lo significativo en su análisis se relaciona con los recuerdos de quienes las corearon durante su vida como estudiantes de universidad pública. Son los contenidos de los recuerdos los que nos permitieron aproximarnos a la subjetividad política de los estudiantes de la década de los ochenta. Sin embargo, esa memoria no es abstracta, pues se inscribe en unos marcos sociales en donde se encuentran dos dimensiones del recuerdo, que se hicieron visibles con las entrevistas: una más cercana a la dimensión individual, ligada a la experiencia particular de la persona y su facultad de recordar (Jelin, 2002), y otra a la dimensión colectiva, relacionada con la presencia de los sujetos en una realidad construida socialmente y a que en su vida tienen contacto o forman parte de diversos grupos (Halbwachs, 2004). Cabe destacar, por tanto, de acuerdo con estos autores, que estas dos dimensiones están estrechamente vinculadas.

Sin embargo, Maurice Halbwachs (2004) menciona que en la base de toda memoria “estaría el recuerdo de un estado de conciencia puramente individual” (p.37). Esto, con relación al trabajo, se presentó cuando algún participante al hablar sobre el movimiento estudiantil reconocía en alguna consigna una experiencia o anécdota particular de esos años. Por ejemplo, al hablar de la consigna “militares, asesinos, asesinos, militares” una entrevistada dijo que “se los decían a ellos [a los soldados], o sea, eso en la cara cuando estaban en las marchas, se ponían furiosos, furiosos” (Esperanza, U.N. Abril de 2017. Bogotá). Aunque este recuerdo parte de algo que ella vivió y percibió en unos momentos particulares, es importante resaltar, siguiendo a Halbwachs (2004), que ese recuerdo guarda relación con la dimensión colectiva del recuerdo en la medida en que: a) la participante estaba en una movilización que convocó a muchas personas, que tenían en común la condición el ser estudiantes; b) porque esa consigna en particular involucra a otras personas, en este caso antagonistas, que son los militares; c) porque el proceso de recuerdo se inscribe en un marco social, en un contexto y unas condiciones puntuales, que hacen que para muchos estudiantes de esos años el policía y militar fuera un sujeto al cual expresar rechazo, desacuerdo y odio.

Se podría entonces afirmar, teniendo en cuenta lo dicho hasta este punto, que los recuerdos de cada persona entrevistada, aunque personales, tienen elementos que implican al movimiento estudiantil y la universidad como colectivo, sea porque ellos y ellas se consideraron parte del mismo, o porque sus recuerdos están atravesados por los marcos sociales (entendidos como los elementos de la realidad y el contexto social en el que se enmarcan grupos de personas), y las relaciones e interacciones con otros estudiantes o actores. Estos rasgos son los que hacen posible, a través de los recuerdos de algunos entrevistados, aproximarnos a la subjetividad política del movimiento estudiantil de esta década²⁸.

²⁸ Un aspecto metodológico que contribuyó con el análisis de las consignas es que si bien no se realizaron entrevistas grupales, en algunas ocasiones para incentivar el recuerdo de los participantes se mencionaron algunas consignas o acontecimientos que otros entrevistados mencionaron, lo que generó una reacción en muchos de los participantes para aclarar, complementar, controvertir o nutrir lo que el primer entrevistado había mencionado respecto a las consignas. El usarlas para hacer recordar a otros participantes permitió visibilizar una parte de la dimensión colectiva del recuerdo de los estudiantes, ya que al momento de mencionar que otra persona había referido algo similar, el último entrevistado al recordar se reconocía como colectivo ubicado en un tiempo definido y a su vez reafirmaba su identidad estudiantil.

3.1.2 Lo individual y colectivo en las consignas políticas orales

Las dimensiones individual y colectiva también se expresan en las consignas. Esto está relacionado, por una parte, con lo que César Tcach (2003) llamaba la posibilidad de las consignas de ser una bisagra entre lo público y lo privado. En el primer caso, porque éstas pueden expresar elementos de un grupo de personas como apuestas, posturas político-ideológicas, estrategias, fines, reivindicaciones, etc.; y privadas en tanto están “asociadas siempre a una gestualidad en cuyo código prevalecen la rabia, la burla, la ironía, o el afecto a un líder, expresan el costado más íntimo de la subjetividad política” (p, 14).

Es decir para el autor la dimensión individual está asociada a las sensaciones y situaciones que hacen que una persona entone una consigna, que le sirven para expresar diferentes emociones. En este sentido, entonar una consigna ante todo supone una decisión que cada persona hace en un momento determinado y con base a ideas que cada sujeto sienta que tengan coherencia entre la consigna y su posición ética, política, su visión de mundo, sus condiciones materiales, sus sensibilidades, su euforia o emotividad. Esto implica que hay consignas que una persona corea y otras que no, y que se pueden entonar por una u otra razón, y por tanto, que hay muchas formas de experimentar la condición de estudiante que no podrían ser hechas a un lado en términos analíticos mediante una generalización.

Esto conlleva a reconocer que son las personas, en el contexto social en el que están, las que le dan contenido, sentido y significado a las consignas, de lo que se deriva además el hecho de que éstas no tienen una sola acepción o interpretación, lo que les permite tener cierta apertura o flexibilidad que en términos analíticos posibilita observar que aunque se corean muchas veces en movilizaciones de muchos estudiantes, la interpretación de las consignas también tiene cierto nivel personal, que puede ser entendido como una intersección entre lo colectivo y lo individual. Un ejemplo de ello es la consigna “*ni por el MAS ni por el menos, ni por el putas retrocedemos*”, que para unos hablaba de la organización Muerte a Secuestradores, mientras para otros era reafirmar la lucha por la educación pública. Esos distintos sentidos aluden a diferencias políticas, culturales, subjetivas y de cómo las personas viven la experiencia estudiantil; también se relaciona con las dinámicas que se dan al interior del movimiento y con las complejas y diversas formas en que se realizan los procesos de transmisión de consignas entre estudiantes, sobre lo que volveremos más adelante.

Con relación a la dimensión colectiva, se encuentran aquellos elementos que son susceptibles de analizar de una consigna, y que tanto César Tcach como nosotros abordamos a partir de las tipologías, tales como las apuestas, fines y medios para un objetivo (lo estratégico); identificaciones, afinidades distancias (identidades); reivindicaciones, apuestas políticas, denuncias y exigencias, entre otras. Estos aspectos, siguiendo al autor, se entienden como elementos colectivos en tanto las consignas surgen, se transmiten y/o se entonan en el marco de un grupo (estudiantes universitarios, organizaciones), pero así mismo porque estos elementos son un mensaje para otros actores que escuchan y que buscan transmitir visiones de mundo o rasgos sobre quienes las entonan.

Por otra parte, las entrevistas y el análisis nos permitieron observar algunas características adicionales de las consignas desde la dimensión colectiva, tales como:

- a) Algunas consignas fueron utilizadas como un medio de expresión del sentir de los estudiantes universitarios, como forma de darle vía a la indignación, la rabia, el descontento, el miedo, y también para expresar la decisión de seguir, en el marco de marchas, asambleas o distintas acciones colectivas en las que la emotividad de las personas se incrementaba.
- b) También, algunas fueron usadas como medio de comunicación y difusión, al facilitar que se convocara la gente a la movilización y al apoyo de las causas, ya que las consignas al tener un mensaje breve y al dejar en claro una finalidad le permitió a los estudiantes dar a conocer la reivindicación bajo la cual se iban a movilizar.
- c) Vistas en conjunto, las consignas antes analizadas son una muestra de los temas o asuntos coyunturales que preocupaban y convocaban para la experiencia estudiantil de la época de los ochentas. Temas como el Estatuto de Seguridad, las desapariciones y el fortalecimiento militar que expresan brevemente algunas consignas, muestran una relación entre ellas y el momento que se estaba viviendo. Es decir, una parte del sentido que las consignas adquieren para una persona están mediadas o pasan por la consideración o interpretación del contexto político, social, económico, cultural, a diversas escalas (local, nacional o internacional —con el caso de la lucha de Nicaragua y El Salvador—). Esto también plantea algo interesante a considerar, y es que aunque algunas consignas perduran muchos años o incluso décadas, en general las consignas,

por la dinámica de la realidad misma y los cambios generacionales en la universidad, se van modificando.

- d) Aunque al interior del movimiento estudiantil se presentaban múltiples organizaciones estudiantiles, cada una con identificaciones y apuestas particulares, puede ser interesante considerar hasta qué punto el uso de algunas consignas, por su estructura amplia, permiten “aglutinar” o “reunir” a las distintas organizaciones y a estudiantes no organizados para configurar o fortalecer la idea de movimiento en algunos momentos, gracias a las demandas puntuales que se plantean y se concilian antes del proceso de movilización. Consignas como “*Belisario Betancur, pura mierda y pum pum pum*” y “*No al terrorismo de Estado*”, son un ejemplo de ello.

Pero, por otro lado, aquellas consignas adscritas a una organización particular, en el marco de la movilización, tuvieron la función de reivindicar y visibilizar a dichos grupos, sus ideas y/o metas, generando un efecto de “distinción” a la vez que se resaltó su presencia en la universidad, aprovechando distintos espacios y acciones de movilización. Un ejemplo de esto serían consignas como: “*Ni un paso atrás, liberación o muerte*”.

Estos elementos nos permiten concluir que las consignas de los primeros años de los ochenta y las consideraciones de este capítulo, es que las consignas tienen características que pueden contribuir al estudio de la subjetividad y la identidad en el movimiento estudiantil, gracias a la dimensión colectiva e individual que se expresa a través de los recuerdos de quienes estudiaron en esa época. Sin embargo, las consignas que se corearon por los estudiantes universitarios, por su naturaleza, tienen unos alcances que no permiten generalizar e implican, por tanto, que su contenido debe tomarse con rigurosidad y cautela a la hora de analizarlo a la luz de la subjetividad política de los estudiantes de universidades públicas en Bogotá. Es importante precisar que con lo anterior nos referimos a que las mismas características alrededor de las consignas pueden influir en el alcance mismo al momento de elaborar conclusiones sobre el movimiento estudiantil en conjunto. A continuación, se realiza una argumentación sobre este punto.

3.1.3 Alcances analíticos de las consignas políticas orales

Un primer aspecto de los alcances de las consignas se encuentra al reflexionar sobre los lugares donde más suelen entonarse: las movilizaciones, su naturaleza y características: pues aunque en grupo pueden aflorar emociones y la idea de fuerza, por otro lado la misma efusividad y dinámica del momento hace que en muchos casos la gente decida corear algunas consignas alentada sobre todo por el sentimiento, aún si no conoce o tiene referenciado su origen o el significado de algunas de las palabras de su estructura. Esto para el caso de este trabajo implica entonces que se hace más complejo hablar de unas subjetividades definidas o cerradas, pues así como algunos estudiantes las corearon reconociendo un contenido de las consignas, otras personas las entonaban dándole un sentido más particular, de momento, lo que expresa la variedad de formas de experimentar el ser estudiante universitario. Para algunos(as) ciertas consignas tenían entonces una carga simbólica fuerte —por ejemplo, cuando se pertenecía a una organización—, en tanto en otros(as) la consigna fue un repertorio de una movilización en un momento dado. Esto puede hacer que las consignas en sí mismas pierdan potencial explicativo al abordar la subjetividad o que, por otro lado, las conclusiones posibles de realizar tengan un alcance limitado. Por otro lado, también es cierto que no todos los estudiantes asisten a movilizaciones.

Pero esta situación no debe pensarse como algo contraproducente. Se trata de una característica en sí de las consignas y de las marchas. Y aún cuando se dificulta hablar del movimiento estudiantil en conjunto, también ayuda a enriquecer su abordaje en tanto las consignas no nos brindan la totalidad de las explicaciones sobre el movimiento estudiantil, y es por ello que entonces se complejiza más. Cabe recordar que las consignas son un aspecto entre muchos posibles de analizar del movimiento.

Un segundo aspecto sobre el alcance sobre el análisis de las consignas trabajadas, tiene que ver con la ambigüedad que se presenta en su estructura y en algunas de sus palabras. En consignas como: *“El pueblo unido jamás será vencido”*, el término pueblo al ser tan amplio no permite una claridad del actor dentro de la consigna o de lo que abarca, lo que resulta complejo ya que se distorsiona o deja abierto tanto el sentido como el contenido de la consigna.

También existe un punto de alcance analítico en cuanto a la estructura de las consignas en los ochentas, y es que se trata en algunos casos de una frase, lo que permite pensar que en

realidad la consigna tiene poca profundidad, y que solo toma relevancia y mayor contenido a partir de los elementos analizados y los sentidos que le dan las personas: sin ellos y ellas sigue siendo solo una frase. De esta manera, para un(a) estudiante con cierta subjetividad, forma de pensar, militancia y posición político-ideológica, el sentido de la consigna muchas veces puede estar claro cuando se hace la relación entre sus palabras y lo que la persona conoce o piensa; por eso para otros(as) las consignas no requieren una explicación extensa o densa, pues sus propósitos, como se comentó anteriormente, muchas veces están entre expresar sentimientos, comunicar o difundir. Lo que sucede es que en muchas ocasiones es más fácil recordar una frase.

Otra característica de algunas consignas, que deriva de su corta estructura y del carácter ambiguo o amplio, en ocasiones, de sus palabras, es que pueden ser coreadas por muchos años posterior a su creación. Es un rasgo que expresa su flexibilidad y posibilidad de cambio en el uso y sentido, pero también muestra que su alcance para aproximarse a la comprensión de cierto contexto se hace más difícil. Por ejemplo, la consigna “*ni por el MAS ni por el menos, ni por el putas retrocedemos*”, alude a Muerte a Secuestradores, que surgió a principios de los ochenta; pero la consigna fue coreada en los años noventa, cuando este grupo criminal ya no existía. Por tanto, si se analizara la dinámica sociopolítica de dichos años, la consigna diría otras cosas. Y así puede suceder con las consignas que surgieron en los años setenta y que se entonaron en la siguiente década. No obstante, esto también indica que el movimiento estudiantil es dinámico y cambia con el transcurrir de los años, a pesar de los pocos acumulados, que en ocasiones logra (aunque las consignas pueden interpretarse como unos acumulados del movimiento).

Para terminar, queremos reflexionar sobre un punto importante que surgió a raíz de la conversación sostenida con uno de los entrevistados, Alfredo (UPN, Bogotá, Abril de 2017). Para él, las consignas políticas orales no podrían dar cuenta de la subjetividad política como tal en tanto son algo ya objetivado, es decir, una frase ya construida que simplemente muchos pueden decir o no. Desde este punto de vista, la consigna sería un conjunto de palabras estructuradas que tienen una rigidez que impiden dar cuenta de algo que se construye, cambia y es inacabado como lo es la subjetividad política, pues la consigna se mantiene igual (en algunos casos puede cambiar una palabra o varias).

Sin embargo, se puede considerar que sí es posible comprender parte de la subjetividad política a partir de las consignas en tanto los elementos o argumentos no derivan de las consignas solas, sino más bien se obtienen desde su análisis, teniendo en cuenta los elementos que la componen, reconociendo como eje fundamental que tras las consignas, sus sentidos y significados se encuentran las experiencias, vivencias, ideas, conocimientos y emociones de las personas que corearon la consigna. Es en esa relación con el entrevistado y lo que las consignas son para él o ella que se puede hacer un acercamiento a la comprensión de la subjetividad. Otra vía para intentar aproximarse a la dimensión subjetiva está en el proceso de construcción de una consigna: pues diseñarla presupone que la(s) persona(s) tienen ciertas cosmovisiones, ideas políticas, ideológicas, rasgos culturales y condiciones materiales, que se pueden entender como un sustento para la consigna. Así mismo, la decisión de corearla supone que hay algo que la consigna dice y que, al menos en apariencia, no contradice lo que piensa o concibe la persona, sino que lo expresa. De este argumento se desprende que lo fundamental de las consignas viene es de los sujetos que las corean y recuerdan en unos momentos determinados.

3.2. Sobre las subjetividades políticas de los estudiantes de universidades públicas de la década de los ochenta

El siguiente apartado se concentra en abordar y analizar los elementos de subjetividades políticas que más se resaltaron en los recuerdos de los entrevistados y el análisis de consignas. Con las subjetividades, como se podrá observar, se puede realizar una aproximación a lo que pensaban, sentían y vivían muchos(as) en el movimiento estudiantil de la época. El desarrollo del tema se divide en tres subapartados: en el primero se desarrolla el tema de los miedos que sufrieron los estudiantes de esta época; el segundo se ocupa de analizar la visión de los estudiantes sobre la transformación social; y el tercero tiene que ver con el tema de las identificaciones y desidentificaciones expresadas por muchos de estos estudiantes con relación a aspectos como el político e ideológico.

3.2.1. Los miedos y las maneras de afrontarlos

El primer aspecto que se evidenció en el análisis de las consignas políticas orales es el miedo. Este fue un elemento que resaltó la totalidad de las personas entrevistadas como algo recurrente y fuerte durante su experiencia estudiantil. Para comenzar, de acuerdo con Koonings

y Kruijt (2002), el miedo, desde una perspectiva de estudio sociopolítica de la violencia de las sociedades latinoamericanas puede entenderse como:

[L]a repercusión psicológica, cultural e institucional de la violencia. Se trata de una respuesta a la desestabilización de las instituciones, a la exclusión social, a la ambigüedad y la incertidumbre de los individuos (p. 37).

La definición de los autores, en primera medida, expresa que existe una relación de consecuencia entre la violencia y el terror o el miedo, sea en sus expresiones individuales o sociales. Por otro lado, indica que no hay un único aspecto que alimente la violencia, y por tanto, se habla de ella es en plural: en efecto, puede hablarse de violencia política, apolítica, del Estado, social, parainstitucional, organizada y no organizada.

El sociólogo Daniel Pécaut indica en su texto *De la banalidad de la violencia al terror real: el caso de Colombia* (2002), que desde la década de los ochenta en el país se empezó a vivir un periodo de intensa represión y de violencia indiscriminada hacia sectores civiles de la población. Uno de los rasgos de este proceso ha sido que la violencia adquiere tal heterogeneidad que en ocasiones se puede desdibujar el rostro de cada expresión específica de violencia en tanto por momentos o en lugares concretos del territorio nacional entran en relaciones complejas, recíprocas, o a veces conflictivas (Pécaut, 2002). Esto ha conducido, no sin influencia de la historia de los últimos 50 años, para el autor, a hacer de la violencia en el país, para finales de siglo XX, algo generalizado y banal: es decir, como un fenómeno en algún grado normalizado en la sociedad, entendido o visto como algo cotidiano.

En la configuración de esa “banalidad de la violencia”, los años ochenta son un momento importante o clave, en la medida en que, como se desarrolló en la contextualización, sucesos como el Paro Cívico del 77, el desgaste de los partidos políticos tradicionales, la intensificación de las luchas sociales y los problemas sociales y económicos del gobierno López Michelsen (1974-1978) (Zuluaga, 1996; Pécaut, 2006), fueron construyendo las condiciones para que la violencia social heterogénea o multiforme se expresara con inusitada intensidad durante la década subsiguiente. De este escenario saldrán los elementos del Estatuto de Seguridad; la lectura de sobre las luchas y el Paro Cívico influyó a las guerrillas a incrementar su presencia y fuerza, en las ciudades y el campo; es en estos años que el narcotráfico permea la política y

ataca al Estado ante la perspectiva de la extradición; empiezan a surgir grupos armados al margen de la institucionalidad, pero con su apoyo subrepticio, como el MAS²⁹.

Es decir, las violencias se incrementaron y adquirieron muchas expresiones, lo que para las personas entrevistadas no pasó desapercibido en sus años como estudiantes de universidad pública. Como se observó en el análisis del capítulo II, algunas consignas expresaron eso que para ellos y ellas era inaudito y provocaba temor, inseguridad y desasosiego. En este apartado se hace el análisis sobre los múltiples miedos que esta generación enunció a partir de las entrevistas y con las consignas. La escisión de los mismos corresponde a razones analíticas.

3.2.1.1. Miedo hacia el Estado

De acuerdo con Koonings y Kruijt (2002), en muchos de los países de América Latina, pese a sus diferencias en el desarrollo histórico, en el ámbito político y social se presentó durante la segunda mitad del siglo XX una fase de institucionalización de la violencia, que fue arbitrariamente aceptada y ejercida por diferentes instituciones de los Estados. Lo anterior en palabras de los autores generó un escenario de terror que afectó la vida política y social de las personas. Aunque en Colombia no se presentaron dictaduras, un fortalecimiento de este tipo en el Estado se presentó durante el gobierno de Turbay Ayala, en el que un amplio porcentaje de desapariciones y violencia se produjo desde el Estado (CNMH, 2016).

Por consiguiente, el primer miedo a abordar es el que está relacionado con las actuaciones, omisiones e ineficiencias que se promovieron o desarrollaron desde el aparato estatal. Todas las personas entrevistadas que estudiaron a principios de los ochenta recuerdan que el Estatuto, decretado en 1978, le abrió paso a una intensificación de la violencia, la represión, la persecución, las detenciones, los procedimientos irregulares, allanamientos, las desapariciones, las torturas y ciertas prohibiciones o disposiciones que implicaron en la práctica un recorte de libertades (Leandro, U.N. Bogotá, 2017). Para los(as) estudiantes que desde el mismo Estado se legitimara esa forma de proceder frente a la sociedad civil era algo inaudito (ya que lo sentían como algo muy directo y ya explícito): es este uno de los primeros elementos que contribuyen a configurar este miedo, porque con el Estatuto en la práctica, como una de las entrevistadas mencionó:

²⁹ Un abordaje más amplio de estos temas se hizo en la contextualización, capítulo 2.

[O] sea, tenían permiso de hacer lo que quisieran, entonces uno estaba indefenso, y se sentía indefenso no sólo uno, todo el mundo, los campesinos, los padres de familia, todo el mundo se sentía con miedo (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

Con respecto a lo anterior, Koonings y Kruijt (2002) mencionan que estas experiencias tienen respuestas subjetivas individuales, tal cual como lo manifestó la entrevistada, pero en la medida en que se convierten en situaciones frecuentes y extendidas pasan a ser colectivas y, en últimas, al transcurrir el tiempo, se pueden convertir en características sociales de un grupo de personas, en este caso de los estudiantes universitarios de la época de los ochentas.

Consignas como “*Abajo la dictadura Turbay Camacho Leyva*” y “*Los presos políticos no son delincuentes, son luchadores del pueblo*” expresan que entre 1978 y 1982 el Estado adquiere una fuerte visibilidad como actor a partir del cual se ejerce la violencia política contra la sociedad civil. En las universidades públicas bogotanas ello se evidenció en manifestaciones puntuales, que provocaron en los estudiantes el sentimiento de un ambiente de inseguridad latente en la cotidianidad: muchos(as) entrevistados(as) recordaron a los estudiantes asesinados en confrontaciones, las ocupaciones a la universidad, las capturas y desapariciones. El sentimiento de inseguridad y la sensación de estar indefensos viene también, por tanto, de la idea de que para la época estas situaciones se podrían presentar en cualquier momento.

Otro elemento, por estos años, que se añadió con fuerza al miedo fue

La desconfianza. La universidad pues toda la vida me imagino que ha habido, detectives que llamábamos ‘*tiras*’, pero en esa época se agudizó porque era mucho más fuerte el movimiento estudiantil, porque habían más cosas, porque se estaban haciendo otras cosas como marchas... (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

Lo anterior guarda relación si se tiene en cuenta que dentro del Estatuto de Seguridad y la lógica del enemigo interno, se presentó el aumento de las labores de inteligencia al interior de las universidades, lo cual en la parte subjetiva de los estudiantes podría ser un factor que lograría deteriorar el tejido de relaciones entre estudiantes y las dinámicas mismas del movimiento estudiantil en los claustros. Alentaba otras actitudes como la reserva, la suspicacia o la precaución. Consignas como “*No al terrorismo de Estado*”, ponen de relieve precisamente eso: un Estado que con su forma de proceder frente a la sociedad civil busca generar un clima de miedo colectivo, de terror (Giraldo, 2004).

A la sensación de inseguridad y de estar indefenso se sumaba en algunos momentos la impotencia y la angustia, en tanto parecía que no se podía evitar que el Estado funcionara de tal manera, con acciones perversas y siniestras. Una de las entrevistadas así lo expresó:

[O] sea, sólo se da cuenta y si salía en los medios de comunicación, que no era mucho, porque no existía internet, no existían los celulares, o sea no existía nada de lo que tienen ustedes ahora, entonces uno no... nadie se enteraba, o sea, casi nadie tenía cámara fotográfica en la universidad, uno no tenía plata para cámaras, eso era pues un lujo que no se tenía. Entonces no había forma de que nadie más que uno supiera lo que estaba pasando, y era la voz de uno con la voz del rector, o con la voz de los miembros del Estado, de la alcaldía o de la policía, y a uno pues no le creían. En esa época también fue difícil por eso, porque nada de lo que pasaba se sabía, y no se creía, porque uno no tenía forma de probarlo, y pues la voz del estudiante pues no tenía credibilidad. Había mucha más violación de los derechos humanos pienso que también por eso mismo (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

El recuerdo de la entrevistada nos lleva a hablar de otro factor que se enmarca dentro del miedo al Estado: la sensación de impunidad. De acuerdo con Pécaut (2002), la justicia se hace una institución implicada en la violencia y en el contexto de terror en tanto su parcial, sesgado o mal funcionamiento dan la sensación de que la justicia no opera adecuadamente o no está puesta al servicio de la totalidad de la gente, lo que, entre otros efectos, lleva a cuestionar la sensación de un Estado y gobierno legítimos. La exigencia de estudiantes y de organizaciones sociales para que la justicia funcionara correctamente puede ser observada en consignas analizadas como *“Por la vida y la libertad, ni desaparecidos ni impunidad”* y *“Vivos se los llevaron, vivos nos los devuelvan”*.

Estas consignas también fueron coreadas durante el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986), donde si bien el Estatuto fue derogado en el año 82 (Pécaut 2006), a nivel general las desapariciones se incrementaron a una tasa mucho más veloz que durante el gobierno precedente (CNMH, 2016). Sin embargo, en este caso hay algunas diferencias en contraste con el período de Turbay: entre el 82 y el 86 el Estado deja de ser el actor que hace mayor uso de la violencia en tanto surgen otros actores armados y alianzas (con políticos, empresarios y militares) que empiezan a mostrar unas dinámicas por fuera de la institucionalidad: este es el caso de grupos como Muerte a Secuestradores y de los grupos responsables del proceso de exterminio a integrantes de la Unión Patriótica (Pécaut, 2006). En este marco, las consignas expresan la exigencia a un Estado o gobierno que se caracteriza, entre otras cosas, por la desidia

y porque no hace lo suficiente para evitar las desapariciones o esclarecer los procesos de investigación y aplicación de justicia (Julia, U.D, Bogotá, Marzo de 2017).

En suma, siguiendo a Koonings y Kruijt (2002), estas prácticas del Estado que generan terror y miedo “contribuye[n] a generar en los individuos un clima permanente de inseguridad y vigilancia al que es imposible sustraerse, un ambiente de impotencia colectiva, de falta de control sobre la vida cotidiana y el futuro inmediato” (p, 40).

3.2.1.2. Miedo al militar y al policía

Si bien el ejército y la policía forman parte de la estructura de defensa y seguridad del Estado, en este panorama sociopolítico los militares y policías pueden entenderse como elementos para las sensaciones del miedo en tanto son algunas de las instituciones que encarnan al Estado, y se perciben de forma más recurrente en la dinámica del movimiento estudiantil. Como se abordó en consignas como “*Abajo la dictadura Turbay Camacho Leyva*”, los militares antes del gobierno Turbay ya tenían el precedente de actuar con fuerza y brutalidad frente a las protestas, marchas u otras acciones colectivas de los estudiantes. Sin embargo, se podría decir que para principios de los ochenta los militares se hacen una de las expresiones manifiestas del Estatuto en la práctica, en la medida en que éste le concedió a la institución castrense mayor posibilidad y facultad para actuar sobre el orden interno (Pécaut, 2006)

Consignas como “*Fuera la bota militar de la Universidad Nacional de Colombia, ¡fuera, fuera, fuera!*”, resaltan esa mayor visibilidad y presencia de este actor, lo que de por sí generaba desasosiego, intranquilidad y miedo. Acá cabe recordar uno de los recuerdos de una entrevistada: “en esa época quienes pedían el carnet eran los soldados; a uno los soldados le pedían el carnet, le esculcaban los bolsos... era una época de terror” (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017). Eran unas condiciones complicadas para los estudiantes, pues de acuerdo con un entrevistado:

[L]as universidades estaban militarizadas permanentemente por la policía militar -que es un grupo del ejército, aunque se llame policía militar-, y por parte de la policía nacional siempre estaba la fuerza disponible. Entonces, las movilizaciones eran muy complejas porque si ya estaba la policía o el ejército pues se daba el enfrentamiento... (Leandro, U.N. Bogotá, Marzo de 2017).

El asesinato de estudiantes con disparos durante las acciones de confrontación, la represión intensificada y los ingresos violentos al campus (como sucedió el 16 de mayo de 1984) le añaden al miedo de los estudiantes la sensación de estar frente a unos militares con la facultad y posibilidad de hacer lo que quieran, saliendo impunes en un posible proceso judicial. Adicionalmente, son militares, policías y organismos adscritos quienes emprenden la labor de inteligencia en las universidades, de hacer detenciones indiscriminadas y de desaparecer de manera forzada a la gente (Amnistía Internacional, 1980; Pécaut, 2006; Calvo, 2007). Este período entre 1978 y 1982 puede entenderse, siguiendo a Koonings y Kruijt (2002), como de institucionalización del miedo. Se trata de la vida cotidiana siendo permeada por la presencia, arbitrariedad y represión estatal-militar, tratándose con ello de hacer extensivo en muchos sectores sociales —vistos como enemigo interno— la sensación del miedo, de intimidación, indefensión e intranquilidad (Pécaut, 2002).

3.2.1.3. Miedo frente a grupos paraestatales

Finalmente, desde 1981 toma fuerza un fenómeno que incrementó la violencia social multiforme en las ciudades y varias regiones, y que no pasó desapercibido para los estudiantes universitarios de la época porque también los golpeó con estruendo: grupos armados particulares, al margen de la institucionalidad, financiados por narcotraficantes y apoyados por militares, ganaderos, políticos y las clases dominantes regionales (Pécaut, 2006), que emprendieron una lucha contra las guerrillas y también una persecución contra la sociedad civil, los movimientos sociales, activistas, defensores de derechos humanos y estudiantes.

De esta manera Armando Silva (1988) resume el año 1982 en la Universidad Nacional:

El insistente número de denuncias por desaparecimientos de estudiantes, las marchas por la paz, el asesinato de un profesor, el nacimiento de macabras organizaciones paramilitares que desafían la universidad en sus propias puertas, son los hechos que mueven este convulsionado año universitario y de la vida nacional (p, 168).

El miedo a grupos paraestatales en este caso, teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, se expresa en conjunción con las otras violencias que se abordaron en la contextualización y en el subapartado anterior. Para varios de los participantes, estos años son muy duros y de muchas conmociones porque la violencia se recrudece y manifiesta desde múltiples actores y formas, que generan un panorama muy complejo, en el que para

entrevistadas como Julia (U.D. Bogotá, Marzo de 2017), afloraban de forma recurrente en la vida como estudiantes de universidad emociones como la tristeza, la frustración, el miedo y la indignación.

Otro elemento que está relacionado con el temor tiene que ver con la sensación de que la violencia es tan generalizada que no hay seguridad ni nada, que hay desprotección y vulnerabilidad. Así lo expresó una entrevistada:

O sea, como que antes a las personas, incluso de ciertos niveles sociales o de ciertos contextos como los intelectuales, se respetaban, sí, o sea como que eran... como lo que sucedió en la toma del Palacio de Justicia, o sea, eran los magistrados, o sea, nadie se metía con ellos, pero ya después nadie se respetaba, nada se respetaba, ninguna institución se respetaba, todo era violentado... Y nosotros nos tocó por desgracia vivir como la violencia de todo lado: la violencia paramilitar, la violencia guerrillera, la violencia del Estado, los paramilitares, el narcotráfico... y pues usualmente, históricamente, los estudiantes siempre han denunciado, los estudiantes siempre han estado como al frente y acompañando las luchas sociales, las reivindicaciones, entonces pues eran víctimas todo el tiempo, no sólo los estudiantes, todo el mundo era víctima, pero los estudiantes eran víctimas por ser estudiantes de la Nacional, por ser estudiante de universidad pública, por ser denunciantes o defensores o luchadores... todavía hay, pero es que en esa época era... ustedes no se imaginan que era todos los días y mucha gente, y por eso el miedo (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

Para terminar, estos años pueden quedar bien expresados en esta tesis de Koonings y Kruijt (2002):

El recurso a la violencia se ha hecho tan habitual que el propio Estado colombiano ha dejado de existir en el sentido weberiano del término, es decir, como monopolizador legítimo del uso de la violencia. No sólo los militares, los paramilitares, las guerrillas y los carteles de la droga recurren a ella de modo sistemático; también en los estratos inferiores de la sociedad la violencia se convierte en una forma de vida o en un instrumento de movilidad social, o incluso en un medio de transformación del orden jerárquico tradicional (p, 32).

En las consignas analizadas, la visibilidad de la preocupación por el tema de los grupos paraestatales se expresó por ejemplo en *“Ni por el MAS, ni por el menos, ni por el putas retrocedemos”*, que muestra que para la época quienes formaron parte del movimiento estudiantil asumieron que el accionar de estas organizaciones buscaba amedrentar, provocar miedo, fracturar y desincentivar los procesos de lucha social y denuncia. Otras consignas como

“Belisario Betancur, pura mierda y pum pum pum”, como se mencionó en el capítulo II, señalan al gobierno por su falta de iniciativa u omisión en los casos de amenazas y desapariciones forzadas. Por último, las consignas que denuncian la desaparición de alguna persona, como *“¿Dónde están los desaparecidos?”* y *“Por la vida y la libertad, ni desaparecidos ni impunidad”*, también se enmarcan en la creciente preocupación por parte de las personas, estudiantes y organizaciones sociales ante un fenómeno que se estaba incrementando de manera considerable (CNMH, 2016), y que sentaría algunas bases para su expansión en los noventa (Leal, 2006).

3.2.1.4. Respuestas a los miedos: indignación, esperanza, perseverancia, no desistir y la utopía.

Para finalizar este apartado, los distintos miedos y emociones adversas que sintieron los estudiantes universitarios de los ochenta fueron contestados por los mismos estudiantes de distintas formas. Una primera reacción general que describieron los entrevistados fue la rabia y la indignación, por muchos factores: por el Estatuto de Seguridad, el uso desmedido e indiscriminado de la fuerza, la represión y el cinismo del gobierno, pues como lo dijo una entrevistada:

[C]omo no se reconocían los presos políticos que sí existían, las desapariciones forzosas, no se reconocían las torturas, eso había... había mucha indignación porque había muchísima impunidad (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

Por otra parte, los estudiantes de esta época, de acuerdo a las entrevistas, se caracterizaron especialmente por tener la convicción de que esas situaciones de conflicto, persecución, intimidación e inseguridad se superarían. Tal idea se nutría del pensar y creer que el cambio político y social era posible en esta época (asunto que se desarrollará en el siguiente apartado). En últimas, en los estudiantes emerge una muestra de optimismo y esperanza que contribuyó positivamente a seguir en las diferentes luchas.

Para una de las entrevistadas, que estudió durante el período de Belisario Betancur, la convicción de que era posible un cambio estuvo asociada con el surgimiento de una alternativa política en el momento: la Unión Patriótica. Sin embargo, en este caso el incremento de la persecución y los asesinatos le hacen recordar a ella una vivencia universitaria que transita entre distintas emociones:

[D]espués del 84, el surgimiento de la Unión Patriótica en el 85 primero como movimiento, luego su fundamentación como partido político, era vivir como entre... como el péndulo, no: el péndulo que sube sube y sube hacia un lado de la esperanza, pero todos los días saber que habían matado a alguien, todos los días saber que teníamos que salir a marchar a denunciar, todos los días subir a las escalinatas con miedo porque habían dejado muertos también ahí en la universidad (Julia U.D. Bogotá, Marzo de 2017).

Muchas de las consignas analizadas son una muestra de que, aunque de distintas maneras, los estudiantes habían optado por no desistir, ni olvidar y callar. Por ejemplo, consignas como *“Ni por el MAS ni por el menos, ni por el putas retrocedemos”*, expresa una convicción y decisión ante un contexto generalizado de violencias, sobre todo de grupos paraestatales en este caso. Otras consignas como *“Por nuestros muertos ni un minuto de silencio, toda una vida de combate”*, resaltan la resistencia al silencio en relación a quienes fueron asesinados por razones políticas, y le añade la dimensión de combatir, entendida de forma simbólica como persistir, luchar, continuar con la búsqueda de una realidad distinta. En el caso de *“Podrán callar nuestras voces, pero jamás callarán nuestros sueños”* y *“Somos UN sueño de libertad”* se halla un impulso similar, pero además una visión o autorreferencia de los estudiantes mismos como personas que están buscando concretar unos ideales, unas utopías, unos sueños. En suma, muchas de las consignas expresan esa parte de la subjetividad política de los estudiantes que consiste en querer persistir en sus proyectos de lucha, en que a pesar de las dificultades que se estaban viviendo había que seguir y no declinar hasta buscar un efectivo cambio en la sociedad.

Es importante resaltar que, vistas desde esta perspectiva, las consignas pueden ser entendidas como una forma de expresar convicciones y emociones, pero además son una manera de darle respuesta al contexto y a los actores o instituciones que están ejerciendo la violencia. Otras maneras de contestar del movimiento estudiantil son sus repertorios y distintas acciones colectivas, pues las movilizaciones, por ejemplo, son una manera de expresar inconformismo y comunicar el mensaje de que las cosas no están bien.

Finalmente, una de las entrevistadas resaltó la condición del alto valor que tuvo la convicción de muchos(as) estudiantes y, en general, personas, de continuar, persistir y tener esperanza:

Pues bueno, yo me considero de una generación de frustración, porque nuestra generación, o sea esa etapa fue... es terrible, es terrible, porque digamos en términos políticos fue llegar a los máximos de alegría, y luego caer... uff, a los máximos de tristeza. Pero también yo siempre he pensado que... las personas que sabían que las iban a matar, porque sabían que las iban a matar, o que tenían la presunción de que las iban a matar, yo digo que deberían tener una convicción política, pero sobre todo ética, muy alta, para estar decididas a morir por ese proyecto, por esa idea. Y yo creo que una de las cosas que más necesitamos, más que la esperanza, es recobrar el respeto por esas personas... y eso implicaría que, primero, que uno camine digno, y segundo que no venda su historia (Julia, U.D. Bogotá, Marzo de 2017).

3.2.2. El cambio social o la revolución

El segundo elemento de la subjetividad política de los estudiantes universitarios de la década de los ochenta que se evidenció a partir del análisis de las consignas tiene que ver con un aspecto que mencionó la totalidad de los entrevistados: la transformación de la sociedad. La anterior idea tiene múltiples formas de interpretarse, desde diferentes aproximaciones teóricas e ideológicas, como se verá más adelante.

Para comenzar, en las consignas políticas orales analizadas en el capítulo anterior puede vislumbrarse un aspecto importante para comprender la idea de transformación de la sociedad vista desde el movimiento estudiantil —o parte de él—, y es que tiene mucha influencia y se toma como base el discurso y lenguaje marxista, lo que se puede argumentar en primera medida con los términos que aparecen a nivel general en varias de las consignas como “*explotado*”, “*oprimido*”, o la alusión a “*combate*” o “*lucha*”. En segundo lugar, la existencia de consignas como “*la militancia: asesina de individualidades*”, con la explicación que entraña, puede sugerir que a nivel general estaba muy difundida esta postura, tan así que a su vez suscitó críticas o rechazos desde los mismos estudiantes. En consignas como “*La mujer, por ser doblemente explotada, debe ser doblemente revolucionaria*”, se aprecia que la lógica de las clases sociales se superpone a las ideas de género.

Esto podría indicar, de acuerdo con el grueso de las consignas analizadas, que esta vertiente es de las que más expresión tiene en el conjunto del movimiento estudiantil, y no es para menos si se tiene en cuenta el alcance en el panorama mundial que tuvieron las ideas del marxismo. No obstante, puede considerarse también el hecho de que como las consignas son un repertorio sobre todo utilizadas en o para unos momentos dados (como movilizaciones, asambleas,

acciones de confrontación, entre otras), entonces las mismas reflejan parte de esas dinámicas: quizá por eso la idea de combate y lucha es recurrente; de esta última consideración se desprende, por consiguiente, que no puede pensarse en el marxismo como rasgo principal de todo el movimiento, aunque sí resalte para ciertas expresiones.

Por otra parte, las consignas esbozan un movimiento estudiantil volcado u orientado hacia la izquierda política y social, un movimiento que a través de las consignas se posiciona como parte del “*pueblo*”, de los “*oprimidos*”, y que reconoce como antagonistas al Estado, la Fuerza Pública y las clases políticas dominantes. Consideramos que este punto también tiene que ver con la composición social de muchos de los estudiantes de las universidades públicas, que para la época de los ochenta recogió a las clases más desfavorecidas y quizá medias a nivel económico, así como numerosos estudiantes de provincia. Es decir, se podría pensar que gracias a las ideas marxistas que estaban en boga y a la extracción socioeconómica de donde provenían los estudiantes, es que esta generación se caracterizó por creer en la transformación social. Esto fue abordado por una de las entrevistadas:

[e]ntonces en esa época había muchos más estudiantes que no tenían mucho que perder, pero sí tenían mucho que ganar en el sentido de que si se lograban reivindicaciones pues todos nos beneficiábamos (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

Sin embargo, dentro del espectro político de la izquierda hay diversidad de posturas, corrientes y tendencias, que para el caso de los estudiantes de la década estudiada requiere una mayor precisión. Lo que tanto las entrevistas como las consignas mismas nos permiten interpretar es que para los primeros años de los ochentas en las universidades públicas se presenta un cambio en las expresiones de izquierda en contraste con principios de los años setenta, cuando en general, de acuerdo con Jorge Cote (2009), los vínculos con los partidos políticos eran más fuertes. Para dicho autor, que realiza una caracterización del movimiento estudiantil del 71, éste

[E]staba conformado, a grandes rasgos, por cinco tendencias de izquierda (...) 1) el maoísmo, conformado por la Jupa, entidad juvenil del Moir, y por estudiantes pertenecientes al PC-ML y al campo ML en general, 2) el comunismo, representado por la Juco, 3) el trotskismo o campo socialista; 4) las juventudes Camilistas; y 5) el partido social demócrata cristiano, cuyo brazo juvenil era la Judca. Dentro de este bloque, quienes tenían más protagonismo eran los tres primeros grupos (p, 442).

Cada uno de estos grupos tenía más fuerza en algunas universidades que en otras. En el caso de la Universidad Nacional, quienes tenían mayor presencia eran los de la Juventud Comunista (Cote, 2009). Para esos años es muy fuerte la presencia del discurso marxista (sea del comunismo, maoísmo o trotskismo), lo que lleva al autor a señalar que la identidad estudiantil se construyó a partir de dicha perspectiva teórica, lo que se expresó en el contenido de las reivindicaciones, marchas, paros, y en la cotidianidad de los estudiantes (Cote, 2009). Era un escenario de fuertes disputas, a tal punto que era común ver que terminaran las discusiones en golpes o peleas:

Y es lo mismo año 78–79, la dirigencia comunista pro-soviética es enemiga de la dirigencia comunista pro-China en Colombia, y los jóvenes de esa época nos enfrentamos casi a muerte por esos fenómenos; entonces, claro, uno en ese momento no lo entiende, solo ahora que ya casi tengo más de 50 años (Leandro U.N. Bogotá, Marzo del 2017).

Ahora, ya para los años ochentas se presenta una apertura en términos de la representación política al interior de las universidades públicas. De acuerdo con los entrevistados y con el análisis mismo de las consignas, además de las anteriores expresiones políticas se le suman organizaciones político-militares tales como el M-19, las FARC, el ELN y el EPL (las dos últimas estaban debilitadas en los setenta). Lo anterior está relacionado con el crecimiento que tienen las diferentes guerrillas en el panorama nacional desde finales de los setenta e inicios de la siguiente década. Para esta época las insurgencias empiezan a tener mayor campo de acción en las universidades públicas, viéndolas como un escenario para difundir sus causas y ganar simpatizantes o militantes.

Este asunto es relevante para la comprensión de las subjetividades políticas de la época si se tiene en cuenta que en los ochenta existe una diferenciación clave entre las formas de militancia (y que se evidenció en el análisis de las consignas). Por un lado, se encuentran todas las expresiones políticas cuyo campo de acción pasa por la representatividad hasta buscar una democracia parlamentaria. Por otra parte, se encuentran las organizaciones político-militares que tienen como forma de acción la lucha a través de las armas para la toma del poder. Serán, entre otros(as), los estudiantes adscritos o identificados a estas últimas organizaciones quienes para la década pensarán con fuerza en el cambio social por medio de una revolución (y los grupos que, en parte, promovieron muchas veces acciones directas o más beligerantes en las universidades públicas).

En el movimiento estudiantil, ese cambio entre la lucha por la democracia representativa y la espera de las condiciones objetivas para la revolución hacia la lucha por la vía armada (que teóricamente implicaba un grupo organizado buscando la toma del poder) es de vital importancia, ya que muchos de los estudiantes de la época y de acuerdo con los entrevistados, escogieron la vía armada pensando en una futura transformación de la sociedad. Aunque en la investigación no se contó con la posibilidad de entrevistar a personas que durante su vida estudiantil pertenecieran a la JUCO, JUPA o los trotskistas, consignas como “*Primero muertos que mamertos*” muestran que para comienzos de los ochenta algunos estudiantes veían esta diferencia y expresaban una distancia con estas organizaciones más clásicas de las universidades.

Las consignas reflejan, por tanto, que parte del movimiento estudiantil fue permeado por estas organizaciones insurgentes, algunos siendo militantes en las ciudades (continuando con sus estudios), mientras otros optaron por vincularse a las mismas, dejando a un lado la vida estudiantil. Así lo mencionó una de las entrevistadas:

Otro contexto que fue también muy doloroso, y es que como había tanta vinculación con guerrilla, muchos estudiantes, muchos, hombres y mujeres, se fueron a la guerra. Y no eran para la guerra, ustedes los hubieran conocido: gente súper valiosa, gente inteligente, gentes que hubieran sido científicos, abogados, humanistas, escritores, artistas, o sea, uno no era para la guerra, pero era el momento de ir a la guerra. Entonces muchos estudiantes de la universidad engrosaron las guerrillas en el monte, murieron muchos. O de la guerrilla urbana, muchos estudiantes alimentaron la guerrilla urbana y murieron (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril del 2017).

Entre las guerrillas, la que para muchos integrantes del movimiento estudiantil tuvo especial relevancia fue el M-19. Por un lado, por la fuerte presencia en Bogotá (y acogida en barrios populares), pero también porque sus acciones fueron muy mediáticas o de tinte espectacular (Zuluaga, 1996): una de ellas, la toma de la Embajada de República Dominicana, ubicada al frente de la Universidad Nacional, entre febrero y abril de 1980, influyó en los estudiantes de dicha universidad. De acuerdo con Armando Silva (1988), durante esa toma la universidad estuvo cerrada, pero la acción de la guerrilla “parece iluminar los movimientos estudiantiles a realizar, motu proprio, sus particulares asaltos. Esta nueva gravitación llega a su máximo apogeo en el siguiente año de 1981, cuando se ‘toman’ la misma universidad” (p, 164).

Por consiguiente, para los primeros años de los ochenta, muchos estudiantes asumieron una actitud más beligerante. Este elemento también fue nutrido, por una parte, por el Paro cívico de 1977 y el auge de los movimientos sociales (como se desarrolló en la contextualización); y por otro lado por el contexto internacional, por los procesos de lucha guerrillera de Nicaragua y El Salvador. Una entrevistada lo mencionó en los siguientes términos:

Dos amigas más que estudiaron enfermería se fueron a El Salvador a servir, a ayudar, y muchos y muchas estudiantes que también eran de alguna manera activistas políticos se fueron a Nicaragua y a El Salvador a luchar y ayudar; ellas a ayudar como con los enfermos, con los heridos y todo eso. (...) Eso también permeó mucho, porque como estaba siendo exitosa, uno tenía la sensación de que todo es posible, sí; si ellos pudieron, uno podía; y tenían tanto apoyo del pueblo... igual, claro, sobre todo el Salvador es un país muy pequeño, pero eso también influyó, o sea, como te digo era como un sarampión porque por todo lado llegaba como tanto (Esperanza, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

Es posible que estos factores también contribuyan a explicar la fuerza de las ideas de cambio social y el impulso a realizar acciones o iniciativas tanto en las universidades como fuera de ellas, en trabajo con comunidades, en barrios populares, desde distintas perspectivas. Para varios de los entrevistados este fue un rasgo importante y clave de su generación:

Nosotros decimos que el telón de fondo que siempre tuvimos, independientemente de las adscripciones de muchos estudiantes a organizaciones, tanto políticas o político-militares, tenía que ver con que había un trasfondo revolucionario; así se estuviera o no se estuviera, se pensaba que había una articulación efectiva a un proceso revolucionario, entonces para nosotros el horizonte era la revolución, y va a llegar y ya. Y eso entonces se notaba mucho en las universidades (Diego, U.D. Bogotá, Mayo de 2017).

Entonces, fuera con lo educativo, con lo comunicativo y con lo artístico, entonces había como ese fluir, incluso muchos de los que eran estudiantes universitarios y que tenían alguna sensibilidad política pues no son... no todos tenían la ruta de decir algo como “me meto a la JUCO o el MOIR”, sino [para] muchos su ruta era trabajar en los barrios, pero eran estudiantes comprometidos con el cambio y con la revolución desde ese trabajo (Alfredo, U.P.N. Bogotá, Abril de 2017).

En últimas y como lo mencionaron los entrevistados, pese a la gran distinción entre las diferentes formas de lucha y sus identidades en el plano ideológico, lo importante para los estudiantes de esta generación era contribuir a “la causa”, y es en ella que el movimiento

estudiantil adquiere una forma y sentido, y es esa razón la que le permitió mantenerse como movimiento porque tienen la idea en común de la transformación social. En este sentido, lo que las consignas analizadas pueden expresar es la

[V]inculación de un lugar político que es la contradicción con la democracia. Si ustedes observan, aquí no hay ninguna consigna que reivindique la democracia, y eso también es una marca muy fuerte de carácter político (Diego U.D. Bogotá, Mayo de 2017).

3.2.3. Identificación y desidentificaciones político – ideológicas con otros.

Finalmente, el último elemento principal que conforma las subjetividades políticas de los estudiantes universitarios de la década del ochenta deriva de la consideración por las identidades. Como se indicó en el apartado conceptual y siguiendo a Tcach (2003), las consignas pueden tener elementos relacionados con las formas en que un grupo (organización, colectivo, movimiento, etc.) se percibe o reconoce, e incluso el cómo se posiciona y distingue —de acuerdo con Giménez (1997)— en la sociedad y frente a otros actores sociales, en lógicas diversas como identificación, afinidad, antagonismo o distancia, entre otras.

En este sentido, aunque muchos de los estudiantes que hicieron parte del movimiento estudiantil tuvieron una adscripción a algún grupo u organización (cosa que les daba unas particularidades dentro del movimiento en general), todos sí tenían un común en su identidad: el ser estudiantes de universidad pública. Este rasgo inicial es el que los identifica, y puede ser entendido como la base o el elemento que los puede vincular. Es a partir de su condición como estudiantes, y lo que el escenario universitario posibilita (en cuanto a experiencias, relaciones, aprendizajes), que se van constituyendo, teniendo en cuenta que la subjetividad política es una dimensión en constante construcción y cambio.

El análisis de consignas, en primera medida, permitió observar que se expresan varias identificaciones, algunas referidas a la universidad o a sus programas; otras en relación con organizaciones externas a la universidad; y por último, unas distiguibilidades que tienen que ver con cómo se posicionan o enuncian su lugar dentro de la sociedad colombiana.

En el primer grupo se encuentran las identidades que corresponden a lo estudiantil y universitario. Son pocas las consignas que lo mencionan: por un lado, la consigna “*A sus hijos los educamos nosotros*”, expresa la particularidad de quienes están formándose para ser

profesores; en el caso de esta consigna, es importante resaltar que el destinatario era la policía o los militares. Aunque, como se dijo en el subtítulo anterior, el marxismo (y en ella las militancias) tenía todavía fuerza y presencia entre el movimiento, también es cierto que había estudiantes a quienes les interesaba más lo académico, o que lo usaban para proyectar sus ideas y pensamientos sobre la sociedad y sus problemas: éste es el caso de Óscar (U.N. Bogotá, Mayo de 2017), que durante su experiencia universitaria estuvo en grupos académicos que impulsaron discusiones sobre la soberanía y el sector energético nacional, siendo ésta su forma de aportar desde lo que estudia. En la Universidad Nacional se plantearon otros ejemplos, asociados también a publicaciones, discusiones, revistas, entre otros.

Otra consigna en la que se menciona la universidad fue “*Somos UN sueño de libertad*”, en la que la Universidad Nacional se resalta como espacio en el que los estudiantes pueden pensarse una sociedad distinta. En este caso, se reivindica la universidad como espacio que le permite a las personas entrar en contacto con muchos ámbitos, que pasan a formar parte de las maneras en que los estudiantes conciben la universidad y la condición de ser estudiante, tema sobre el que pasa necesariamente la consideración por las subjetividades de quienes se pensaron parte del movimiento. Sobre esto coincidieron todas las personas entrevistadas. Por ejemplo:

[L]o que más me impresionó de la Nacional en esas épocas era la posibilidad de ampliar el panorama, en todo tipo, porque si a uno le interesaba la política, el escenario era variadísimo, desde organizaciones legales hasta ilegales de manera permanente, diaria en toda la universidad. Si le interesaba la religión, había grupos religiosos, ya de derecha presentes en esa época, o desde épocas anteriores. Si le interesaba la cultura, pues el auditorio León de Greiff y toda su programación cultural era para uno que venía de provincia totalmente desconocido y asombroso. Si las primeras veces que yo en mi vida oí una orquesta pues fue allá, las primeras veces que escuché un cantante lírico fue allá, la primera vez en mi vida que vi un pianista, fue allá, porque nunca había tenido la oportunidad (Leandro U.N Bogotá, Marzo de 2017)

Una reivindicación similar sobre el sentido de la universidad pública se encuentra en la consigna “*Viva la U/ Viva la U/ Viva la universidad/ Fuera la bo/ Fuera la bo/ Fuera la bota militar*”, en la que aparece esbozada la idea de un sentido de autonomía e independencia de la universidad frente a actores externos y que para muchos estudiantes debían ser ajenos a las universidades: el ejército. Esta consigna expresa, como se dijo en el capítulo II, un rasgo del contexto de la época —que se relaciona también con las formas de concebir la universidad para

los estudiantes del momento—, y fue la mayor presencia militar durante el gobierno de Turbay Ayala (1978-82).

Ahora bien, ¿por qué muy pocas consignas mencionan lo universitario-estudiantil?, ¿cómo analizarlo?. Consideramos que la razón de que afloraran pocas consignas referente a lo propiamente estudiantil tiene que ver con que, de acuerdo a los entrevistados, muchos de los integrantes del movimiento estudiantil promovieron las consignas de cada una de las organizaciones en donde militaban o simpatizaban, lo cual por momentos generó que la identidad estudiantil se desligara de lo estudiantil-universitario como tal para tomar partido o posición desde las identidades de las organizaciones que hacían parte del movimiento estudiantil. La importancia que muchos(as) le dieron a la militancia en la izquierda es un aspecto importante de las características de esta generación de estudiantes.

El segundo grupo de consignas tiene que ver con las identificaciones con las organizaciones en las que militaban los estudiantes. Como se desarrolló en los apartados anteriores, estas consignas también se dividían en concepciones ideológicas y en las formas de lucha. A nivel general observamos que las consignas que más recordaron los participantes fueron las asociadas con organizaciones político-militares, y eso da cuenta, en parte, del grado de incidencia de esas organizaciones al interior del movimiento estudiantil. Sin embargo, consideramos, con base a lo mencionado por un entrevistado, que permitir que el manejo del movimiento estudiantil recaiga en la batuta de alguna organización en particular tiene sus consecuencias, ya que podría perder la legitimidad de ser una reivindicación netamente estudiantil para pasar a tener unas banderas que respondan a intereses particulares (sean partidistas o de organizaciones político-militares). Así lo mencionó uno de los participantes:

No pues, habían luchas estudiantiles propias, el tema de pérdida del bienestar universitario, el alza de las matrículas, el modelo que cambió la Nacional -que del 84 al 85 era uno y llegó otro-. Entonces digamos, son propias reivindicaciones de los estudiantes y para los estudiantes, que son válidas, en su momento eran válidas. Pues, las organizaciones político-militares que había en la universidad -que eran estudiantes- pues también reivindicaban, algunas reivindicaban y ayudaban, pero digamos esas ayudas -como en el caso de las residencias en la universidad- fueron nefastas, porque parte de la pérdida de las residencias de la universidad se da porque al interior de ella se da -entre comillas- actividades ilegales. Entonces, el Estado colombiano dijo: “no vamos a permitir que esas residencias continúen porque eso lo están usando para guardar secuestrados”, esos eran como los argumentos de la época y cualquier “tropel” que había en la universidad se usó como pretexto para -como finalmente pasó- acabar con eso.

Entonces, esas ayudas son ayudas que a veces no sirven. Las reivindicaciones estudiantiles son reivindicaciones estudiantiles y deben ser los estudiantes, desde los estudiantes (Hernán, U.N. Bogotá, Abril de 2017).

El poco número de consignas sobre lo estudiantil-universitario, así como la presencia de estas organizaciones —que implicaron una mayor variedad del espectro de izquierdas entre el movimiento—, permite plantear la discusión o reflexión acerca de la naturaleza o características del movimiento estudiantil de los años ochenta. Sobre esta cuestión uno de los entrevistados dijo:

Yo sostengo una hipótesis, y es que en Colombia no ha existido movimiento estudiantil como tal. Sí han habido unos ciclos de protesta estudiantil de carácter organizado. Hay como tres periodos, cierto, el último pues es el de la MANE en el 2011. Pero no hay una continuidad en el tiempo, no hay unos objetivos estratégicos reivindicativos de qué es un movimiento estudiantil y qué es lo que reivindica el movimiento estudiantil. Pues en el 2011 la expresión fue claramente estudiantil en función de lo educativo. Pero digamos para la década del 84 ¿qué es lo que hay? son unas expresiones de la organización popular y social y armada al interior de las universidades, en las que la universidad simplemente es un escenario de continuación de los procesos externos a la universidad, y que son muy pocos los procesos organizativos internos en las universidades y que respondieran a problemáticas particulares de lo educativo y de lo universitario. Entonces yo digo que en las universidades a nivel de lo estudiantil lo que encontramos son expresiones políticas vinculadas a procesos organizativos más amplios del movimiento popular, social y armado de la región, y eso se expresaba aquí en la universidad (Diego, U.D. Bogotá, Mayo de 2017).

Sobre esa afirmación cabe decir que en los años ochentas, en efecto, no se puede negar la presencia de organizaciones populares, sociales y armadas, pero ello no quiere decir tampoco necesariamente que no se presente un movimiento estudiantil universitario. Por el contrario, consideramos que el movimiento para esta época es uno que está volcado, en la mayoría de ocasiones, hacia las causas externas, pero de todas maneras son las personas en su condición de estudiantes las que incentivan, promueven y contribuyen en los diferentes procesos, teniendo como un escenario de acción y difusión de sus luchas las universidades públicas.

También consideramos que los movimientos estudiantiles no se pueden pensar solamente en función de sus reivindicaciones educativas (aunque para los ochentas se presentaron tales como la toma de las residencias en la U.N. y luego el proceso para su formalización), aunque en su condición de estudiantes se esperaba que la mayoría de luchas fueran frente a estas

necesidades de la educación. Sin embargo, con respecto a esto, encontramos que existe un contexto que rodea a las personas, y para la época, de acuerdo con los entrevistados, era un momento en donde se creía con mucha fuerza y convicción que la transformación social era posible, fuera por la vía de la organización popular o por la vía armada (aunque para algunos estudiantes el trabajo con las comunidades tenía además el objetivo de ser un preámbulo o preparación para la revolución o insurrección). Esto explica la cantidad y variedad de organizaciones que operaban dentro de las universidades, ya que tenían diferentes campos de acción.

También vale la pena considerar como hipótesis que si muchas de las demandas o procesos de la universidad estaban más en relación con lo exterior que con lo educativo-universitario propiamente dicho, eso tiene que ver, en alguna medida, quizá, con la idea, influida por el marxismo, de que el cambio estructural y revolucionario tarde que temprano impactaría luego en la educación y la universidad pública, así como a todas las demás esferas sociales. Es una conjetura, puesto que de las entrevistas en lo que muchas personas coincidieron fue en afirmar que la idea de revolución era fuerte en esos años.

El último elemento del tema de la identidad tiene que ver con algunas consignas que expresaron desidentificaciones, relacionadas con lo que Giménez (1997) llama heteroreconocimiento, que parte de pensar las identidades como algo relacional en donde interceden de formas diversas y complejas tanto la parte del cómo se concibe cada grupo o persona a sí mismo (autoreconocimiento), como las visiones que los otros tienen de ese grupo. De esta idea se deriva que al enunciar el movimiento estudiantil a unos “otros”, bajo la lógica del odio, el rechazo o el antagonismo, también está autodefiniéndose, distinguiéndose.

Las consignas analizadas en las tipologías contextual y de identidad que involucran a otro actor muestran que el otro más fuerte o recurrente de los estudiantes de los ochenta en las universidades públicas abordadas son los militares, lo que está relacionado sobre todo con el Estatuto de Seguridad, que dio más margen o presencia al ejército en el manejo del orden público (Pécaut, 2006), lo que pasaba también por las universidades públicas. Las personas entrevistadas coincidieron en describir los años de finales de los setenta y la primera mitad de los ochenta como momentos con un ambiente complejo, en el que la presencia de la Fuerza Pública va tomando dimensiones más ominosas. Que el militar resalte tanto como destinatario

de las consignas indica o puede mostrar, en alguna medida, algo de lo que era recurrente para el movimiento estudiantil de la época y quienes formaban parte de él. Una de las entrevistadas describe en general los primeros años de los ochenta de esta forma:

Qué más, lo que uno veía... lo mismo... pues, cuando aumentó la brutalidad y la fuerza para controlar las manifestaciones estudiantiles. Yo recuerdo por la 45 la primera vez que dispararon hacia acá: eso fue, como que uno quedaba paralizado porque uno no podía creerlo; era piedra y gases, pero ahí se empezó a disparar, y cuando sucedió lo del 16 de mayo [de 1984]... o sea, eso fue como el preludio de lo que iba a pasar el 16 de mayo, que ahí se entraron a sangre y fuego, o sea eso fue tenaz. Pero hasta esa época no sucedía, o sea, la universidad era algo entre comillas sagrado, no se hacía eso, no se entraba el ejército ni la policía... había algo tácito, digamos que no se entraba, y la gente salía un poco a pelear, a armar el tropel, pero luego se entraba. Y la frontera estaba en los muros de la universidad, de ahí no se pasaba. Pero ya se empezó eso a violar, primero con los disparos y luego entrando (Esperanza, U.N Bogotá, Abril de 2017).

Consignas analizadas como *“fuera la bota militar de la Universidad Nacional de Colombia, ¡fuera, fuera, fuera!”* y *“militares, asesinos, asesinos, militares”* también resaltan ese incremento de la represión, los estudiantes asesinados, aumento de casos de desaparición forzada y las ocupaciones a la universidad. De la mano de esa mayor presencia militar, las consignas se pueden entender como una forma de respuesta, de expresión de rechazo, distancia y odio fuertes, hacia un actor que encarna al Estado y el orden establecido, en el marco de manifestaciones, confrontaciones u otras acciones colectivas realizadas por los estudiantes. En un contexto difícil como aquel, las consignas y los otros repertorios del movimiento pueden vislumbrarse a su vez como intentos de oposición a un gobierno muy estricto y cerrado que vio en el movimiento social —y entre ellos al estudiantil— a un enemigo interno.

Pero, con respecto a ese “otro” de los estudiantes, el militar, las consignas no solo buscaban descalificar sus acciones, ni mostrar el antagonismo por la institución y los valores que representan, sino que también se daba el caso de que intentaban persuadirlos o invitarlos para que hicieran parte de las luchas por la transformación social. Es el caso de consignas como: *“Compañero uniformado también es explotado”*, que eran coreadas en las movilizaciones. Así lo recordó un entrevistado:

Bueno, tendría que recordar.... Contra los militares, pero había arengas muy interesantes contra los militares porque había unas arengas que le decían al militar que ellos también eran parte del pueblo: “El pueblo no mata al pueblo”, cosas de ese estilo, pero estaban las otras arengas que: “Militares asesinos”, pues porque habían

desaparecidos: “Militares asesinos, el pueblo está que sufre” (Oscar, U.N. Bogotá, Mayo del 2017).

Esta consigna en particular muestra una dimensión muy interesante dentro de la subjetividad de los estudiantes y es que buscaban superar esos “rechazos” y proponen invitar a los uniformados a que reconocieran que ellos también eran parte de la gente del común, y que también pertenecían a clases sociales más desfavorecidas. Esto es importante resaltarlo en la medida que muchas consignas muestran una lectura y autoreconocimiento de muchos estudiantes en clave de clases sociales, asumiendo que son parte del pueblo (“*el pueblo unido, jamás será vencido*”), o del proletariado (“*la mujer, por ser doblemente explotada, debe ser doblemente revolucionaria*”). En el caso de la consigna “*compañero uniformado también es explotado*”, como se explicó en el análisis del capítulo 2, se aprecia que la idea de la revolución tiene fuerza, a tal punto que se trata de reconocer, por medio de una consigna, en el militar raso o de la base a una persona que en potencia puede sumar fuerzas en el esfuerzo por una insurrección que permita la transformación social. Esto no implica que todas las personas del movimiento estudiantil la corearan, pero sí da algunos indicios que ejemplifican el elemento de subjetividad que se mencionó en el subapartado anterior: la idea de que la revolución estaba cerca.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Si bien a nivel general el cierre del trabajo ya se abordó en el último apartado del capítulo anterior, vale la pena mencionar algunas conclusiones y reflexiones generales que surgen tras culminar este proceso investigativo.

Las consignas adquirieron contenido, significado y sentido, en relación con el estudio de la subjetividad, a partir de los recuerdos y experiencias de las personas que las corearon. Esto muestra, además, que las consignas sirven como medio para explorar las memorias, en tanto son un elemento del repertorio del movimiento estudiantil que ellos(as) mismos(as) dijeron (y no algo que leyeron o vieron): es decir, las consignas los visibilizan como actores activos dentro del movimiento estudiantil, que lo vivenciaron de primera mano. El proceso de las entrevistas mostró que al indagar por las consignas y lo que para cada persona eran o significaron, los recuerdos de las personas transitaban entre elementos individuales (emociones, formas de pensar, vivencias) y colectivos (cómo se autorreferencian en un grupo, experiencias, sentires), lo que permitió también la aproximación a las subjetividades políticas de esta generación de estudiantes. Estas consideraciones surgieron posterior al proceso de entrevistas y análisis de las consignas, lo que se constituye como un valioso aprendizaje que permite pensar en las consignas políticas orales como una forma de entrada interesante de estudio de un movimiento estudiantil o social determinado, lo que puede significar aportes enriquecedores en la tarea de acercarse a la comprensión de un tema de las ciencias sociales como este.

A nivel metodológico observamos que si bien las entrevistas no directivas de carácter individual sí permitieron abordar los objetivos propuestos en la investigación, consideramos que para un próximo análisis de características similares puede ser interesante el pensar y tener en cuenta la posibilidad de aplicar como técnica grupos focales o grupos de discusión. Esto posiblemente contribuya a que se generen nuevos recuerdos que brinden mayores elementos de análisis que enriquezcan, aún más, el proceso investigativo.

Por otra parte, las consignas también pueden ser una forma de estudio que se utilice en clave comparativa: por ejemplo, un contraste entre las consignas o las tipologías de cohortes distintas del movimiento estudiantil, también en clave de la subjetividad o de campos como la identidad

o los imaginarios sociales. Esta posibilidad permite acercarse a la manera en que los movimientos estudiantiles y quienes los conforman se transforman o van cambiando en sus formas de expresión, ideas, identificaciones, lecturas del contexto, y/o ver las permanencias, continuidades o las influencias que desde generaciones precedentes aún existen o se mantienen.

También es importante contemplar la posibilidad de realizar una aproximación desde distintos puntos o ámbitos del movimiento, buscando complementar lo que cada forma de entrada puede brindar en especificidad o en conjunción: por ejemplo, indagar desde las consignas, “las pintas”, símbolos, pancartas, comunicados, etc, de un contexto-momento específico. Ello nutre y complejiza el análisis que se puede hacer.

Puede ser interesante aproximarse además a otros espacios académicos, como las universidades privadas y las escuelas, donde también se expresan procesos políticos, algunos en coyunturas, de lo cual un ejemplo es el proceso de la reforma a la Ley 30 de 2011.

Una última reflexión, surge con el alcance y el análisis mismo del trabajo. Aunque en los planteamientos iniciales de esta investigación se propuso desarrollar un contraste entre las consignas políticas orales y su relación con la subjetividad política entre dos generaciones distintas —los ochentas y la década del dos mil—, debido a complicaciones y vaivenes dentro del proceso de investigación no se alcanzó la totalidad de este proyecto, lo cual deja varios elementos abiertos y que serían interesantes de analizar, tales como: ¿Cuáles consignas se encuentran en una generación distinta a la de los ochentas?; ¿se podría utilizar las mismas tipologías para clasificar las consignas de otra cohorte del movimiento? o ¿habría que plantear otras?. Teniendo en cuenta que las consignas avanzan y se renuevan constantemente según los cambios del contexto y las mismas demandas de los actores sociales, y partiendo de que en un contraste se habla de épocas diferentes ¿cuáles puntos en común se podrían presentar entre la subjetividad política de los que fueron estudiantes de los años ochenta y otras generaciones de estudiantes más recientes?, esta cuestión es muy interesante ya que si bien en los años ochentas, por ejemplo, el miedo fue un aspecto relevante, en esta generación de inicios del siglo XXI, de la cual fuimos testigos, el miedo es un elemento que se presenta también pero no es algo determinante o más visible.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A.; Delgado, A. (2012). *Teología de la Liberación y Pastoral de la Liberación: entre la solidaridad y la insurgencia*. Archivo en: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/2723/3969>. Consultado el: 08/02/2018
- Aguilar O; Galeano C. y Pérez L. (1998). *Petróleo y desarrollo*. En: Colombia Orinoco. Fondo FEN Colombia, Bogotá, pp. 289-301. ISBN 958-9129-45-5. Archivo en: http://www.bdigital.unal.edu.co/7499/1/PETR%C3%93LEO_Y_DESARROLLO.pdf _ Consultado el: 09/02/2018.
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Alianza Editorial.
- Aguilera, A. (2013). *SUBJETIVIDADES Políticas en Movimiento(s), La defensa de la universidad pública en Colombia y México*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional y Magisterio Editorial.
- Aguilera, M. (2006). *ELN: entre las armas y la política*. En: Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). Grupo Editorial Norma.
- Aguilera, A., González, M., y Torres, A. (2015). *Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Amnistía Internacional. (1980). *Informe Violación de los Derechos Humanos en Colombia*. Archivo en: http://www.comitedesolidaridad.com/sites/default/files/informe_amnistia_internacional_violicion_de_los_derechos_humanos_en_colombia_%281980%29-ilovepdf-compressed.pdf. Consultado el: 09/01/2018.
- Arbeláez. H. (2011). *Sobre los mamertos y el origen de la palabra*. En Armonía y con Cervantes. Archivo en: <http://laspaceconcervantes.blogspot.com.co/2011/10/sobre-los-mamertos-y-el-origen-de-la.html>. Consultado el: 05/10/ 2017.
- Archila, M. (1994). *Historiografía sobre los Movimientos Sociales en Colombia. Siglo XX*, En: La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana, Vol. I. Bogotá. Editorial Universidad Nacional.
- (2005). *Idas y Venidas Vueltas y Revueltas, Protestas sociales en Colombia*. Bogotá, Colombia: CINEP.

- (2006). *Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia*, CINEP.
- (2009) *El maoísmo en Colombia: la enfermedad juvenil del marxismo-leninismo*. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.

Asffades. (2002). *Caso Colectivo 82, caso que da inicio a la organización ASFFADES, sin justicia 20 años después*. Archivo en: <https://vidassilenciadas.org/wp-content/uploads/info/ASFADDES%20-20CASO%20COLECTIVO%2082.pdf>. Consultado el: 03/06/2017.

Auth, José, et. Al. (1985). *El Movimiento Estudiantil: Un Marco Conceptual*, En: El Movimiento Estudiantil: Concepto e Historia. Biblioteca del Movimiento Estudiantil, Tomo IV, Ediciones Sur, Santiago de Chile.

Ávila, P. et al. (2001). *Historia del Movimiento Estudiantil de la Universidad Libre*. Bogotá. Centro de Investigaciones Sociojurídicas Universidad Libre. 2001.

Behar, O. (1985). *Las guerras de la paz*. Bogotá. Editorial Planeta.

Calvo, H. (2007). *El terrorismo de Estado en Colombia*. Fundación editorial el perro y la rana. Archivo en: <https://otramiradadelconflicto.wikispaces.com/file/view/EL+TERRORISMO+DE+ESTADO+EN+COLOMBIA+-+Hernando+Calvo+Ospina.pdf>. Consultado el: 07/01/2018.

Centro de Memoria Histórica. (2016). *Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia*. CNMH, Bogotá. Archivo en: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/hasta-encontrarlos/>. Consultado el: 09/02/2018.

Cote, J. (2009). *Movimiento estudiantil de 1971: entre la homogeneidad y la heterogeneidad*. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.

Cruz, E. (2012). *La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia*. Revista Ciencia Política; núm. 14, julio-diciembre, p. 140-193. Archivo en: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41520/43134>. Consultado el: 20/10/2016.

- De la Torre, G. (2012) *Canciones para una huelga. El pueblo unido jamás será vencido*. Archivo en: <https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/el-pueblo-unido-jams-ser-vencido/20120326104633072453.html> Consultado el: 08/02/2018.
- Duque, G. (2015). *El desastre de Armero a los 30 años de la erupción del Ruiz*. Manizales. Universidad Nacional de Colombia Archivo en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/51222/7/eldesastredearmeroalos30.pdf>. Consultado el: 16/04/2017.
- Escobedo, V. (2012). *Imagen, memoria y política. El 68 desde (el uso de) sus fotografías*. México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Estrada, J. (2012). *El papel de la memoria colectiva en el conflicto colombiano, perspectivas y aportes hacia la paz, El caso del 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tesis de maestría.
- Flórez, A. (2003). *Colombia: evolución de sus relieves y modelados*. Universidad Nacional de Colombia.
- Garzón, D. (2015). *Movimiento Pedagógico Colombiano, Aportes a la construcción de cultura política en el estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional 1982- 1987*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Frontera Norte. V. 9 N. 18. Archivo en <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>. Consultado el: 01/07/2018.
- Giraldo, J. (2004). *Terrorismo de Estado*. Archivo en: <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article88>. Consultado el: 15/03/2018.
- (2014). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos*. Bogotá. CINEP. Archivo en: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GiraldoJavier.pdf>. Consultado el: 20/05/2017.
- Guarín, J. (2015). *Configuración de subjetividades políticas en los integrantes de la MANE: los jóvenes como protagonistas de acción*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de maestría.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Grupo Editorial Norma. Archivo en: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>. Consultado el: 10/01/2018.

- Humanidad Vigente - Corporación Jurídica. (2007). *Memorias de la represión. Persecución al Movimiento Estudiantil en el departamento de Nariño*. Bogotá. Ediciones Humanidad Vigente.
- Jiménez, M. (2013). *La Movilización Estudiantil Colombiana. Nuevas Formas de Acción y Fortalecimiento del Accountability Societal*. Revista Sul- Americana de Ciencia Política, 1, (3), 81, 97.
- Jimeno, R. (1999). *Toma del Palacio de Justicia: Noviembre 6 de 1985*. Bogotá. Revista Credencial de Historia.
- Koonings, K. y Kruijt, D. (eds.) (2002) *Introducción: la violencia y el miedo en América Latina*. En: Las sociedades del miedo. El legado de la guerra civil, la violencia y el terror en América Latina. Ediciones Universidad Salamanca.
- Leal, F. (2006). *La inseguridad de la seguridad: Colombia 1958-2005*. Ed. Planeta.
- Lobo, C. (2010). *Pueblo unido jamás será vencido*. En: Artículos para pensar. Archivo en: <http://carmenlobo.blogcindario.com/2010/06/01472-el-pueblo-unido-jamas-sera-vencido.html> Consultado el: 12/02/2018.
- Madariaga, P. (2009) *Movimiento 19 de Abril: elementos para una caracterización*. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.
- McAdam D., McCarthy, J., Zald M. (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Editorial Istmo.
- Medina, C. (2010). *FARC-EP Y ELN. Una historia política comparada (1958-2006)*. Universidad Nacional de Colombia. 2010.
- Medina, M. (1997). *Dos décadas de crisis políticas en Colombia, 1977-1997*. En: La crisis sociopolítica colombiana. Un análisis no coyuntural de la coyuntura. Archivo en: http://www.utopica.com/SimposioCrisis/pdf/crisis_colombiana.pdf#page=29. Consultado el: 10/05/2017.
- Melucci, A. (1999) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: el Colegio de México.
- Mendoza, N. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, W. (1990). *El Sector Estudiantil Universitario*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

- Muñoz V. (2009), *Generaciones en tránsito. Juventud, estudiantes e izquierdas políticas en el cambio de siglo (Santiago de Chile y Ciudad de México 1986 -2006)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP). (2012). *Guía metodológica para orientar el trabajo investigativo del observatorio*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1865-1994*. Bogotá, Norma.
- Pécaut, D. (2002) *De la banalidad de la violencia al terror real: el caso de Colombia*. En: Las sociedades del miedo. El legado de la guerra civil, la violencia y el terror en América Latina. Ediciones Universidad Salamanca.
- (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Editorial Norma.
- Pedraza, O. (2009) *El ejercicio de la liberación nacional: ética y recursos naturales en el ELN*. En: Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. COLCIENCIAS, CINEP, Programa por la paz.
- Piedrahita, C. Díaz, Á. Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pinilla, M. (2010). *16 de Mayo de 1984: Memorias Generacionales y Acción Colectiva Estudiantil*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado.
- Pozzi, P, *Consignas, historia y oralidad: Los cánticos en las movilizaciones argentinas*.
- Ramírez, I. (1997). *El Estudiantado como Partícipe de los conflictos sociales en Colombia, desde la caída de la hegemonía liberal hasta el gobierno de Rojas Pinilla*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Serie Maestría en educación. Tesis de grado.
- Ramírez, P. (2013). *Acción colectiva estudiantil y construcción de subjetividad en el contexto de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rey, A. (2013). *Luchas estudiantiles universitarias en Bogotá, 1980 - 1991*. Revista Ciudad Paz-ando, Volumen 6, número 2. Bogotá Archivo en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/viewFile/7130/8788>. Consultado el: 10/01/2018.
- Rojas, N. (2012). *Movimiento Estudiantil, Comunicación y Redes Sociales*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

- Romero, R. (2011). *Unión Patriótica. Expedientes Contra el Olvido*. Bogotá. Centro de Memoria Paz y Reconciliación.
- Romero, R. (2013) *El profesor Alava, el magnicidio del MAS*. Archivo en: <http://centromemoria.gov.co/el-profesor-alava-el-magnicidio-del-mas-2/>
- Silva, A. (1988). *Graffiti. Una ciudad imaginada*. Bogotá, Tercer Mundo.
- Tcach, C. (2003). *La política en consignas. Memorias de los setenta*. Homo Sapiens Ediciones.
- Torres, H. (2010). *El concepto de terrorismo de estado: una propuesta de Lege Ferenda*. Revista Diálogos de Saberes ISSN 0124-0021 Julio-Diciembre de 2010. Págs. 129-147. Archivo en: <http://www.unilibre.edu.co/dialogos/admin/upload/uploads/Art%C3%ADculo%207.pdf>. Consultado el: 06/02/2018.
- Tovar, B. (1997) *Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la historia colombiana*. Archivo en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1520/7/06CAPI05.pdf> Consultado el: 20/03/2018.
- Verdad Abierta. (2011a). *Jaime Pardo Leal: La voz silenciada*. Archivo en: <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/229-perfiles/3565-jaime-pardo-leal-la-voz-silenciada>. Consultado el: 08/10/2017.
- Verdad Abierta, (2011b). *Muerte a secuestradores MAS: Los orígenes del paramilitarismo*. Archivo en: <http://www.verdadabierta.com/victimarios/244-la-historia/auc/3556-muerte-a-secuestradores-mas-los-origenes-del-paramilitarismo>. Consultado el: 08/10/2017.
- Vidaurreazaga, T. (2014). *Victimización y heroísmo. Disputas de las memorias emblemáticas en dos fechas conmemorativas: aniversario del Golpe de Estado y Día del Joven Combatiente*. Universidad de Chile. Archivo en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5256785.pdf>. Consultado e: 11/03/.
- Villamizar, D. (1995). *Aquel 19 será*. Editorial Planeta.
- Wong, E. (2009) *¡El pueblo, unido, jamás será vencido!*. Archivo en: <https://www.aporrea.org/internacionales/a71712.html>. Consultado el: 08/02/2018.
- Zuluaga, J. (1996). *Antecedentes y perspectivas de la política de paz*. En: Colombia Contemporánea. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, IEPRI. Archivo en:

http://www.bdigital.unal.edu.co/798/4/274_-_3_Capi_2.pdf. Consultado el: 06/05/2017.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS.

Beltrán, M. (2014) *Reconstruyendo memoria: Universidad pública y persecución al pensamiento crítico*. Revista Somos Memoria Universidad Pública. Archivo en: <http://www.inspp.org/assets/media/files/default/Sept%202014/Somos%20cero.pdf>.

Bonaudo, M. (2004). *La Política en Consignas, Memoria de los setenta*. Estudios, Revista del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Edición n°15 de 2004, 277-280. Archivo en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13553/13718>.

El Rebelde Medios Alternativos (2012). *30 años del "Caso Colectivo 82"*. Archivo en: <http://elrebelde mediosalternativos.blogspot.com.co/2012/09/30-anos-del-caso-colectivo-82.html>. Consultado el: 14/04/2017.

Memoria y Palabra. (2009). *25 años del 16 de mayo del 84*. Archivo en: <http://memoriaypalabra.blogspot.com.co/2009/05/25-anos-del-16-de-mayo-del-84.html>. Consultado el: 09/04/2017.

Redacción de EL ESPECTADOR. (2012). *El magnicidio de Bernardo Jaramillo*. Archivo en: <https://www.elespectador.com/noticias/el-magnicidio-de-bernardo-jaramillo-articulo-380381>. Consultado el: 08/11/2017.

Revista Semana. (2016). *Informe especial: 60.630 desaparecidos*. Archivo en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/desaparicion-forzada-en-colombia-investigacion-completa/505880>. Consultado el: 08/01/2018.

- (2006). *"Yo sobreviví a la masacre de Tacueyó"*. Archivo en: <http://www.semana.com/portada/articulo/yo-sobrevivi-masacre-tacueyo/76546-3>
Consultado el: 20/11/17.

Sierra. L. (2001). *20 años después llegó el juicio*. Reportaje Digital Periódico El Tiempo. Archivo en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-465648>. Consultado el: 20/11/2017.

PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS.

Centro de Memoria Paz y Reconciliación (2016). “8 Y 9 de junio, Días del Estudiante”. Archivo en: <http://centromemoria.gov.co/8-y-9-de-junio-dias-del-estudiante/>. Consultada el: 09/11/2016.

Prensa Cajar. (2011). *Colectivo 82. 29 años de memoria, persistiendo e insistiendo ¿Dónde Están?* Archivo en: <https://www.youtube.com/watch?v=bCLCWM332i0&t=302s>. Consultada el: 06/06/2017.

Rutas del Conflicto. *Masacre de Tacueyó*. Archivo en: <http://rutasdelconflicto.com/interna.php?masacre=11>. Consultado el: 06/12/2017.

ANEXO 1

Consignas que fueron recordadas por los participantes pero que no se analizaron:

- “Alerta, alerta, alerta que camina, la lucha estudiantil por América Latina”
- “Los muertos se entierran, las ideas persisten y la lucha continúa”.
- “Morir por el pueblo es vivir para siempre”.
- “Mis armas son mis libros, mi voz y mi conciencia”.
- “La lucha es larga comencemos ya”.
- “Abajo la farsa electoral, ¡abajo, abajo, abajo!”
- “Compañero mirón no se haga el guevón, únete al montón”.
- “Pueblo no mata al pueblo”.
- “Militares asesinos, el pueblo está que sufre”
- “Alerta, alerta, alerta que camina, la lucha por la vida en América Latina”.
- “Un pueblo con hambre es una bomba de tiempo”.
- “Ni un paso atrás, y lo que ha de ser que sea”
- “Un pueblo armado defiende sus derechos”.
- “El pueblo armado jamás será derrotado”.
- “Compañeros Universidad Nacional, presente, presente, presente”.
- “Universidad Pedagógica nacional, presente, presente, presente.
- “Comandante Camilo Torres, presente, presente, presente”.
- “Comandante Che Guevara, presente, presente, presente”.

Consignas analizadas:

- “Sí señor, cómo no, el gobierno lo mató”
- “Jaime Pardo Leal presente, presente, presente”
- “Viva la U/ Viva la U/ Viva la universidad/
Fuera la bo/ Fuera la bo/ Fuera la bota militar”
- “Fuera la bota militar de la Universidad Nacional de Colombia, ¡fuera, fuera, fuera!”
- “Ni por el MAS, ni por el menos, ni por el putas retrocedemos”
- “Podrán callar nuestras voces, pero jamás callarán nuestros sueños”
- “Vivos los queremos porque vivos se los llevaron”
- “Por la vida y la libertad, ni desaparecidos ni impunidad”
- “¿Dónde están los desaparecidos?”
- “Vivos se los llevaron, vivos nos los devuelvan”
- “Belisario Betancur pura mierda y pum, pum, pum”
- “No al terrorismo de Estado”
- “Los presos políticos no son delincuentes, son luchadores del pueblo”
- “Abajo, la dictadura Turbay Camacho Leyva”
- “El recurso es nuestro, hay que defenderlo”

- “Somos UN sueño de libertad”
- “Compañeros caídos en combate, en combate seréis vengados”
- “Por nuestros muertos ni un minuto de silencio, toda una vida de combate”
- “La mujer, por su condición de mujer debe ser doblemente revolucionaria”
 - “La mujer por ser doblemente oprimida, debe ser doblemente revolucionaria”
 - “La mujer, por ser doblemente explotada, debe ser doblemente revolucionaria”
- “Ni un paso atrás, liberación o muerte”
- “M-19, corazón del pueblo en armas”
- “En el campo y la ciudad, combatiendo unidos venceremos”
- “Compañero uniformado, también es explotado”
- “Militares, asesinos, asesinos, militares”
- “A sus hijos los educamos nosotros, a sus hijos los educamos nosotros”
- “A estudiar, a luchar, a vencer, por la Liberación -nacional”
 - “A estudiar, a luchar, por la Liberación Nacional”
- “Con el pueblo, con las armas, ¡al poder!”
- “Por la vida hasta la vida misma”
- “El pueblo se alza en la lucha
 - gritando adelante con voz de gigante,
 - El pueblo unido jamás será vencido”
- “Esos son, Aquí están, los que dañan la nación”
 - “Ahí están, esos son, los que roban la nación”
 - “Ahí están, esos son, los que venden la nación”
- “La militancia: asesina de individualidades”
- “Primero muertos que mamertos”