

**De tropeles, tomas, pintas y campamentos, a carnavales, abrazatones, velatones y otros
lenguajes: Hegemonía y repertorios de la protesta estudiantil Bogotana (2002-2019)**

Trabajo de grado para optar por el título de

Antropóloga

Dirigido por

Maite Yie Garzón

Angela Viviana Roa Ruiz

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

BOGOTÁ D.C.

2020

Agradecimientos

Gracias a todas esas personas que, aun sin quererlo, me han mostrado otros mundos posibles.

A mis padres por siempre apoyarme en mis estudios y acompañarme, aunque a regañadientes, en esta aventura del lenguaje y la protesta. A Mónica por sus consejos y charlas (y por compartirme su experiencia en el ámbito de la educación superior cada noche al llegar del trabajo). A Laura por interesarse en lo que hago y ayudarme desde sus propios interrogantes a construir esta “historia” del movimiento estudiantil. Este trabajo no hubiese sido lo que es sin tu ayuda.

Gracias a Valeria, Dania y Sebastián. Ustedes son increíbles y admirables por todo lo que hacen. Les agradezco por leerme, tanto en el inicio, como en el final de esta investigación. Cada recomendación, comentario y palabra de aliento fue un bello gesto de amistad. Eso no lo olvido nunca.

Gracias a Maite por enseñarme y motivarme a escribir sobre lo que me interesa. El seminario, el semillero, las conversaciones y recomendaciones de lectura fueron clave y marcaron un punto crucial en mi formación como antropóloga. Nada mejor que sentirse acompañada de esa energía y pasión que le pones a lo que enseñas, investigas y defiendes.

Gracias a Paula, Luis, Eduardo, Juan, Víctor, Pedro, Natalia, Carolina, Manuel, Santiago, Nicolás, Felipe, Lina, Ricardo, Alejandro, Jorge, Claudia, David y Camila por abrirme las puertas de sus recuerdos, pensamientos, experiencias y luchas. Ustedes son personas increíbles. Los admiro profundamente y cada día me maravilla las múltiples acciones que realizan en pro de sus compañerxs, vecinos, comunidades y por la vida política del país. Gracias por soñar y materializar incansablemente el sueño de un país distinto.

Lista de siglas

ACEU	Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios
DAS	Departamento Administrativo de Seguridad
ESMAD	Escuadrón Móvil Antidisturbios
ELN	Ejército de Liberación Nacional
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
FES	Federación de Estudiantes de Secundaria
FEU	Federación de Estudiantes Universitarios
FUN	Federación Universitaria Nacional
GEC	Grupos Estudiantiles Confederados
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
JUCO	Juventud Comunista
MANE	Mesa Amplia Nacional Estudiantil
MOIR	Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario
OCE	Organización Colombiana de Estudiantes
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje

Nota: En el anexo III se encuentra un glosario en donde puede consultar el significado de algunas de las palabras señaladas en cursivas a lo largo de este documento.

Tabla de contenido

Capítulo introductorio	5
Justificación	10
Marco teórico	11
Estado del arte	17
Movimiento estudiantil en Colombia y Latinoamérica	17
Movilización colectiva y lenguajes de la protesta	19
¿Cómo se realizó esta investigación?	21
CAPÍTULO I	24
El fortalecimiento de un gigante: Aperturas para la transformación de los repertorios de la protesta estudiantil bogotana	24
“Nos lo tomamos porque es nuestro”: espacios de representación en el movimiento estudiantil.....	24
¡Hay tropel! El orden en medio del caos.....	32
Empelotos, memorias y “flash mobs”: lenguajes aislados hacia una transformación.....	39
Al interior y exterior de los campus universitarios: campamentos, pintas y marchas.....	43
Golpear el pupitre y bailar: Lenguajes emergentes en el Paro Nacional del 2007	49
¿Con capucha o sin capucha? Un debate duro de roer	53
CAPÍTULO II	59
“¡Les tenemos protesta y propuesta!”: La Mesa Amplia Nacional Estudiantil	59
Experiencias, formación y emociones en el proceso pre-MANE.....	59
Un momento de encuentro y articulación: Las reformas a la Ley 30 de 1992, voluntades colectivas y viejas andanzas	65
Cuerpos abrazables: los “tombos” y los estudiantes	70
“La universidad pública se va a morir”: Un rito mortuario judeocristiano entra a la batalla	74
Los disfraces, los muertos y las brujas, y la lucha estudiantil.....	78
Lo global, lo local, la internet y el encuentro digital.....	80
Siempre hay conflicto: los “capuchos”, tensiones y oportunidades políticas	85
III CAPÍTULO	93
Esquivar las formas de represión: Protesta en la generación posmane	93
Estructuras políticas y movimiento estudiantil: la paradoja del cuidado y la confrontación directa	93
Nuevos espacios para la protesta: Clases a la calle y la resignificación de lo público.....	105
“La revolución es alegría”: Lo carnavalesco, lo grotesco y la celebración del colectivo en el movimiento estudiantil posmane	112
Conclusiones finales	121
Referencias	126
Anexos	143

Capítulo introductorio

Esta aventura del lenguaje inició en la última semana de septiembre de 2019 entre pitos, trapos, batucadas, pupitrazos, bloqueos y enfrentamientos con la policía. Aquella semana supimos que Wilman Muñoz había robado los recursos de la Universidad Distrital. En las calles los estudiantes universitarios saltaban y gritaban a viva voz: *es un ladrón, es un ladrón, el hijueputa del rector es un ladrón*. Tal mensaje se había extendido por un gran número de jóvenes que bloqueaban el paso de buses y carros enfrente de la facultad de ingeniería de la Universidad Distrital. Los estudiantes de la Universidad Javeriana nos unimos, aun cuando esta institución cercó sus entradas con vallas metálicas de color negro y una maya que “protegía” el ingreso a uno de sus edificios. El martes 24 de septiembre se agudizó la pelea. Ese día los agentes del ESMAD lanzaron *aturdidoras*, gases lacrimógenos y agua contra los estudiantes de ambas universidades. El interior de la Javeriana, las Carreras Séptima y Octava y la Sede la Calle 40 de la Universidad Distrital se convirtieron en un campo de batalla.

Como saldo tuvimos a varios estudiantes detenidos y heridos por los miembros del escuadrón antimotines y pacientes afectados por los gases lacrimógenos arrojados enfrente del Hospital San Ignacio. El rector encargado de la Javeriana envió mensajes de una “paz pasiva” y autorizó la instalación de bombas de color blanco frente a la entrada principal de la institución que, como explicaré luego, fueron percibidas tan violentas como la corrupción que enfrentaban los estudiantes de la Universidad Distrital. Así mismo, varios de los medios de comunicación hicieron su trabajo: sólo hablaron de “disturbios”, “vandalismo” y justificaron el accionar del ESMAD. ¡La indignación no se hizo esperar! A la represión de la protesta se sumó un amplio descontento hacia el gobierno de turno a causa del asesinato a líderes sociales, promesas de fracking en nuestros suelos, recortes en el gasto público, entre otras razones. Este panorama llevó a que los estudiantes de distintas instituciones de educación desplegaráramos un gran número de acciones que se prolongaron hasta lo que conocimos como el Paro Nacional de 2019.

Entre las acciones de protesta que dieron forma a la movilización estudiantil en Bogotá se incluían bloqueos, tomas de sedes universitarias, disfraces, movilizaciones, instrumentos musicales, banderas, carteles y letreros, pupitres, murales, pañoletas, toques o conciertos, tropeles, acrobacias en tela, *twiteratones*, carnavales, títeres, entre otras. Los días jueves se convirtieron en los momentos idóneos para desplegar una diversidad de lenguajes propios de la contienda estudiantil, de manera que esta lucha permitía la puesta en juego de palabras, imágenes y símbolos que, según Roseberry (2002), constituyen modos para confrontar, entender y resistir la dominación. Por lo tanto, dichas formas de lucha parecían estar moldeadas

por maneras de expresión política conocidas y aprendidas por los estudiantes, las cuales se expresaban en momentos determinados de la protesta.

Un ejemplo de lo anterior corresponde a la movilización estudiantil del viernes 27 de septiembre de 2019. Aquel día miles de estudiantes de universidades públicas y privadas caminamos hacia la Plaza de los Periodistas en Bogotá. La movilización reunía un gran repertorio de acciones y numerosas luchas, colectivos y personas. Durante nuestro camino se podían observar algunos carteles que decían “*Ni flores, ni abrazos para el que nos da balazos*”, “*Justicia para la UD*”, “*Nosotrxs sí nos paramos duro por la educación*”, “*Cuando la tiranía es ley, la revolución es orden*”, “*Con su represión defenderemos con más fuerza la educación*”, además de otros mensajes alusivos a la manera en la que el gobierno actual da respuesta a la protesta social y a la falta de garantías en el derecho a la educación que se vive en este país. De igual manera, algunos estudiantes tocaban instrumentos de percusión, y otros llevaban dibujos de “memes” que hacían alusión *al malvado doctor tocino*, expresión con la que los jóvenes hacen burlas del actual presidente de Colombia, Iván Duque.

En medio de este gran repertorio de acciones para manifestar las contiendas estudiantiles, dos escenas llamaron mi atención. En la primera de ellas un grupo de dos hombres y una mujer se abrieron paso y *rayaron* la estación de la calle 26 con Avenida Caracas con mensajes a favor del desmonte del ESMAD. Tal acción despertó rechazo en algunos de los estudiantes que pasaban por el lugar, quienes arengaron *¡Sin violencia, sin violencia!* y *No al vandalismo, no al vandalismo* ¡Incluso un joven trató de limpiar los vidrios de la estación con su camiseta, mientras varias personas lo aplaudían! No obstante, esta aprobación de la gente hizo que un grupo de estudiantes respondiera: *Si la tinta te molesta, no entendiste la protesta*. Era evidente que, aunque los estudiantes marchábamos juntos, no todos compartíamos la misma opinión sobre las formas más adecuadas de protestar.

Al llegar a la Plaza de los Periodistas podía verse como grupos ambientalistas, feministas, artísticos y personas afiliadas a partidos políticos articulaban sus luchas a las demandas del movimiento estudiantil. Cada uno de esos grupos lograba distinguirse gracias al uso de banderas, carteles, mensajes y arengas distintivas. Este es el caso de algunos jóvenes ambientalistas vestidos de negro y con máscaras semejantes a las que usaban los médicos de la peste negra. En sus manos llevaban grandes carteles que decían “*Están derramando la sangre verde de nuestra naturaleza para extraer la sangre negra que les da dinero*”, “*Si perdemos esta lucha, las perdemos todas*” y el logo de Ecopetrol junto a un mensaje que expresaba: “*Fuck the Fracking*”. Así mismo, se veían mujeres con cintas rojas en sus cabezas, trajes blancos y recipientes en forma de copa de los que emanaba humo. Las colectivas feministas también se

hicieron presentes. Ellas se ubicaron al oriente de la Plaza con grandes carteles de tela en los que se leía “La policía no me cuida, me cuidan mis amigas” y “Aborto seguro ya”. La gran mayoría de las mujeres portaban sus pañuelos verdes a favor del derecho al aborto legal, y sus pañoletas moradas mientras arengaban *¡Abajo el patriarcado que va a caer, que va a caer; arriba el feminismo que va a vencer, que va a vencer!*

Estos grupos se iban aglomerando alrededor de una tarima con vallas negras y enormes bafles ubicados en el centro de la Plaza de los Periodistas. Los jóvenes esperaban la entrada de los grupos musicales y de algunos voceros; no obstante, antes de que esto ocurriera empezaron los enfrentamientos con los agentes del ESMAD. Por un lado, se encontraban aquellos jóvenes que cubrían sus rostros con pañoletas o bufandas de color oscuro y las capuchas de sus chaquetas para enfrentar en primera fila a los agentes. Por otro, estaban los que esperaban atentos cualquier movimiento por parte del escuadrón antidisturbios. La confrontación avanzó y los miembros del ESMAD lanzaron gases lacrimógenos y granadas aturdidoras. Los estudiantes corrieron a buscar refugio. ¡La gran aglomeración de jóvenes se convirtió en grupos dispersos de muchachos y muchachas que corrían por las calles del centro de la ciudad!

Algunos escaparon, otros fueron golpeados por los agentes y a otros se los llevaron a diferentes CAI. Sin embargo, la protesta seguía con publicaciones en las redes sociales y grupos de whatsapp que trataban de identificar a los jóvenes desaparecidos y de corroborar sus datos. La protesta seguía con el actuar de las comisiones de Derechos Humanos de varias universidades que ponían al servicio de los y las estudiantes mecanismos legales para garantizar sus derechos y el debido proceso. La protesta seguía en casa al dialogar con familiares y vecinos, al tratar de desmentir lo que mostraban los noticieros nacionales en el reporte de las siete de la noche, o al momento en el que los participantes de la movilización les narraban sus experiencias a sus seres cercanos. La protesta seguía al no dejar en el olvido aquello que había pasado y al apoyar desde casa a quienes sufrían los estragos físicos y emocionales de ese día.

Este relato tiene el propósito de ilustrar los modos en los cuales distintos actos y contiendas se articulan para moldear un *repertorio*¹ amplio de la protesta estudiantil en la actualidad. Tal como se observa, en el marco de grandes movilizaciones y bloqueos emergen numerosas formas en las cuales los estudiantes y colectivos elaboran y expresan sus demandas y reclamos. Esos actos tienen un momento particular de despliegue, de manera que los estudiantes no emplean la confrontación con los agentes del ESMAD antes de llevar a cabo las movilizaciones o performances. Como plantea Tilly (2008), los repertorios de la protesta

¹ Este concepto lo explico más adelante en el marco teórico.

estudiantil se desarrollan en una suerte de rutinas que siguen pautas de realización con individuos o grupos específicos . Así, quienes efectúan “batucadas” o representaciones corporales actúan durante el recorrido de la movilización y los bloqueos, y no durante los “trolepes”.



Imagen 1. Algunos carteles empleados en la protesta estudiantil de septiembre de 2019 (Fotografías propias)

La experiencia relatada me llevó a indagar sobre algunos de los repertorios de la protesta estudiantil desde un punto de vista histórico. Según Cruz (2017), entre las décadas de 1920 y 1960 la “confrontación callejera” (o *tropel*) se configuró en el lenguaje principal para expresar la contienda. Durante las décadas de 1970 y 1980, al movimiento estudiantil se adicionaron acciones lúdicas como *peñas folclóricas*, desfiles, *happenings* y obras de teatro para expresar demandas al interior de las instituciones de educación superior, particularmente en las privadas (Archila, 2012). Parecía que los repertorios se habían transformado pausadamente en estas décadas, y que los mayores cambios han ocurrido a lo largo del siglo XXI.

Según Archila (2008), el movimiento estudiantil colombiano del siglo XXI ha innovado en la acción social colectiva, a través de variadas formas de protesta que van desde asambleas,

bloqueos y marchas, hasta carnavales, *abrazatones* y mensajes por internet. Esta innovación ha surgido en medio de un contexto particular, caracterizado por un aumento de la protesta social y gobiernos represivos, en mayor medida los de Álvaro Uribe e Iván Duque. Por ejemplo, entre 2002 y 2008 hubo un incremento en el número de protestas sociales con 643 por año, en comparación con 429 en la década anterior (CINEP, 2009). En este periodo las protestas sociales también incorporaron “la fatiga generalizada y el odio que despertó la prolongación el conflicto armado interno” (Delgado, 2009, citado en CINEP, 2009, p. 8), así como un creciente rechazo hacia las políticas sociales y económicas del gobierno de Álvaro Uribe.

Durante estos años el gobierno implementó medidas orientadas a la privatización y comercialización de la educación, favoreciendo enfoques de formación basados en las necesidades del mercado (FECODE, 2007). En dicho gobierno también hubo amenazas constantes hacia la autonomía y la libertad de cátedra obtenidas en la Ley General de Educación (FECODE, 2007), además de algunos intentos para permitir el ingreso de la fuerza pública a los planteles educativos en las protestas estudiantiles (El Tiempo, 4 de junio de 2008). Bajo este escenario se fortalecieron procesos organizativos en varias instituciones de educación, y la participación de profesores, padres de familia y otros sectores sociales en sus demandas (Archila, 2012). Vale la pena mencionar que entre el 2002 y 2008 el movimiento estudiantil fue el tercer actor con más convocatorias en la protesta social en Colombia (CINEP, 2009) y su participación fue clave en el Paro Nacional de 2007. Posteriormente, en el 2011 emergió la MANE, distinguida por representar una unidad a nivel nacional y por el uso de lenguajes “pacíficos”. Igualmente, en el 2013 hubo 1027 protestas, el mayor número registrado desde 1975 (CINEP, 2014) y más adelante, en el 2019, emergió otro Paro Nacional. Es por estas razones que en esta investigación indago el periodo entre 2002 y 2019.

Por otro lado, conforme vivía las protestas estudiantiles me preguntaba por qué en estas se desplegaban tantos lenguajes y cómo es que, a pesar de la discrepancia sobre la legitimidad o utilidad de algunos de estos, múltiples formas de protesta tenían cabida en un mismo espacio y tiempo. Esto me condujo a los planteamientos de Roseberry (2002) quien, apoyado en Gramsci, plantea que a través de la hegemonía se forma “un material común y un marco significativo a través del cual se establecen los términos bajo los cuales puede darse la impugnación y la lucha” (p. 6). Tal material común y marco significativo no está dado, sino que por el contrario emerge de las disputas quienes protestan y de aquellos actores a quienes las protestas van dirigidas. En este proceso se da lugar a múltiples tensiones, continuidades y rupturas en torno a los lenguajes que expresan la contienda, así como su legitimidad. Desde este punto de vista, los lenguajes de la contienda son construidos en relación con los lenguajes

mediante los cuales se expresa e instituye la dominación; es decir, estos influyen en las formas de contienda legítima (Roseberry (2002)).

A partir de mi experiencia y estas exploraciones sobre lenguajes de la protesta estudiantil, cambios y articulaciones empecé a cuestionarme ¿cuáles fueron las transformaciones en el repertorio de la protesta estudiantil bogotana 2002-2019? ¿cuáles fueron las condiciones que posibilitaron tales cambios? ¿cuáles fueron las tensiones o conflictos que tuvieron las personas al articularse por medio de ciertos lenguajes? ¿quiénes se articularon y por medio de qué lenguajes lo hicieron? Estos interrogantes en su conjunto me llevaron a la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera los cambios en el repertorio de la protesta estudiantil bogotana (2002-2019) mediaron los procesos de articulación política dentro del movimiento estudiantil?*

Con base en ello me propongo analizar dicho proceso de articulación, a través de a) la identificación de acciones, interacciones y performances emergentes en la modificación de los repertorios; b) el análisis de las experiencias de estudiantes, líderes y lideresas estudiantiles, y su relación con los cambios en los repertorios de la protestas; y c) la descripción de las estrategias empleadas por el estado para reprimir la protesta estudiantil y las formas de protesta que despliega el movimiento para evadirlas. Estos tres objetivos serán desarrollados en los tres capítulos que componen la presente investigación.

Justificación

Desde una perspectiva antropológica, los movimientos sociales son vistos como un modo de producción del mundo que dan cuenta de la relación entre cultura, prácticas y política. Dicho vínculo permite entender “cómo las personas continúan de conformar su mundo mediante tipos de activismo político que incluyen el moldeamiento de visiones, símbolos y significados alternativos como formas de movilización y organización” (Escobar, 1992, p. 415). Los movimientos sociales no solo son entendidos como contiendas políticas para la consecución de objetivos socio-económicos, sino como luchas culturales que cumplen con una función simbólica y que en sí mismas constituyen espacios para la creación de significados. Desde esta perspectiva, el análisis de las formas de protesta y resistencia hace parte del estudio antropológico de la producción social de significados.

Sin embargo, en el caso del movimiento estudiantil colombiano, son pocas las investigaciones centradas en los cambios en los repertorios, las disputas asociadas a tales cambios y sobre sus procesos de articulación política. Es por eso que la presente investigación busca contribuir al análisis de la relación cultura, práctica y política desde las movilizaciones

estudiantiles en Bogotá (2002-2019). Para dicho propósito parto de la reconstrucción de las formas de protesta de dicho periodo, mediante una revisión de prensa y las narrativas de líderes, lideresas y estudiantes. Con base en esto, me propongo contribuir a la comprensión de cómo es que, en la movilización social, se fija, transforma y disputa “un material común y el marco significativo para vivir a través de, hablar sobre y actuar en órdenes sociales caracterizados por la dominación y en los que ocurre la lucha” (Roseberry, 2002, p. 7), así como las tensiones sobre las formas legítimas de establecer la contienda.

El acercamiento a las narrativas de estudiantes, líderes estudiantiles y el análisis de imágenes y noticias, no solo contribuye a construir memorias sobre las discusiones alrededor de la consolidación de nuevos repertorios de la protesta estudiantil (Acevedo, 2015; Archila, 2012; Pérez, 2017; Cruz, 2017), también implica efectuar un trabajo doble en el que estas son a la vez medios de producción de la historia y producto de la misma (Yie, 2005, basada en Trouillot, 1985). En este trabajo tomo en cuenta las narraciones de estudiantes, líderes y lideresas que hacen parte del movimiento estudiantil bogotano como instrumentos mediante los cuales el sentido y legitimidad de las contiendas es disputado

Finalmente, con este trabajo espero plantear una discusión pertinente para la coyuntura nacional en torno a la prohibición y estigmatización de la protesta social, especialmente la estudiantil, pues con ella busco transmitir la importancia de la movilización social. Esto debido a que, en tiempos de crisis, la unión cultural y política resultan una estrategia poderosa para las personas en su camino hacia el cambio social.

Marco teórico

Indagar sobre los cambios en los repertorios de la protesta estudiantil y su vínculo con la construcción de una articulación política involucra un acercamiento teórico a las categorías de *repertorio*, *articulación* y *experiencia*. Las dos primeras corresponden a categorías analíticas que explican la conformación de lenguajes comunes bajo los cuales se lleva a cabo la protesta social, y el lugar de estos lenguajes en la búsqueda de una hegemonía en la que grupos diversos se reúnen para “formar y formular agendas morales y políticas” (Grossberg, 2004). La categoría de *experiencia* concierne a un abordaje analítico y metodológico que proporciona elementos clave para aproximarnos a la elaboración de la historia reciente del movimiento estudiantil bogotano desde la subjetividad de los individuos.

Para empezar, entiendo la noción de *repertorio* como un conjunto o ensamble de rutinas, acciones e interacciones que surgen en la formulación de reclamos y demandas colectivas. Este

conjunto constituye una forma de comunicación compartida y aprendida a lo largo de un periodo de tiempo (Auyero, 2002; Tilly, 2008); es decir, el repertorio de la protesta surge como resultado de experiencias e improvisaciones comunes a un grupo. De esta manera, el repertorio se caracteriza por ser creaciones culturales asimiladas que “emergen de la lucha, de las interacciones entre ciudadanos y estado” (Tilly, citado en Auyero, 2002, p. 17). En este sentido, el repertorio constituye una forma de expresión que va más allá de la ejecución de acciones racionales para la consecución de demandas, sino que es un lenguaje en sí mismo (Sigaud, 2000). Así, el uso constante de los repertorios de la protesta acarrea transformaciones, al igual que ocurre con cualquier lenguaje.

Por ello, Tilly (2008) resalta la existencia de tres niveles previos al surgimiento de los repertorios que corresponden a acciones, interacciones y performances. En las acciones los participantes aprenden actos como marchar, gritar o correr sin que exista necesariamente una conexión coherente con cada uno de estos. En las interacciones hay una mayor apropiación de las acciones y los participantes aprenden a relacionar tales actos con otros y sus efectos en situaciones concretas. Posteriormente, los miembros de un movimiento social incorporan estas interacciones, identifican actores y aprenden a “dramatizar sus reclamos en lugar de tratarlos como transacciones rutinarias” (p. 15) mediante performances. Los niveles mencionados resultan relevantes para esta investigación, puesto que son la base para vislumbrar el afianzamiento de nuevos repertorios en el marco de la protesta estudiantil.

No obstante, el *performance*, como subcategoría del repertorio, tiene una posición privilegiada en este trabajo debido a que representa el nivel de mayor aprendizaje en la política contenciosa:

Los participantes ciertamente aprenden cómo llevar a cabo acciones individuales. Ellos también aprenden a diferenciar claramente unas interacciones de otras; ellos siempre aprenden, por ejemplo, a separar “nosotros” de “ellos”, aun cuando quienes los califican como “nosotros” y “ellos” cambian el flujo de las políticas contenciosas (Tilly, 2008, p. 17).

Adicionalmente, el *performance* es clave para interpretar el modo en el que la protesta se reafirma como lenguaje, ya que funciona como acto de transferencia de saberes sociales, memorias y sentidos de identidad por medio de acciones reiteradas (Taylor y Fuentes, 2011). Este aspecto del *performance* es el que más tiene acogida en esta investigación, pues nos indica dos cosas. Por un lado, el *performance* comprende una dimensión performativa en la que existe una relación entre un acto y sus participantes. Por el otro, este da cuenta de una práctica incorporada que evidencia una forma de conocer y producir el mundo. Es así como los

performances y su significado se convierten en parte importante de la identidad compartida del movimiento estudiantil bogotano, pues es en ellos en donde se establecen lenguajes comunes para sus contiendas.

Al considerar que los repertorios de la protesta se transforman a lo largo del tiempo, Alexander (2004) plantea que el éxito de los performances radica en su propia resignificación o re-fusión. Dicha efectividad se logra en la medida en que los elementos y las estructuras de comunicación simbólica no se transforman en actos repetitivos carentes de sentido para quienes lo practican, sino que se convierten en acciones convincentes y efectivas al combinarse con otros sentidos y experiencias. Para este autor, el performance es un proceso social en el que los actores, sean individuales o colectivos, “despliegan hacia otros un sentido consciente o inconsciente de su situación social” (Arteaga y Arzuaga, 2016, s.p.). En este, los actores articulan aspectos culturales a sus performances, de manera que por medio de estos se transmiten símbolos y valores que dan lugar a expresiones cargadas de verosimilitud. Lo mencionado se refiere a situaciones que escapan de la artificialidad.

Así, en esta investigación entiendo el performance como aquellos actos que expresan algo a partir de ciertos lenguajes, los cuales dan cuenta de dos aspectos principales. Uno de ellos corresponde al mensaje que quiere ser transmitido por quien o quienes lo emiten y sus efectos en los receptores. El otro aspecto es el modo en el que aquello que se dice expresa formas específicas y simbólicas que hacen parte de la visión de mundo de quienes manifiestan algo. Entonces, los performances se consolidan como actos dotados de significado que combinan experiencias, memorias, sentidos efectivos, etc. para quienes participan de ellos.

Las nociones de repertorio y performance mencionadas son clave para entender cómo es que a través del lenguaje y la realización de ciertas acciones se establece una base para emprender un proceso de articulación entre las personas de una sociedad particular. Es por ello que para comprender la categoría de articulación me apoyo de la concepción de hegemonía en Gramsci. Para él la hegemonía acarrea una dirección tanto política, como intelectual y moral (Mouffe, 1985). En términos políticos la hegemonía consiste en “la capacidad que tiene un grupo dominante de articular a otros grupos diversos en sus intereses, convirtiéndose en el elemento director de una voluntad colectiva” (Mouffe, 1985, p. 130). En el aspecto intelectual y moral Gramsci concibe la hegemonía como aquellas condiciones ideológicas² que hace posible la voluntad colectiva, de manera que esta es cimentada para lograr dicha articulación política. En otras palabras, un grupo hegemónico es aquel capaz de articular una buena parte de

² Mouffe (1985) afirma que la ideología en Gramsci es definida como toda aquella práctica productora de sujetos en el proceso de transformación de una sociedad (p. 150).

los elementos ideológicos diversos de una sociedad, para así volverse dominante. Desde esta perspectiva, tal como lo comentan Mouffe (1985) y Hall (2010), la noción de hegemonía va más allá de un mero enfrentamiento entre clases antagónicas o de la imposición de una ideología de clase.

Es importante aclarar que la creación de una voluntad colectiva requiere de la construcción de una ideología orgánica o visión de mundo. De esta manera, la política se convierte en “una lucha por la hegemonía a través de la creación de una nueva definición de la realidad, de la transformación del sentido común y de la formación de nuevos sujetos” (Mouffe, 1985, p. 137). Hall (2010) señala que tal lucha incluye una reorganización de varios elementos propios de la práctica cultural que no necesariamente tienen una connotación política. Es a través de esta organización que se logra una nueva formación discursiva en la que las personas definen lo justo, lo injusto, posibilidades, sujetos, etc. (Mouffe, 1985).

Por ello, Grossberg (200) explica que la hegemonía está anclada a la vida diaria de la gente, de tal suerte que esta acarrea una lucha popular, pues es realizada sobre la base de su cultura, sus lenguajes, sus formas de pensamiento, sus sistemas de valores, entre otros aspectos. No obstante, este proceso de articulación es siempre móvil y disperso, lo que conlleva a una reorganización constante de los vínculos entre grupos y posturas distintas. De ahí que para Gramsci, la unidad signifique un problema político-cultural que está en constante tensión (Roseberry, 2002, p. 5). Es por esta razón que se necesitan marcos significativos y materiales comunes para la expresión del conflicto social. La creación de estos marcos y materiales compromete:

palabras, imágenes, símbolos, formas, organizaciones, instituciones y movimientos usados por las poblaciones subordinadas para hablar sobre, comprender, confrontar, acomodarse o resistir su dominación, son modeladas por el proceso de dominación mismo. Lo que construye hegemonía, entonces, no es una ideología compartida, sino un material común y el marco significativo para vivir a través de, hablar sobre y actuar en órdenes sociales caracterizados por la dominación” (p. 7).

Es a partir de estas aclaraciones que entiendo la articulación como un proceso material e ideológico en el que grupos dispersos se reúnen en torno a una voluntad colectiva con el propósito de disputar la hegemonía. Este proceso implica una transformación con base en materiales, valores y prácticas culturales preexistentes para generar un cambio social y nuevas formaciones de sujetos. Por lo tanto, los lenguajes de la protesta también deben adoptar (parcialmente) los lenguajes de la dominación para ser escuchadas y registradas (Roseberry, 2002) por quienes las realizan y por las personas a quienes van dirigidas. Lo anterior es de gran

relevancia precisamente para entender el lugar de los cambios del repertorio de la protesta estudiantil bogotana en la articulación de actores dentro y fuera del movimiento estudiantil, así como las maneras en que las protestas son entendidas y valoradas moral y estéticamente.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la articulación puede darse, entre otras cosas, a través de la performatividad de ciertos lenguajes de la contienda. Esta dimensión del lenguaje en relación con la protesta y la articulación la abordo desde dos perspectivas. La primera tiene que ver con los planteamientos de Yie (2018), quien considera que el carácter performativo de las acciones colectivas implica asumir su carácter teatral. Desde este punto de vista, las acciones colectivas son capaces de activar guiones sociales en los que los participantes actúan sus propias puestas en escena y demandas bajo formas rituales y verbales con las que han sido socializados a lo largo de sus vidas. Esta dimensión performativa del lenguaje es central para esta investigación, debido a que la escenificación de demandas atañe el uso de marcos significativos comunes desde donde las personas establecen su contienda.

La segunda atañe a la performatividad desde Butler (1999). La autora explica que lo performativo debe pensarse como un ritual social reiterado en el que las personas se forman y reformula su posición de sujeto. Para Butler, el hábitus, además de ser un lugar para la reproducción de ideas o creencias en la realidad de un campo social dado, también genera disposiciones para que los sujetos actúen en conformidad con las demandas de la esfera social en la que se encuentra. Así, la performatividad del lenguaje construye y forma paralelamente a los sujetos, permitiéndoles socializar con otros y hacer interpelaciones sobre aquello que los rodea. En este sentido, lo performativo es una parte crucial para la contestación política, puesto que fomenta la reformulación de los sujetos.

Al considerar ambas nociones, sostengo que la articulación de las personas y grupos dispersos en la protesta estudiantil está vinculada a la performatividad de lenguajes desarrollados en la reiteración y la experiencia ritual. Es a través de ello que las personas se reúnen en torno a reclamos y la búsqueda de nuevos ordenes sociales posibles. Así, en la reiteración de los lenguajes de la contienda los participantes reformulan sus formas de expresar demandas y reclamos, además de sus formas de vivir y habitar ciertas categorías como “jóvenes”, “estudiantes”, “alumnos de universidades públicas o privadas”, etc. De igual manera, como veremos a lo largo de esta investigación, varios lenguajes de la contienda estudiantil se apoyan de rituales inscritos en la vida cultural de quienes participan en la protesta. Así, en el movimiento estudiantil se observa una reelaboración de lenguajes religiosos o carnavalescos, los cuales en sus orígenes no hacen parte propiamente de los lenguajes tradicionales para hacer reclamos políticos.

Tal como hemos observado, en la articulación política como en los lenguajes de la contienda está presente la categoría de experiencia. Según Thompson (1981), la experiencia incluye una respuesta mental y emocional “a una multiplicidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento” (p. 16). Para él, la experiencia de un individuo o grupo social constituye una base material importante para el conocimiento, pues es a partir de esta que las personas piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo. La experiencia puede dar lugar a transformaciones sociales, en la medida en que esta ejerce presiones sobre el mundo social al plantear nuevas preguntas sobre el mismo. Es importante aclarar que para Thompson (citado en Scott, 2001), las personas no solo experimentan sus vivencias como ideas, sino como sentires que, en cierta medida, tienen una función integradora para las personas. Entonces, la experiencia posibilita que determinadas condiciones materiales puedan ser vividas y significadas como injustas (Fernández, 2017).

La segunda perspectiva la tomo de Joan Scott (2001) quien considera que no son los individuos los que tienen experiencias, sino que estos son constituidos en medio de tales experiencias. La experiencia se encuentra mediada por el papel del lenguaje tanto en la representación de la realidad, como en la significación de la misma. Según Scott (2001) el lenguaje interviene en la producción de significados, entonces en ella actúa una construcción discursiva. No obstante, este proceso no es pasivo, sino se construye, de tal forma que “la experiencia es la historia del sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos” (p. 66). Para esta autora, la realidad es en donde construimos nuestras subjetividades, categorías y en donde aprendemos y hacemos inteligible el mundo.

Las nociones de experiencia de Thompson y Scott son útiles para este trabajo, ya que, por un lado, nos ubican sobre la importancia de la experiencia como base material para ejercer presiones y transformaciones sobre lo social, y por el otro, nos permite entender la experiencia como un elemento que elabora y construye a los sujetos y el mundo que los rodea. Como vemos, la experiencia también nos es útil para comprender el papel de las emociones porque estas son punto de partida, pero también construidas en lo común en la acción colectiva y en las motivaciones para organizar el movimiento estudiantil. Es así como observamos una amalgama compleja en la que los lenguajes, símbolos, valores y experiencias favorecen también la articulación de sujetos que buscan transformaciones en lo social.

Estado del arte

Esta investigación comprende dos cuerpos de literatura: *movimiento estudiantil en Colombia y Latinoamérica*, y la *movilización colectiva y lenguajes de la protesta*. El primero identifica el interés analítico en los estudiantes como actores sociales y políticos en Colombia y Latinoamérica. El segundo abarca diversas formas de comprender y analizar los repertorios de la protesta social desde distintos lenguajes de la contienda.

Movimiento estudiantil en Colombia y Latinoamérica

El movimiento estudiantil en Latinoamérica ha sido objeto de interés particular para la historiografía y la historia social de la educación desde una priorización de la narrativa histórica, la historia política y las biografías de sus protagonistas (Marsiske, 2015 & Spielmann, 2015). Desde estos campos, Marsiske (2015), Acevedo (2015) y Archila (2012), apelan al factor generacional como categoría social de análisis que permite entender la edad como agente de integración social.

Para Marsiske (2015), el peso generacional contribuye a comprender la fuerza social y política de la juventud durante la Reforma Universitaria latinoamericana (1918-1930) en las orientaciones sociopolíticas posteriores del movimiento estudiantil. Acevedo (2015) considera que la generación permite entender las rupturas culturales de finales de los sesenta y la influencia de eventos como la Revolución Cubana, Mayo del 68 y discursos de grupos políticos de izquierda que concebían a la juventud universitaria como actor social de cambio. Según Archila (2012), el factor generacional posibilita interpretar la heterogeneidad del movimiento estudiantil y la multiplicidad de sus luchas educativas, sociales y políticas.

Estos trabajos aportan a la construcción de la historia del movimiento estudiantil, al identificar los impactos de las movilizaciones más destacadas, sus continuidades y nuevas contiendas. No obstante, Marsiske y Acevedo se limitan a estudiar los eventos más impactantes y renombrados en la historia del movimiento estudiantil, olvidando los procesos que los hicieron posibles. Por lo tanto, es necesario abarcar otros eventos en décadas recientes y la creación de códigos culturales por parte de los jóvenes.

Con respecto a ello, Cruz (2017) estudia estructuras de movilización, contiendas políticas y marcos de acción colectiva presentes en las movilizaciones estudiantiles colombianas de la década de 1970 y en los años recientes. Asimismo, Yepes y Calle (2014)

investigan el alcance nacional de las movilizaciones estudiantiles de 2011, el cumplimiento de sus demandas y la influencia del movimiento de los indignados de Chile. Empero, estos abandonan perspectivas diacrónicas de procesos previos en la gestación de repertorios que conllevan al cumplimiento de demandas, y olvidan la construcción de nuevos lenguajes en las contiendas estudiantiles.

Al considerar las falencias mencionadas, Cardona (2010) analiza los usos políticos de la memoria en el movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia. El autor señala la importancia que tienen la pinta de murales, comunicados, consignas y homenajes con los rostros de los estudiantes, trabajadores y otros líderes, en la construcción de la identidad política de los universitarios y de una memoria subalterna con carácter diacrónico. El uso político de la memoria en el movimiento estudiantil también ha sido pensado, por ejemplo, por el Grupo Memoria y Palabra (2013) de la Universidad Nacional, los Archivos del Búho de la misma universidad y movimientos de víctimas como el MOVICE (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado) en el que se articulan estudiantes de varias universidades de la ciudad.

Pérez (2017), por su parte, reconstruye la historia del Paro Nacional Universitario del 2007 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), al considerar las acciones políticas y las formas de organización que se generaron en ese momento. De este trabajo se destacan dos aspectos importantes para mi investigación. Uno de ellos corresponde a la descripción del campamento realizado en el mes de mayo de 2007 en la UPN, pues este surgió como un modo de protesta contra el Plan Nacional de Desarrollo de Uribe y las afectaciones en la calidad y cumplimiento del derecho a la educación. El segundo aspecto es la descripción de nuevas formas de protesta que emplearon los miembros de la UPN para cambiar la opinión pública, ya que los estudiantes recurrieron a performances satíricos y a otras propuestas como batucadas con canciones conocidas, pero con cambios en sus letras para denunciar los problemas en la educación universitaria y escolar de ese entonces.

Ambos trabajos conllevan a identificar distintas formas de la protesta estudiantil, así como la emergencia de performances artísticos para la consecución de demandas y su aprobación pública. Si bien Cardona (2010) y Pérez (2017) no analizan a profundidad el modo en el que surgieron estos repertorios ni sus elementos principales, se muestran algunas discusiones en torno a las maneras adecuadas para realizar demandas. Esto resulta relevante, puesto que mi investigación desea aportar al entendimiento de dichos conflictos y al análisis

sobre cómo tales formas de protestar fueron incluidas y aceptadas por la mayoría de los estudiantes en movilizaciones posteriores.³

Movilización colectiva y lenguajes de la protesta

Los repertorios de protesta colectiva constituyen un campo de investigación consolidado bajo la influencia de Charles Tilly, quien se propuso entender las protestas y las acciones colectivas como productos aprendidos, históricamente situados y basados en performances (Tilly, 2008; Auyero, 2002). En su trabajo sobre los repertorios de protesta en Gran Bretaña entre 1758 y 1834, Tilly (2008) estudió los performances contenciosos entendiéndolos como forma de comunicación que evoluciona mediante su transformación en uso. Así, los repertorios de la protesta son el resultado de experiencias acumuladas y restricciones externas, las cuales posibilitan la mezcla, el inicio y la unión de distintas acciones que conllevan a una lógica estratégica para efectuar demandas. En esta línea, Auyero (2002) afirma que “la idea de repertorio nos invita a examinar las regularidades en las maneras de actuar colectivamente en la defensa o prosecución de intereses compartidos” (p.18). Este concepto ayuda a comprender los hábitos de contienda adoptados por múltiples actores en medio de experiencias compartidas e improvisaciones aprendidas.

Las movilizaciones y protestas sociales han sido abordadas igualmente como lenguajes que revelan códigos, significados, reglas, disputas y relaciones sociales. Autores como Sigaud (2004), Carvalho (2010) y Chaves (2000) se han preocupado por desentrañar estos entramados en “acampamentos”, marchas, caravanas, ocupaciones y otras formas de protesta de los campesinos del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil. El interés de estos autores por entender las protestas ha llevado a un análisis riguroso sobre los rituales y los lenguajes simbólicos en las protestas sociales, así como los códigos de comportamiento que surgen en la acción colectiva y la disputa por la legitimidad de los lenguajes desde donde se despliega la demanda. Las contribuciones de estos autores nos llevan a entender la protesta como algo que va más allá de las estructuras políticas en que estas se enmarcan, sino un lenguaje que está mediado por un entramado complejo.

Entre estos aportes está comprender la ritualidad de varios de los actos que realizan las personas en las protestas (Sigaud, 2004), los aspectos culturales y religiosos que le dan sentido

³ Durante la realización de esta investigación Sandra Borda lanzó su libro “A parar para avanzar: crónica del movimiento estudiantil que paralizó a Colombia”. En esta sección de antecedentes no incluyo dicho trabajo por razones de tiempo y dinero.

a la militancia y realización de la protesta (Chaves, 2000) y los sentidos y transformaciones de las acciones colectivas es un periodo de tiempo determinado (Carvalho, 2009). Estos aportes son importantes para esta investigación, debido a que en esta también comprendo los repertorios de las protestas estudiantiles como un lenguaje que evidencia aquel vínculo ente prácticas, cultura y política. Con ello pretendo aportar a la discusión sobre los cambios en los repertorios de protesta y las tensiones que surgen con respecto a los mismos en la consolidación del repertorio desde la noción de hegemonía propuesta por Roseberry.

Otro modo de abordar los lenguajes en la protesta social corresponde a las manifestaciones artísticas que, si bien no son legitimadas como arte, “recurren a materiales y procedimientos artísticos como parte de una intervención más directamente política” (Jelin & Longoni, 2005, p. 9). Estos modos de expresar las demandas se convierten en productores culturales que adquieren visibilidad y expresan distintas opiniones y sucesos en lugares públicos durante épocas de represión. Desde esta perspectiva encontramos discusiones acerca de la apropiación del espacio público a través del arte-protesta (Jelin & Longoni, 2005), la relación entre política y estética (Vich, 2005; Langland, 2005; Viz, 2005) y el lugar del arte y la música en la construcción y reactivación de la memoria (Viz, 2005).

Tales discusiones han permitido desentrañar el sentido de múltiples lenguajes de la protesta desarrollados en contextos de represión en Latinoamérica, donde el arte y los lenguajes “pacíficos” tuvieron un papel relevante en la lucha social. Algunos de estos lenguajes corresponden a los siluetazos en Argentina que representan la presencia de los desaparecidos en la dictadura (Jelin & Longoni, 2005), el acto ritual de lavar la bandera y los uniformes de las Fuerzas Armadas en Perú para desvanecer la suciedad de la corrupción del gobierno de Fujimori (Vich, 2005), la relevancia de las fotografías en el Cono Sur como símbolo de la pérdida y representación de la verdad sobre la desaparición forzada (Langland, 2005; Viz, 2005) o el Brock brasileño como parte de la memoria musical de una generación afectada por la dictadura y como medio para transmitir vivencias y sentimientos de dicho periodo a las generaciones posteriores (Viz, 2005).

Estos trabajos señalan un interés no solo en los repertorios en general, sino en un lenguaje específico como lo es la manifestación estética ligada a reclamos, visibilizaciones y luchas por la memoria. Lo anterior contribuye al presente trabajo, ya que las expresiones artísticas en el movimiento estudiantil han tomado fuerza y aceptación por parte de la opinión pública en las marchas o movilizaciones estudiantiles en Bogotá y conviene entender el porqué de su aparición y los significados detrás de tales lenguajes.

¿Cómo se realizó esta investigación?

Al tener en cuenta que la presente investigación se interesa por el periodo entre 2002 y 2019, se hace necesario recurrir a una construcción del pasado que favorezca, en principio, el entendimiento de los cambios de repertorio en las movilizaciones estudiantiles bogotanas. Es por ello que planteé un análisis de archivo, a partir de la consulta de artículos de prensa publicados en los periódicos El Espectador, El Tiempo El Nuevo Siglo, Publimetro, Revista Semana y La Silla Vacía, dándole prioridad a los dos primeros. Decidí recurrir a estos periódicos, puesto que son medios a través de los cuales puedo identificar las formas de protesta estudiantiles año tras año, pero también porque mediante estos periódicos puedo rastrear los discursos que circulan en la esfera pública sobre las formas legítimas de protesta social. A partir de ello pongo en contraste los discursos producidos por la prensa y por algunos funcionarios del gobierno con las narrativas de las lideresas, líderes y estudiantes que han participado en la transformación del repertorio de protesta. Esto con la finalidad de identificar cómo es que los repertorios son denominados e interpretados, y cómo es que se explican las razones que motivaron las protestas.

De igual forma, la revisión de periódicos me permite reconocer las maneras en que desde el estado ha buscado enfrentar, señalar y contener la protesta social y estudiantil por medio del análisis de los hechos reportados. Además, los periódicos le ayudan a examinar las expresiones y palabras que emplean los medios para hablar- u omitir información- sobre la protesta. Lamentablemente no exploro los archivos y documentos producidos por las organizaciones estudiantiles, debido a que por las medidas de manejo de la pandemia del Covid 19 no tuve acceso directo a los documentos físicos. Por eso decidí potenciar mi análisis con las fotografías encontradas en los medios o proporcionadas por las personas entrevistadas. Igualmente, me apoyé en las fotografías y vídeos que pude tomar durante mi trabajo de campo en varias de las protestas estudiantiles del 2019 y en el Paro Nacional.

Los archivos de prensa fueron útiles para establecer las transformaciones en las maneras de protestar, así como los actores, sucesos y formas de representar las movilizaciones estudiantiles. Tales aspectos los organicé mediante una base de datos en la que hice un seguimiento por año, y en la que pude ubicar cada uno de los elementos mencionados. Paralelamente procedí con realización de entrevistas semiestructuradas (Ver anexo I) en las que líderes, lideresas y estudiantes desplegaron “sus puntos de vista y apreciaciones conceptuales sobre el pasado en cuestión” (Crespo, 2011, p. 74). Con ello esperé que los cambios en los repertorios se apoyaran de una interpretación que diera cuenta de descripciones, significados y momentos problemáticos en la consolidación de nuevos repertorios de la protesta estudiantil

bogotana. Para la recolección de estas narrativas utilicé un consentimiento informado que respondía algunas dudas sobre los objetivos, tiempo, secciones y protección de la identidad de los y las participantes (Ver anexo II).

Las entrevistas posibilitaron la elaboración de narrativas que dieron cuenta de las experiencias de los estudiantes, líderes y lideresas participes en esta investigación. Tales narrativas propician la práctica social de traer el pasado al presente (Ramos, 2011), lo cual supone un proceso intersubjetivo en el que la memoria es elaborada en relación con otros. Así, surge una pluralidad de narrativas que pugnan por el sentido del presente y por afirmar la legitimidad de su verdad (Jelin, 2002; Sacaraffuni, 2017). Tal pluralidad conlleva a pensar que la memoria no es algo dado, sino que se edifica a partir de múltiples manifestaciones que permiten estudiar los procesos, actores, relaciones, etc. que intervienen en su formalización.

En esta investigación las narrativas se entienden como aquello que las personas dicen o manifiestan sobre situaciones o experiencias vividas. Para Oberti (2014), las narrativas y los relatos personales son el acto de decir para sí, con otros y para otros. Este acto contiene una dimensión del hacer (p.79), debido a que en él aparecen justificaciones, acusaciones o negaciones. A través de las narrativas se puede interrogar el pasado y “revisarlo desde afuera y a la vez desde adentro de la experiencia, porque quienes narran sus vivencias enmarcadas en determinada época son y, a la vez, no son los mismos” (p. 79). Según Yie (2015, basada en Trouillot, 1995), el acercamiento a las narrativas históricas implica efectuar un trabajo doble en el que estas son a la vez medios de producción de la historia y producto de la misma. De este modo, nuestra participación en la historia está atravesada por el vínculo entre nuestro ejercicio como “actores de la historia” y “narradores de la historia”⁴. Así mismo, explorar las narrativas históricas de los líderes, lideresas y estudiantes contribuye a explicar el proceso de articulación del movimiento estudiantil.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y revisadas con cada una de las personas participantes; es decir, los líderes, lideresas y estudiantes pudieron verificar el contenido de las entrevistas y sugerir la omisión de datos que pudieran ponerlos en riesgo. De igual forma, cambié los nombres de los participantes para proteger su identidad. En total, entrevisté a 19 personas egresadas o estudiantes de las universidades Libre (Camila), Nacional (Carolina, Eduardo, Luis, Nicolás, Felipe y Santiago), Distrital sedes Tecnológica, Macarena y Calle 40 (Paula, Pedro, Víctor, Natalia y Juan), Javeriana (Lina y Jorge), Rosario (Manuel,

⁴ “Actores de la historia” y “narradores de la historia” son expresiones que emplea Trouillot para comprender la distancia y paralela superposición entre el proceso histórico y la narrativa. Yie (2015) retoma ambas expresiones para exponer su punto sobre el modo en que la historia, como relato, “participa en la conformación de una realidad que le excede, pero, al mismo tiempo, es conformada por ella” (p. 36).

Claudia, Ricardo y Alejandro) y SENA (David). Entre los participantes se encuentran personas que pertenecieron o pertenecen a organizaciones como la ACEU, OCE, JUCO; grupos feministas como Rosario sin Bragas o las Proletarias dicen; partidos políticos como la Colombia Humana, Alianza Verde y Polo; plataformas sociales como Alianza Popular; y estudiantes que apoyaron al movimiento estudiantil sin estar inscritos a un grupo particular.

Dado el contexto en que este trabajo se desarrolló, 13 de las 17 entrevistas que realicé fueron ejecutadas virtualmente. En dos de ellas las personas participaron en grupos de dos. Adicionalmente, los datos recolectados los complementé con las notas del diario de campo que recolecté entre la última semana de septiembre y octubre de 2019. Estos materiales me permiten ampliar aspectos abordados con anterioridad en las entrevistas, así como observar nuevos datos que hasta ese momento no habían sido contemplados (Restrepo, 2016).

CAPÍTULO I

El fortalecimiento de un gigante: Aperturas para la transformación de los repertorios de la protesta estudiantil bogotana

El presente capítulo pretende identificar los cambios en el repertorio de la protesta estudiantil bogotana entre 2002 y 2008. Para ello, me aproximo a la *Teoría de los Performances Contenciosos* de Charles Tilly (2006), la cual proporciona dos bases fundamentales de análisis para dicho propósito. La primera es entender que la protesta es una forma de comunicación y lenguaje que evoluciona mediante su transformación en uso. La segunda corresponde a la importancia de una observación rigurosa sobre cómo funciona la realización de protestas en un contexto particular. Al considerar lo mencionado, para la consecución del objetivo de este capítulo me propongo lo siguiente: 1.) reconocer y describir los principales lenguajes que comprendieron el repertorio de la protesta en el periodo mencionado, 2.) identificar algunas interacciones y performances aislados que conllevaron a una modificación en el repertorio, y 3.) comprender las condiciones sociales y políticas que favorecieron dicha transformación.

“Nos lo tomamos porque es nuestro”: espacios de representación en el movimiento estudiantil

El año 2002 marcó el recrudecimiento de la violencia en el país. El proceso de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC- EP se iba a pique con el paso de los días, y los asesinatos, secuestros y amenazas llenaron de terror la vida de miles de colombianos. En ese año el gobierno dio por terminada la zona de distensión del Caguán (Presidencia de la República, 2002); ocurrieron los secuestros de Ingrid Betancourt, Clara Rojas y de los 12 diputados del Valle del Cauca, la Masacre de Bojayá, la Operación Orión y la posesión de Álvaro Uribe como presidente de Colombia. Las infancias, adolescencias y juventudes de quienes compartieron sus historias de lucha estudiantil conmigo estuvieron marcadas por estos y otros hechos posteriores.

En este contexto se dieron varias reformas educativas que impulsaron el despliegue de protestas en múltiples colegios y universidades de Bogotá. Particularmente, el 2002 fue un año de contienda para cientos de estudiantes de secundaria, quienes protestaron en contra de la ley

715 de 2001 que proponía un ajuste en los horarios y cargas laborales de los docentes de colegios públicos y distritales. Dicha ley buscaba que los profesores de jornadas nocturnas pasaran a las diurnas y atendieran la demanda de la noche con el pago de horas extra (El Tiempo, 18 de mayo de 2002, s.p.), lo que provocó la *toma* de sedes de varios colegios. Como repertorio, la toma consistía en la paralización de actividades en las instituciones mediante la ocupación de edificios, aulas, patios y otros espacios del colegio durante uno o varios días, de manera que a estos lugares no podían ingresar los docentes, directivos u otros trabajadores.

En la toma los estudiantes, docentes y acudientes disputaban la autoridad simbólica en la lucha política por la educación pública. Aunque Bourdieu (2001) afirma que la performatividad del lenguaje depende del capital simbólico de quien habla, vemos que en la toma los participantes afirmaban su lugar central como reclamantes del derecho fundamental a la educación de calidad, con cobertura y acorde a sus necesidades. Entonces, la toma era (y es) un lenguaje que pone en relieve a unos actores sociales sobre otros, reafirmando su poder para hablar, ser escuchados, reclamar y producir respuestas ante sus demandas⁵. Pero esta legitimidad se logra en la medida en que la toma tiene una pretensión de poder y disputa el lugar de quienes hablan y su visión de mundo. Por ello, la toma debía consolidarse como un lenguaje aceptado y hablado por muchos para que fuese efectivo en la contienda. Y así fue:

Más de 15 mil estudiantes bogotanos cerraron los cuadernos, se aprovisionaron de sábanas y comida y se declararon en huelga indefinida, hasta que, según ellos, les garanticen la continuidad de la educación nocturna. Una huelga que en algunos planteles completó ayer 72 horas y que se convirtió en *un efecto dominó* que tiene paralizada las clases en cuatro instituciones departamentales y tres distritales. Primero fue el colegio Departamental Nacionalizado Compartir. Luego se unieron el Integrado de Soacha y el Francisco de Paula Santander en sus dos sedes: Las Villas y San Mateo. Los estudiantes del colegio Costa Rica se declararon en huelga hace dos días (El Tiempo, 18 de mayo de 2002, s.p.).

Este corto fragmento sugería una amplia participación de los estudiantes de educación secundaria en el movimiento estudiantil, además de un *efecto dominó* que indicaba la acogida y réplica de las tomas como forma de protesta legítima en distintos planteles de la ciudad. Tal efecto guarda relación con aquello que Rangel (2019) llama “Espiral de ocupaciones de tierra”, la cual es una forma social que se extiende temporal y espacialmente en el marco del MST en

⁵ Quisiera aclarar que la toma no es la única forma de protesta legítima para los estudiantes. A lo largo de esta investigación abordaré otras maneras de protestar.

el Brasil. De acuerdo con la autora, las espirales surgen de la invitación de parientes, amigos, vecinos o conocidos de barrios rurales y urbanos para realizar una ocupación de tierra o campamento nuevo (s.p.). Lo anterior genera un tejido complejo en el que una toma u ocupación está vinculada a otra que a su vez está ligada con otra (Rangel, 2016). Este proceso también implica una “circulación de informaciones y afectos” entre los participantes, quienes

son movidos por relaciones de confianza, pero también por historias y relatos de quienes ya pasaron o están pasando por la experiencia de un campamento. Esta circulación de afectos y de informaciones crea agencia y se torna un elemento central del mecanismo social de producción de un lenguaje de demanda social colectiva (p. 181).

Aunque el trabajo de Rangel está situado en asentamientos rurales de Sao Pablo, sus planteamientos permiten observar una similitud entre las ocupaciones de tierra y las tomas de sedes escolares en Bogotá. Esta similitud radica en el *efecto dominó* de las tomas y en la “circulación de informaciones y afectos” entre sus participantes, puesto que las tomas estudiantiles comprendían interacciones entre grupos de alumnos y movimientos sociales en varias localidades de Bogotá, así como el apoyo de docentes y padres de familia. Tal interacción dio lugar a redes de discusión y abastecimiento, de modo que la acción colectiva propiciaba prácticas en las que las personas “aprenden, innovan y construyen historias en el propio curso de la acción” (Fernández, 2017, p. 32). De allí que la toma fuera acogida, producida y reproducida entre los meses de mayo y junio del 2002, lo que indicaba una consolidación de la toma como lenguaje de demanda social aceptado y repicado por los estudiantes. Así lo demuestra el siguiente hilo de noticias:

“Los estudiantes de los *siete colegios* se tomaron los planteles y aseguran que se quedarán en ellos hasta que les confirmen que sus maestros no serán trasladados y que no se acabará con la educación nocturna” (El Tiempo, 18 de mayo de 2002, s.p.).

“Los alumnos del colegio Batavia de Fontibón se unieron a la protesta realizada por estudiantes de *ocho colegios*, quienes se tomaron los planteles para pedir que se respete la planta de docentes de las jornadas nocturnas” (El Tiempo, 22 de mayo de 2002, s.p.).

“Los estudiantes que desde hace casi un mes se tomaron *más de 20 colegios* firmaron un acuerdo con la Secretaría de Educación que se comprometió a mantener la planta docente” (El Tiempo, 16 de junio del 2002, s.p.).

El efecto dominó de las tomas es clave para comprender cómo es que la construcción de los lenguajes de la demanda tiene la particularidad de presentarse como una forma de

comunicación que es compartida y aprendida a lo largo de un periodo de tiempo (Auyero, 2002; Tilly, 2008). Sin embargo, las tomas, al ser en sí mismas un lenguaje, involucraban varios interlocutores entre los que se encontraban las directivas del Ministerio de Educación, el gobierno, los docentes afectados, los alumnos, acudientes y la ciudadanía en general. Entonces, las tomas tenían (y tienen) una capacidad articuladora que incluía un carácter polisémico, al mismo tiempo que los participantes comprendían el acto de protesta que estaba detrás de ello. De este modo, la toma articulaba varias actividades y momentos en los que los estudiantes mostraban apoyo a los profesores, un rechazo hacia la mercantilización de la educación, una actividad de aprendizaje, formación de experiencias y unión entre las juventudes de varias localidades de la ciudad; e incluso un modo de reunir e involucrar a los padres de familia en las actividades que hacían sus hijos en el colegio.

Las tomas constituían actos en los que los participantes compartían saberes en torno a cómo realizar la ocupación de salones y planteles educativos, memorias sobre tomas previas en los colegios y la sensación de pertenecer a una lucha en la que participaban estudiantes, docentes y acudientes. Por ello considero que las tomas son performances, pues estos establecen una relación entre un acto y sus participantes, y son paralelamente una forma de conocimiento. Recordemos que los performances son actos vitales de transferencia de memorias, saberes sociales y sentidos de identidad que surgen en la reiteración de acciones particulares. Además, los performances funcionan como una práctica incorporada que da cuenta a su vez de una determinada forma de conocimiento (Taylor y Fuentes, 2011).

En cuanto al primer sentido -vínculo entre participantes y el acto- las tomas son leídas como un acto que vincula a estudiantes, docentes, padres de familia y otras personas “aliadas”, de tal suerte que cada uno asume ciertas posiciones frente a la ejecución de tal acto de protesta. Así, los padres de familia y docentes tomaban un rol de respaldo, que era materializado en el aprovisionamiento de sábanas, colchonetas, alimentos, carpas, debates en casa y clase, y consejos durante el tiempo que durara la toma. Lo anterior quiere decir que el “*provisionar*” hablaba entre líneas: ¡los muchachos no están solos y nos comprometemos con sus luchas! ¡la toma no es un capricho adolescente! Este respaldo a la toma continúa acompañando las contiendas de los estudiantes de colegios. Pedro, un líder estudiantil de la Universidad Distrital, recuerda la toma de su colegio en el 2014 del siguiente modo:

Bueno, los profesores, muchos de ellos egresados de universidad pública, conocían la lucha. Algunos nos dieron debate y ahí salimos unos de los ilustres compañeros a darle debate a uno de los profesores y el man nos decía “oigan ustedes tienen razón, el debate lo están llevando a

la altura y no es una táctica para no tener clases”, sino que era algo que realmente estábamos peleando y que nos afectaba directamente a nosotros. Entonces de ahí salió la misma personera a decir “*profe, apóyenos*” y *de ahí salieron varios profesores que pudieran darnos el voto de apoyo*. Con los padres, digamos, estuvieron de acuerdo desde el momento que les explicamos, les contamos lo que estaba sucediendo y les decíamos “nosotros no nos vamos a mover porque sabemos que somos menores de edad que tenemos una responsabilidad ante ustedes, pero”, *los padres decidieron llegar a la conclusión de que nos iban a dar el apoyo y fueron un respaldo. Ellos nos llevaban también provisiones: algunos nos llevaban carpas, otros nos llevaban ollas de arroz, nos daban ollas de lenteja que para que comiéramos toda la noche* (Entrevista No. 5).

Las palabras de Pedro aluden a un hecho relevante: la toma, las maneras de actuar de los participantes y el respaldo de dicha acción son formas de comunicar luchas, las cuales se transmitieron y fueron aprendidas a lo largo del tiempo en el movimiento estudiantil. Tales características son fundamentales para entender que la toma, en este caso, constituye un acto que transfiere sentidos y experiencias, tal como lo indica el segundo sentido del performance. Observamos que el sentido de identidad y las memorias se van construyendo, entre otras cosas, mediante el diálogo que tienen docentes y estudiantes sobre las luchas estudiantiles. Pedro menciona que muchos profesores “*entendían la lucha*” porque ellos mismos habían participado en estas desde su formación y en su ejercicio docente, de manera que esto facilita el debate sobre las razones por las cuales emprender las tomas u otras protestas en los colegios, y sobre la “*información*” que los profesores transmiten cuando ellos mismos ejecutan sus contiendas. En cuanto a este aspecto, Pedro comenta:

Ahorita los colegios tienen un respeto no solo de los estudiantes de universidad, sino de los mismos profesores en ver que ese muchacho se revela ante las injusticias que pasan en un colegio ¿sí? Como, por ejemplo, no sé, algo que recuerdo que una vez un rector que tocó una niña y todos los personajes estudiantiles se revelaron, hasta sacaron al rector, y las jornadas de estudio, entonces, pues que no estaban de acuerdo con el 40-40, pero eso también son decisiones que también se toman en conjunto, y es por lo que te digo, por la información, y es ver también a su profesor, y muchos de ellos forman a sus muchachos entonces “vea, yo voy a salir a las calles por esto, esto, esto y esto”. No los incitan a que ellos apoyen eso, sino les informan. Entonces los muchachos comienzan a investigar “venga este man por qué dice esto” “este man por qué habla de esto”. Entonces los muchachos se informan “vea este man está peleando por esto y nosotros no hacemos nada” y muchos también salen a apoyar a su profesor ¿sí? (Entrevista No. 5).

La narración de Pedro indica que “*informar*” no solo implica comunicar las razones por las cuales los docentes se movilizan, sino que “*informar*” es un modo de “*formar*” a los alumnos frente a las situaciones que ocurren en el colegio y de crear un sentido de pertenencia a la institución. Así, los estudiantes buscan medios para comprender, respaldar y articularse a las demandas de sus docentes, y al mismo tiempo incluir a sus padres o acudientes en las protestas que ejecutan. En consecuencia, los estudiantes, docentes y acudientes incorporan en sus formas de lucha resistencias cotidianas que van desde el dialogar sobre coyunturas nacionales, locales y de las instituciones educativas en clase y en casa, hasta el alimentar la protesta con *ollas de arroz y lenteja* en medio del frío y las condiciones del lugar.

Las tomas también fueron parte del lenguaje de la contienda de los estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y de varias universidades públicas en Bogotá. En el 2002 el gobierno de Uribe propuso la Ley 789 (Congreso de la República, 2002) que modificaba algunos de los artículos del Código Sustantivo del Trabajo Colombiano. Estos cambios, además de afectar a los trabajadores del país, perjudicaron los contratos laborales de los estudiantes del SENA. Así lo describe David, líder social y exrepresentante estudiantil de dicha institución:

Bueno, las reformas empezaron más o menos desde el 2002, pues la Ley 789 del 2002 fue directamente con el tema laboral. Entonces en esa época quitaron las horas extras, los dominicales, Uribe quitó todo, muchos beneficios laborales y ahí se fue duro el tema de la contratación con el SENA. Antes cuando uno adquiría un contrato por medio del SENA, primero, el SENA siempre te lo tenía apartado, en la actualidad no. Después del 2002, en el SENA ya no te dan el contrato, sino que tú tienes que llamar a la empresa y decir “¿me da un trabajo porfa?”. *Antes de la reforma del 2002 tenías prestaciones como todo trabajador: prestaciones, vacaciones, prima, cesantías, te pagaban salud, pensión, todo. Después de la reforma quitaron todos esos beneficios y solo dejaron el pago de salud en el contrato de aprendizaje y ya cuando entras a trabajar solo te pagan el tema de salud y de ARL ¿sí?* (Entrevista No. 16).

Frente a esta situación, los estudiantes del SENA en Bogotá hicieron tomas en las sedes de la calle 52 con Caracas, calle 66 con Carrera 13, la Carrera 30 con Primero de Mayo y la Carrera 13 con Caracas. Protestaron contra el proyecto de la Ley 789, alegando que “un aprendiz del SENA hoy devenga en el sitio de práctica el mínimo más prestaciones; el proyecto lo reduciría a un auxilio de 90000 pesos, sin prestaciones” (El Tiempo, 12 de noviembre de 2002, s.p.). Pese a que las protestas de los jóvenes no detuvieron la pauperización de la clase trabajadora en el país y de los contratos de los estudiantes del SENA, la realización de las tomas

posibilitó superar las barreras que supone la distancia física entre las sedes de una sola institución. La separación de sedes puede ser leída como una estrategia para evitar reuniones masivas y procesos organizativos organizaciones de distinta índole. Esto, según Tarrow (1997), es una de las variadas estrategias de represión hacia los movimientos sociales consistente en el aislamiento selectivo de las personas o grupos, de manera que se reducen las condiciones previas necesarias para generar la acción colectiva.

Es posible inferir que la unión de los estudiantes en torno a las tomas del SENA fue (y sigue siendo) un acto de resistencia que conllevaba a romper con la distancia no solo física de las sedes, sino de sus miembros. En este sentido, la organización de las tomas revela una lectura estratégica del espacio y de apropiación del mismo. La estrategia planteaba, por un lado, entender la distancia de sedes como impedimento para la organización estudiantil; y por el otro, encontrar modos de maniobrar las tomas y bloqueos. Lo anterior significa comprender el espacio como un objeto que no está separado de la ideología o de la política, sino que es político y estratégico” (Lefebvre, 1979, citado en Oslender, 2012). Así, tomar las sedes acarreaba pensar la planta física del SENA como un espacio de resistencia en donde los estudiantes desarrollaron una manera particular de apropiarse del mismo:

Hay un enfoque en términos macro y es que en el SENA desde que tú entras, *desde que tú haces el proceso de inscripción al SENA te dicen “tú no puedes movilizarte”, literal eso “no puedes organizarte, no puedes ser parte de plantones, ni protestas dentro del SENA”*. Entonces tú firmas un contrato entre comillas y es una vaina en la que tú no puedes protestar, para ellos es negar el derecho a la movilización cuando tú entras en el SENA [...] *Lo que hacíamos era que la gente que estudiaba en la 1 de Mayo con 30 se iba a cerrar Paloquemao. La gente de Paloquemao se iba a cerrar la 65. Los de la 65 se iba a cerrar la 52 y así. Lo que hacíamos era rotar a la gente porque digamos si a ti te descubren en la puerta del SENA, tus instructores, tu coordinador de sede te pueden hacer procesos disciplinarios* (David, entrevista No. 16).

El relato de David revela la continuidad de la organización y ejecución de las tomas actualmente en el SENA. Esto es interesante, ya que la toma expone los modos de percibir y generar el espacio en la contienda. Así, los salones de clase, áreas comunes y edificios en general pasan de ser espacios de formación y transacciones cotidianas a espacios particulares de disputas. La toma se transforma en un espacio de resistencia no cotidiano. Con base en ello, se puede afirmar que la toma es disruptiva y plantea otros tipos de prácticas que, tal como lo

mencioné, generan redes amplias de organización, nuevas amistades y saberes compartidos entre estudiantes de distintas áreas del conocimiento.

¡Pero avancemos un poco más! En el año 2002 continuó y se agudizó la estigmatización hacia las universidades públicas en el país. El 29 de noviembre de 2002 la Universidad Nacional fue blanco de allanamientos por parte de agentes del estado. Al día siguiente el periódico El Tiempo afirmaba: “2792 hombres, entre policías, agentes de la procuraduría y de la fiscalía, *se tomaron* ayer durante cinco horas el campus de la Universidad Nacional en Bogotá” (30 de noviembre de 2002, s.p.). Se trataba de una toma por la llegada de Colin Powell, secretario de estado de Estados Unidos. Esta toma trajo consigo el cierre de la Universidad Nacional durante siete días, además de numerosas dudas sobre la procedencia de granadas y “papas explosivas” decomisadas en la universidad. Algunos jóvenes y profesores expresaron lo siguiente:

“Si la justificación es prevenir desmanes y muertes durante la visita de Powell, el cierre se justifica. Lo grave es que el establecimiento aproveche para estigmatizar la educación pública y justificar reformas e incluso represión”

“Esto sucede justo cuando el gobierno pretende eliminar toda resistencia a las reformas educativas que buscan ligar la formación a la producción y no a la intelectualidad o a la investigación” (Declaraciones de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional, El Tiempo, 30 de noviembre de 2002)

En estas declaraciones encontramos que la toma es un lenguaje que juega con la legitimidad del estado y la legitimidad de la lucha de los movimientos sociales, pues su uso desde ambas partes cambia su sentido. Desde el estado, la toma posiciona al gobierno de turno como dueño de la universidad, lo cual justifica reformas, reducción de gastos o represión ante cualquier pensamiento diferente. Por ello, la toma por parte de los estudiantes disputa ese poder. Lo anterior bien lo ilustra Carolina quien, a través del videoforo D’Urruti, ingresó a una organización en la Universidad Nacional desde el 2003: “*no es toma con el sentido como peyorativo, violento, sino ‘nosotros nos tomamos la universidad porque es nuestra’*, es decir ‘no salimos hasta que no haya una solución en términos de las peticiones, del pliego que se pide’ “ (Entrevista No. 7).

Con palabras entendemos que tomar algo es reclamarlo como “*nuestro*” para darle poder a la gente de exigir lo que por derecho le pertenece. Este aspecto de la toma ha hecho que en varias ocasiones el movimiento estudiantil cree lazos y apoye otras demandas de movimientos

sociales externos. De esta manera, la toma le permite hablar a varios sectores que no tienen el poder del estado, y paralelamente comunicarse entre ellos desde códigos comunes para llevar a cabo la demanda, verbigracia, el aprovisionamiento para alimentar la lucha conjunta o la unión de estos para generar presión sobre el estado. Tal es el caso de las tomas de movimientos indígenas y campesinos que los estudiantes han apoyado:

Otras [tomas] que apoyamos más bien fue, bueno, *nosotros teníamos también vínculo con el movimiento social*. Unos indígenas y unos campesinos de Arauca, como de varias comunidades indígenas se tomaron la Iglesia San Francisco, una que queda entre la Séptima entre la Jiménez y casi la 16, y sí, ahí entraron varios compañeros también, y era un tema más de “*bueno, ¿cómo hacemos para presionar más la negociación?*”, “*¿con quién se habla del Ministerio del Interior?*” *Se les pasaba también comida*, porque a la larga eso estuvo rodeado del ESMAD, hubo un cordón así del ESMAD en un momento, luego les pusieron policía disponible, se les pasó comida (Carolina, entrevista No. 7)⁶.

El respaldo, el aprovisionamiento, las redes internas y externas que se forman a través de las tomas, además de la restricción de la entrada de directivas a los planteles conlleva a un reconocimiento social de los estudiantes y de la materia educativa que pasa por controvertir e invertir poderes. Dicha pretensión de autoridad pasa por tomar un lenguaje en común y adecuarlo a nuevos sentidos de lucha contra la legitimidad del gobierno de turno. Por ello, la toma es y ha sido hasta la actualidad un lenguaje presente en la protesta estudiantil bogotana.

¡Hay tropel! El orden en medio del caos.

Las tomas no fueron los únicos lenguajes de la contienda de los estudiantes. En los primeros años del siglo XXI, el repertorio de la protesta giró en torno a tomas, tropeles, murales, comunicados, campamentos y reuniones asamblearias. Según varios de los estudiantes y exalumnos entrevistados, el tropel fue una de las formas más comunes de reclamos; no obstante, esta envolvía una serie de interacciones, preparaciones y acciones que hacían (y hacen) del tropel un lenguaje complejo. Examinemos las palabras de Carolina:

⁶ Acá encuentro una relación con las “tomas” que solían hacer los arrendatarios, jornaleros, aparceros y campesinos de la ANUC y las “recuperaciones” (similares a las tomas) que hacían los pastos en los Andes nariñenses. Estas acciones se institucionalizaron entre las décadas de 1960 y 1970 (Yie, 2016). La toma como forma de reclamo de algo está en la base del movimiento campesino (Yie, 2016).

Cuando yo llegué *el tropel era la forma de protesta. O sea, el tropel en el que tú generabas acciones espontáneas que eran la piedra solamente ¿sí? O un tropel que era organizado, entonces ahí sí muchos de los que estábamos teníamos que integrar una u otra organización que generaba esos tropeles, porque era la más institucionalizada.* Por supuesto hubo otras abiertas, cuando te digo abiertas es, claro en un tropel no participan todos en su organización. Tienes gente que tiene las estructuras pues de los parches, las organizaciones, y gente espontánea, pero quienes se encargan de hacer los explosivos, las molochas, etcétera, son personas vertebradas en la organización. Entonces, los espacios abiertos sí estaban más en los paros, lo del, en ese momento en la Nacional estaba el cambio o tránsito al hecho de créditos que creo que a ti te toca ahora estudiar por créditos, los créditos no existían [...] Entonces, esas fueron luchas amplias, luchas en las que se esperaba convocar a toda la comunidad universitaria, pero pues *parte de lo que primó fue el tropel* (Carolina, entrevista No. 7).

Este fragmento posibilita identificar unos primeros rasgos particulares de la organización del tropel. Para empezar, el tropel estaba diferenciado entre *tropeles organizados* y *tropeles espontáneos*. Esta distinción estaba dada por los marcos de acción de las personas que participaban en el tropel y por los elementos empleados para ejecutarlo. Los tropeles organizados eran planeados desde el interior de ciertas organizaciones, los cuales requerían de una preparación previa de *molochas* y *papas bomba*, así como la distribución del papel que cada miembro del grupo tomaría en el desarrollo del tropel. Los tropeles espontáneos eran acciones abiertas para estudiantes que integraban otras organizaciones o que estaban fuera de ellas. En este tipo de tropel los participantes empleaban elementos igualmente espontáneos para el enfrentamiento con la fuerza pública como lo eran las piedras y otros materiales “a la mano”. A pesar de ello, el tropel mantenía una organización particular, en la cual los participantes tomaban posiciones y roles específicos. Quisiera ilustrar lo anterior con algunas notas de mi diario de campo, a propósito de un tropel espontáneo que presencié el 25 de septiembre de 2019 en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital:

Miércoles 25 de septiembre:

Tan pronto los agentes del ESMAD movieron su tanqueta, varios jóvenes corrieron hacia la carrera octava con calle cuarenta. Muchos de ellos cubrían sus rostros con pañoletas o bufandas de color oscuro y las capuchas de sus chaquetas. Algunos hombres y mujeres gritaban “tápense que están grabando”, “¡ojo con el reconocimiento facial!”, ya que sobre los edificios de la Distrital y la Javeriana volaban un helicóptero de la policía y dos drones con cámaras para identificar a los protestantes. Entretanto los

agentes del ESMAD intentaban amenazar a los jóvenes con granadas de gas lacrimógeno, mientras dos miembros del escuadrón lanzaban “aturdidoras”, que son granadas que producen una explosión ruidosa para alejar a la gente.

Esta situación, aunque caótica a los ojos del espectador, desvelaba una acción ordenada en términos de roles y despliegue de acciones. Observé que los estudiantes de la Distrital tomaron tres posiciones particulares: un grupo de jóvenes salió corriendo hacia el edificio de la Facultad de Ingeniería por la entrada de la carrera octava, otro grupo enfrentó a los agentes de ESMAD, y el resto de los estudiantes se encargaron del cuidado y respaldo de quienes confrontaban a los agentes.

Quienes corrieron hacia el edificio buscaron cerrar las entradas de la sede. Algunos de los estudiantes bloquearon el acceso con colchonetas, lazos y pupitres ¡incluso una manguera del agua sirvió para separar el lugar de enfrentamiento entre estudiantes y agentes del ESMAD! Del mismo modo, aquellos que acudían a la confrontación tomaron diversas posiciones. Unos pocos, con sus rostros recubiertos, se ubicaron en la primera fila enfrente de la tanqueta del escuadrón para atacarla con piedras y fragmentos de ladrillos. Estos estudiantes emplearon tres separadores para cubrir sus cuerpos en caso de ser atacados por el ESMAD.

Al lado derecho de estos jóvenes se encontraban otros que golpeaban el pavimento para obtener piedras que ayudaran a sus compañeros en el enfrentamiento. De igual manera, detrás de los muchachos de la primera fila estaban quienes se encargaban de una cierta labor de cuidado. Eran ellos y ellas quienes provisionaban de piedras a sus compañeros, además de estar pendientes del movimiento de los agentes y andar listos con tarros de vinagre y leche de magnesio para neutralizar los efectos de los gases lacrimógenos.

Las palabras de Carolina y las notas de mi diario de campo permiten resaltar dos aspectos relevantes. Por un lado, las acciones del tropel espontáneo (y también del tropel organizado) generan una suerte de identificación al interior del grupo, que posibilita codificar y decodificar rápida y efectivamente las posiciones y mensajes emitidos en las acciones efectuadas en medio de esta forma de protesta. Así, estamos frente a un acto, cuyos actores son parte de la misma audiencia. Esto, conforme a los planteamientos de Alexander (2004), facilita una mayor identificación cultural, pues el grupo ocupa una posición ambivalente entre observadores y participantes. Un ejemplo de ello es el lugar que toman los estudiantes tan pronto llega el ESMAD en la primera línea de defensa tras las barricadas, en los costados del lugar en el que efectúa la confrontación para provisionar a los compañeros con piedras y

ladrillos, en la parte trasera de la primera fila de la barricada para vigilar el accionar de los agentes, y en la parte trasera de ellos en caso de que alguien necesite vinagre o leche de magnesio para mitigar los efectos de los gases lacrimógenos. La ejecución del tropel espontáneo es capaz de hacer sentir a cada individuo parte del grupo y hacerlos tomar posiciones rápidamente para apoyar la confrontación. El tropel, junto a otras formas de protesta que mencionaré más adelante, es un acto que en sí mismo reúne, no solo al generar un sentimiento común, sino al hacer dicho sentimiento visible en el acto.

Es relevante mencionar que el tropel era un lenguaje de la contienda heredado tras varias décadas de lucha estudiantil. Este era el modo de protesta de mayor conocimiento entre los estudiantes universitarios y la población bogotana, y era la forma por excelencia de expresar, enunciar y hablar sobre las problemáticas del país. En palabras de Carolina

el tropel para nosotros al final era una forma decir ‘aquí pasan cosas en una sociedad que vive en una calma tensa, que vive como adormecida, anestesiada frente a los problemas de la realidad que la circunda’ “Siempre hemos sido de la tradición de “hay que romper con la normalidad” y eso fue, eso es lo que permitió el tropel” (Entrevista No. 7).

Así, el tropel en aquellos años era un código que permitía desenvolver todo un acto comunicativo al unir a los estudiantes para expresar sus demandas. No obstante, vale la pena preguntarse si este código⁷ era entendido y compartido de la misma manera entre los estudiantes y otros sectores sociales. Durante la revisión de prensa sobre protestas estudiantiles me encontré con algo curioso: los periódicos empleaban la palabra “disturbios” y no “tropel”. Así, era común encontrarse con titulares como los siguientes: “disturbios en la Universidad Nacional” (El Tiempo, 13 de marzo de 2003), “Bogotá, más disturbios” (El Nuevo Siglo, 30 de septiembre de 2004), “Disturbios en la Universidad Pedagógica” (El Tiempo, 18 de mayo de 2006), “Disturbios en universidades Nacional y Pedagógica” (El Nuevo Siglo, 12 de octubre de 2007), “Disturbios: empate técnico” (El Espectador, 23 de octubre de 2008), entre otros.

Tales titulares y el uso de la palabra “disturbios” me llevan a pensar en la forma en que era leído el tropel desde las personas externas al movimiento. Este cambio de palabra ha tenido implicaciones hasta ahora en el rechazo del tropel. A pesar de ello, el conocimiento del tropel,

⁷ De acuerdo con Berstein (1997, citado en Munera, Obando y Osorio, 2007), los códigos son “principios reguladores, adquiridos de forma tácita, que seleccionan e integran significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores” (p. 219). Los códigos regulan las relaciones entre contextos y por medio de estas también regula relaciones dentro de ellos (Graizer y Navas, 2011).

sus formas de hacerlo y el sentido de mismo, generaba un sentido de pertenencia a la lucha estudiantil y a las distintas organizaciones⁸ que lo preparaban. Esto puede evidenciarse en el modo en que los estudiantes entienden, toman posiciones y actúan dentro del tropel; es decir, en la codificación de un lenguaje compartido entre quienes participan en dicha acción.

Este lenguaje ocasiona una identificación emocional no necesariamente compartida por las personas que se encuentran observando el tropel. La falta de identificación podría haber incidido, en parte, en la manera en la que los medios de comunicación y personas por fuera de movimiento estudiantil hacían una lectura del tropel, particularmente en un periodo de tensiones sociales y de recrudecimiento de la violencia en el país. Alexander (2004) afirma que en los performances culturales “una audiencia puede observar y entender sin experimentar significación emocional o moral” (p. 531), de tal suerte que el mensaje en un performance no llega en su totalidad a todas las personas presentes en el mismo. Lo anterior, visto desde el tropel, indica una discordancia en la lectura del código bajo el cual los estudiantes ejecutan la demanda. Aquella discordancia hacía del tropel un lenguaje que no cobraba el mismo significado para todas las personas. Entonces, el tropel podía ser una forma de manifestar “*aquí pasan cosas*” para quienes conocían el movimiento, pero podía ser una suerte de recrudecimiento de la violencia abierta para quienes no lo conocían.

Considero que este conflicto en el código era una oportunidad para el gobierno de aquellos años en la construcción de su discurso sobre “el terrorismo” y “la infiltración de grupos armados en las universidades”. El aumento de la violencia armada en el país y las representaciones que se habían construido en torno a la protesta “violenta” como actitud propia de grupos armados y “revolucionarios” influyeron en esta noción. A ello se adicionó el miedo de las personas a unirse y organizarse en torno a ciertos proyectos políticos. De acuerdo con Arendt (1981, citada en Bernal, 2014): “El totalitarismo ha descubierto que a través del terror domina y aterroriza al ser humano, bien sea a través del Estado y de su maquinaria de violencia, o través de un sistema político coercitivo” (p. 56). Es posible afirmar que esa era la situación que vivían varias personas por aquellos días, de modo que de la mano de ese terror o miedo venía una individualización extrema de los individuos y conflictos con respecto a las formas adecuadas o no de protestar. Por lo tanto, si las personas no estaban articuladas, el código del tropel dejaba de ser entendido por un número mayor de individuos. Entonces, allí entraba en

⁸ Las organizaciones referenciadas en ese momento eran: ACEU (Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios), OCE (Organización Colombiana de Estudiantes), el MJB (Movimiento Juvenil Bolivariano), integrantes de la JUCO (Juventud Comunista), FEU (Federación de Estudiantes Universitarios), FUN Comisiones (Federación Universitaria Nacional), el “parche camilista”- como lo llama Carolina-, y algunos grupos del ELN y las antiguas FARC.

juego una elaboración distinta de lo que significaba el tropel: si a través de los medios se hablaba de disturbios, la protesta perdería su aceptación y respaldo y no invitaría a otros a unirse.

La situación de violencia por la que atravesaba el país y la estigmatización hacia las universidades públicas, fomentaron el surgimiento de acciones aisladas que no suponían el uso del tropel. Recordemos que entre 2002 y 2007 los bogotanos vivieron una serie de sucesos violentos, entre los cuales encontramos la explosión de una bicicleta bomba en el barrio Fátima (25 de enero de 2002); atentados contra torres de energía en Usme y Ciudad Bolívar (22 de enero de 2002); el atentado al Club el Nogal (7 de enero de 2003); la explosión de carro bomba en la Calle 75 con Cra. 45 (31 de julio de 2006); la detonación de una camioneta bomba en el parqueadero de la Universidad Militar (16 de octubre de 2006); amenazas de muerte y desaparición forzada de docentes, estudiantes y líderes de movimientos sociales; asesinatos durante protestas por parte del ESMAD (un ejemplo de ello es el caso de Oscar Salas), la Noche de los Lápices del 29 de mayo de 2007, además de otros hechos. A las situaciones mencionadas algunos sectores respondieron con manifestaciones públicas de rechazo a las acciones violentas. Este fue el caso del despliegue de *marchas por la paz* en algunos colegios y universidades de la capital. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Más de mil estudiantes de cinco colegios, maestros y padres de familia de la localidad Tunjuelito, en el sur de la ciudad, se lanzaron ayer a las calles del sector y con *pancartas, pañuelos blancos y arengas por la paz* y el respeto a la vida rechazaron los atentados terroristas como el de la bicicleta bomba, colocada hace 16 días en el barrio Fátima [...] en el parque se congregaron los manifestantes y oraron por la paz y las víctimas de la tragedia del 25 de enero [...] (El Tiempo, 09 de febrero de 2002, s.p.).

¡Saltan a la vista los elementos empleados para rechazar la violencia! ¿Por qué emplear pañuelos blancos y pancartas? ¿A caso tiene que ver con los mensajes que transmiten hacia las personas que observan las movilizaciones? Los elementos, actores y mensajes tienen la particularidad de formar una conexión dependiente que actúa como un medio para hablar con otros y para despertar en ellos algún tipo de reacción. Según Alexander (2004), “el deseo de los actores es hacer que el espectador confunda sus emociones con las del personaje del escenario” (p. 532), de ahí que posiblemente el uso de *pancartas, pañuelos blancos y arengas por la paz* sea una invitación a apropiarse de sentimientos de esperanza. Con ello me refiero al rechazo hacia la violencia que azotó particularmente al país entre 2002 y 2008.

Los elementos mencionados también estuvieron presentes en el desarrollo de movilizaciones. Lo anterior lo ilustran los casos de un plantón pacífico con camisetas blancas y canciones de protesta que realizaron estudiantes de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica en el 2003 (El Tiempo, 08 de marzo de 2003); una “marcha por la vida” en el 2004, cuando los estudiantes de la Universidad Javeriana utilizaron camisetas y pañuelos blancos para conmemorar el asesinato de dos estudiantes de medicina (El Nuevo Siglo, 17 de septiembre de 2004, s.p.); y el de las universidades Gran Colombia, La Salle y Católica cuando realizaron una “marcha por la paz de Colombia” en compañía de estudiantes de colegios y sus bandas musicales (El Tiempo, 09 de mayo de 2004). En estas marchas predominó la confusión de emociones entre el espectador y el personaje del escenario. Esto prevalece en la contienda estudiantil hasta la actualidad, incluso para expresar el rechazo contra la violencia en sus múltiples dimensiones del gobierno actual⁹.

Marcha por la paz



Imagen 2. Fotografía de la “Marcha por la Paz de Colombia” realizada por los estudiantes de las universidades La Gran Colombia, La Salle y Católica en las calles bogotanas (El Tiempo, 9 de mayo de 2004)

Frente a ello, quiero traer a colación las palabras de Felipe, representante de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional, quien resalta la importancia de ejecutar protestas capaces de involucrar a varios actores y transmitir el deseo de lucha en ellos:

⁹ Llama la atención que las marchas por la paz en estos tiempos se hayan promovido curiosamente, y en mayor medida, en universidades católicas. Este es un punto que vale la pena abordar en trabajos futuros.

[...] uno primero tiene que ganarse el corazón de la gente y luego se gana sus mentes, pero pues ¿uno cómo se gana el corazón de la gente que va en Transmilenio si va encapuchado? ¿uno cómo se gana el corazón de la gente colombiana si uno no ve lo que ve la gente: tirándose los buses o cagándose todo? Digamos que no es por entrar a la discusión de “si tropel sí o tropel no”, porque pues eso es algo que está firmado hasta la eternidad, acabar con los tropeles es como jodido. Es como la visión de que *uno tiene que estar al son de la gente*, entonces me pasaba a mí que, pues llegaba a la casa, estaba mi papá, estaba mi mamá [...] y pues uno llega y digamos que en la universidad ve con otros ojos lo que la gente de afuera. O sea, yo creo que mi mamá desde aquí de la casa, lo que ella percibe, no solo desde las noticias, sino por el hecho que, por la universidad en Transmilenio, pues básicamente es gente que está haciendo daño ¿sí? Y también como diseñador he concluido, y eso es conclusión de la organización, es *cómo se maneja la comunicación con la gente, si uno atrapa más la gente haciendo carnaval, haciendo arte, haciendo performance o simplemente tropeleando* (Felipe, entrevista No. 10).

Las palabras de Felipe resaltan dos aspectos. Por un lado, los códigos morales y estéticos desde donde se lee el tropel no son comunes a todos los estudiantes bogotanos entrevistados. Así, el tropel puede atraer a muchos jóvenes, pero también producir rechazo por la forma en que este lenguaje se desenvuelve. De hecho, esta lectura estética y moral del tropel generó disensos entre organizaciones y estudiantes: “[...] *los disensos estaban, número uno, por el tema del tropel y es a permear digamos la universidad con la lógica de las organizaciones armadas* [...] pues había sido usual, por ejemplo, la presencia de las FARC o del ELN” (Carolina, entrevista No. 7). Además, la narración de Felipe resalta la capacidad de los performances para mostrar a los espectadores el significado de una situación social determinada.

En cuanto a ello, Alexander (2004) considera que la relación entre actores y espectadores depende de la capacidad de proyectar emociones como evaluaciones morales (p. 532); dicho de otro modo, las emociones como medio para apoyar, aceptar, respaldar o rechazar las luchas de varios sectores sociales. Las marchas por la paz del siglo XXI fueron unas de las primeras transformaciones en el repertorio, pero estas modificaciones fueron lentas, aisladas y no graduales. A esta se sumaron otras maneras de protestar...

Empelotos, memorias y “flash mobs”: lenguajes aislados hacia una transformación

La transformación aislada de las formas de protesta estudiantil implicó el desarrollo de desnudos, la creación y fortalecimiento de colectivos de memoria al interior de las universidades públicas, y la puesta en escena de obras teatrales o “flash mobs”. En cuanto a la primera acción mencionada tenemos el caso de la protesta estudiantil del 29 de marzo de 2003, en la que los estudiantes “Se empelotaron en paz” (El Tiempo). Aquel día, alrededor de 700 jóvenes de 12 universidades públicas y privadas se reunieron en la Calle 48 con Carrera Séptima para protestar contra la guerra en Irak:

Entre la multitud se empezaron a ver las nalgas y *cuerpos desnudos pintados con mensajes en contra de la guerra* [...] los muchachos *leyeron un manifiesto* en contra de la guerra y del presidente Álvaro Uribe porque había apoyado la invasión. Después, la marcha terminó en *disturbios*, debido a que los manifestantes querían arribar a la Plaza de Bolívar, pero no era permitido (s.p.).

Este hecho marcaba consigo una ligera modificación en el significado del cuerpo en la protesta estudiantil, lo que implicaba nuevos significados sobre el mismo que estuvieron a la par con las nociones anteriores. Si en el tropel y la toma el cuerpo era un elemento de resistencia y aguante que debía ser protegido en la confrontación y alimentado en la lucha, en este tipo de protesta el cuerpo desnudo exhibía la vulnerabilidad de los sujetos ante la guerra. De esta forma, el cuerpo se convertía en un arma paradójicamente desarmada en la contienda, cuya formación y producción no se basaba en entrenamientos físicos, posiciones específicas durante la confrontación callejera o la aptitud de cuerpos dotados de fuerza o agilidad.

Del mismo modo, el 10 de mayo del 2004 El Tiempo titulaba “Jóvenes, sepan que aquí corrió mucha sangre”. Se trataba del acto in memoriam de los 10 estudiantes asesinados entre el 8 y 9 de junio de 1954 durante una marcha pacífica y en silencio que conmemoraba a su vez la muerte de Gonzalo Bravo y Uriel Gutiérrez, estudiantes de la Universidad Nacional. Este es un ejemplo de las distintas acciones que los estudiantes llevaron a cabo para fortalecer procesos de memoria sobre el movimiento estudiantil en las universidades públicas. Aunque tales actos hacían parte del repertorio de la protesta estudiantil desde décadas atrás, en el siglo XXI aparecieron varios procesos organizativos que apostaron por socializar la historia común del movimiento, sus luchas, momentos de represión y conmemoración a estudiantes caídos. Ese es el caso de la línea de investigación de memoria estudiantil del grupo Memoria y Palabra de la Universidad Nacional (2007), y el trabajo de recuperación de archivos sobre el movimiento estudiantil que actualmente realiza Archivos del Búho de la misma universidad.

Los actos de memoria han sido cruciales para el movimiento estudiantil bogotano, debido a que son luchas políticas por la memoria que pugnan por la legitimidad de la verdad. En este sentido, “la intención es establecer/ convencer/transmitir una narrativa que pueda llegar a ser aceptada” (Jelin, 2002, p. 39) sobre los distintos hechos de censura, desaparición, asesinato e intimidación dentro y fuera de los campus universitarios. Los actos de memoria han posibilitado el empleo de fotografías, siluetas, galerías, flores, murales, entre otros elementos, que son medios determinantes para la construcción de la identidad política de los universitarios (Cardona, 2010). Considero que el terreno de la memoria es un campo fértil para potenciar el conocimiento sobre las luchas y acontecimientos en torno al movimiento estudiantil, no solo en las universidades públicas, sino en las universidades privadas.

Durante la realización de esta investigación me encontré con historias de lucha en universidades privadas que muchos desconocemos hoy en día. Por ejemplo, varios ignoran el papel del Movimiento Cataluña de la Javeriana en la contienda estudiantil de los setenta, los actos de intimidación y amenazas hacia docentes y estudiantes de la Universidad Externado entre el 2004 y el 2006, o la persecución hacia estudiantes que participaron en el proceso de la MANE en la Universidad del Rosario. Rescatar historias como estas y las de otras universidades potencia las luchas del movimiento estudiantil y favorece la organización de los estudiantes en distintos planteles desde procesos ya construidos.

Otro de los actos aislados de protesta corresponde a los “flash mobs” reportados el 16 de abril de 2005 en El Espectador. Esta actividad fue empleada por los estudiantes de la Universidad de los Andes enfrente del edificio Navas, en donde protestaban por los pocos espacios de participación que tenían los alumnos. Los jóvenes utilizaron pitos y vendas en sus ojos para llamar la atención de sus compañeros, docentes y directivas en la universidad. De acuerdo con una de las organizadoras, los ‘flash mobs’ “Son movilizaciones de alto impacto, pacíficas y con fuerte contenido simbólico, que en términos generales buscan reivindicar derechos y *llamar la atención* de otros ciudadanos sobre un problema específico. *La gente se puede sentir afectada sin generar agresión*” (s.p.).



Imagen 3. Estudiantes de la Universidad de los Andes protestando al interior de la institución. (El Espectador, 16 de abril de 2005)

Estas tres situaciones- flash mobs, desnudos y actos de memoria- constituían acciones, interacciones y performances, los cuales no habían sido incorporados mayoritariamente a los repertorios de la protesta de los primeros años del siglo XXI. Estos fueron objeto de debate al interior del movimiento estudiantil, pues los discursos “pacifistas” frente al tropel generaron algunas discusiones con respecto a las formas legítimas de la protesta. Tales debates acarrearón cuestionamientos individuales y colectivos acerca de la posición que tomaban los estudiantes. Esa fue la situación de Juan, un exalumno de la sede tecnológica de la Universidad Distrital, quien fue representante del movimiento estudiantil entre el 2004 y el 2009:

Yo pienso, primero, que la idea que teníamos para esa época no, todavía no había ese análisis realmente crítico a las cosas que estaban pasando ¿sí? Tanto a nivel distrital o nacional, como en la universidad. O sea, yo por lo menos me remito a que realmente dentro de la universidad muchos estudiantes no tienen ese análisis profundo de la situación de la universidad y, obviamente, hay un parche que ya llevan más años en la universidad y ellos siempre descartaban esa posibilidad, sino que nos decían “*Ay no sean bobos, eso no va a pasar nada, eso es de una que hay que ir al tropel*”, y nosotros “no, venga hay que hacer las cosas bien, hagamos unas pancartas, hagamos”. Entonces siempre lo tratamos de hacer así, bueno, como por un año, yo. Ya después yo dije “*esta gente no escucha, no ve, no entiende*”, ahí fue cuando yo dije “*no, esto es tropel y paila, hay que pararse y ya*” [...] y después de eso dijimos “no, o sea, de malas, o sea ya así como *ni somos valorados, ni somos escuchados, pues nada, que pase lo que tenga que pasar*” (Juan, entrevista No. 2).

La cuestión sobre los lenguajes “pacíficos” y “violentos” en el marco de las protestas estudiantiles siempre ha sido un tema de debate. Sin embargo, para entender estos lenguajes de la contienda es importante preguntarse desde dónde hablan los estudiantes que apoyan este tipo de protestas y por qué estas son válidas para muchos de ellos. Esto al considerar que lo

“violento” y lo “pacífico” tienen significados que no son homogéneos en el resto de la población. Juan comentaba que a lo largo del tiempo había adoptado el tropel como lenguaje de protesta, debido a que *“esta gente no escucha, no ve, no entiende”* y *“ni somos valorados, ni somos escuchados pues nada, que pase lo que tenga que pasar”*. Estas expresiones resultan clave para desentrañar el sentido del tropel, porque demuestran que este no era un acto de violencia desenfrenada, como lo mostraban (y muestran) los medios de comunicación, sino que era una respuesta a múltiples formas de experimentar la violencia a la que eran sometidos los estudiantes y otros sectores sociales. Entonces, el tropel era una respuesta y a la vez una forma de hablar. El tropel era réplica frente al silencio de directivas corruptas que se robaban el dinero de la educación pública. El tropel era una contestación para la gente que *“no escucha, no ve, ni entiende”* ante hechos sobre los que los medios no hablaban.

Esta respuesta hace parte de un acto perlocutivo que, en la teoría del habla, corresponde a los efectos de algo expresado sobre los pensamientos, acciones y saberes de quien recibe mensajes y de quien los emite (Austin, citado en Aguilar, s.f., p.1). Tales efectos corresponden a la capacidad del lenguaje para provocar una acción por parte de otros. Es interesante observar que años después el tropel siga viéndose como un lenguaje que tiene lugar dentro del repertorio de protesta estudiantil y que, además, varios de los estudiantes y exalumnos que participaron en esta investigación lo apoyan en un momento en el que otros movimientos sociales alrededor del mundo salen a protestar¹⁰.

Al interior y exterior de los campus universitarios: campamentos, pintas y marchas.

El tropel y la toma eran tan solo una parte de los múltiples recursos de respuesta. Aunque la seguridad dentro de los campus universitarios era un tema crítico y de debate desde tres décadas atrás, entre el 2006 y el 2010 esta fue prioritario para la comunidad universitaria. Hacia el 2006 Juan Manuel Santos, entonces vicepresidente bajo el gobierno de Álvaro Uribe, declaró que *“en virtud de la aplicación de la política de seguridad nacional la Fuerza Pública revisaría a todos los universitarios incluso en el aula de clase”* (El Tiempo, 29 de octubre de 2006, columna Myriam Jimeno). Sumado a ello, en el 2008 Uribe propuso la entrada de la fuerza pública en las universidades y en el 2010 también planteó que los estudiantes fueran

¹⁰ A propósito de ello, durante la realización de esta investigación cientos de ciudadanos estadounidenses hicieron tropes en las calles cuando policías asesinaron a George Floyd. Así mismo, en Colombia cientos de personas *“tropearon”* para manifestar su rechazo hacia la policía, pues esta, además de asesinar a Javier Ordóñez, masacró a 14 personas y violó a tres mujeres en Bogotá. Por esos días fue común observar que varias personas respaldaban el tropel apelando a frases como *“Eso que ustedes llaman disturbios es el único lenguaje que tienen los que nunca son escuchados”* de Martin Luther King.

informantes del ejército “para combatir la delincuencia” (El Espectador, 23 de enero de 2010). Esta situación ocasionó la persecución de líderes y lideresas estudiantiles, tema de gran preocupación por aquellos días:

[...] la persecución fue atroz, inclusive, es un poco mi experiencia personal, promovida desde las directivas [...] Mi caso es que yo hago la denuncia con las directivas de lo que ocurre y “sí aquí es una orientación nacional tener esa infiltración”, fue lo que me contestaron [...] yo ahí viví experiencias amargas de perder a una compañera pues que desapareció desde ese momento (Carolina, entrevista No. 7).

También pasó algo curioso en el 2007. Estábamos en una reunión preparándonos para una protesta y *llegaron al salón dos manes que iban con pistolas* y como “*bueno, ya sabemos quiénes son ustedes*”. Esa vez estábamos con los profes, bueno, estábamos todo el parche y como que “Uy, o sea, esto va en serio” (Juan, entrevista No. 2).

Este hostigamiento también se expresó en la infiltración de la fuerza pública a los campus universitarios, amenazas en contra de docentes y alumnos, planes para regular la protesta social, entre otros. Algunas intimidaciones vividas por estudiantes y docentes fueron denunciadas en la prensa: “La Nacional bajo amenaza ‘para’” (El Tiempo, 21 de junio de 2006), “Amenazas de muerte en la Universidad Externado” (El Tiempo, 14 de septiembre de 2006), “Amenazas en la Universidad Nacional” (El Tiempo, 08 de junio de 2006), “Solo se podrán hacer marchas aprobadas por Secretaría de Gobierno” (El Tiempo, 19 de marzo de 2006), “A tres semanas de las elecciones máxima alerta en la capital” (El Espectador, 7 de mayo de 2006), “Amenazas a un científico” (El Espectador, 3 de agosto de 2006), “Cruce de correos entre profesores evidencia la polarización en las universidades” (El Espectador, 14 de mayo de 2006).

Es probable que estas situaciones de represión invitaran, entre otras cosas, a transformar los lenguajes de la contienda. Uno de estos cambios corresponde al nuevo sentido que adquirieron los campamentos en el marco de los paros estudiantiles. Aunque los campamentos ya hacían parte de los repertorios de la protesta, estos fueron un lenguaje central de la contienda desde mediados del 2005 y el 2006. Este nuevo repertorio tuvo mayor visibilidad en las universidades públicas, ya que fueron una actividad clave para la apropiación y protección de los campus universitarios ante la entrada de la fuerza pública. Del mismo modo, los campamentos favorecieron la reunión de varios estudiantes y la consolidación de procesos de resistencia ante la represión. Luis, un exalumno de la Universidad Nacional, lo recuerda así:

Tocaba cuidar el campus ¿por qué? Porque *la latencia de que entrara la fuerza pública y desalojara era alta ¿sí?* Eso era inminente. Siempre se ha hablado acá en Colombia de que la autonomía de las universidades, por ejemplo, *mantener de rejas para afuera a la fuerza pública pues es fundamental*, pero es claro que digamos cuando ya hay hechos de violencia pues eso ya inicia la presión. Entonces listo, hubo desmanes, “*¿va a entrar o no va a entrar la fuerza pública?*” *Ese fue el primer detonante para que la gente se quedara ¿sí?* Lo otro es que yo creo que, o sea, ya para mis adentros, *creo que es parte de la apropiación de, por ejemplo, acá la ciudad universitaria* (Luis, entrevista No. 1).

“*Mantener de rejas para afuera a la fuerza pública*” y “*apropiar los campus*” planteó una transformación del espacio universitario de lucha por medio de los campamentos. De acuerdo con Oslender (2012), el espacio es producido en tres momentos interconectados: prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación. Las prácticas espaciales corresponden a modos de utilizar y percibir el espacio, verbigracia, las experiencias cotidianas de tránsito o ventas ambulantes en las calles. Las representaciones espaciales hacen referencia a la distribución del espacio en mapas, trazos de malla vial, representaciones de la “división política” del país, etc. Los espacios de representación son aquellos en donde las personas expresan formas de conocimiento locales y dinámicas simbólicas, saturadas de significados que expresan una gran variedad de contradiscursos y actores que “se niegan a reconocer y a aceptar el poder hegemónico” (Oslender, 2012, p. 201). Las personas leen y erigen sus resistencias activamente en estos espacios.

Es posible decir que los campamentos se convirtieron en espacios de representación, en los que los estudiantes manifestaban sus demandas haciendo uso del campus de una forma distinta. El campus ya no solo era un espacio propio para la formación académica de los jóvenes, sino un espacio de formación política que desbordaba las aulas de clase y que permitía el encuentro de estudiantes de carreras distintas en diversas zonas del campus. Esta transformación en la forma de vivir y experimentar los espacios universitarios favoreció el desarrollo de múltiples actividades conforme los días pasaban, haciendo del campamento una actividad más allá de la instalación de carpas y compartir alimentos. Paula, una exalumna de la Universidad Distrital, comenta que los campamentos eran propicios para informar a los estudiantes y crear arengas, pancartas y cineforos. Ella los recuerda de la siguiente manera:

Digamos que en esos espacios que formábamos en la universidad, fuera de día o de noche independientemente, *siempre lo que se buscaba era informar de todo lo que estaba pasando*, siempre, siempre “a bueno, asamblea universitaria, listo, se hizo la reunión, pasó esto, se

concertó esto, listo, se concertó lo otro, nos dijeron que no”, pero todo era, por ejemplo, *la proyección de una película en torno a lo que se estaba viviendo*, que pasó en otro país, que pasó así. Esos espacios se crearon como para: primero, la apropiación de la universidad, y segundo, poder *instruir a las personas que llegaban y salían de qué es lo que estaba pasando [...] Nosotros ni siquiera dormíamos*. Eran tiendas, pues carpas como tal y dedicados a tratar esos temas netamente (Entrevista No. 1).

Las palabras de Paula evidencian la participación amplia de los estudiantes en las múltiples actividades programadas para la noche. Desde esta óptica, la universidad se convertía en un espacio de resistencia que posibilitaba el encuentro de estudiantes con experiencias, memorias y saberes distintos, de forma tal que la lucha estudiantil desembocó en la creación de nuevos colectivos u organizaciones, así como actividades innovadoras para informar y compartir reflexiones en torno al papel de la educación en el contexto nacional de ese momento- por ejemplo, los cineforos que menciona Paula-. Ese también fue el caso de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes en el Paro del 2007 desplegaron un campamento en la sede de la calle 72 (Pérez, 2017). En el marco del campamento, los estudiantes crearon la emisora universitaria *Radio Venceremos* y efectuaron performances con títeres y batucadas.

A los campamentos y su vínculo con la creación de espacios de resistencia se suma otro lenguaje: las *pintas*. Estas han tenido transformaciones interesantes en los últimos 17 años, las cuales están atravesadas por la vivencia del espacio en los campus universitarios, el tipo de personas que las efectuaban, las maneras de presentar mensajes y los elementos con los que estas se realizaban. Durante los primeros años del siglo XXI, las pintas constituyeron parte del repertorio de protesta estudiantil y fueron un marcador de la presencia de algunos de los movimientos estudiantiles y sus luchas en las universidades, así como puntos de encuentro para el “voz a voz” de las reuniones y asambleas. Veamos las palabras de Carolina y Juan:

Hoy en día si tú vas a la Nacional ves grafitis súper artísticos muy muy lindos ¿sí? Ves la posibilidad de encontrarte al Che, bueno, hay muchos personajes retratados, la minga indígena, en la Nacho hoy en día, *pero antes hubo pintas que se hacían con un contenido mucho más beligerante frente a las medidas del gobierno y por supuesto esas no, no se podían hacer como digamos revelando tu identidad porque el problema de seguridad en la universidad era bastante agudo* (Carolina, entrevista No. 7).

Bueno, para esa época no teníamos celulares y se, *en la facultad pintamos un muro con el Ché y con Camilo Torres y ese punto ya todos sabían que era del movimiento ¿sí?* O sea, tú podías

estar ahí y llegaba alguien y te decía “Hey compa, tal, hay una reunión en tal salón” y ya. Y así hacíamos, porque no teníamos ni correo ni nada de eso (Juan, entrevista No. 2).

Llama la atención que Juan y Carolina resalten el lugar del anonimato en la realización de las pintas y la diferenciación que existía en cuanto a quienes participaban en ellas. Parece que, por lo menos durante los primeros cinco o seis años del periodo analizado, existían lógicas de participación en la protesta estudiantil que marcaban la diferencia entre quienes hacían parte de una organización y quienes no necesariamente estaban organizados. Tal distinción hacía que formas de protesta como las pintas o el tropel organizado fueran realizadas por un grupo particular de personas. Esta diferenciación no era síntoma de una exclusividad de lucha por parte de las organizaciones estudiantiles, sino que estaba mediada por un periodo crítico en cuanto a la seguridad y el hostigamiento hacia los estudiantes y organizaciones sociales. De allí que la participación en este tipo de actividades no fuese abierta para cualquier persona. Lo anterior llevó a que la ejecución de las pintas tuviese una manera particular de llevar a cabo. Así recuerda Carolina la ejecución de las pintas en la Nacional:

Las pintas por lo general había una coyuntura nacional [...] cualquiera que hubiese sido la coyuntura se definía poner la postura de la organización en los muros de la universidad ¿sí? Se convocaba una reunión para definir las consignas que se iban a escribir en las paredes ¿sí? Y luego se comisionaba en ese espacio deportivo, que te mencionaba ahorita, quiénes van a hacer las pintas esta vez en la universidad, entonces se preparaba la pintura. En esa época no había aerosol, el aerosol nosotros decíamos “ya es mucho más sofisticado o de organizaciones con más recursos económicos” (risas) [...] tú llevabas un potecito de pintura y espuma [...] tú cogías una hilera de espuma, la cortabas, llevabas varios cuadritos en el bolsillo y se pintaba. [...] ¿qué se organizaba en esa actividad? Ya hablé de las arengas y las consignas, organizabas cuál era el grupo, por lo general eso se hacía en la noche, entonces en la Nacho había clase casi hasta las 8 y siempre en la noche empezaba como todo el operativo [...] el cambio de ropa, porque pues tú ibas a la universidad como cualquier parroquiano [...] Hoy en día hay muchas cámaras ya, pero en ese momento estábamos asistiendo al proceso de empezar a poner cámaras, pero uno se podía cambiar [...] [en] un pedacito del Parque Humboldt, o biología que tiene un lago, detrás de agronomía (Entrevista No. 7).

La dinámica de efectuar las pintas se trataba al mismo tiempo de crear arengas, consignas, discutir en torno a las situaciones del país y la universidad, cuidarse a sí mismos y transmitir mensajes que se volvían públicos al siguiente día. Por ello, la ejecución de las pintas

correspondía a un hacer que se hacía haciendo, y que lejos de enmarcarse en la legitimidad del arte, se enmarcaban en la legitimidad de la protesta y en lo político. Frente a ello, Jelin y Longoni (2003) plantean que estas formas de protesta son producciones culturales que surgen ante contextos de represión, en las que los sujetos se tornan anónimos y masivos en lugares públicos. Dichas producciones adquieren visibilidad social y llevan mensajes a otras personas sin ser estáticas en el tiempo; es decir, las pintas, al quedar inscritas en las paredes, son vistas en periodos prolongados que trascienden semanas e incluso meses. Lo anterior era clave, al considerar que en esos años el acceso a la información era reducido y no existían redes sociales en las que las organizaciones estudiantiles pudieran expresar sus posturas hacia un gran público.

Las palabras de Carolina me hacen pensar que los repertorios de protesta estudiantil son lenguajes que también se acomodan a contextos particulares en los que se hace necesaria el regreso de formas antiguas de protestar. Escucharla hablar sobre los cuadritos de espuma y pintura que empleaban ella y sus compañeros en la organización me recuerda algunas escenas del Paro Nacional del 21 de enero de 2020 en Bogotá. Aquel día, en medio del concierto móvil de punk que había iniciado en el Parque de los Hippies, varias personas cubrieron sus rostros, escribieron “no más ESMAD”, “abajo Duque”, “Estado asesino” y dibujaron el símbolo anarquista en las “latas” que los obreros ponen de protección en las construcciones.

Tal vez me había acostumbrado a ver aerosoles, pinturas de colores y gente con el rostro descubierto, pero ese día mi atención se centró por un momento en las botellas de Coca-Cola y agua que varios guardaban en sus bolsillos. Ya me había percatado de las manchas de pintura negra en las manos y en la ropa de varios de los participantes en la movilización. Descubrí que las manchas venían de una mezcla líquida negra que varios iban preparando conforme la movilización y el “pogo” avanzaba. Varias personas guardaban esta mezcla en las botellas y la aplicaban sobre cuadritos de espuma blanca para “rayar” las paredes. ¡Estos eran exactamente los mismos elementos que Carolina empleaba cuando hacía pintas en su universidad!

Juan explica que el retorno de estas formas de protesta corresponde al regreso de distintos líderes y lideresas estudiantiles del pasado que acompañan al movimiento en la actualidad. Desde su punto de vista “*hay gente que está volviendo. Tiene que haber gente que estuvo y ha vuelto*” (entrevista no. 2). A pesar de que esto no es claro para todos los casos de las organizaciones estudiantiles en Bogotá, me atrevería a decir que la apertura del repertorio de la protesta estudiantil a nuevos y antiguos lenguajes de la contienda atañe al encuentro y cercanía de unas generaciones con otras. Esto cobra relevancia al considerar la similitud en las estructuras políticas que vivieron quienes pertenecieron al movimiento estudiantil en los primeros años de este siglo y quienes hacen parte de él hoy en día. Con ello me refiero a la

cercanía del gobierno de Álvaro Uribe con el de Iván Duque, la estigmatización de la protesta social, la represión inmediata de la protesta por parte del ESMAD y la policía, el asesinato y falta de garantías para la protección de líderes y lideresas sociales, recorte en el gasto público, recrudecimiento de la violencia armada en el país, etc. Esto influye en las maneras de protestar. Empero, dicho aspecto lo retomaré en el segundo capítulo.

Retomando el tema de los lenguajes de la protesta en el periodo del 2002 al 2008, encontramos también el papel de las marchas y bloqueos. Estas fueron las actividades más visibilizadas desde los medios de comunicación en dicho periodo; sin embargo, tales medios no las presentaban como formas de protesta, sino como hechos que “perturbaban el orden” y que “afectaban la movilidad”. Por ejemplo, los encabezados e información presentada en periódicos como El Tiempo y El Espectador mantenían un lenguaje en el cual la atención estaba en las incomodidades a la movilidad de los ciudadanos y no en los reclamos de los estudiantes: “No permitirán más bloqueos a TM. Solo se podrán hacer marchas aprobadas por Secretaría de Gobierno. La policía tiene orden de actuar cuando se presenten actos de vandalismo” (El Tiempo, 2006); y “Por paro Bogotá estará bloqueada” (El Tiempo, 2007).

Encabezados e información de este tipo impedían el reconocimiento de la acción de protesta detrás de bloquear o tomarse las calles. Contrariamente, las marchas y los bloqueos eran acciones de gran organización y gestión que unían, en una amplia red, a estudiantes, docentes y trabajadores. Para ello se efectuaban, en algunos casos, asambleas triestamentarias en las que era común organizar marchas: “concurrían los trabajadores, los estudiantes, los profesores, entonces de ahí emanaba ‘bueno, hagamos una *marcha* hacia el Ministerio de Educación ahí por la 26 hacia el CAN, o al Ministerio de Hacienda, o a la Plaza de Bolívar” (Carolina, entrevista No. 7). Entre 2002 y 2017 los estudiantes privilegiaron la Plaza de Bolívar, la Carrera 30, la Carrera 7 y el Ministerio de Educación como puntos de llegada para las marchas. Pero, como veremos en el capítulo III, las marchas y los bloqueos tuvieron algunas transformaciones los lugares de movilización se diversificaron en años recientes.

Golpear el pupitre y bailar: Lenguajes emergentes en el Paro Nacional del 2007

Se puede decir que la protesta estudiantil bogotana entre 2002 y 2006 constituyó un **repertorio fuerte**¹¹ de la protesta que abarcaba tomas, tropeles, pintas, campamentos, marchas y bloqueos como lenguajes de mayor acogida al interior del movimiento. Durante este periodo hubo una proliferación de actos y colectivos de memoria en varias de las universidades públicas de la ciudad, así como interacciones que incluían actividades teatrales, desnudos, marchas por la paz, etc. que no necesariamente fueron incluidas como lenguaje mayoritario de la protesta estudiantil. No obstante, el año 2007 marca un punto de quiebre y de entrada a la transformación del repertorio de protesta de los estudiantes. Aquel año Álvaro Uribe presentó la Ley de Reforma General de Transferencias que estipulaba un recorte en el presupuesto nacional a los sectores de salud y educación (Departamento Nacional de Planeación, 2007). La ley de transferencias comprometía el saneamiento del pasivo pensional de las universidades nacionales implicando un déficit en su presupuesto (Semana, mayo de 2007). Luis recuerda que esta coyuntura lo recibió en su primer semestre de estudios en la Universidad Nacional:

El Plan Nacional de Desarrollo del segundo gobierno de Uribe era recortar unos presupuestos, era fortalecer la educación técnica y tecnológica y por ende debilitar la profesional. Además, *había un gran descontento porque ya era muy evidente que el gobierno de ese entonces tenía pues sus vínculos ya sea paramilitares o paraestado o lo que sea, entonces era como un descontento general.* Entonces cuando uno llega a la universidad ya sale de esa burbuja que es el colegio, inicia a ver otra gente, inicia nuevos contextos, entonces lo que *a mí me interesaba era no tanto lo del presupuesto, no era que no me llamara la atención, sino que ese era un movimiento grande que estaba en contra del gobierno, en contra de Uribe* (Entrevista No. 1).

Esta reforma, junto a un movimiento “*en contra de Uribe*”, desembocaron en un Gran Paro Nacional que agrupó a estudiantes, docentes, sindicatos, además de personas no organizadas. A mediados de mayo de 2007 miles de personas ejecutaron movilizaciones hacia la Plaza de Bolívar, tomas, campamentos y asambleas en colegios y universidades. Conforme a la revisión de archivos de prensa, previo a las marchas nacionales del 23 y 31 de mayo el mismo año los estudiantes empezaron a introducir pupitrazos, bailes y representaciones

¹¹ Según Tilly (2008), existen cuatro tipos de repertorios de acuerdo a su frecuencia y establecimiento. Uno de ellos corresponde al “no repertorio”, en el que un performance no afecta o predice al siguiente, de modo que las acciones de la gente simplemente expresan las emociones del momento. Luego se encuentra el “repertorio débil” en el cual las reiteraciones ocurren de un episodio a otro. En este caso no existe una innovación en el repertorio. En tercer lugar, hay un **repertorio fuerte** que hace referencia a la innovación de interacciones y performances. Esta transformación sucede mayoritariamente en pequeñas proporciones. Finalmente, Tilly identifica el “repertorio rígido” en el que los participantes repiten exactamente las mismas rutinas que conocen una y otra vez. Esta repetición conlleva a una carencia de sentido de la protesta.

teatrales, las cuales no habían sido frecuentes en los repertorios de protestas de los años anteriores. Veamos algunos de los reportes en los periódicos:

Ayer estudiantes de la U. Nacional sacaron pupitres a la carrera 30 y a la calle 26, y realizaron un “pupitrazo”. Se quejaron por el Plan de Desarrollo, recientemente aprobado. Desde el viernes están suspendidas las clases en el campus (El Tiempo, 9 de mayo de 2007, s.p.).

Estudiantes [de la U. Distrital] protestan con arte [...] En la esquina de la Jiménez con carrera 7a. hubo danza y teatro. El baile fue de todos los géneros, mientras otro grupo hizo una representación teatral. Y los estudiantes anunciaron que continuarán por esa línea (El Tiempo, 16 de mayo de 2007, s.p.).

Estos lenguajes de la protesta desvelaban una preocupación por las maneras de transmitir y comunicar las demandas estudiantiles con distintos actores. Emplear pupitrazos y bailes conllevó al cambio de la noción de “llamar la atención” que tenía el tropel, pues implicaba un modo distinto de manifestar reclamos. Según Natalia, lideresa estudiantil de la Universidad Distrital, los pupitrazos tienen “el fin de *llamar la atención*, de *‘pues no nos están escuchando de una manera, nos vamos a hacer escuchar de otra’* ” (Entrevista No. 6). El pupitrazo y las puestas en escena se convirtieron en formas legítimas de hablar con otros en un contexto en el que el conflicto social y armado se agudizaba. Pero ¿cómo es que llegaron al repertorio estas formas de comunicar? Pérez (2017) explica que durante el paro del 2007 los debates sobre la situación del país trascendieron de las discusiones planteadas desde las áreas de las ciencias sociales, lo cual benefició el involucramiento de las artes plásticas y escénicas, así como la participación de padres de familia y otros sectores. En esta apertura de saberes jugó un papel fundamental la ejecución de campamentos con *aguapanelazos*, cine foros, radios estudiantiles y jornadas informativas en donde confluyeron estudiantes de distintas carreras.

Igualmente, a mediados de mayo del 2007 las organizaciones estudiantiles universitarias y de docentes articularon sus actividades con chicos de secundaria. Aunque la presencia de estas organizaciones en distintos colegios de la ciudad venía de antes, en este año se consolidó un trabajo conjunto que potenció el vínculo de dichas organizaciones en la escuela. Este aspecto resulta llamativo debido a que varias de las personas entrevistadas en esta investigación, y que hicieron parte de la MANE, empezaron sus procesos de formación como líderes y lideresas estudiantiles en sus colegios en el 2007 y los años posteriores. La apertura al debate y la participación también desencadenó un nuevo “efecto dominó” de tomas a colegios de la ciudad. De esta manera, el 26 de mayo se registraron tomas a 22 colegios de la localidad de Ciudad

Bolívar (El Tiempo, 26 de mayo de 2007) y 9 colegios en Soacha, además de un bloqueo en la Autopista Sur que duró aproximadamente 10 horas:

Los manifestantes, entre 11 y 18 años, comenzaron a llegar desde las 6:00 a.m. hasta la entrada a Bogotá por la Autopista Sur, una vía neurálgica para el ingreso y salida de la capital. Sobre las 8 a.m. había unos 200 estudiantes y empezaron a bloquear la vía con piedras. A las 9 a.m. ya no se podía ni entrar ni salir de Bogotá [...] Sobre el mediodía los manifestantes pusieron varios obstáculos en la vía. También atravesaron un camión para impedir el cruce de los vehículos hacia el centro de la ciudad [...] Mientras tanto, en ciudad Bolívar, 22 de los 38 colegios de la localidad seguían ayer tomados por sus estudiantes (El Tiempo, 26 de mayo de 2007, s.p.).

Las tomas se extendieron por otras localidades bogotanas y dieron lugar a asambleas permanentes en compañía del Magisterio. Pero, aquel 26 de mayo y en la madrugada del 27 de mayo, la fuerza pública invadió varias de las instituciones tomadas y desalojó a la fuerza a los estudiantes. La Asociación Distrital de Educadores (ADE) denunció este hecho y comentó que, por orden presidencial, escuadrones de la policía utilizaron gases lacrimógenos, saltaron paredes, tumbaron puertas e intimidaron a los estudiantes de numerosas instituciones educativas (Comunicado de la ADE, El Tiempo 29 de mayo de 2007). Dicho suceso fue conocido como “La Noche de los lápices en Bogotá”. En él la fuerza pública hirió a varios jóvenes menores de edad. Frente a ello la ADE afirmó: *“Es muy grave para el país que el presidente de la república considere como objetivo militar y territorio de guerra la escuela y que haya desplegado sus armamentos contra ella”* (s.p.).

Concebir a la escuela como objetivo militar y a los estudiantes como “enemigos internos” fue una de las condiciones determinantes para que los jóvenes no involucraran el tropel como único lenguaje de la demanda en la marcha del 31 de mayo. Así, aunque en algunas zonas de la ciudad se presentaron tropeles, la marcha centró el interés en el arte. Este fue el caso de los estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional que hicieron tornillos gigantes de “icopor” (poliestireno expandido) y se los pusieron en la cabeza para expresar que a Uribe le “faltaba un tornillo” (El Tiempo, 31 de mayo de 2007). Adicionalmente, algunos estudiantes de la Universidad Distrital representaron a los agentes del ESMAD al usar chalecos, ropa negra y máscaras de cerdos, y los estudiantes de colegios jugaron a “la rueda de pan y canela” como estrategia para impedir el paso del transporte en ciertas zonas de la ciudad (El Tiempo, 31 de mayo de 2007).

El Paro Nacional del 2007 incluyó una apertura a nuevos lenguajes, actores, lugares, saberes y participantes que nutrieron las formas de expresar la demanda e influyeron procesos posteriores. Ahora bien, es importante considerar que la apertura de la protesta a otros sectores y a personas no organizadas tuvo que ver también con el auge de las redes sociales. A pesar de que en ese momento las redes no eran tan comunes como ahora, las convocatorias e información sobre movilizaciones, asambleas y otras acciones de protesta se apalancaron desde lo digital: “En esos tiempos no había WhatsApp entonces era, *era a través del Facebook básico, incluso en MySpace*” (Luis, entrevista No. 1). Entonces las redes tuvieron un pequeño lugar junto al voz a voz, pero, con el paso del tiempo estas se convirtieron en un elemento central para la contienda estudiantil como lo veremos más adelante en el caso de la MANE y en los años más recientes. Esa es la entrada del internet como componente relevante en la protesta estudiantil, pues las redes sociales han constituido parte del repertorio de acción política disponible para amplios sectores de la población (Bernal, 2014).

¿Con capucha o sin capucha? Un debate duro de roer

El Paro Nacional del 2007 y la gran convocatoria de lucha por parte del estudiantado en el país demostraron un rechazo general hacia el gobierno de Álvaro Uribe. No obstante, en el 2008 vinieron las retaliaciones cuando María del Pilar Hurtado, entonces directora del DAS, afirmó que la guerrilla de las FARC estaba utilizando a la FEU y a la FES para transmitirles sus ideas políticas (El Tiempo, 17 de octubre de 2008). Estas declaraciones surgieron en el marco del asesinato del jefe de las FARC “Iván Ríos” y de una supuesta investigación de su computador y correo personal. Según Hurtado, “no se trata de que estas federaciones sean de las FARC, sino de un trabajo de transmisión de ideas políticas de las FARC [...] La idea de las FARC es infiltrar movimientos estudiantiles para crear proyectos políticos” (s.p.). Estas afirmaciones generaron un grave problema de seguridad para los integrantes de esta organización, además de potenciar la idea de que los estudiantes que protestaban eran “terroristas”. La campaña de desprestigio al movimiento estudiantil había tomado impulso.

Añadido a tales declaraciones, Uribe ordenó el ingreso de la policía a los campus universitarios (El Tiempo, 30 de mayo de 2008) y por esos días hubo fuertes debates sobre la presencia de grupos “subversivos”, el lugar del tropel y el “encapuchamiento”. Frente a ello, Moisés Wasserman, Myriam Jimeno, Carlos Ossa Escobar, entre otros directivos y docentes universitarios expusieron sus puntos de vista públicamente por medio de columnas en El Tiempo. Carlos Ossa, rector de la Universidad Distrital en el año 2008, expresó en varias

ocasiones su apoyo hacia los estudiantes (El Tiempo, 20 de septiembre de 2008; 18 de septiembre de 2008; 19 de septiembre de 2008):

Los jóvenes temen a las instituciones porque estas no han sido capaces de brindar la confianza suficiente para que ellos expresen libre y abiertamente sus ideas y pensamientos. No se puede admitir la afirmación de que la universidad es un refugio o un albergue de la subversión, con lo cual se la estigmatiza y se la deslegitima. Sin embargo, sería torpe desconocer que las universidades, particularmente las públicas, están en la mira de los grupos extremistas de derecha e izquierda, con la finalidad de recoger adeptos. No podría ser otra forma en un país que vive desde hace varias décadas un grave conflicto armado interno, empeorado por la presencia del narcotráfico y los paramilitares. Es irresponsable, por no decir peligroso, que se afirme por parte de los órganos de inteligencia del Estado, sin individualizar responsabilidades, que las Farc están infiltradas en los centros docentes y en el movimiento estudiantil (El Tiempo 18 de septiembre de 2008, s.p.).

Un día después de este comunicado, en el Consejo de Bogotá se llevó a cabo un debate en el que participaron Carlos Ossa, representantes del Polo Democrático, la Secretaria de Gobierno, el Secretario de Seguridad y otros concejales de la ciudad. Al mismo tiempo, varios estudiantes de las universidades Distrital, Pedagógica, Nacional y del Colegio Mayor de Cundinamarca marcharon por la Calle 26 con capuchas de papel en sus cabezas y, al llegar a la plazuela del consejo, arengaron: “*¡Terrorista el Estado que desaparece y asesina!*”. Este canto también emergía en un momento en el que la promesa de seguridad en el país se desdibujaba con la matanza de jóvenes inocentes para ser presentados posteriormente como “bajas en combate”. El 2008 fue el año en el que supimos del dolor de las Madres de Soacha, Ciudad Bolívar, Altos de Cazucá, Bosa y otros lugares de la ciudad: el ejército presentó a sus hijos como miembros de grupos armados abatidos en la lucha contra el terrorismo (Semana, 27 de septiembre de 2008). En el 2008 varios colombianos constatamos la criminalidad del “*estado que desaparece y asesina*” a través de lo que conocimos como “falsos positivos”. Según un informe del CINEP (2009), aquel año se registraron aproximadamente 95 casos y 175 víctimas, cifra que fue superior a la del 2006 en un 45.2%.

Así pues, la discusión acerca del uso de la “capucha” surgió en un contexto en el que, paradójicamente, los estudiantes que protestaban por mejoras en la educación eran llamados “terroristas” y en el que los jóvenes que no habían tenido la oportunidad de estudiar eran presentados como “terroristas” asesinados en combate por el ejército. Entonces, dicho debate suponía, desde el estado, el desnudar los rostros de los estudiantes al ponerlos en el ojo público

para su reconocimiento; y desde el estudiantado, una disputa por el cuidado de los y las jóvenes en un contexto de alta represión hacia la protesta y los movimientos sociales en el país. A partir de ello, emergieron distintas posturas alrededor del uso de la capucha y, por supuesto, del lugar del cuerpo y las formas de llevarlo dentro de las protestas estudiantiles bogotanas. Tales posiciones estaban relacionadas con la representación de la capucha. Para algunos la capucha era un elemento de protección y cuidado ante los crímenes de estado, pero, para otros, era sinónimo de “grupos infiltrados”, bien fuesen del ELN, FARC, paramilitares o de la fuerza pública. La “capucha” contenía en sí misma más de un significado- terrorista, infiltrado, estudiante que quiere cuidar su identidad- lo que hacía que el debate sobre su uso fuese difícil de resolver. Luis cuenta que, con el tiempo, los estudiantes de su universidad empezaron a limitar la participación de “los encapuchados” durante las asambleas:

Yo me acuerdo cuando muchas asambleas decían “no encapuchados”, pero ellos también pedían su espacio. Entonces dentro de las asambleas, yo me acuerdo, por ejemplo, que acá hubo un acto muy representativo y a la vez muy violento. Acá en la universidad siempre ha estado como presente un movimiento del ELN [...] Ese movimiento siempre ha estado en marchas y en protestas ¿sí? Ellos, por ejemplo, vinieron e hicieron una exhibición, una parada militar y luego se metieron a la asamblea, pidieron la palabra y, por decirlo así, hablaron los primeros cinco minutos y ahí pa’ lante sí hubo rechazo general porque una cosa era eso, una cosa era la protesta y otra cosa ya era un movimiento armado [...] Ese es por ejemplo el miedo de los estudiantes en general: no encapuchados, no infiltrados, y ya no se puede negar que hayan infiltrados de la fuerza pública también (Entrevista no. 1).

Si leemos detenidamente el relato de Luis encontraremos que en el centro de permitir el uso de la “capucha”, o no, está el miedo: un miedo por encontrarse en medio de un grupo o de otro, un miedo de ser señalado. La transformación en el empleo de la “capucha” en la protesta estudiantil no solo estaba dada por un periodo en el que la estructura política del gobierno era represiva y cerrada a cualquier tipo de movilización social, sino que en dicho cambio están presentes las emociones. Calhoun (2001) destaca que las emociones dentro del estudio de los movimientos sociales han estado ligadas a un dualismo que las ubica en el plano de lo irracional, en contraposición de lo racional. Desde allí la acción colectiva era leída como una anomia o patología que afectaba a las masas movilizadas por la irracionalidad (LeBon, 1895). Sin embargo, es necesario reconsiderar el papel de las emociones, puesto que, tal como lo propone Fernández (2017), estas permiten la articulación de la experiencia y el propio cuerpo en la construcción y realización de demandas.

Entender los cambios en los repertorios de protesta implica pensar en una maraña de hilos de numerosos colores y texturas que conllevan a unas condiciones particulares de posibilidad. Por ello, las discusiones en los modos de portar el cuerpo en la contienda estudiantil estuvieron mediadas por el contexto de represión del gobierno de Uribe y las indagaciones del DAS, los actores que defendían o no el uso de este elemento –académicos, rectores y docentes de las instituciones-, la emergencia de nuevos lenguajes de la protesta en el Paro del 2007, y por las emociones y sentimientos que todo ello despertaba. En consecuencia, “*el miedo de los estudiantes en general*” no puede simplificarse a un aspecto meramente “irracional”, porque en el “*Uy no, no, tampoco. A eso no le apunto*”, que manifiesta Paula (entrevista No. 1) al ver encapuchados en las asambleas de la Distrital, hay una situación social, política e histórica basta que produce tal expresión. Así, dejar de lado este asunto imposibilita, por ejemplo, comprender la centralidad de las emociones en el proceso de “desencapuchamiento” de líderes, lideresas y miembros de múltiples organizaciones estudiantiles.

Los hechos sucedidos en el 2008 son fundamentales para entender cómo es que el debate del “encapucharse” o “desencapucharse” influyó en las nociones de cuerpo en la protesta. Hacia ese mismo año, el desnudo encontró un espacio dentro de los lenguajes posibles de protesta, de tal forma que aquí vemos una modificación en los niveles de expresar la demanda. Antes vimos que en el 2003 el desnudo correspondía a una interacción, de acuerdo a las escalas propuestas por Tilly (2008). No obstante, para el 2008 el exponer el rostro y el cuerpo se convirtió en un acto relevante para proteger a los estudiantes: el desnudo pasó a ser un performance. Echemos un vistazo a lo que Carolina recuerda:

Entonces no sé si corresponde como a un momento de cambio que tiene el movimiento estudiantil que es la transición de mi época, que usaba, mucho más el tropel ¿sí?, a la transición de la época de otras formas en las que el desnudo jugó con todo. Incluso esta toma que te decía en el Uriel yo recuerdo que varias compañeras fueron con el torso desnudo y pintado y empezaron a hacer performances en la Che, pero el recuerdo que tengo es un momento de tránsito de “¿se está cambiando el lenguaje?” y caló [...] Entonces, yo recuerdo una marcha con desnudo que fue muy impactante para mí: sacamos los pupitres de varias facultades por la 30 y se paralizó la 30 ¿sí? Y ya empezaban a incorporarse tambores y eso (Entrevista No. 1).

Carolina señala una transformación con respecto a la disposición del cuerpo en “*un momento de cambio que tiene el movimiento estudiantil*”. El cuerpo desnudo, el rostro descubierto y el performance encontraron lugar junto pupitrazos, tomas, batucadas y bailes para expresar la contienda. El cuestionamiento alrededor de la capucha generó una suerte de apertura

y mayor participación al desnudo, lo cual lo convirtió en performance. En este caso no solo me refiero a la puesta en escena, sino al momento en el cual los miembros de un movimiento social incorporan interacciones, identifican actores, y aprenden a “dramatizar sus reclamos en lugar de tratarlos como transacciones rutinarias” (Tilly, 2008, p. 15). Por lo tanto, el desnudo y el conjunto de acciones enmarcadas en su realización representaban un nivel de aprendizaje en la forma en la que los estudiantes ejecutaban la contienda, puesto que los participantes

aprenden cómo llevar a cabo acciones individuales. Ellos también aprenden a diferenciar claramente interacciones de otras; ellos siempre aprenden, por ejemplo, a separar “nosotros” de “ellos”, aun cuando quienes los califican como “nosotros” y “ellos” cambian el flujo de las políticas contenciosas (p. 17).

El performance- considerado como puesta en escena y como lo he mencionado en la cita anterior- se unió al tropel, las pintas, campamentos y tomas, lo cual fortaleció el repertorio de protesta estudiantil en la ciudad. En consecuencia, tales transformaciones no deben ser leídas como el debilitamiento de los antiguos repertorios, sino como un vínculo complejo en el que cada vez más lenguajes, saberes y participantes se adherían. Lo anterior tuvo efectos en las maneras de concebir el espacio y el cuerpo, al considerar que asistimos a un cuerpo ambivalente: fuerte y cubierto/ vulnerable y descubierto.

A pesar de que ambas disposiciones puedan concebirse como antagónicas, lo cierto es que las dos encontraron un espacio no excluyente en la contienda estudiantil. Así, nos hallamos frente a cuerpos que se “reúnen, se mueven y hablan entre ellos, y juntos reclaman un determinado espacio como espacio público” (Butler, 2017, p. 76). De esta manera, los jóvenes mediante sus formas de protesta ponen en juego el carácter público del espacio para garantizar la aparición de sí mismos en las discusiones y reclamos políticos. Aunque el rostro encapuchado tenía lugar en el espacio público y aparecía materialmente en la contienda, este estaba amenazado por la pérdida de espacios de demanda a través de la estigmatización de la capucha y su igualación a la figura de “terrorista”. El “desencapuchamiento” revela no solo un rostro, sino la aparición de un cuerpo en un espacio de disputa que el estado se niega a otorgar, acorralando la lucha política a la clandestinidad. Entonces, la acción de desnudar el cuerpo y la cara se convierte en un modo de transitar lo público y lo privado –el campus, los salones, las calles, las noticias, el barrio, el hogar-. Poner rostros a los cuerpos protestantes y abrir la contienda a la participación de otros fue el primer paso para producir un material cada vez más común que posibilitara hablar, comprender y establecer la lucha, aunque no existiera (y no exista) una ideología compartida.

Concluyo este capítulo recogiendo tres planteamientos principales. El primero corresponde a la relevancia de las tomas, tropeles, campamentos, marchas, pintas y bloqueos como lenguajes constituyentes del repertorio de protesta estudiantil bogotana entre 2002 y 2008. Cada uno de estos lenguajes conforma un repertorio en el que el espacio, el cuerpo y los códigos bajo los cuales se desarrolla la protesta suponen un vínculo existente entre un acto y sus participantes, y una forma de conocimiento en la que los estudiantes transfieren experiencias, saberes y sentidos de identidad en el movimiento estudiantil. Como vimos, la construcción del espacio es un tema relevante en este capítulo, pues los lenguajes de la protesta abordados se convierten en formas de constituir espacios de representación para el movimiento estudiantil. Igualmente, vimos cómo es que las transformaciones en la concepción del cuerpo se convierten en un elemento central para los cambios en el repertorio de la protesta.

Lo anterior está conectado con el segundo aspecto que se refiere a las interacciones y performances que surgieron aisladamente del 2003 al 2006, entre los que encontramos desnudos, marchas por la paz, “flash mobs”, y la emergencia de grupos y colectivos sobre la memoria del movimiento estudiantil en varias universidades. Estos lenguajes aislados permitieron darles lugar a nuevos modos de establecer la contienda estudiantil, considerando varias visiones estéticas y morales que tenían los estudiantes sobre la protesta en ese momento. La emergencia de dichos lenguajes sentó las bases de los grandes cambios en el repertorio de la protesta estudiantil en el 2007, porque fueron la entrada primaria de nuevos saberes como el teatro, las artes plásticas y la música, además de la inclusión de nuevos actores como niños, personas mayores, acudientes, docentes, etc. En el Paro Nacional del 2007 también hubo pupitrazos, bailes, batucadas, títeres, máscaras y rondas musicales.

Finalmente, concluyo que el repertorio de la protesta estudiantil no solo cambió a causa de la estructura política de turno y las prácticas y narrativas movilizadas desde algunos medios con respecto a la protesta estudiantil, sino que esta transformación estuvo atravesada por la apertura de saberes que aportan a la ejecución de la demanda, la entrada de nuevos cuerpos que protestan, las relaciones que los estudiantes van tejiendo en la realización de la contienda, la transformación de los espacios de resistencia y emociones con respecto a la situación del país. Dichos factores posibilitan cambios en los repertorios, y son útiles para analizar el surgimiento de marcos comunes y significativos desde donde la gente entiende, reconoce y lleva a cabo la protesta estudiantil. ¡Sin embargo, aún quedan más estudiantes, coyunturas y lenguajes por explorar!

CAPÍTULO II

“¡Les tenemos protesta y propuesta!”: La Mesa Amplia Nacional Estudiantil

Los dos últimos años del segundo mandato de Uribe constituyeron un periodo de disminución en las protestas estudiantiles en Bogotá, en comparación con el 2007 y el 2008. Esto no quiere decir que hayan sido años de inactividad. Por el contrario, entre el 2009 y el 2010 los estudiantes de múltiples universidades de la ciudad encontraron un terreno fértil para cultivar las primeras *semillas* de lo que sería el trabajo organizativo de la MANE en el 2011. En el presente capítulo abordo el impacto de la experiencia de alumnos, lideresas y líderes estudiantiles en la transformación del repertorio de la protesta durante la MANE. En este capítulo serán relevantes las categorías de experiencia y hegemonía, las cuales son útiles para comprender la emergencia de nuevos lenguajes de la protesta y la articulación de distintos participantes en ellos. La categoría de experiencia la abordo desde los planteamientos de varios autores (Turner, 2006, Thompson, 1981; Scott, 2001; Fernández, 2017) quienes discuten sobre el lugar de esta categoría en la formación de sujetos políticos y en las emociones que construyen y reelaboran acción colectiva. Adicionalmente, me baso en la elaboración de la noción gramsciana de hegemonía elaborada por William Roseberry (2002) para analizar los lenguajes de la contienda en los movimientos sociales.

Experiencias, formación y emociones en el proceso pre-MANE

Escribir este documento me ha llevado a pensar en mis propias experiencias como estudiante, niña y joven que, sin saberlo completamente, creció en medio del contexto relatado en el capítulo anterior. No lo sabía, pero tal vez en el mismo momento en el que le pedía a mi papá leerme un cuento, muy cerca de casa cientos de estudiantes se tomaban los colegios “Departamental”, “La Costa Rica” y “Batavia” de la localidad de Fontibón, lugar en el que crecí. Es probable que, mientras hacía tareas o jugaba con mis amigas de la cuadra, alguno de mis vecinos estuviese enfrentando a la fuerza pública en un tropel estudiantil. Incluso todo ello me hizo recordar que varios de los atentados y hechos violentos a los que me referí en el capítulo anterior los vi por televisión, en los titulares de las noticias de la noche. Esto me llevó a revolver la caja de los recuerdos, y dar una mirada a mis experiencias como estudiante y docente. Entiendo que este trabajo de grado no se trata sobre mí; sin embargo, reflexionar sobre mi lugar en ese entonces ha sido crucial para preguntarme por el papel que las experiencias y la

formación que los estudiantes pudieron y pudimos adquirir durante nuestras infancias y adolescencia han tenido en las dinámicas de movilización social que abordo en este trabajo.

E.P. Thompson (Citado en Fernández, 2017) aborda la experiencia como un concepto mediador ente la estructura y la acción de los sujetos. Las personas experimentan relaciones sociales y condiciones materiales en las que “toman consciencia de determinadas condiciones estructurales, necesidades compartidas, intereses comunes y antagonismos con otros sectores” (p. 86). Según esto, la experiencia es determinante para ejercer presiones y cuestionamientos sobre lo social (Thompson, 1981), porque favorece un proceso en el cual comprenden relaciones económicas, interpersonales o materiales como subjetivas y sociales, lo que resulta útil para analizar la historia, al revisarla desde una perspectiva amplia (Lauretis, citada en Scott, 2001). De allí que la experiencia tenga una función integradora (Scott, 2001) que me ayuda a explicar las transformaciones en el repertorio de la protesta estudiantil.

Las experiencias de los estudiantes fueron una base determinante para analizar tres aspectos particulares que son: su formación política, el surgimiento y construcción conjunta de sentimientos de injusticia, y la creación de grupos estudiantiles que fueron base para la MANE en 2011. En cuanto al primer punto, Camila, exrepresentante de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre, y Jorge, exlíder estudiantil de la Universidad Javeriana, comentan que su formación política surgió del acercamiento a organizaciones estudiantiles en sus colegios:

Yo desde antes de entrar a la universidad ya tenía una vinculación política estudiantil. Yo desde el año 2009 venía trabajando con la Organización Colombiana de Estudiantes en los colegios, en el colegio en donde yo estaba que se llama el Colegio del Santo Ángel que queda por la 170 con séptima. Yo soy egresada del Santo Ángel y allá yo me vinculé con la OCE porque era representante estudiantil también en el colegio y pues cuando entré a la universidad empecé a hacer lo mismo que hacía en el colegio, pero ya en la universidad [...] Una vez me llevé a las chicas de mi colegio a protestar enfrente de un hotel que queda por el norte, donde se estaban hospedando los representantes que iban a discutir el TLC con la Unión Europea. Entonces salimos allá durísimo a protestar, éramos un grupo de 10-12 chicas y éramos solo nosotras y tres gatos más, pero sí participamos [...] Estuvimos en la pelea contra la reforma a la salud que esa fue en el 2009¹², esa fue una de las reformas duras que estuvimos acompañando y la primera movilización en la que yo estuve fue contra el TLC con Estados Unidos y fue una movilización maravillosa en el 2009 (Camila, entrevista No. 17).

¹² En el 2009 el gobierno colombiano declaró la emergencia social para la salud mediante el decreto 4975. Este decreto fue base para la reforma a la salud en el 2001. Para mayor información puede revisar el Decreto 4975 de diciembre de 2009 mediante el cual se declara el estado de emergencia social publicado en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1695090>

Yo estudié en el colegio de mi barrio, se llama colegio Toberín. Allí, hacia el grado décimo y once, tuve la posibilidad de acercarme a la Organización Colombiana de Estudiantes que es una organización de carácter estudiantil [...] En esa época nosotros como estudiantes de colegio público estábamos muy preocupados por el ICFES, para ese momento pues estaba muy cercano el examen de la Universidad Nacional y de otras universidades, y esta organización nos dio unas pautas de preuniversitario. De tal manera que fue muy gratificante acercarnos a ellos [...] *desde la etapa del colegio me empecé a vincular ya al movimiento, a las organizaciones estudiantiles y eso sumado a que el contexto de Colombia estaba muy agitado debido al tema del debate frente al ALCA¹³ que es Acuerdo de Libre Comercio para la Américas*. Ese ALCA era como un TLC, pero más grande, un Tratado de Libre Comercio más grande y *habían muchas movilizaciones, muchas marchas y la Organización Colombiana de Estudiantes participaba de manera activa* (Jorge, entrevista No. 14)¹⁴.

Las vivencias de estos dos líderes están atravesadas por la pertenencia a la misma organización estudiantil y su acercamiento al mundo de las “marchas” y “plantones”. Allí, Camila y Jorge empezaron a elaborar demandas en común con otros bachilleres expresadas en su lucha contra algunos TLC, o en “*acompañar peleas*” de otros colegios. Es interesante rastrear la continuidad de dicha labor algunos años después. Dado que ya existía un trabajo de base en algunos de los colegios de la ciudad, era de esperar que los estudiantes llegaran a múltiples instituciones de educación superior, de modo que hubo una proliferación de jóvenes organizados que impulsaron el relevo generacional de la lucha estudiantil.

Entre 2009 y 2011 varios estudiantes bogotanos vivieron un periodo de formación que, en múltiples ocasiones, continuó a través de la mezcla de saberes y experiencias universitarias. Ello hizo que los debates y discusiones en torno a la vida política y económica nacional, y sobre el lugar de los jóvenes en medio de este contexto, resultaran en la formación de grupos estudiantiles. Estas agrupaciones se convirtieron en un lugar de encuentro y creación de experiencias, en donde los estudiantes construyeron puntos en común para organizarse

¹³ El Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) buscaba crear una zona de libre comercio desde Alaska hasta la Tierra de Fuego. Este acuerdo proponía la fusión de un mercado hemisférico en el que desaparecieran las barreras del comercio (Hernández, 2004). Unos de los antecedentes del ALCA es el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA) y La Iniciativa de las Américas.

¹⁴ Algunas de las protestas que mencionan Camila y Jorge no fueron realizadas en el 2009. Por ejemplo, las manifestaciones en contra del ALCA se ejecutaron en el 2005. Las protestas contra el TLC con EEUU se hicieron, particularmente, en 2006. No obstante, es importante mencionar que en el 2009 los gobiernos de Barack Obama y Álvaro Uribe en el 2009 firmaron un acuerdo militar. En este acuerdo los Estados Unidos utilizarían las bases de Malambo, Palenquero, Apiay, Tolemaida, Larandía y las bases navales de Cartagena y el Pacífico para “combatir el narcotráfico” (Semana, 8 de abril de 2009). Esta situación desencadenó protestas en contra de ese acuerdo, en una de las entradas de Universidad Nacional y un plantón en la Embajada de Estados Unidos (El Tiempo, 1 de octubre de 2009; El Tiempo, 11 de septiembre de 2009).

alrededor de las demandas internas de sus universidades. Un ejemplo son los casos de Alza la Voz y Consciencia Democrática, dos grupos estudiantiles destacados en los procesos organizativos de las universidades Javeriana y Rosario durante la MANE. Ricardo, exalumno del Rosario y Jorge los recuerdan de la siguiente forma:

Pues cuando fue toda la cuestión de la MANE fue precisamente toda la cuestión de la Ley 30. Ahí en ese momento digamos que, pues, yo me enteré de la cuestión más o menos *porque había un colectivo en la universidad que se llamaba Conciencia Democrática* [...] Yo iba en realidad porque el que organizaba eso era un monitor mío [...] Me parecía un tipo súper pilo y en una monitoría me dijo a mí y a un amigo mío como: *“oiga venga por qué no vienen a este parche que es como para charlar temas de actualidad política”*, y yo la verdad era pues criado desde el privilegio y era de esas personas que es apolítica por falta de interés porque nunca ha sentido como tal ni la opresión, ni la injusticia, ni se ha preocupado por eso porque ha normalizado como su situación de privilegio [...] pero, pues, ahí digamos que el primer germen fueron ellos y me explicaron lo que estaba en juego con la Ley de Financiación en las universidades (Ricardo, entrevista No. 12).

Bueno, yo entro a la Universidad Javeriana, eso fue en el 2009. Allí tuve la oportunidad de conocer distintos pensamientos, distintos criterios, pues que es la naturaleza de una universidad, es el lugar por naturaleza de debate de ideas. *Y formamos un pequeño grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas un poco para analizar el enfoque de las ciencias políticas y, en general, de varias disciplinas entre ellas economía, comunicación y demás*, pero era un grupo de estudio muy de encontrarnos entre amigos, de conversar, digamos, participar de algunos foros y ya. *Después, con otros compañeros, con una idea un poco más de acción formamos un grupo llamado alza la voz*, allí mismo en la Universidad Javeriana. *Alza la voz fue como ese origen, esa semilla de trabajo que después nos permitió saltar al movimiento estudiantil*, pero pues digamos que esa fue la iniciativa primaria que pudo conformar este grupo, además de carácter disciplinario (Jorge, entrevista No. 14).

Tales “*gérmenes*”, “*semillas*” o “*iniciativas primarias*” de trabajo implicaron un proceso continuo de formación de sujetos políticos los cuales, según Yie (2018) no son anteriores a los procesos de lucha, sino que estos toman forma dentro de tales procesos. Anteriormente mencioné que la formación de algunos líderes universitarios empezó desde una edad temprana en el colegio, pero también encontré que algunos de ellos continuaron su proceso en la educación superior. Esto es interesante porque varios líderes mantuvieron un rol activo y

permanente de reflexión sobre las realidades en las que estaban envueltos. No obstante, hubo otros casos en los que los estudiantes iniciaron sus procesos de formación al llegar a los grupos estudiantiles. Como sea, lo relevante de ello es que personas de distintas procedencias y experiencias confluyeron en los mismos espacios para hacer análisis sobre la “*actualidad política*” y “*el enfoque de las ciencias políticas, comunicación y economía*”. Es probable que en estos espacios hayan concurrido discusiones acerca de vivencias propias y familiares, conocimientos empíricos y académicos, y sentimientos en torno al contexto del país y las condiciones que ello traía para los colombianos.

Tal como observamos, la formación política de estos jóvenes, tanto en el colegio como en universidades, implicó más adelante la creación de procesos organizativos en las universidades. En estos procesos fue importante el rol de los intelectuales orgánicos, quienes son “todo estrato social que realiza una función organizativa en sentido amplio” (Crehan, basada en Gramsci, 2004, p. 153). En este sentido, los intelectuales orgánicos- catalogados como lideresas, líderes y estudiantes organizados- despliegan actividades que no pueden separar al *homo faber* del *homo sapiens*. Con ello me refiero a que estas personas, junto a otras, participan, trabajan y modifican una concepción de mundo por el que luchan (Jarpa, basada en Gramsci, 2015). Así, es probable que la creación y fortalecimiento de grupos estudiantiles permitiera entablar un diálogo desde donde los jóvenes no solo encarnaban un “homo sapiens” que reflexiona y tiene una idea sobre el mundo en que vive, sino que también lo modifica desde su posición de “homo faber” (hombre que fabrica o hace).

Señalé la relación entre formación del sujeto y los intelectuales orgánicos, debido a que ambas nociones le otorgan un lugar importante a los sentimientos y emociones. Este tema me gustaría tratarlo desde las experiencias familiares que los y las estudiantes entrevistadas mencionaron. Varias de ellas tienen padres y madres profesoras que han concurrido activamente en protestas por el derecho a la educación, familiares que hicieron parte de organizaciones políticas, y familias de extracción rural que vivieron el menosprecio hacia el campesino. Este es el caso de Claudia, exalumna de la Universidad el Rosario y miembro del grupo Rosario Sin Bragas; Víctor, exalumno de la Universidad Distrital y parte del equipo de comunicaciones de la MANE; y Alejandro, ex líder de la Universidad del Rosario:

Mi mamá es profesora, entonces como que yo crecí en una casa en donde era muy normal que mi mamá me dijera “voy a salir a marchar”, “estamos en paro”, como ese tipo de cosas que pasan, eran absolutamente normales en mi casa, ni siquiera lo había visto como algo estigmatizado, sino hasta cuando empecé a ser más grande me di cuenta pues de un montón de

cosas que conllevan a la protesta social, porque creo que acá en Santa Marta es algo de lo que no se habla tanto. *Entonces, como que para mí era súper normal que mi mamá lo hiciera y me parecía un ejercicio legítimo para garantizar como unas condiciones de trabajo no solamente para ella, sino también como unas condiciones garantes de cierto tipo de educación para sus estudiantes, porque mi mamá era profesora de escuela pública* (Claudia, entrevista No. 15).

Una de las cosas es que mi madre fue del M19, fue una de las cuestiones que más me influenció. La otra fue porque en ese entonces mi mamá estaba sufriendo de un cáncer terminal. Entonces era la misma ira que sentía hacia el sistema, sobre todo hacia la Ley 100, la cual me impulsó más a moverme hacia eso. O sea, fue más ese dolor interno que tenía. A mí lo que más me motivó fue ese dolor interno y lo vi representado en el sistema. Para mí el sistema, y de hecho aún lo sigue simbolizando: toda esa falta de empatía, falta de liderazgo, falta de organización, porque el Estado suele decir que es muy organizado, pero realmente tiene muchas deficiencias organizativas que hacen que un tratamiento del cáncer no llegue a la persona correspondiente o que la alimentación no llegue (Víctor, entrevista No. 4).

Creo yo también el hecho de venir de una familia de extracción rural. Yo soy de Pacho y eso yo creo que también influye mucho, en ver a los abuelos, verlos trabajar en el campo, ver figuras, claro uno es consciente de eso después, ver figuras muy patriarcales y uno se empieza a cuestionar eso, a cómo los viejos, mis abuelos, toda una vida de trabajo fuerte, tanto los maternos como los paternos, y sólo una fue pensionada [...] había dos abuelos que se dedicaron a la agricultura y pues era la inseguridad o la previsión por parte de los hijos. Entonces yo creo que eso también influye (Alejandro, No. 13).

En estos relatos identificamos la *ira* y *dolor interno* de Víctor hacia un sistema de salud precario que no le prestó las ayudas necesarias a su madre, el *respaldo* de Claudia hacia las protestas por la educación porque conoció de cerca las condiciones laborales de su madre en las escuelas públicas de Santa Marta, y la *inseguridad* que experimentaron los abuelos de Alejandro al saber que su vejez era incierta a falta de una pensión y por no poder trabajar más la tierra. Esto guarda relación con los planteamientos de Fernández (2017), quien afirma que los sentimientos son procesados culturalmente, posibilitando que ciertas condiciones materiales sean significadas y vividas como injustas (Fernández, 2017, p. 87). Lo anterior lo vemos en las narrativas de Claudia, Víctor y Alejandro, puesto que es evidente la elaboración de una sensación de injusticia presente en múltiples ámbitos de su vida: en el acceso a la salud, en las condiciones laborales, en la educación, y en las diferencias de vida entre las zonas rurales y urbanas. Dicha sensación, al ser compartida y construida como común, fue un elemento

relevante en la movilización de sentimientos y emociones que propició la organización de estudiantes en varias universidades del país en la MANE.

La relación entre experiencia, formación política y sentimientos también tiene vínculos con la noción de performance. Turner (Citado en Dawsey, 2006) explica que la experiencia vivida tiene un papel fundamental en el performance, puesto que esta primera soporta la realización de actos simbólicos¹⁵ en la vida cotidiana. El autor identifica cinco momentos que construyen la experiencia vivida o Erlebnis¹⁶ que son: el acontecimiento a nivel de la percepción, evocación de imágenes de experiencias del pasado, resurgimiento de emociones del pasado, articulación del pasado con el presente y la concreción de la experiencia a través de una forma de expresión particular. Esta noción es apropiada para entender cómo es que la experiencia influye y soporta el acto mismo de expresar algo, lo que nos da pistas para comprender los cambios en los repertorios que abordaré en adelante.

Un momento de encuentro y articulación: Las reformas a la Ley 30 de 1992, voluntades colectivas y viejas andanzas

En el año 2011 el gobierno de Juan Manuel Santos presentó la reforma a la Ley 30 [...] ¿Cuál fue la particularidad ahí? Que en un principio pues, digamos que, en esa época, el referente de las protestas estudiantiles eran las universidades públicas: la Nacional, la Pedagógica, la Distrital, pero la reforma a la Ley 30 tenía un aspecto que afectaba a las universidades privadas que era el ánimo de lucro ¿sí? Las universidades privadas en Colombia, por ley, son instituciones de educación superior que prestan un servicio público, pero que no tienen ánimo de lucro; es decir, todos los recursos que entran a la educación se invierten en el servicio que prestan [...] Todos los excedentes que tienen las universidades privadas se reinvierten directamente en la calidad de la educación. Eso era un tema, y el otro era sobre el ICETEX, si no me acuerdo mal, que traía de fondo una reforma al ICETEX muy dura (Camila, entrevista No. 17).

¹⁵ Sola-Morales (2014) comenta que comunicar no significa expresar literalmente una vivencia, puesto que es imposible obtener algo igual a la experiencia misma. De ahí que el mundo simbólico del ser humano sea “figuración y creación (poiesis) de la expresiva realidad humana” (p. 12). Desde esta perspectiva lo simbólico no es obra de la imitación y la representación de la realidad, sino que esta es sustantivamente imaginativa. Es decir, la realidad está configurada y mediada por formas simbólicas.

¹⁶ Aunque Erlebnis y Erfahrung traducen “experiencia” en el español, conviene mencionar que estas dos palabras se diferencian en cuanto a su significado. Erlebnis hace referencia a la manera en la que alguien vive o experimenta algo que no es corriente, pero que puede ser o no sensacional. Las Erlebnisse son significativas, trascendentes y relevantes. En cambio, Erfahrung corresponde a la experiencia de algo que sucede y de lo que tenemos conciencia por su sensación. Las Erfahrungen son experiencias cotidianas (El Nubarrón, 2008).

Tal como lo cuenta Camila, la reforma a la ley 30 presentada por el gobierno el 10 de marzo de 2011 planteaba la creación de universidades con ánimo de lucro para cubrir la demanda de los jóvenes que no habían podido ingresar a la educación superior. Si bien la propuesta contemplaba una mayor cobertura, lo hacía en detrimento en la calidad de la educación superior. Adicionalmente, proponía generar una mayor inversión en créditos para educación por medio del ICETEX, lo cual ataba a los estudiantes beneficiarios a deudas después de haber cursado sus estudios, además de intereses y “mora” si era necesario. Lo anterior comprometía una reducción de recursos a las instituciones de educación superior públicas y la destinación de dineros públicos a las universidades privadas del país (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

La reforma a la Ley 30 generó, sorpresivamente, la participación masiva de universidades privadas. Este fue el primer punto de entrada a una modificación en la forma de participar de los jóvenes: hubo una ruptura en la manera tradicional de dividir las luchas entre universidades privadas y las públicas. El 2011 fue tal vez un año para pensar en la educación como un problema que compete a todos, porque directa o indirectamente tiene efectos en la mayoría de las personas que desean entrar a la educación superior. Frente a ello, quiero traer a colación las palabras de Jorge quien ilustra con detalle su análisis sobre la situación:

El punto de quiebre central es cuando se rompe el aspecto de criterio que solamente las universidades públicas se manifiestan [...] uno podía ver estudiantes de la Universidad Nacional saliendo a una manifestación, pero al mismo tiempo saliendo estudiantes de la Universidad Javeriana o de la Universidad de los Andes o del Externado y no uno, ni dos, sino que era por cientos saliendo a marchar hombro a hombro con esos estudiantes de universidades públicas y diciendo *“no es que nosotros estemos en solidaridad, es que nosotros como estudiantes de universidades privadas también estamos ahorcados con créditos del ICETEX, de Bancolombia, de Pichincha a corto, mediano, largo plazo”* [...] Acá la privatización de la educación ha llevado a que una persona de estrato uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis tenga que acceder a la educación privada, pero como una necesidad, no como una decisión que haya tenido que tomar entre universidad pública o privada. Yo puedo decir que muchos de *nosotros tuvimos la posibilidad de presentarnos a una universidad pública y al no pasar pues tuvimos que recurrir a un crédito con el ICETEX o a cualquier entidad bancaria para acceder a una universidad privada* [...] *acá estamos una cantidad de jóvenes de sectores rurales y urbanos que hemos sido golpeados por una política de privatización desde los noventa, precisamente de la Ley 30 de educación, y eso implicó menos recursos para las universidades públicas, para la educación pública en general y eso implica que cada vez menos la educación pública pueda atraer toda la demanda*

de jóvenes en el país y cada vez son mayores las universidades o la educación privada que ofrece servicios [...] *siete de cada diez son peleos' ni estudian ni trabajan [...] de ese 30% que sí entra a una educación el 50% o menos va a una universidad pública y el otro 50 va a una universidad privada, y de esos que entran a una educación privada superior la gran mayoría están en institutos de muy baja calidad [...]* (Entrevista No. 14).

Escogí las palabras de Jorge porque, además de contar desde su propia experiencia una situación a la que varios de los estudiantes colombianos nos enfrentamos al entrar a la educación superior, también nos cuenta sobre la forma en que lo común fue producido en el marco de los encuentros de estudiantes de universidades públicas y privadas del periodo de la MANE. Según Gramsci, las voluntades colectivas¹⁷ resultan de una articulación de fuerzas históricas dispersas y fragmentadas, en la cual “una multiplicidad de voluntades dispersas, con objetivos heterogéneos, son unidas en torno a un fin sobre la base de una común concepción del mundo” (Giacaglia, 2002, p. 153). Con base en ello, vemos que en el movimiento estudiantil bogotano sucedió algo similar, en la medida en que fuerzas dispersas y fragmentadas, como lo eran los grupos estudiantiles y organizaciones en instituciones de educación de la ciudad, convergieron y se articularon en torno a una lucha conjunta¹⁸.

Al llegar a este punto se observa cómo es que el trabajo de organizaciones de base y de grupos estudiantiles entre el 2009 y el 2010 permitió dejar de lado cierto sectarismo que separaba la lucha estudiantil y así impulsar un espacio común como la MANE (Archila, 2012). Este trabajo conjunto trajo algunos cambios en las formas en que ciertas organizaciones estudiantiles hacían presencia en las universidades públicas y privadas. Un ejemplo de ello corresponde a los brazos estudiantiles del MOIR que hasta ese momento habían permanecido diferenciados entre la OCE, con mayor presencia en las universidades públicas, y los GEC en las universidades privadas. Alejandro comenta que durante la construcción de la MANE los GEC fueron unificados a la OCE, al entender que el problema de la educación superior involucraba a todos los estudiantes de instituciones de educación superior.

Al tema de la reforma a la ley 30 se añadió que justamente en el 2011 se celebraron los 40 años del movimiento estudiantil de 1971, conocido por las grandes movilizaciones en varias universidades públicas del país, la participación de otros movimientos sociales y universidades

¹⁷ Los sujetos políticos no forman clases en el sentido estricto del término en la teoría gramsciana, sino voluntades colectivas complejas. En esta teoría se supera el reduccionismo de clase que identifica al sujeto revolucionario únicamente con la clase obrera (Giacaglia, 2002).

¹⁸ Mouffe (1985) considera que la hegemonía desde un punto de vista gramsciano involucra una noción práctica. La concepción gramsciana no reduce la hegemonía a la ideología.

privadas- Universidades Libre, Javeriana, Santiago de Cali, Jorge Tadeo Lozano, Andes, Externado de Colombia, Rosario, Libre de Barranquilla e INCCA (Acevedo y Crucelly, 2011) -y por el Programa Mínimo¹⁹ que presentaron al gobierno (Archila, 2012). El hecho de que la celebración del movimiento de 1971 y la construcción de la MANE hayan coincidido en el mismo año reunió a ambas generaciones, influyendo en las formas organizativas de la Mesa Amplia y en las maneras de protestar. Al respecto, Víctor expresó:

[...] la MANE fue como el primer intento de retomar lo que pasó en los setenta. Entonces en los setenta existía algo que se llamó la FUN [...] la Federación Universitaria Nacional, o sea era algo que era muy grande. Entonces la primera FUN de los setenta era una cosa que era muy organizada, muy estructurada. De hecho, llegó a tener el paro el 71 y el paro del 78 que fueron los más grandes paros que ha tenido el país. Entonces dijimos: “Bueno, tenemos que retomar eso, entonces busquemos los viejitos de ese entonces” y les dijimos: “¿Cómo nos organizamos?”. Entonces ellos dijeron que “primero comenzamos a organizarnos que en la asamblea, después lo de las coordinadoras y después de más”. Y después como de esas asambleas lo que empezamos a hacer era reunirnos por universidades y de mesas, por eso salió la idea de la mesa de la MANE, porque era la mesa, y ya nos reunimos en las mesas y comenzamos a discutir sobre política, sobre cultura, sobre sociedad, y a partir de ese tipo de discusiones comenzamos a armar un plan que fue el primer pliego mínimo de la MANE (Entrevista No. 4).

Buscar a los “*viejitos*” y establecer un encuentro entre los dirigentes de los movimientos estudiantiles de 1971 y 2011 contribuyó a los cambios en el repertorio de la protesta estudiantil y en las formas organizativas de la MANE. En el capítulo anterior mencioné que las transformaciones o mantenimiento de ciertos lenguajes de la contienda también tienen que ver con la cercanía de unas generaciones con otras y su papel central en la formación política de los jóvenes. Si atendemos a las palabras de Víctor, encontramos que quienes integraron la MANE gozaron de la formación y acompañamiento de hombres y mujeres que crecieron en décadas de movimientos pacifistas y discursos de la No Violencia alrededor del mundo. Esta situación,

¹⁹ El Programa Mínimo de los Estudiantes Colombianos contenía seis puntos principales:

1. Autonomía universitaria con un consejo de dirección democrática integrado fundamentalmente por estudiantes y profesores.
2. Supresión del dominio imperialista de la universidad.
3. Suspensión de programas de asistencia de organizaciones imperialistas.
4. Financiamiento de la educación superior.
5. Defensa de la Universidad Nacional (Hernández, 2007, p. 44)
6. Reapertura de la carrera de sociología de la Pontificia Universidad Javeriana

como veremos más adelante, contribuyó en el desarrollo y posicionamiento de nuevos lenguajes de la contienda. Así, hallamos un contraste interesante en cuanto a la influencia de ciertas generaciones y las formas de protestar de los estudiantes de inicios del 2000 y aquellos que emprendieron su lucha una década después. Veamos:

Quienes tuvieron el videoforo, que son hoy pues dos muy buenos amigos míos, fueron formados por esa generación que todavía vio el muro de Berlín, que todavía vio la Unión Soviética, entonces era mucho más, era de una generación muy paradójica porque se afirmó en el romanticismo de “pues el socialismo puede ser la alternativa”, lo vio y le tocó toda la época demoleadora de ver caer la Unión Soviética y ya el capitalismo triunfa, no hay opción. Entonces yo fui como educada en esa línea y ya después empezaron a llegar compañeros que le dieron al arte un lugar muy importante [...] Mira que al principio, claro, como mi tradición, mi escuela, ese es el término adecuado, pues en el diálogo que uno tiene de eso, mi escuela fue de esa gente que había enfrentado ese tema de la Caída del Muro [...] He sido de una tradición de la impronta de la teoría entonces, así se decía en esa época una tradición más o menos ilustrada, no porque yo sea ilustrada, sino que era una tradición leninista que era “no hay práctica sin teoría revolucionaria” (Carolina, entrevista No. 7).

Eso lo hicimos porque nos dimos cuenta, digamos, viendo los movimientos del Apartheid que fue un movimiento en África y el movimiento en Estados Unidos con el proceso que pasó con Martin Luther King se notó que, digamos, los años sesenta setenta fueron impulsivos, digamos, a nivel de un sistema altamente represivo y era generando formas de protesta disruptivas. O sea, disruptivas que rompan la normalidad, entonces un abrazatón era algo que en ese entonces era “jueputa qué está pasando”, o sea, a nivel mediático era muy fuerte porque no estábamos mostrándonos de enfrentamiento. Es que antes de la MANE todo era siempre confrontación, o sea, y eso fue porque en los setenta, en los setenta fue la mejor época del movimiento estudiantil, indiscutiblemente los setenta fue la mejor época, pero en los ochenta cuando comenzó a articularse el movimiento estudiantil con la lucha armada fue cuando más se comenzó a ver los conflictos porque ya a la población le daba más miedo meterse a las luchas sociales y cada vez a la población le iba dando más miedo y después se fue incrementando la violencia [...] (Víctor, entrevista No. 4).

Las palabras de Carolina y Víctor muestran cómo las experiencias políticas, escuelas de pensamiento y movimientos sociales globales y locales han contribuido al desarrollo mismo del movimiento estudiantil en Bogotá. Es importante considerar que tal influencia no solo influye en un sustrato ideológico al que los jóvenes se adscriben: esto tiene impactos en la materialidad

de la demanda; es decir, en el cómo de la contienda. En el análisis de los cambios de los repertorios de las protestas estudiantiles bogotanas es necesario considerar la influencia de las generaciones con quienes conversan los estudiantes, pues es allí donde surge parte de la formación política, expectativas y visiones de futuro compartidas. Por ello, las transformaciones en los repertorios de la protesta también comprenden un tejido complejo en el que entran en juego las estructuras políticas, movimientos globales, corrientes de pensamiento, nuevos actores involucrados, saberes que aportan al análisis de realidades, experiencias compartidas, emociones, historias y trayectorias colectivas e individuales de lucha, entre otros aspectos. Manifiesto lo anterior, ya que todos estos factores fueron clave para el paso del tropel a un segundo plano y el establecimiento del performance y otras formas de arte como lenguajes principales de la contienda; es decir, un paso hacia la hegemonía. Acerquémonos a algunos de estos lenguajes...

Cuerpos abrazables: los “tombos” y los estudiantes

La reforma a la Ley 30 es el escenario perfecto para observar el surgimiento de nuevas formas de protesta como abrazatones, marchas con antorchas y velatones con disfraces. El 7 de abril de 2011 los estudiantes, docentes y sindicatos de trabajadores y profesores hicieron la primera de muchas movilizaciones en contra de la reforma. Aquel día se realizó la Jornada Nacional de Protesta por la defensa del Derecho a la Educación y contra el Plan Nacional de Desarrollo de Santos (Colectivo de abogados, 7 de abril de 2011). Estas movilizaciones se repitieron el 17 de mayo, el 1 de septiembre y en el mes de noviembre se presentaron varias seguidas (Archila, 2012). En medio de ellas, los estudiantes incluyeron varias de las interacciones y performances que en la década anterior habían sido solo lenguajes aislados.

Empiezo con uno de los lenguajes más novedosos para esa época: los abrazatones. Estos tienen un precursor en el 2005, cuando estudiantes de la Universidad Nacional recibieron con flores a los agentes del ESMAD después de una toma por el anuncio de una reforma académica y administrativa en la institución: “Aunque se registraron algunos desordenes en las primeras horas del día, a diferencia de otras jornadas, la de ayer fue básicamente pacífica. Tanto que *los estudiantes entregaron flores a los miembros de la fuerza pública y decoraron con claveles los vehículos antimotines*” (El Tiempo, 24 de noviembre de 2005). El anterior es uno de los pocos antecedentes de los abrazatones que encontré en mi búsqueda de archivos de prensa.

Si bien en el 2005 los estudiantes no abrazaron a los agentes de la fuerza pública, en dicho acto se emplearon elementos similares a los que utilizaron durante la MANE. De este modo, las flores fueron centrales para la ejecución de tal acto de protesta, el cual se enfocaba en rechazar la violencia entre los agentes del ESMAD y los estudiantes. Lo mencionado planteaba paralelamente una discusión sobre el papel de los agentes de la fuerza pública en la “disolución” de las protestas y su lugar dentro de la estructura social. Tal vez años de guerra, muertos, lesionados y de ver al pueblo contra el propio pueblo llevaron a estos planteamientos con relación a la forma de actuar frente a los agentes. Víctor recuerda los abrazatones así:

El abrazar a un tomo era un acto simbólico muy fuerte porque significaba que *“yo entiendo que a usted le toca golpear a los estudiantes, pero igualmente lo abrazo porque usted hace parte de nosotros, o sea, de sociedad hacemos parte”*. Entonces ese tipo de acto simbólico generaba una ruptura a nivel mediático muy fuerte porque llegaba la gente y veía, pues todos son estudiantes, ahí ya se desdibujaba la visión de la belicosidad por así decirlo (Víctor, entrevista No. 4).

Víctor menciona un elemento de suma importancia que permite entender el impacto de las primeras abrazatones en el “nivel mediático” y en el giro que los estudiantes le dieron a la manera de establecer la contienda. Tal elemento corresponde a *“desdibujar la belicosidad”* y ver en el “tomo” a otro que *“hace parte de nosotros”*. En cuanto al hecho de *“desdibujar la belicosidad”* encuentro una relación con las palabras de varios de los estudiantes y exalumnos entrevistados, y es precisamente el *“romper con la cotidianidad”* en las protestas. Durante la primera década del 2000, el tropel y el contenido de las pintas fueron vistos como lenguajes que eran capaces de romper con la cotidianidad; no obstante, con el paso del tiempo estos llegaron a un punto en el que ya no cumplieron plenamente con tal objetivo: ambos lenguajes se “normalizaron”. El tropel había llegado a un punto en el que no transmitía fácilmente su mensaje y en el que su sentido no era del todo claro para los estudiantes y otros ciudadanos. Así, *“la protesta también se normaliza, entonces nacen inquietudes de ‘¿cómo hacemos para interpelar la vida cotidiana de la gente?’ para que la gente diga ‘bueno, mientras voy al trabajo y salgo de la oficina tengo que recordar que el país debe cambiar”* (Carolina, entrevista No. 7).

En este caso, buscar nuevas formas de interpelar a las personas dentro y fuera del movimiento estudiantil estuvo ligado a considerar el papel que jugaban los agentes del ESMAD y los jóvenes en los tropeles, así como los elementos que unían a ambos actores en la confrontación. Por ello, las abrazatones trajeron consigo preguntarse: “¿quiénes son los policías? Son hijos del pueblo como somos tú y yo, o sea, hasta tú y yo con mayores privilegios

porque imagínate podemos ir a una universidad en este país” (Carolina). De ahí que tales cuestionamientos y la normalización del tropel posibilitaran el surgimiento de las abrazatones como nuevo lenguaje de la contienda que “rompe con la cotidianidad” de una forma de protesta que ya parecía cotidiana hasta ese momento, es decir el tropel.

Lo mencionado produjo algo similar a lo que Tilly (2008) llama repertorio rígido, que hace referencia a un conjunto de acciones, interacciones y performances que se desgastan con el paso del tiempo y dejan de ser exitosos en la producción de efectos frente a la demanda. Digo que esta noción es similar, en la medida en que el tropel se convirtió en un lenguaje rígido, pero en ningún momento el repertorio se convirtió en su totalidad rígido. Por el contrario, para el 2011 la protesta estudiantil se había fortalecido. Esto no quiere decir que el tropel haya desaparecido por completo en el panorama de los lenguajes posibles de la contienda estudiantil, sino que dejó de ser el lenguaje principal, por lo menos durante las movilizaciones de la MANE.

La introducción del abrazatón en la protesta estudiantil, además de suponer una nueva forma de romper la cotidianidad, terminó de consolidar la idea de que el cuerpo inmerso en la protesta no necesariamente es fuerte, ágil y preparado para la confrontación. Al encontrar noticias sobre el tema y comparar fotografías sobre protestas estudiantiles del 2003 y el 2011 me encontré con algo llamativo: el cuerpo de quien protestaba no solo cambiaba, lo hacía también la disposición del cuerpo de los agentes del ESMAD. En algunas fotografías que observé pude distinguir varios momentos en los que los agentes levantaban la careta que protege la parte frontal de sus rostros y abrazaban a los jóvenes que se acercaban. Estas imágenes contrastaban con las fotografías de tropeles en el 2003 y 2004 en las cuales se observaban a los agentes del ESMAD de pie con una posición rígida, el cuerpo cubierto con sus uniformes y escudos, e incluso lanzando piedras:





Imagen 4. Fotografía superior izquierda: estudiantes abrazando a los agentes de la fuerza pública durante las protestas estudiantiles de noviembre de 2011 (La silla vacía, 4 de noviembre de 2011). Fotografía superior derecha: agente del ESMAD en protestas contra el TLC en la Universidad Nacional (El Espectador, 27 de febrero de 2005). Fotografía inferior: Agentes de la fuerza pública sobre el puente de la Carrera 30 con Calle 45 durante un tropel en la Universidad Nacional (Fernández, 2003).

Es posible decir que los abrazos eran un lenguaje de la protesta en la que se rechazaba la violencia que el estado no solo ejercía al enviar a la fuerza pública, sino al emplear a personas de pocas condiciones de privilegio a realizar dicho trabajo. Por ello, la confrontación entre los agentes y los estudiantes durante la MANE fue leída como una guerra absurda, que en algunas ocasiones ponía en enfrentamiento a familiares o seres cercanos. A propósito de ello, Eduardo, exalumno de la Universidad Nacional, me dijo:

Lo que pasa es que uno no debe ponerse en confrontación con la gente del ESMAD, porque ellos al fin y al cabo están haciendo un trabajo y son gente como uno, con necesidades, con familia. *Hay muchos estudiantes que tienen familiares en la policía o en el ESMAD, entonces es como la confrontación con la misma familia. Yo tengo un primo que es policía y hemos hablado mucho al respecto sobre el tema de las protestas y a él también lo han agredido y hemos concluido que esa guerra entre la policía y los estudiantes es absurda, no tiene sentido. Por eso yo no apoyo mucho el tropel* (Eduardo, entrevista No. 3).

Posiblemente, este tipo de situaciones familiares también estuvieron inmiscuidas en la reflexión del lugar de los agentes en el tropel, por lo que los “tombos” fueron integrados indirectamente a las protestas en un acto que rompía por completo sus rutinas. Pero este no fue el único tipo de abrazos que se vivieron por esos días. En universidades como la Javeriana, el abrazo también fue una forma de atraer e involucrar más jóvenes en la participación de la coyuntura de aquel tiempo, al emplear actos simbólicos como el abrazar la educación:

Organizamos un abrazo a la Universidad Javeriana y era mostrándole a la universidad que nosotros como estudiantes de la Universidad Javeriana, pues más que a la institución como tal, estábamos abrazando a la educación, y pues eso implicó cogernos de las manos desde la 45 con 3, toda la carrera 7 hasta el Parque Nacional, subiendo un poco más y eso implicó imagínate cuántos estudiantes necesitó eso, y esas eran las formas que nosotros tratábamos de organizar (Jorge, entrevista No. 14).

Este corto fragmento demuestra que el abrazatón fue un lenguaje que permeó las protestas particulares de universidades como la Javeriana y las protestas masivas en las que estudiantes de múltiples instituciones participaron. “*¡Cuántos estudiantes necesitó eso!*” El abrazo y los cuerpos abrazables implicaron medios comunes, el calor de cientos de brazos que se unían y la participación de muchos que cada vez más iban entendiendo su posición en el mundo y su papel como transformadores de una ley que no beneficiaba en lo absoluto a la mayoría de la población colombiana.

“La universidad pública se va a morir”: Un rito mortuario judeocristiano entra a la batalla

Los abrazatones no fueron los únicos lenguajes novedosos por aquellos días. En el marco de las movilizaciones del 2011, surgieron las primeras velaciones que evocan los ritos mortuarios de la tradición judeocristiana. En el 2010 se presentó uno de los precursores de las velaciones en el movimiento estudiantil, el cual tiene que ver con el funeral de unos cicloparqueaderos universitarios realizado el 5 de octubre del 2010. A propósito de ello El Tiempo reportó lo siguiente: “Los inauguraron en el 2007 y no funcionan. *Les hicieron un funeral a los cicloparqueaderos*. Según la Mesa de la Bicicleta, tres años después de su inauguración, los cuatro cicloparqueaderos no funcionan. *Universitarios hicieron una ceremonia como protesta*” (s.p.).

Aunque parezca poco relevante, esta noticia es una pista útil para rastrear los inicios de un lenguaje que performaba el rito de la “velación” de los muertos²⁰. Este “funeral” fue la entrada de múltiples velaciones en las que los estudiantes empleaban velas, fuego, ataúdes,

²⁰ A pesar de que esta noticia es el único antecedente de las velaciones que encontré entre 2002 y 2010, la realización de funerales como protesta también se realizaron en 1959, cuando estudiantes de la Escuela Nacional de Bellas Artes hicieron un velorio para “enterrar a la crítica”. Este hecho fue descrito de la siguiente manera por El Tiempo: “Se trataba de un grupo de estudiantes de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional quienes querían protestar contra los críticos y resolvieron hacerles un solemne entierro simbólico”. Lo anterior para anunciar la “Bienal de Pintura de las Cruces”. Esta noticia y otras se encuentra junto a un recuento sobre la historia del performance en Colombia que hace Marylin León (s.f.) para el Banco de la República.

flores y cruces en medio de la noche para exigir el aumento de presupuesto en la educación superior y exponer la muerte de las universidades públicas. Estos elementos llaman la atención debido a su similar aparición en los funerales católicos, pues es en estos ritos en donde el acompañar a los muertos implica iluminar su camino con velas y fuego, refrescar su sed con agua, otorgar la energía de flores que mueren para dar un poco de vitalidad en su viaje, cuidar la materialidad del cuerpo que yace en un ataúd y rezar por que su llegada a dicho mundo sea óptima. Tal semejanza en los elementos plantea puntos en común con respecto al lenguaje y los códigos de la protesta. Estos lenguajes son entendidos y procesados por un mayor grupo de personas en nuestra sociedad.

Entonces, nos encontrábamos frente a un lenguaje dominante y reconocido en nuestra sociedad desde donde los estudiantes convocaban a distintos tipos de personas en torno a un acto de protesta. Lo anterior guarda relación con los planteamientos de Roseberry (2002) quien afirma que los lenguajes de la protesta deben contener formas y lenguajes de dominación para ser escuchadas y tenidas en cuenta, ¿y no es acaso el rito mortuorio judeocristiano un lenguaje dominante en nuestra sociedad colombiana? Al respecto, Yie (2018), en su análisis sobre la dimensión performativa de mingas y caravanas del CIMA-CNA, explica que la socialización a ciertas formas rituales del catolicismo incide en el carácter performativo de algunos lenguajes de la contienda, pues estos son reconocidos y entendidos fácilmente por las personas que participan en ellos. Tal introducción del rito en la protesta involucraba, además, minutos de silencio y momentos de cantos, compartir el fuego con otros y pasarlo de vela en vela hasta que la Plaza de Bolívar o la Carrera 30 ardiera en pequeños puntos de luz. En este acto de protesta también se generaban nuevos vínculos, “el parchar” con otros, tomar “canelazos”, aguapanela u otras bebidas calientes y alcohol.

Lo mencionado me lleva a pensar en la influencia que ha tenido la religión católica en nuestra sociedad, y en el mismo hecho de que hoy en día los lenguajes religiosos lleguen al terreno político. Lejos de emitir un juicio sobre la intromisión o no del aspecto religioso en el control político, es interesante observar cómo es que este tipo de lenguaje común se convierte en un medio desde donde las personas establecen sus demandas sin indicar que quienes participan en él tienen necesariamente una filiación a una religión o credo particular. Lo importante en la participación de estas actividades es el sentido de la velatón en la protesta. Por ello quiero apelar a las palabras de Paula y Luis quienes explican:

Luis: Yo creo que, en eso, por ejemplo, hay algo muy simbólico. *Yo me acuerdo de la del 2011, fue la primera vez de las tales velatones.*

Paula: ¡Sí!

Luis: ¿Por qué? *Porque se va a morir la universidad pública por falta de financiación, entonces “vamos de noche, prendamos unas velas” ¿por qué? Porque es también para mostrarle a la gente “vea más allá...”*

Paula: *Y más por lo que estaba pasando el país*

Luis: Vemos que es ahí donde explota la creatividad de los estudiantes ¿sí?

Paula: *Y explota todo ¿sí? O sea, los falsos positivos fue un tema tenaz. O sea, digamos que eso, eso era enriquecedor por todos los lados.*

Luis: *Yo me acuerdo que se creó la velatón que era como decir “la universidad pública se va a morir” (Paula y Luis entrevista No. 1).*

¡*La universidad pública se va a morir!* Este era el sentido de hacer una velación/velatón con velas encendidas en medio de la noche por aquellos días. Empero, si observamos con detenimiento este fragmento, encontramos que la velatón poseía dos significados particulares. Uno de ellos era precisamente el despedir y darle un rito de muerte a la educación pública que agonizaba a falta de presupuesto. Dicho aspecto permitió un reconocimiento de emociones y afectos claros frente a la demanda de los estudiantes, e igualmente conllevó al uso de elementos como velas, fuego, ataúdes de color negro con cruces pintadas en sus tapas, flores y personas vestidas de negro y con máscaras similares a calaveras que personificaban a “la muerte”.

El otro sentido, más allá de la educación, era “acompañar” la muerte de los jóvenes asesinados por el estado mediante la práctica de los falsos positivos, así como el asesinato de líderes y lideresas sociales en el país. La velatón en este caso estaba ligada a la “velación” de los muertos y al “encender la vida” de los líderes sobrevivientes para exigir por su protección y seguridad. Tal vez por ello Paula señale que el acto de la velatón “*era enriquecedor por todos los lados*”, ya que acompañaba, velaba, encendía, informaba, reclamaba y denunciaba socialmente el asesinato de quienes sueñan con otros mundos posibles. La relación entre política y religión ha nutrido algunos de los lenguajes de protesta contra la criminalidad estatal, de tal forma que, en la actualidad, es común la realización de “velatones por la vida” y “en defensa de los líderes sociales” a las que asistimos estudiantes, miembros de múltiples organizaciones de víctimas y Derechos Humanos, etc. Verbigracia, la Velatón por la Vida del 6 de julio de 2018 o la Velatón del 6 de marzo de 2019 por la dignidad de las víctimas de crímenes de Estado.

Este lenguaje de procedencia religiosa con demandas políticas no únicamente estaba presente en Colombia, sino también en Chile. En el 2011, los estudiantes chilenos realizaron velatones por la educación frente al Palacio de la Moneda en la Plaza de la Constitución, en las cuales utilizaron velas, fuego, cacerolas y pancartas para protestar por una educación pública, de calidad y gratuita (RPP Noticias, 12 de agosto de 2011, El Mercurio, 2011). Dicha “coincidencia” en los lenguajes de la contienda surge de la importancia de las expresiones religiosas en Latinoamérica y de un año en el que la movilización social y estudiantil se encontraba efervescente alrededor del mundo. Panotto (2017) señala que las expresiones religiosas tienen un papel importante en los movimientos sociales latinoamericanos, en tanto que estas salen de un terreno privado a uno público y entran a ser parte de un ritual que mezcla tanto lo mágico como lo político. En este sentido, “los discursos teológicos y las comunidades de fe son marcos que construyen cosmovisiones sociales a través de los dispositivos institucionales, simbólicos y rituales” (p. 34). De igual manera, dichas expresiones encuentran un lugar privilegiado en la protesta social, si tenemos en cuenta que los ritos y lenguajes religiosos son comunes a una buena parte de nuestra población, y si consideramos que existe una influencia de aquel vínculo entre la fe católica y la lucha social en el país de mano con la teología de la liberación²¹ y organizaciones sociales de línea camilista que trabajan en distintos movimientos sociales y en los que confluyen los estudiantes de varias universidades bogotanas.



²¹ La teología de la liberación es la primera teología cristiana propiamente latinoamericana “en defensa de los oprimidos” (Pérez, 2016, p. 74). Existen tres figuras pioneras de esta teología en Colombia que son: Richard Shaull, Camilo Torres y Rafael Ávila. En el marco de esta teología emergieron cuatro movimientos entre 1960 y 1980 que son: Movimientos sacerdotales Golconda, Sacerdotes para América Latina (SAL), Cristianos por el Socialismo (CPS) y Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) (Pérez, 2016).

Imagen 5. Velatón en Bogotá por los líderes y lideresas sociales asesinados (Colombia Informa, 8 de julio de 2018)

Los disfraces, los muertos y las brujas, y la lucha estudiantil

Las velatonas, siendo expresiones de base religiosa ligadas a los ritos mortuorios, también dieron lugar al disfraz y al baile. Camila menciona:

En la calle se hicieron cosas con bailes, se hicieron besatones, una vez se hizo una marcha zombie con disfraces, se dieron velatonas. Yo estuve también en dos velatonas. *En Halloween hicimos una velatón, antes de la fecha de Halloween se hizo una velatón y pues era todo el mundo con disfraces y con las velitas* (Entrevista No. 17).

Al atender al relato de Camila, encontramos otros elementos para la realización de velatonas en el 2011. A este rito se añadían disfraces, lo que recuerda la relación entre el Día de las Brujas) y la celebración del Día de los Muertos o del Día de todos los Santos celebrado en varios países latinoamericanos. ¿No es interesante encontrar una protesta que emplea velas, disfraces, música y marchas en días cercanos a las fechas mencionadas? Las velatonas fueron y siguen siendo un lenguaje que demuestra una forma de hacer la contienda, pero también la vida social y cultural misma en la que estamos inmersos. Por eso, considero que Escobar (1992) tiene razón al afirmar que los movimientos sociales toman lugar en la intersección de la cultura, la práctica y la política. La velatón nos deja ver que, a pesar de que muchos de sus participantes sean ateos o de diferentes credos, los ritos mortuorios judeocristianos nos reúnen, tal como sucede cuando alguien en una familia muere: todos asisten y comparten el dolor de la pérdida.

Aunque entre 2016 y 2019 las velatonas por la educación²² dejaron de ser comunes, en especial en las fechas cercanas al Día de las Brujas, aún sigue vigente hacer las “marchas zombies” en Bogotá. Estas son marchas en las que los estudiantes de universidades públicas y privadas reclaman por el aumento al presupuesto en educación superior y por el desmonte del ESMAD. En estas marchas los estudiantes usan disfraces, llevan carteles y tocan instrumentos musicales, mientras caminan por la Avenida Caracas y la Carrera Séptima hacia el norte de la

²² Durante la realización de esta investigación las velatonas por la educación se convirtieron en lenguajes de protestas frecuentes entre los estudiantes de universidades públicas del país. Por ejemplo, la “Velatón en Casa por Matrícula Cero” del 31 de julio de 2020, promovida en redes sociales por el Comité Nacional de Representantes Estudiantiles de la Universidad Nacional.

ciudad u otras zonas de la ciudad. Esta jornada carga consigo un sentido festivo en el que los disfraces tienen un papel central, pues estos comunican numerosas peticiones. Por ejemplo, Camila comenta que “uno veía gente con disfraces, *yo me acuerdo que yo tengo una foto en donde salía disfrazada de ICETEX y había otro disfrazado de estudiante*”. Eduardo recuerda lo siguiente:

Yo me acuerdo que uno de los disfraces más chéveres que utilizamos con mis amigos del equipo, porque yo pertenecí al equipo de futbol de mi carrera, fue que *nos disfrazamos de los de 300*. Eso fue en el 2013 o 2014, no me acuerdo muy bien [...] *Para nosotros disfrazarnos de 300, de los espartanos, era como representar esa fuerza y esa unión para luchar contra algo ¿sí? Entonces era una forma de mostrar que nosotros éramos como guerreros unidos que luchan por la educación*, porque a la universidad pública siempre le quitan recursos y debíamos estar juntos dando la batalla (Eduardo, entrevista No. 3).

Camila y Eduardo comentan que los disfraces tienen el objetivo de comunicar las demandas y reclamos la contienda en el movimiento estudiantil. Estos atuendos no se escogen arbitrariamente, sino que son cuidadosamente pensados para transmitir los motivos o el sentido de salir a marchar por la educación. Esta actividad siguió vigente hasta el 2019, momento en el que los estudiantes marcharon el 31 de octubre con disfraces como “el fantasma del comunismo” en el que algunas personas se ponían una tela roja que les cubría todo el cuerpo y pegaban la oz y el martillo en la parte frontal del cuerpo; los personajes del 31 Minutos, un programa de televisión chileno; algunas personas llevaban máscaras de cerdo que representaban a Duque, entre otros atuendos. A propósito de ello, Lina, estudiante de la Universidad Javeriana, recuerda lo siguiente:

Uno estaba acostumbrado a las arengas, a la batucada, a ver los cartelitos, pero igual ahorita es mucho más emocionante y como que le da a uno mucha felicidad ver a la *gente haciendo sus performances, digamos en las marchas estudiantiles he visto lo que te decía de las telas, gente disfrazada o gente disfrazada de Porky el marrano. O sea, como de Looney Tunes*, o sea la gente ha creado unos repertorios muy chéveres como para hacerse notar y que no solo sea la acción violenta [...] lo de las *viudas negras que son un colectivo [...] son unas viejas que marchan de viudas negras*, o cosas así muy bacanas como de la parte artística y creativa de la gente, o *túteres gigantes* (Lina, entrevista No. 11).



Imagen 6. Fotografía superior: Los Titeres en la marcha del Paro Nacional del 2019, Calle 42 con Carrera Séptima (fotografía propia, 21 de enero de 2019). Fotografía inferior: Estudiantes disfrazados del Juego Pac-Man. En los disfraces los estudiantes se observan palabras como “desaparecidos” e “Icetex” (Alerta Bogotá, 30 de octubre de 2019).

Hasta este momento vemos cómo es que posiblemente el funeral de unos cicloparqueaderos universitarios fueron la base para establecer uno de los lenguajes más importantes de la protesta actual en Colombia: la velatón. Este lenguaje nos ha permitido identificar la importancia y la entrada de los lenguajes de origen religioso a la contienda política y sus efectos en el surgimiento de otros lenguajes que se mezclan con festividades celebradas en Latinoamérica. ¡Pero, aún hay mucha tela por cortar sobre estos lenguajes!

Lo global, lo local, la internet y el encuentro digital

El 2011 fue el año de los estudiantes y los jóvenes en varias partes del mundo. La FECH de Chile fue un movimiento estudiantil que se convirtió en un referente importante para la MANE. En el 2011, España fue testigo de las protestas del Movimiento de los Indignados y

del movimiento estudiantil madrileño “Tomalafacultad”. En México tres estudiantes de la Normal Superior de Ayotzinapa fueron asesinados durante protestas por la ampliación de recursos para tal institución. En Portugal la Generación Precaria (Geração à Rasca) protestaba por mejores condiciones de trabajo para los jóvenes, además de otros levantamientos en Irán, Grecia, China, Inglaterra, etc. Con respecto a esto, la Revista Semana publicaba:

Aunque el presidente dijo que los estudiantes colombianos imitaban a los "indignados", la realidad es que la principal manifestación popular que enfrenta el gobierno de Santos no se puede entender sin el contexto global. Los estudiantes no solo se han tomado Chile. Paralizaron a Londres la semana pasada, en protesta por el aumento de las matrículas. Y aunque en Colombia no hay nada parecido al movimiento de los "indignados", las movilizaciones en otros lares -de Nueva York a Grecia, de España a los "occupy" de Estados Unidos-, protagonizadas por jóvenes, los principales paganismos de la crisis financiera, son toda una señal de que un movimiento mundial le está pasando la cuenta a la globalización. La movilización estudiantil colombiana se alimenta de ese contexto. Y debe alarmar a un gobierno que intentó desconocerla, alegar que no la entendía (Revista Semana, 11 de diciembre de 2011).

En el 2011, existía una amplia red global de lucha que construyó espacios para el apoyo, resistencia y comunicación, la cuales estaba potenciada por experiencias similares en torno a la crisis financiera, ambiental, pocas posibilidades de empleo y educación para los jóvenes y un paisaje de no futuro para ellos (y nosotros). Esta red se vio nutrida por el uso de plataformas digitales que permitieron la circulación de información diferente a la de los medios oficiales. La juventud, en cierta medida, pudo encontrar espacios de encuentro y apoyo a partir de los medios mencionados. Ello condujo a que los movimientos sociales y estudiantiles asistieran a un cambio en los espacios de lucha, pues la protesta no se generaba exclusivamente en las calles y otros lugares físicos: el espacio de contienda se extendía a lo digital, en donde el cuerpo no necesariamente era relevante.

Los movimientos sociales parecían ser “fuertemente locales y comprometidamente globales” (Beltrán, 2014, p. 11), y su convocatoria era cada vez más creciente, debido al uso de redes sociales. Estas empezaron a tener un lugar relevante en la protesta, ya que las personas podían compartir eventos, informar sobre sus peticiones, expresar sus opiniones e incluso registrar hechos por medio de vídeos y fotografías acerca de las movilizaciones y demás acciones de protesta. Al llegar a este punto, es posible decir que la MANE emergió en una circunstancia particular de la historia, lo cual es central para entender su alcance, además de sus

nuevas propuestas en cuanto a distintos lenguajes de la demanda. De ahí que los estudiantes entrevistados mencionen la importancia de Chile (que era el referente más cercano), el lugar de las redes sociales en la convocatoria a las marchas por la educación a nivel nacional y la creación de opinión por medio de la emergencia de los memes.

Gutiérrez (2019), basado en los aportes de Dawkins y Blackmore, define los memes como vídeos o imágenes acompañadas de textos humorísticos que representan una unidad mínima de información transmisible y replicada colectivamente en internet. Los memes se han convertido en elementos culturales que, en su circulación y reinterpretación, están atravesados por procesos de construcción identitaria (Shifman, (2014); es decir, por un sentimiento de pertenencia a determinado círculo social o comunidad. Este aspecto resulta relevante en la comprensión del meme al interior del movimiento estudiantil, pues estos participan en la construcción de identidades colectivas centrales para la movilización política. Por esta razón quisiera detenerme en los memes que los estudiantes de la MANE crearon:

El meme para mí es la forma más exacta de entrarle a nivel político a las nuevas generaciones y a la, y bueno, ahorita está el sticker, ahorita está el tik tok, ahorita está instagram y un poco de medios sociales que ayudan al aspecto político [...] Para la MANE utilizamos mucho lo de Harry Potter, porque esa generación era muy pegada a Harry Potter, entonces lo que usamos fue a la ministra de educación, la hicimos como la directora de rosadito: Dolores Umbridge, sí, y eso hizo que mucha gente se reconociera. Y para hacer un buen meme, o sea, yo tenía como un equipo de cinco personas que hacían la investigación sobre los lenguajes de esa época para que después hiciéramos el meme, o sea, ese tipo de memes a nivel estudiantil, cuando se tenía la capacidad era gente que tenía mucho conocimiento sobre los lenguajes y a través de eso construíamos el meme [...] una gente dice “no, eso es una imagen chimba”, pero detrás de la expresión había cosas para que la gente la entendiera muy rápido (Víctor, entrevista No. 4).



Imagen 7. Estos son algunos de los memes que fueron realizados durante la MANE (Desmotivaciones, octubre de 2011)

No es claro si en el 2011 se generaron los primeros memes en el movimiento estudiantil bogotano. Al respecto, Víctor señala que, por ese entonces, la imagen empezó a ser un foco de atención para convocar y “*entrarle a nivel político*” a los jóvenes. ¡Los colores, personajes, fotografías y textos cortos revolucionaron las redes! De esta manera, los memes acompañaron los carteles, pintas u otras piezas gráficas en las calles, pero desde el espacio virtual de las redes sociales que, según Castells (2009), son una ampliación del espacio público. Esta no era una imagen ordinaria, sino que, en el caso del movimiento estudiantil, el meme tomó el carácter de meme político. De acuerdo con Ojeda y Zegada (2018) este tipo de meme es un mensaje que recurre a la imagen y al texto para expresar una idea política, fácilmente codificable y auto-explicativa (p. 15), la cual se enriquece, se copia y expande a través de la intervención de la creatividad colectiva. Tales características del meme político han permitido que sea una forma de manifestar reclamos y convocar a la protesta por medio de redes sociales como Facebook.

No obstante, el meme en la actualidad ha traspasado las fronteras de lo virtual para tomar lugar en las calles junto a los carteles, banderas y “trapos” en la ejecución de plantones y marchas. Estas imágenes se han transformado en el contenido gráfico de las demandas de algunos de los estudiantes, quienes a través del humor de los memes expresan sus peticiones al gobierno. Por ejemplo, en las protestas estudiantiles del 2018, de septiembre y octubre de 2019 y en las movilizaciones del Paro Nacional de ese mismo año varios estudiantes llevaban memes políticos pintados de forma tal que fuesen fieles a las imágenes que circulan por las redes sociales. No era extraño que muchos jóvenes y adultos los entendieran fácilmente, puesto que empleaban personajes de los dibujos animados que vimos en nuestra niñez. Así, en las calles se vieron memes sobre el Doctor Tocino que toma como personaje al cerdo de Toy Story y es alusivo al presidente Duque; escenas particulares de los monstruos de Monsters Inc. que representaban la forma en que los medios de comunicación distorsionaban los hechos durante las protestas estudiantiles; uno de los duendes de Blanca Nieves de Los Cuentos de los Hermanos Grimm, entre otras imágenes.



Imagen 8. Fotografías de los memes empleados en las movilizaciones estudiantiles de octubre y noviembre de 2019 (Seguimiento, 2018; la imagen inferior derecha fue extraída de las redes sociales).

Pero para que estas imágenes fuesen entendidas, los estudiantes de la mesa de comunicación debían considerar “*cosas para que la gente la entendiera muy rápido*”. Según Víctor, la construcción del meme atañía un trabajo que implicaba lo siguiente:

Entonces primero mirábamos qué tipo de generación era, cómo se categorizaba, porque eso era una estrategia de mercadeo. Nosotros usamos las estrategias de mercadeo y las mandamos al movimiento estudiantil. Entonces miramos qué tipo de generación era y miramos qué lenguajes eran más indicados para esa generación. A la par miramos qué tipo de franjas horarias se transmitían en ese momento en Colombia, entonces aparecía Sakura Card Captor, cierto tipo de programas y sabíamos que ese tipo de programas era más accesible a la mayoría de la población. O sea, ese era un estudio bien halao’, no era clandestino, pero no se compartía, para evitar ese tipo de cooptaciones (Entrevista no. 4).

Tal como explica Víctor, hacer un estudio “*bien halao’*” sobre los memes traía consigo la entrada del mercadeo a la contienda. En el 2011, este saber tuvo impactos en el movimiento estudiantil con la llegada del meme político, debido a que en la creación de este tipo de imágenes intervienen tácticas de marketing, por ejemplo, indagar por los gustos de las personas, las palabras o imágenes que pueden llegar a ser más atractivas para ellos y los colores más

llamativos para promocionar una marca o producto (Gutiérrez, 2019). La introducción de este tipo de tácticas fue evidente en la averiguación de “*franjitas horarias*”, “*programas*”, palabras y formas con las que los estudiantes se sentirían identificados, y estas, a su vez, fueron clave para que el meme político se quedara en el movimiento estudiantil y permeara otros modos de expresar descontentos hacia el gobierno en los siguientes años.

En los últimos tres años el meme se ha trasladado al vídeo y han emergido los tick tocks que menciona Víctor, que son vídeos cortos realizados mediante una aplicación que tiene el mismo nombre. Además, hemos visto la aparición de los stickers, una imagen pequeña que acompaña las conversaciones en línea de las redes sociales. Estos últimos, al igual que los memes, han salido del espacio virtual a las calles particularmente desde el 2018, al llegar a otros lugares como las paredes de las universidades, postes de luz de la ciudad, canecas, parques, entre otros. Ahí vemos una trasgresión del espacio en el que se comunica la lucha con lenguajes capaces de aparecer en distintos lugares: en las redes sociales, en las calles, en el transcurso de las marchas con cuerpos de carne y hueso, y en los grupos virtuales desde donde se gestionan los espacios físicos de reunión y asamblea. La imagen también se posiciona en el repertorio de la protesta estudiantil para fortalecerlo.

Siempre hay conflicto: los “capuchos”, tensiones y oportunidades políticas

Noviembre de 2011 fue un mes de protesta prolongada en varias ciudades del país. En Bogotá los estudiantes realizaron distintas protestas que involucraron lenguajes de larga data, así como los nuevos lenguajes que he abordado en los últimos apartados. Es posible decir que en ese mes se consolidaron los nuevos lenguajes del repertorio de la protesta estudiantil. Los siguientes fragmentos de algunas de las noticias que circulaban por esos días ilustran la reunión de múltiples lenguajes de la contienda en el marco de las movilizaciones:

Marcha de antorchas congestionó a Bogotá. Centenares de universitarios bloquearon anoche vías como la carrera 7ª, la Avenida NQS y la calle 45 en una nueva protesta contra la reforma a la ley de educación superior. La marcha pacífica de antorchas, que alteró la movilización, terminó en la Plaza de Bolívar con una besatón. Los estudiantes y la ministra de educación María F. Campo, se reunirán el 15 de noviembre (El Espectador, 04 de noviembre de 2011).

Estudiantes insisten en su rechazo a la reforma de la ley 30. Comenzó la acampada. Después de la marcha del jueves, cerca de 800 estudiantes se tomaron la U. Distrital y aseguran que permanecerán allí hasta la próxima semana [...] ¿Quién falta por comer? ¿Ya les dieron

frazadas? ¿Qué les hace falta muchachos? Las preguntas fueron comunes durante toda la noche del jueves por los salones y pasillos de la Universidad Distrital [...] *800 estudiantes de las distintas universidades del país llegaron al campus después de la marcha que convocó cerca de 80 mil jóvenes a protestar en contra de la reforma de la ley 30* (El Espectador, 12 de noviembre de 2011).

Si algo sorprendió a todo el mundo y ha contribuido a darle contundencia a la protesta, es su carácter pacífico y la multitud de iniciativas creativas con que los estudiantes se han manifestado en las calles. *En la 'Toma de Bogotá' hubo momentos de tensión y en la Plaza de Bolívar estalló una papa bomba, pero esos conatos eran inmediatamente acallados por el grito multitudinario de "sin violencia, sin violencia" que brotaba espontáneamente de miles de gargantas. Abrazos y claveles a los policías antimotines, besos a los transeúntes, máscaras, comparsas, disfraces, marchas nocturnas con antorchas, 'cabalgatas' con caballitos de madera, han marginalizado el papel tradicional de los encapuchados y los enfrentamientos violentos con la Policía, han atraído amplia cobertura de los medios y han desarmado los intentos de estigmatizar la protesta* (Revista Semana, 11 diciembre de 2011).

En el 2011 se consolidaron aquellos lenguajes que venían del teatro y las artes, y tomaron un lugar muy importante en la contienda hasta la actualidad. Esta transformación amplió aún más la participación de personas en la ciudad y significó un cambio importante para el movimiento estudiantil. No obstante, para llegar a estos lenguajes el movimiento tuvo conflictos internos que llevaron a discusiones acaloradas entre organizaciones. Pensar en hacer o no tropel e introducir lenguajes “más pacíficos” fue un debate central en los encuentros nacionales que los estudiantes realizaron durante la MANE. Para ese momento, el movimiento estudiantil estaba compuesto por organizaciones como la ACEU, FEU, OCE, “organizaciones clandestinas”, representantes de la JUCO, FUN Comisiones y el Proceso Nacional Identidad (Cruz, 2017)²³. También había estudiantes que no estaban vinculados a ninguna de estas organizaciones, existían estudiantes de otros movimientos sociales - feminista, LGBTI+, víctimas, etc. - además de jóvenes que hacían parte de partidos políticos. Esto planteaba un

²³ De acuerdo con Cruz (2017), en la convocatoria al primer encuentro de la MANE participaron cinco organizaciones estudiantiles:

“ACEU con influencia de la JUCO, la FEU también influenciada por el Partido Comunista Colombiano, la OCE que hace parte del MOIR, la FUN- Comisiones con diversas influencias, y el Proceso Nacional Identidad Estudiantil que reúne distintas corrientes camilistas” (p. 164).

panorama heterogéneo, al considerar que cada una de estas organizaciones tiene historias diferentes de formación, luchas y posiciones políticas que divergen²⁴.

Aquella situación encaja con el problema de la unidad que plantea Gramsci (citado en Roseberry, 2002) en el proceso del alcance de la hegemonía. De acuerdo con él, la unidad para las clases subalternas y dominantes es un problema, pues estas son plurales y diversas. Las clases subalternas, que no están unificadas porque no son el estado y no dominan, llevan consigo la mentalidad, aspiraciones e ideologías de grupos sociales y organizaciones políticas preexistentes mientras intentan conseguir sus propios reclamos. Entonces, su historia está entrelazada con aquella de la sociedad civil, y con la historia y los grupos del estado. De allí que el reto sea construir puntos para lograr un marco significativo común para establecer la contienda (Roseberry, 2002). No obstante, también es importante mencionar que esta articulación se da en el terreno discursivo e ideológico que, para Mouffe (s.f), constituye un sistema de valores y concepciones con el que se forman los sujetos. Desde un sentido Gramsciano la hegemonía no es la imposición de una ideología. Por el contrario, para él la hegemonía es el establecimiento de “un principio articulador de origen diverso” (Mouffe, s.f., p. 143).

Vemos entonces que la hegemonía parte de un marco significativos común (Roseberry) y desde prácticas discursivas (Mouffe) en las que entran en juego lo material y lo ideológico. Estos puntos son clave para comprender algunos de los conflictos que enfrentaron los estudiantes en la MANE. Como veremos, dichas tensiones surgían en cuanto a las apreciaciones estéticas y morales de ciertos lenguajes de la protesta, pero, además, estos surgían en los marcos discursivos desde donde se establecía la contienda. Esto quiere decir, que ambas nociones se traslapan y hacen parte las tensiones que vivió el movimiento estudiantil en el 2011. Por ejemplo, Alejandro recuerda que “esa fue la gran pelea que tuvimos en la MANE porque pues *la discusión era de frente con los capuchos era como ‘¡hombre que no, que así no la vamos a lograr!’*” (entrevista No. 13).

Recordemos que para esa época el movimiento estudiantil ya había asistido al cuestionamiento de la “capucha” y la representación que esta tenía. Así que no era extraño que este asunto fuese puesto en el centro del debate una vez más, particularmente en un momento en el que las artes habían entrado a fortalecer los lenguajes de la contienda estudiantil y en el que la participación de los estudiantes era más alta, dada la coyuntura de la reforma a la ley 30.

²⁴ Según Cepeda (CINEP, 2018), en las protestas estudiantiles del 2011 también participaron maestros, trabajadores y personas desempleadas. En varias zonas del país se presentaron paralelamente bloqueos y paros de transportadores, y a estas le siguieron protestas de campesinos, indígenas, cultivadores de coca y víctimas.

Esta discusión no era fácil porque aún el miedo a “desencapucharse” estaba latente y varios sectores del movimiento estudiantil reclamaban por el “pacifismo” en la protesta para que lograr un mayor respaldo a sus peticiones.

Flórez (2010) menciona que las tensiones internas de los movimientos sociales aumentan en la medida en que son restringidas sus posibilidades de negociación o cuanto más rígida es la estructura de oportunidad política (p.120). Esto es claro si tenemos en cuenta que el movimiento estudiantil se encontraba frente a los vestigios de un gobierno que había estigmatizado la protesta social, y frente al nuevo gobierno de Santos del cual se esperaba lo mismo en principio. De ahí que hubiera puntos de ruptura. Empero, es importante considerar que estos se convierten en la entrada para el establecimiento de un proceso de dominación desde el cual las clases subalternas comprenden, confrontan y resisten a la dominación. En este caso la hegemonía no implica necesariamente una homogeneidad ideológica, sino “las maneras en que las palabras, imágenes, símbolos, formas, organizaciones, instituciones y movimientos son usados por las poblaciones subordinadas” (Roseberry, 2002, p. 7).

La lucha por la hegemonía de los subalternos no busca eliminar las diferencias. Por el contrario, tal lucha pretende reorganizarla en una nueva unidad para dar sentido a la lucha, por lo que contempla la existencia de diferencias internas, dado que la hegemonía se constituye a partir de una alianza de los intereses de varios sectores (Flórez, 2010). Posiblemente el movimiento estudiantil en el 2011, y en general en el periodo analizado en esta investigación, ha procurado por una lucha hegemónica en la que las diferencias quedan suspendidas y la unión se vuelve el foco central para avanzar en la lucha. Por ello, la atención de la MANE estuvo en encontrar puntos en común para hacer su propuesta de reforma al gobierno de Santos y en buscar formas de establecer la contienda que unieran cada vez más a distintos sectores sociales a las protestas estudiantiles. Esto tuvo incidencia en el surgimiento de los lenguajes abordados en los apartados anteriores, que eran lenguajes de mayor acceso para los ciudadanos.

El cambio en los lenguajes trajo consigo una suerte de consenso sobre la necesidad del “desencapuchamiento” de quienes protestaban, ya que, como lo vimos anteriormente, los debates iniciales se hicieron con los “encapuchados”. Víctor menciona:

Antes de la MANE era más como de panfletear, más de discusiones en salones, más de pensar en cosas, y *en la MANE se generó una cosa muy bonita porque se dio la posibilidad que mucho movimiento clandestino de descapucharse, de quitarse la capucha y entrar a la política formal* (Víctor, entrevista No. 4).

Entonces “desencapucharse” fue un acto fundamental en la transformación del repertorio de la protesta estudiantil que traía cierta seguridad para los estudiantes, pues la “capucha” estaba relacionada con lo “violento”. De hecho, resulta interesante observar que el repudio a la capucha vino de la mano con el rechazo hacia el tropel y a las pintas, y en algunos casos las pintas trajeron divisiones internas en universidades. Por ejemplo, el acto de “rayar una pared” en la Universidad del Rosario llevó a insultos y amenazas entre estudiantes e incluso al cierre de las carreras de antropología y sociología por un periodo entre uno o dos semestres (Ver “Malentendidos Rosaristas”, noticia en el Espectador 17 de febrero de 2012):

Ese día se armó el tropel, se armó la vaina dura [...] y entre otras cosas, un man que era compañero [...] Él era uno como de los que estaban más pendientes de la movilización desde ciencia política y *el huevón se encapuchó, cogió el muro, la pared de enfrente del Rosario, al lado de la entrada del claustro que pues para una universidad de godos un graffiti es como casi que una bomba atómica en el centro del claustro y el graffiti decía “Hans de mierda” eso era o “hijueputa Hans de mierda” pues por Hans Peter Knudsen, el rector de ese momento.* Al otro día llegamos a la universidad [...] caían unos pendones inmensos [...] *¿Qué era lo que decía el pendón?* Era una vaina muy sencilla: *por un lado aparecía un grupito de estudiantes, todos de maletica Jansport así como el arquetipo del privilegio al 500% como con el café de Oma o de Juan Valdéz acá en la mano, así con poses así, una vaina totalmente forzada para la foto, gente super bonita, todos blanquitos, todos muy bien sentados y abajo de estas foto decía “esto es ser rosarista” y del otro lado del pendón aparecía un man rompiendo el Banco de la República, capucho “esto no es ser un rosarista”.* Mira yo no sé, esto puede ser muy pendejo, pero cuando la construcción identitaria de un sitio es frágil, cualquier mierda la sacude, por diminuta que sea (Ricardo, entrevista No. 12).

De hecho, *empezaron a perseguir a los estudiantes dentro de la universidad, como a pedirle a los profesores que hablaran de cuáles estudiantes creían que ellos eran problemáticos que eran como los que ya tenían pillados que eran, no sé ni qué palabra usar para decir lo que esa gente veía que estaba haciendo “la gente que protestaba”, “los insurgentes”, no sé, “los revoltosos”.* *No tengo idea de lo que pensaban ellos de que era la gente que protestaba y en efecto eso llevó al cierre de antropología y de sociología durante un semestre en la Universidad del Rosario, porque básicamente, no sé, supongo que nos veían como unos terroristas y “no queremos más gente de ese tipo en esta universidad”.* Entonces cerraron temporalmente las carreras y no se dio más ingreso de personas hacia antropología y sociología creo que durante un semestre o dos, no me acuerdo y eso creó mucha tensión dentro de la universidad y que generó una paranoia dentro de las poblaciones de humanas porque ya no querían hablar muy duro sobre ciertas cosas

por temor a que hubiera una persecución o retaliación interna en contra de nosotros (Claudia, entrevista No. 15).

El caso particular que comentan Claudia y Ricardo señala los conflictos en torno a ciertas formas estética y morales de la protesta. Con ello me refiero a que, en ciertos contextos universitarios, los cambios en los lenguajes de la protesta de ese momento generaron la invalidación de otros lenguajes de vieja data como lo son el tropel o las pintas. Por ello, el conflicto no solo surgía por la resistencia de ciertas organizaciones a dejar el tropel y la capucha e incluir formas más artísticas de protestar, sino que esta disputa se dio por parte de grupos que se resistían a darle lugar al tropel, a las pintas o a las tomas. Así, las tensiones se generaron en ambas vías: no existía un consenso sobre las formas más adecuadas de protestar y de hecho hoy en día tampoco lo hay del todo.

Igualmente, aunque en el primer periodo de gobierno de Santos hubo una mayor apertura y aceptación de la protesta social en comparación con el de Uribe, la estigmatización y represión hacia los estudiantes estuvo presente. Estas acciones tuvieron lugar en la representación del tropel como disturbios (El Espectador, 23 de octubre de 2011), “daños a los comerciantes” (El Tiempo, 14 de octubre de 2011) y “problemas para los usuarios del transporte público” (El Tiempo, 28 de abril de 2011). Así como en la infiltración de policías y miembros de la fuerza pública al sabotear las protestas estudiantiles según cuentan Luis, Paula y Eduardo; las heridas “y abuso de fuerza” que causaron los miembros del ESMAD a estudiantes de la Uniminuto que marchaban pacíficamente (El Espectador, 30 de noviembre de 2011); y en la persecución de estudiantes y saberes –antropología y sociología- por parte de las directivas de universidades, como lo fue en la Universidad del Rosario.

Al conflicto mencionado se añaden las alianzas que varias organizaciones estudiantiles tuvieron con partidos políticos y otros movimientos sociales. Tal situación, según Camila, fue clave ya que *“nosotros no podíamos dar la discusión a la reforma a la educación sin apoyo de los partidos políticos, porque ellos eran en últimas los que estaban dando el debate en el congreso”* (Entrevista, No. 17). Tarrow (1997) afirma que la disponibilidad de aliados influyentes permite la búsqueda de apoyo fuera del estamento político, de modo que las personas se animan a participar en la acción colectiva cuando tienen “aliados que pueden actuar como amigos en los tribunales, como garantes contra la represión o como negociadores aceptables” (p. 159). Lo anterior implica la existencia de vínculos entre los miembros del cuerpo político, pero también trae consigo tensiones entre quienes pertenecen a tales partidos, pues si

bien la izquierda del país luchaba como oposición al gobierno de turno, en esta existen fragmentaciones y puntos de vista diferentes.

En adición a esto, en el caso del movimiento estudiantil, las alianzas y respaldos a las protestas no solo van de la mano del cuerpo político, estas también se hayan respaldadas por académicos notables, artistas y otras figuras relevantes para el estudiantado en el país. Quisiera traer el ejemplo de la intervención del profesor Medina Gallego en uno de los encuentros de la MANE en la Universidad Nacional. Alejandro describe este suceso de la siguiente manera:

Yo estuve en la última [reunión nacional de la MANE], en la Nacional que Juan Manuel Santos dijo “listo, no vamos a perder más clases, si ustedes bajan el paro yo retiro la reforma”, entonces claro fue como “uy”, entonces claro nos la pusieron, se hizo el encuentro ahí en el León de Greiff en la Nacional y esa fue la discusión. *La discusión giraba en torno a “¿qué hacemos? ¿levantamos el paro o seguimos?”. Nuestra postura era “levantémoslo, porque, uno, las fuerzas se empiezan a desgastar, dos, el presidente ya dio esa salida, y tres, es para eso en concreto que nos levantamos”.* Entonces existía la postura que decía que no, que eso era, las típicas posturas del paro o muerte [...] y *quién lo iba a pensar: el que salió salvando la papeleta es el profesor Medina Gallego de la Nacional [...] Medina Gallego escribió Al calor del Tropel [...] Pero fue muy gracioso porque nosotros no queríamos que hablara, la OCE no quería que hablara y todos los de la FEU y la ACEU dijeron “sí, sí, Medina Gallego”, pues con semejante libro y su trayectoria uno decía “no, nos va a reventar esto” y estaba muy a reventarse tan así que la MANE fue casi que en algunos puntos de irse a las malas, o sea, fue una vaina muy, muy tensionante, y pasa Medina Gallego y nosotros “no, ahora este tipo qué va a decir, se nos va a tirar esto mal”, cuando Medina Gallego llega y dice “el movimiento estudiantil tiene que ser muy responsable, yo me siento muy orgulloso, no le puede fallar al país y lo que tiene que hacer es levantar el paro” y nosotros “¿sí? Sí, tiene la razón” (risas) y de ahí se sale con la idea de levantar el paro (Entrevista No. 13).*

Estas palabras demuestran que los aliados tienen un papel importante en el desarrollo de las protestas no solo en la búsqueda de respaldo político, sino en la reconsideración de puntos de discusión y en el debate sobre el curso que debe tomar la contienda. Figuras como la de Medina Gallego tomaron un rol de mediador en cuanto a la dirección del debate y se convirtieron en centros de unión para varias organizaciones estudiantiles con puntos de vista distintos, como lo fue entre la FEU, ACEU y OCE.

Concluyo este capítulo con dos cosas. En primer lugar, las experiencias de vida previas a la MANE y durante esta nos permiten profundizar en los sentimientos, emociones y

formaciones del sujeto político en los estudiantes, líderes y lideresas entrevistadas. Vimos que los sentimientos jugaron un papel central de encuentro, pero también de elaboración conjunta en la lucha estudiantil. Tales sentimientos confluyen en una sensación de injusticia, expresada en sistemas educativos y de salud precarios, así como faltas de garantías laborales o la dureza de la vida en el campo colombiano. Los sentimientos, junto a vivencias del pasado en torno a la participación en organizaciones estudiantiles desde el colegio y la creación de grupos estudiantiles son clave para comprender las bases de los cambios en el repertorio de la protesta estudiantil, además de la integración de nuevos actores. Esto favorece los cambios y nuevas formas de entender las relaciones sociales y materiales.

El cambio de repertorio no solo se fomenta mediante las oportunidades en las estructuras políticas, sino que en él se hallan emociones, encuentros intergeneracionales, nuevas nociones de cuerpo en la contienda y formas novedosas de establecerla en el contexto particular de Colombia y el mundo entre 2009 y 2011. El encuentro y elaboración de lo común también nos llevó a comprender cómo es que se forman los intelectuales orgánicos, quienes tienen la capacidad de organizar nuevas luchas, entendiendo al mundo en el que vive y a la gente que representa. Esto nos lleva a la segunda conclusión que corresponde a la disputa por la hegemonía material y no ideológica. La lucha por la hegemonía en los movimientos sociales se compone de aspectos culturales más que ideológicos, de manera que durante el 2011 la contienda estudiantil se caracterizó por encontrar puntos en común a pesar de los disensos frente a los lenguajes más apropiados para manifestar la demanda. La batalla por la hegemonía conllevó al uso de velatones, abrazatones, performances, memes, besatones, “marchas zombies” y marchas con antorchas que permitieron la apertura de la protesta a personas de distintas edades, cuerpos, creencias y procedencias. Estos lenguajes significaron una noción de hegemonía semejante a la de cultura.

Así mismo, estos lenguajes posibilitaron la unión de varios estudiantes de universidades públicas y privadas, instituciones técnicas y tecnológicas, miembros de organizaciones diferentes y representantes de múltiples zonas del país en rechazo a la reforma a la ley 30. Así, considero que el repertorio de la protesta estudiantil bogotana siguió en una fase de fortalecimiento en el que los estudiantes sumaron lenguajes a los ya existentes desde una década atrás. Igualmente, la MANE le dio un lugar muy importante al conflicto y al disenso, lo cual, a mi parecer, va en concordancia con la tesis de Flórez (2010), quien afirma que: “Los movimientos sociales se mantienen activos en la medida en que dan cabida a los disensos como una dinámica que acompaña y posibilita la búsqueda del consenso de sus principios de lucha” (Flórez, 2010, p. 133).

III CAPÍTULO

Esquivar las formas de represión: Protesta en la generación posmane

Nuestra existencia carga con lo que otros hicieron antes de nosotros y nosotros mismos continuamos con ello y lo transformamos para que otros sigan. Por eso esta historia se sigue contando e involucra nuevos caminos y maneras de hacerla. No obstante, dicho continuum está expuesto a una maraña de estrategias represivas para obstaculizar su acción. Estas van desde el despliegue de tácticas de desinformación, desprestigio, regulación de la protesta, y el apoyo y promoción exclusiva a la protesta catalogada como “pacífica”, hasta encarcelamientos, confrontaciones directas y asesinatos²⁵. En estas estrategias de represión han entrado en juego representaciones sobre la noción de lo “violento” y lo “pacífico”, las cuales son objeto de disputa.

Por ello, en el presente capítulo busco identificar y describir las formas en que los estados han intentado reprimir la protesta estudiantil bogotana. En este capítulo discuto con la teoría de las oportunidades políticas de Sidney Tarrow, al tener en cuenta el factor de la fragmentación de las élites políticas y las estrategias de represión que plantean estados autoritarios y no autoritarios. Lo anterior me permitirá, por un lado, reconocer algunos de los lenguajes de la contienda empleados por los estudiantes en los últimos seis años y, por el otro, analizar cómo estos lenguajes de la protesta se superponen con los lenguajes de la represión estatal social. En este capítulo abordo especialmente las nociones del espacio de la protesta, el cuerpo (nuevamente), el carnaval y la fiesta, además del regreso de lenguajes de la demanda como el tropel y las marchas por la paz.

Estructuras políticas y movimiento estudiantil: la paradoja del cuidado y la confrontación directa

Los lenguajes de la protesta desarrollados durante la MANE influyeron en las formas de establecer la contienda estudiantil durante los años posteriores en Bogotá. Particularmente

²⁵ Según Auyero (2011.) el poder estatal, además de emplear violencia abierta, utiliza violencia encubierta y otras formas de poder más suaves para castigar y disciplinar a las personas. Aunque este autor analiza el caso de “los pobres” en Argentina, sus nociones sobre las violencias de estado son útiles para entender el contexto en el que surgen las movilizaciones sociales, los significados de la protesta y también para acercarnos a las formas de represión que enfrenta el movimiento estudiantil.

entre el 2012 y 2017, buena parte de las protestas estuvieron marcadas por acciones colectivas “*sin violencia*” en las que las puestas en escena, disfraces, velatones, marchas y bloqueos “pacíficos” tuvieron gran protagonismo. Tal como he comentado hasta ahora, el repertorio de la protesta estudiantil fue fortalecido al introducir nuevas interacciones, performances y participantes. Así, en el periodo señalado es común encontrarnos con noticias que evidencian esta multiplicidad de lenguajes de la contienda. Miremos con atención los siguientes titulares El Tiempo, El Espectador y Publimetro:

“Con *abrazo* sellaron protesta” (El Tiempo, 8 de marzo de 2012), “Escuela *tomada*” (El Espectador, 17 de mayo de 2012), “U. Nacional *rechazó intento de saqueos* durante *disturbios*” (El Tiempo, 19 de abril de 2013), “*Estudiantes tomaron clase en la calle*” (El Tiempo, 30 de octubre de 2013), “*Plantón* de estudiantes en la carrera 7°” (El Tiempo, 27 de marzo de 2014), “5 heridos en la U. Pedagógica” (El Tiempo, 8 de noviembre de 2014), “Cámaras: el punto ciego en la *muerte de Miguel Ángel Barbosa*” (El Espectador, 05 de junio de 2016), “Miles de estudiantes *marchan en Bogotá para pedir la paz*” (Publimetro, 5 de octubre de 2016), “*Marchas* por alzas en el pasaje de Transmilenio” (El Tiempo, 4 de abril de 2017), “*Protestas* por los costos de los semestres en la U. de los Andes” (El Tiempo, 26 de noviembre de 2011).

Como muestras estos titulares, la mayoría de las protestas entre 2012 y 2017 no solo incluían los repertorios abordados en los capítulos I y II, sino que incorporaron nuevas formas como las “clases a la calle” y marchas por la paz. Este retorno de las marchas por la paz y, en general, el uso de lenguajes “pacíficos”- evidenciado en el “*rechazo a saqueos*”, al “*vandalismo*”- tuvo como escenario la negociación y firma entre 2012 y 2016. De acuerdo con Cruz (2016), durante tal periodo hubo una apertura a la movilización social motivada por dos factores principales. El primero corresponde a la recomposición organizativa y discursiva de los movimientos sociales, cuyas bases se desarrollaron durante el gobierno de Álvaro Uribe. El segundo atañe los acuerdos de paz, ya que su negociación permitió posicionar reivindicaciones con respecto a las consecuencias del conflicto armado (y social) y la represión en Colombia.

La apertura a la movilización social durante este periodo también estuvo influenciada por la fragmentación de las élites políticas del país. En junio de 2012, Álvaro Uribe creó el Frente Contra el Terrorismo que, siendo una coalición de varios sectores políticos colombianos, formalizó su oposición al gobierno de Juan Manuel Santos y el Marco para la Paz con las FARC-EP. El Frente buscaba servir de contrapeso a las políticas de Santos y plataformas como la Marcha Patriótica que, en la opinión de sus promotores “eran un terreno fértil para el

terrorismo” (La Silla Vacía, 24 de junio de 2012, s.p.). Este suceso significó una oportunidad para el fortalecimiento de la acción colectiva en el país, pues según Tarrow (1997), los conflictos en el seno de las élites políticas facilitan acciones colectivas de grupos no representados. Las fracturas y realineamientos políticos “pueden actuar conjuntamente para inducir a las élites insatisfechas, o incluso a gobiernos a buscar el apoyo de los de afuera” (p. 161), de modo que surgen y se reacomodan nuevas alianzas entre movimientos sociales y partidos políticos. Las situaciones que describe Tarrow son similares al momento fragmentación de las élites políticas en Colombia durante el 2012.

La fragmentación de las élites en el país fue un escenario para el aumento y fortalecimiento de luchas sociales entre las que se destacaron paros agrarios y camioneros, huelgas laborales de empresas mineras y petroleras multinacionales, paros nacionales de madres comunitarias, protestas estudiantiles, paros por la falta de servicios públicos, luchas contra actividades extractivas, etc. (CINEP, 2014). La apertura a la protesta, el panorama político mencionado y las promesas de los Acuerdos de Paz fueron, entre otras, algunas de las condiciones que facilitaron el ingreso al movimiento estudiantil y otros movimientos sociales de varias de las personas entrevistadas en esta investigación. Ese es el caso de Manuel, líder estudiantil de la Universidad del Rosario:

Yo soy de un pueblo del Pacífico colombiano que tiene una característica bien particular y es que es un lugar donde el conflicto ha estado de forma latente ¿sí? En mi niñez, bueno, pues no viví experiencias de conflicto tan cercanas, pero sí lo sentí muy cercano, el conflicto no solo a nivel educativo, sino social y económico [...] Mi primer acercamiento al movimiento estudiantil tiene que ver con el momento justo de la firma de los Acuerdos de Paz, yo sé que ahí es que me empiezo a integrar como tal, antes de la firma, pues lo que pasó con el plebiscito. Eso permitió que desde el colegio, como a los catorce años, me articulara en grupos, en diferentes grupos que tenían unas metas particulares que iban en torno al proceso de paz [...] Esos grupos son interesantes en el sentido de que yo ahorita les hago críticas, porque eran grupos desde el privilegio. Entonces era gente como del Anglocolombiano, Nogales, del Tiltatá, o sea era gente de colegios pues interesantes, pero eran unos movimientos desde el privilegio y con apuestas desde el privilegio, pero lo que tenían de interesante es que teníamos voz. Éramos escuchados tanto por gobiernos locales, regionales, o sea, teníamos voz y podíamos sentarnos con actores políticos importantes que era lo que aportaba ese privilegio. El estar con contactos o tener esa visibilidad es importante (Entrevista No. 8).

Manuel señala el modo en el que estar con “*contactos*” y “*actores políticos importantes*” se convirtió en una oportunidad para conformar, fortalecer y “*darle voz*” a procesos organizativos de estudiantes en colegios “*privilegiados*” de la ciudad. Resulta interesante que Manuel resalte el privilegio como una estrategia útil para establecer alianzas y para posicionar la voz del movimiento estudiantil de su colegio y otras instituciones frente a la posibilidad de un país distinto y sin la violencia en la que crecimos directa o indirectamente. De esta manera, el privilegio se convertía en una herramienta útil para generar tertulias, bloqueos y plantones con la participación de sectores sociales en donde la movilización social generalmente no ha llegado o no es frecuente. Esta apertura al fortalecimiento del movimiento estudiantil de secundaria en colegios privados y “*privilegiados*” impulsó la participación de más jóvenes en el movimiento estudiantil en años posteriores. Dicho privilegio les permitió a algunos jóvenes ser escuchados en medios como la radio. Manuel recuerda que “nosotros íbamos a programas de radio a hablar, pues qué era nuestro movimiento, que en ese momento se llamaba Tercera Voz”.

La apertura a la movilización social en el marco de los Acuerdos de Paz no solo se dio en sectores privilegiados de la educación secundaria, sino que estuvo presente en otros contextos, regiones e instituciones. Pareciera como si varios sectores educativos se hubiesen alineado con la agenda de paz del país a través de la realización de programas, conversatorios, talleres, cursos y foros en torno al tema. Un ejemplo de ello es el ciclo de conversaciones “Decir adiós a la guerra en la Universidad Nacional”, realizado por las facultades de Ciencias Humanas, Ciencias Políticas, Derecho, Ciencias, Artes y Ciencias Agrarias (Tognato, 2019). Estas conversaciones tuvieron lugar en 2015 y buscaron “contribuir activamente a la transformación de la Unal en un territorio de paz” (Tognato, 2019, p. 179) Así mismo, entre el 2012 y 2017 se realizaron otras iniciativas, verbigracia, el Seminario Internacional de Agendas Territoriales para la Paz del IPAZUD (Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano) de la Universidad Distrital, o el proceso de formación MAPA (Maestros para la Paz) de la Universidad Javeriana.

La estructura política en la que se generó una apertura a las protestas sociales en Colombia, el fortalecimiento de los movimientos sociales en la década anterior, los Acuerdos de Paz y las múltiples iniciativas de instituciones de educación impactaron en los lenguajes de la contienda estudiantil de los años siguientes. Lo anterior, debido a que este contexto generó un ambiente de “no violencia” y de rechazo ante cualquier forma de confrontación directa en las protestas. De hecho, varias de las personas entrevistadas que ingresaron al movimiento

estudiantil desde el 2014 me expresaron su rechazo hacia el uso de acciones como el tropel y la pedrea por considerarlas “violentas”. Veamos algunos casos:

Particularmente *yo no participo en la acción de tropear, de encapucharme y tirar piedra*, uno, porque pues *no tengo las condiciones físicas* y dos, creo que *tengo un mayor grado de responsabilidad siendo un partícipe pasivo*, puedo estar al tanto de observar un contexto más general de la situación, porque algo que siempre me ha llamado la atención es que, bueno, *hay gente que incluso lo hace por adrenalina y meterse y tirar piedra y “ay sí soy muy ACAB*”, pero muchas veces no se dan cuenta del contexto de lo que pasa alrededor de la universidad*, de quiénes están intentado ingresar, de cómo está actuando el ESMAD, porque la realidad es que, el caso de Dilan no es un caso aislado, han muerto varios estudiantes por el reaccionar del ESMAD (Nicolás, entrevista No. 10).

Yo no participo, más, sin embargo, no quiere decir que no esté de acuerdo en, digamos, romper el Transmilenio o los Bancos o el ICETEX. O sea, no participaría en hacerlo, más, sin embargo, no quiere decir que no estoy de acuerdo, porque pues *no tengo el valor suficiente para hacerlo y tampoco, no sé, efectuarlo, me daría como hasta, no sé, impresión*, porque es una *violencia ya de adrenalina*, como que me parece ya demasiado para mí y para mi estado emocional [...] Como el *miedo en todos los sentidos de la palabra*: miedo de que lo estallen a uno, miedo de que los papás lo vean a uno de pronto en medio de un tropel, el miedo de que lo roben a uno (Lina, entrevista No. 11).

Digamos que existen varios puntos de vista sobre los enfrentamientos con la fuerza pública. *Dicen que es una forma de protesta, yo bueno, sí la respeto, pero no la comparto*. Otros dicen que *“toda lucha no es igual, que es justa la del pueblo buscando libertad”*. Entonces no participaba yo, sí me quedaba viendo pues por sí había una cosa extraordinaria, sea de la fuerza pública, sea de algún estudiante [...] No participo porque considero que son muchachos intentando acabar con la universidad, contra muchachos que intentaron o que no pudieron ingresar a la universidad, buscar un mejor futuro, y les tocó por cosas de la vida ingresar a la Policía Nacional [...] (Pedro, entrevista No. 5).

Estos fragmentos de las entrevistas de Lina, Nicolás y Pedro nos permiten identificar que el tropel, la capucha y la pedrea han sido codificados en varios casos como “acciones violentas” que surgen de la “adrenalina” del momento. Podría pensarse en principio que Lina,

Nicolás y Pedro se refieren a una dicotomía entre las acciones racionales e irracionales²⁶ que podrían emerger en las protestas. Sin embargo, al prestar una mayor atención a sus palabras encontramos que estos jóvenes reconocen que el tropel tiene un sentido y una forma particular de ejecutarse; es decir, el tropel no es necesariamente un lenguaje de la protesta irracional. Lina y Nicolás hacen mención del cuerpo y factores emocionales de los cuales carecen para ejecutar el tropel. Nicolás comenta que no tiene “*las condiciones físicas*” y Lina dice que “*no sabe efectuarlo*”, de manera que ambos conocen la necesidad de adecuar el cuerpo, ejercitarlo, hacerlo fuerte, ágil y saber moverlo en el tropel.

Además, Lina piensa que hacer el tropel requiere del “*valor suficiente para hacerlo*” para que la acción no sea “*demasiado para el estado emocional*”. Aquellas expresiones hablan sobre la vulnerabilidad corporal que surge en las protestas sociales. Tal aspecto es central para entender el rechazo hacia el tropel que manifiestan Pedro, Lina y Nicolás, si tenemos en cuenta que, en el país, varios estudiantes han sido asesinados y heridos por la fuerza pública durante las confrontaciones²⁷. Entonces, existe un reconocimiento sobre los riesgos de lesión, muerte o de ir a la cárcel al salir en multitud a las calles, lo que lleva a algunos participantes a buscar formas de protesta que reduzcan su exposición corporal (Butler, 2017). De allí que Nicolás y Pedro resalten que su papel como “*observadores*” de la confrontación sea más provechoso que exponer el cuerpo directamente en el tropel, pues se requiere de un conocimiento sobre el espacio, las rutas de escape y las recomendaciones de las comisiones de DDHH.

Se puede decir que, en el periodo entre 2012 y 2018, el cuidado, como lenguaje y práctica, ha sido un factor de transformación en las dinámicas corporales y espaciales de la protesta. Lo anterior, al considerar que los cuerpos forman redes de resistencia en las que estos “no son sólo agentes activos de resistencia, fundamentalmente necesitan apoyo” (Butler, 2017, p. 11). Este modo de entender el cuerpo en la protesta social nos recuerda las interacciones y performances que implicaban desnudos en los primeros años en el siglo XXI. Al llegar a este punto, vemos que esta noción de cuerpos vulnerables ya no es algo aislado, sino que tuvo una mayor acogida hasta el 2019 y trajo consigo nuevas formas, dinámicas y estrategias al establecer la contienda. De acuerdo con Butler (2017), la movilidad es un derecho del cuerpo, pero también es una condición previa para el ejercicio de otros derechos y para congregarse en

²⁶ Gustave Le Bon (1895), en su libro “Psicología de las masas”, explica que los individuos pierden la facultad de pensar de forma racional cuando actúan en masa, de tal forma que su accionar es completamente emocional y pasional. El autor hace una lectura de los movimientos sociales desde una postura que pone en oposición lo racional con lo emocional.

²⁷ Mientras realizaba esta investigación, miembros de la policía asesinaron a 9 jóvenes en Bogotá durante las protestas en rechazo al asesinato de Javier Ordoñez. Aquel día varias personas fueron heridas, desaparecidas e incluso tres mujeres abusadas sexualmente.

la lucha por estos (p. 16). En ese sentido, el cuidado y el autocuidado de los cuerpos, entendiéndolos como materialidad y como un recinto de emociones, se ha convertido en algo relevante para el desarrollo de las protestas estudiantiles, puesto que son medios para expresar la contienda, pero también son elementos necesarios para darle continuidad. Con ello me refiero a que los cuerpos de las personas importan.

La noción de vulnerabilidad corporal en la contienda estudiantil, lejos de significar que los jóvenes se encuentran limitados por sus cuerpos o que son débiles, ha permitido el desarrollo de nuevas formas de resistencia y cuidado colectivo para continuar con la protesta en distintos espacios de la vida cotidiana. Ello lo ilustran las iniciativas en torno al cuidado que debían tener las personas con ansiedad o depresión, o sus acompañantes, cuando se hallaban en medio de una protesta en el 2019. Estas iniciativas, a mi parecer, fueron novedosas, así como las variadas recomendaciones de seguridad que circularon en las redes sociales- hacer triadas, no ir solos a las protestas, llevar el celular cargado, saber identificar a las personas de Derechos Humanos- y que fueron consideradas por varios jóvenes.

A partir de ello, podemos sugerir que los repertorios tradicionales de la protesta han privilegiado ciertos tipos de cuerpo que corresponden, en buena medida, a prototipos de masculinidad. Como resultado de esto, los cuerpos feminizados, discapacitados y de personas mayores han sido excluidos. Así, las transformaciones del repertorio no solo traen consigo un cambio en el lenguaje, sino en la posibilidad de que nuevos cuerpos entren y se articulen en la protesta. Lo anterior, por ejemplo, ha sido clave para la entrada de múltiples estrategias “*de cuidado*” desplegadas por las estudiantes de colectivas feministas. Entre tales estrategias encontramos las que menciona Claudia:

Creo que sobre todo en los últimos años, como *después de lo del Plebiscito, o digamos en lo del Paro Nacional sí hemos empezado a tener estrategias súper concretas en grupos feministas alrededor de la protesta*. Entonces, por ejemplo, de *tener grupos de WhatsApp donde nos comunicamos todo el tiempo, optar por ciertos métodos para ocultar nuestras identidades por si se arma el tropel*, por si llega el ESMAD o algo para poder estar todo el tiempo pendientes las unas de las otras “¿dónde están, están bien?”, *compartirnos ciertos datos de seguridad para saber dónde podemos buscarnos*. Incluso, en una ocasión ir a *recoger pelados en los carros para que no se los llevaran la gente del ESMAD*, como sí ir *tejiendo esas estrategias de cuidado para nosotras* (Claudia, entrevista No. 15).

Las estrategias que comenta Claudia, sumadas a las mencionadas en los párrafos anteriores, me llevan a pensar que en los últimos años los y las estudiantes han buscado preservar la vida y el cuidado del mayor número posible de participantes en las protestas. Me

atrevería a decir que en el fondo de estas estrategias se haya una noción de cuerpos y vidas que importan, y que por ende deben ser cuidadas lo mejor posible en la realización de la contienda. Tal noción podría relacionarse con la ética del cuidado que, según Tronto (citado en Molinier, 2011), no solo emana de las mujeres, ni de trabajos asumidos por ellas, sino que es un efecto de una posición social subalterna en la que hay una “aptitud de cuidar a otros y la tendencia a ‘comprender los problemas’ en lugar de ‘fijar normas’” (p.45).

Así mismo, vale la pena preguntarse de qué manera el movimiento feminista nutrió esta posición de cuidado en el movimiento estudiantil, pues también hay preocupación constante sobre la relación entre universidades públicas y privadas y el rol de la sororidad en esta. Lina resalta este factor al expresar “Me parece muy importante que haya esa sororidad entre universidades, que no importa que seamos privada o pública” (Entrevista no. 11). A la par de estas acciones de sororidad, cuidado y autocuidado en torno al cuerpo y las emociones, las personas entrevistadas han experimentado un aumento en el tropel. Sobre ello, Santiago y Felipe, representantes de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional, comentan:

También fue algo con lo que pasó con la Distrital en el cargo administrativo y el rector. *De hecho, para el año pasado y este se hicieron más frecuentes los tropeles [...] Creo que eso sí cambió, porque como en 2018 fueron tantas marchas y pues ya en las últimas fue tanta la agresión del ESMAD que, en 2019, dejamos que los que causan el vandalismo “ustedes háganle y ya”, o sea, ya “hagan lo que quieran, ya estamos mamados de eso y pues ya no vamos a meternos ahí”. No sé, pienso que eso también cambió (Santiago, entrevista No. 9).*

Del 2018 para acá en lo que yo he estado sí ha cambiado un poco y es que como que *la gente le está copiando más a los tropeles*. Es que es como una onda, como un pico y un valle, un pico y un valle, porque cuando empezó en el 2018 eso era hermoso porque no había ni un tropel y ya *de un tiempo para acá antes de que viniera el coronavirus y toda la vuelta pues estaban haciendo tropel todos los jueves* (Felipe, entrevista No. 10).

“Copiarle más al tropel” resulta algo paradójico en medio de una actitud de cuidado y autocuidado en la protesta estudiantil. Empero, esto nos indica una apertura frente a las antiguas maneras de expresar la demanda, así como la inclusión de otros cuerpos y preferencias en torno a las formas que algunas personas consideran adecuadas para protestar. Este regreso del tropel, como ya lo mencioné en capítulos anteriores, implica un acercamiento entre la generación que participó en los tropeles de los primeros años del siglo XXI y la generación actual. Igualmente, el retorno del tropel tiene que ver con la estructura política que vivimos hoy en día en el país,

ya que es similar a la de inicio de siglo. Según Nicolás, representante de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional, y Natalia, representante de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital, el aumento de los tropes se debe a lo siguiente:

Yo también digo que la aparición o reaparición de estas formas de expresión, pues también están sujetas a un cambio de política muy denso porque *fue pasar de un gobierno de Santos, más o menos estable, a uno de Duque que viene de toda una fuerza neoliberal, de ultraderecha* que, incluso, antes de ser elegido como presidente empezaron a incrementar los números de asesinatos de líderes sociales y pues ahorita ha subido un pico, *la pandemia de los líderes sociales ha sido Duque y pues eso se expresa en la universidad [...] Creo que a finalización del año pasado nosotros estábamos haciendo ese ejercicio. Muchos de los tropes precisamente eran de estudiantes de la Universidad Nacional, pero también eran estudiantes de universidades privadas y de otras universidades públicas de acá que también querían hacer sentir su voz y su inconformismo hacia el gobierno* (Nicolás, entrevista No. 10).

Yo creo que tiene que ver como un acumulado de indignaciones y no solamente a nivel local, sino a nivel nacional. *Se venía visibilizando lo del asesinato a líderes y lideresas, se venía visibilizando lo de la corrupción, lo de que el Acuerdo de Paz estaba quedando en nada. O sea, digamos que el anterior periodo político sí había llenado a la gente de alguna manera de cierta esperanza en un cambio. O sea, la gente vio qué fue vivir en guerra a estar viendo cómo podía llegar a ser una paz, y creo que eso puntualmente sí generó un nivel de consciencia mayor en las personas. Ahora se sumó lo de este señor [el rector de la Universidad Distrital] que fue súper indignante incluyendo que se fueron a burdeles con la plata de la universidad, o sea, yo creo que eso sí llegó a un nivel de indignación tal que la gente dijo “pues voy a salir a protestar de la manera en que lo hicieron” [...] creo que subestimamos la indignación de la gente y pensamos que iban a ser indiferentes como siempre, pero pues ese acumulado sí tuvo un resultado y fue que la gente no quiso aguantarse más y quiso salir a tomarse la séptima, romper el administrativo, o sea, a hacer cosas que yo nunca me imaginé que hicieran, nunca* (Natalia, entrevista No. 6).

El asesinato a líderes y lideresas sociales, el impulso de reformas para el recorte de gastos públicos, el incumplimiento de los Acuerdos de Paz y la corrupción que se vive en distintos ámbitos de nuestra sociedad generaron tal “*nivel de indignación*” en varios sectores

de la población que el sentido y formas de hacer las protestas se han transformado²⁸. Natalia y Nicolás explican la fuerza del tropel y la ejecución de protestas masivas con base en el cambio de gobiernos y lineamientos políticos en el país. Ambos están de acuerdo con que dicha transformación sea producto del regreso a un gobierno represivo, “neoliberal” y de “ultradrecha”, de modo que ellos se refieren a la influencia de las estructuras políticas en el cambio de los repertorios de protesta social y estudiantil en el país. Según Tarrow (1997), la represión en los estados autoritarios desincentiva la política popular al deprimir la acción colectiva o al elevar los costes de la organización y la movilización de la opinión pública.

Los regímenes represivos y no represivos despliegan estrategias para reducir las protestas, como lo son reducir las condiciones previas para que los movimientos sociales se organicen o mostrarse tolerantes con la protesta “no violenta” (Tarrow, 1997). Esta última tiene dos implicaciones para el movimiento social. Una es que la tolerancia a las “protestas pacíficas” ofrece un panorama libre de riesgos para los participantes y permite reunir a más personas en las calles y en múltiples acciones colectivas. La otra es que la tolerancia hacia la “protesta pacífica” suele convertirse en la pérdida de “un arma poderosa: la imagen de una autoridades irracionales y arbitrarias que meten en la cárcel a unos jóvenes manifestantes” (p. 172)²⁹.

Vale la pena cuestionarse si el aumento del tropel corresponde a un rechazo hacia el control social establecido a través de la aceptación de la protesta pacífica como única forma legítima de contienda, justamente en un momento en el que gobierna un régimen represivo. Parte de la respuesta puede encontrarse en algunas de las arengas que varios jóvenes cantan cuando en las marchas personas “rompen” o “rayan” las estaciones de Transmilenio con mensajes contra la fuerza pública y el gobierno. Recuerdo que en la Marcha por la Educación del jueves 31 de octubre de 2019 en la estación de Transmilenio de la calle 72 con Avenida Caracas varios jóvenes derribaron con patadas los separadores de la troncal. Algunos estudiantes expresaron su rechazo hacia dicha acción; sin embargo, la mayoría de quienes estaban en el lugar arengaron “¡La acción violenta no es toda igual, es justa la del pueblo

²⁸ Acá observamos que además de la estructura política, el regreso del tropel también está vinculado a la apelación de emociones. Es posible decir que hay una idea que vincula algunas formas de protestar que implica la destrucción de bienes y símbolos con la expresión de una indignación profunda hacia el orden social.

²⁹ A propósito de la tolerancia hacia las “protestas pacíficas” Tarrow (1997) escribe lo siguiente: “Encarcelar a los sublevados y a los revoltosos en potencia siguió siendo la principal respuesta a la acción colectiva hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando Gandhi y, después, los líderes del movimiento americano por los derechos civiles descubrieron que llenar las cárceles hasta los topes y ganarse las simpatías del público eran formas de represión eficaces. En respuesta, tanto en Estados Unidos como en Europa, la policía y los tribunales respondieron a la no violencia aceptando como legítimas formas de acción que previamente habían sido reprimidas. Así pues, la ocupación, que había sido castigada con cárcel cuando empezó a utilizarse, era cada vez más tolerada en la década de los setenta como una forma de discurso, especialmente en los campus universitarios” (p. 172).

buscando libertad!”. En otra ocasión, tras “rayar” la estación de la Avenida Caracas con calle 26 un gran número de estudiantes arengaron “Si la tinta te molesta no entendiste la protesta” como respuesta al descontento de estudiantes que gritaron “¡no al vandalismo!”.

Podría decirse que la llamada “protesta pacífica” en el movimiento estudiantil bogotano ha sido vista en los dos últimos años como un modo de reunir a un gran número de personas en las calles; es decir, como una forma exitosa de convocatoria que no implica un coste alto en su realización y un riesgo de encarcelamiento, desaparición forzada, heridas, asesinatos, etc. Empero, la “protesta pacífica”- representada en “chocolatadas”, “abrazatones”, “besatones”, “performances” o cualquier actividad que no implique confrontaciones o “afectar” bienes públicos y privados- ha sido puesta en debate por varios estudiantes, quienes la ven poco eficaz para ejercer presión sobre el gobierno y las directivas de las universidades, además de calificarla como un modo de adiestrar la protesta y hacerla incluso más violenta que la confrontación directa entre el ESMAD y los estudiantes. Ilustro lo anterior con el siguiente fragmento del comunicado que las directivas de la Universidad Javeriana enviaron el 25 de septiembre de 2019 a sus estudiantes a propósito del tropel que sucedió un día antes, y en el que varios estudiantes de esa universidad y de la Distrital, y pacientes del Hospital San Ignacio resultaron afectados:

La universidad respalda los espacios de participación ciudadana y de protesta social, pero rechaza enfáticamente el uso de la violencia en todas sus formas y por parte de los actores [...] apoyamos la convocatoria de los estudiantes javerianos y de la comunidad universitaria a una *manifestación por la paz y por la vida*. Nos reuniremos hoy *pacíficamente y en silencio* frente al Hospital Universitarios San Ignacio a las 12:00 del mediodía.

A este comunicado se adicionó la ubicación de vallas metálicas con globos de color blanco enfrente de la universidad por la Carrera Séptima, un cartel en la entrada de la institución que decía “Somos territorio de paz y vida”, camisetas blancas para los celadores y un recordatorio de las redes sociales del archivo histórico de la Javeriana. En él se observaba un grupo de jóvenes que marcharía por la paz con globos blancos en la década de 1990:



Imagen 10. Esta es la imagen que circuló el 26 de septiembre en las redes de la Universidad Javeriana (Fotografía tomada de las redes sociales del Archivo Histórico Javeriano)

Los elementos mencionados son una clara ilustración de la manera en que el incentivo a la protesta pacífica es utilizado en ciertos casos como una estrategia “sutil” de represión. Así, se establece una valoración institucional sobre lo que debería ser una protesta estudiantil, de modo que desde las instituciones de educación se apela a la “paz” y la “vida”, y se emplean mecanismos para incentivar el rechazo a las confrontaciones, aun cuando la fuerza pública y las múltiples situaciones de violencia generan respuestas distintas a la protesta “pacífica y en silencio”. Esta situación produce, en múltiples casos, tensiones entre la comunidad educativa y los estudiantes, y abre la posibilidad de cuestionar el contenido de dicha paz que tanto se promueve en varias universidades de la ciudad. En cuanto a ello, Miguel Hernández, exalumno de la Universidad Javeriana, escribió lo siguiente en una carta abierta al rector de tal institución:

“(…) cuando usted o (¿y?) sus asesores dicen que la Universidad "rechaza enfáticamente el uso de la violencia en todas sus formas por parte de cualquiera de los actores", *están juzgando como iguales hechos de violencia que no son de ningún modo equivalentes*. En ese comunicado, sin decirlo, se está afirmando que es tan grave y tan igualmente condenable que los estudiantes les griten "hijueputas" (como si no lo fueran) a los del ESMAD y que estos, a su vez, respondan abriendo fuego contra los estudiantes, por demás, desarmados. Esa noción de justicia que promueve ese comunicado abandona cualquier idea de proporcionalidad o simetría, y peor aún, abandona la crítica en tanto simplifica un modo particular de juzgar la realidad, al igualar fenómenos claramente diferenciables. *Según esa lógica, para la Javeriana es tan grave gritar*

o insultar, como lo es disparar contra una multitud desarmada ((El Espectador, 26 de septiembre de 2019, s.p.).

Este fragmento de la “*Carta abierta al rector de la Javeriana*” nos permite observar las incoherencias del discurso que incentiva la “protesta pacífica” en algunas universidades, pues muchas veces este resulta ser más violento al equiparar acciones que claramente no son iguales. Dicho aspecto posibilita entender, por ejemplo, las formas en que los jóvenes de distintas universidades efectúan sus demandas y por qué existe una suerte de miedo al tropel, la pedrea y “la violencia” en varios sectores de la juventud, particularmente en los de las universidades privadas. Pero veamos que, ante estos panoramas de represión y el temor por la confrontación los estudiantes han desarrollado múltiples estrategias...

Nuevos espacios para la protesta: Clases a la calle y la resignificación de lo público

En marzo de 2012, justamente cuando se establecían las primeras reuniones entre el gobierno y las FARC-EP para los Acuerdos de Paz, una explosión en la localidad de Suba prendió de nuevo el debate sobre grupos infiltrados en las universidades de la ciudad. El 26 de marzo de aquel año El Espectador publicó:

¿Infiltrados en las universidades? Tres universitarios murieron mientras fabricaban papas bomba. Autoridades dicen que tenían panfletos alusivos a la guerrilla. Analistas creen que los hechos no pueden satanizar al movimiento estudiantil [...] La Policía Metropolitana explicó en la mañana que los tres chicos, entre 19 y 22 años, se encontraban en el tercer piso de una casa manipulando 10 kilos de explosivos artesanales [...] En el lugar se encontraron documentos con instrucciones para hacer papas bomba. Y panfletos alusivos a Jaime Bateman, a una supuesta nueva fracción del M-19 y a las Farc [...] Al respecto uno de los voceros de la MANE, Jairo Rivera, rechazó que se hable de “una enorme infiltración subversiva en las universidades. En cambio, no se mencione la infiltración de la fuerza pública en dichas instituciones” (p.).

Este hecho generó múltiples interrogantes sobre la infiltración de “grupos subversivos” y trajo nuevamente sospecha sobre las formas en las que el movimiento estudiantil en Bogotá estaba efectuando sus demandas. Relacionar a los estudiantes con tales grupos llevaba a cuestionar los medios y lenguajes desde los cuales los jóvenes pretendían establecer la contienda, ligándola al tropel y la lucha armada en el país. De ahí que en la noticia se hiciera

alusión a los panfletos de Bateman y guerrillas del M-19 y las Farc. Esta situación prendió paralelamente las alarmas sobre posibles montajes y maneras de desprestigiar al movimiento estudiantil, a través de la infiltración o manipulación de la fuerza pública. Parecía como si a unos meses de las protestas de la MANE y sus logros, el movimiento estudiantil estuviese envuelto en una campaña de desprestigio. De hecho, al revisar varias noticias sobre protestas estudiantiles en el 2012, periódicos como El Tiempo y El Espectador publicaron, en su mayoría, información en la que se hablaba de *disturbios*, *infiltraciones* y *trancones*. Varias de estas noticias eran cortas, sin explicaciones sobre el porqué de las protestas y empleaban constantemente esas palabras.

“*Disturbios en la Universidad Pedagógica*” (El Tiempo, 05 de julio de 2012), “*Hallan 80 bombas incendiarias en la Universidad Nacional*” (El Espectador, 05 de octubre de 2012), “*Me quemaron el carro y nadie quiere responder*”. El drama de Harold Candela, dueño del *Renault Symbol atacado en la Nacional* (El Tiempo, 05 de octubre de 2012), “*Protestas en la Universidad Nacional. Papas bomba. Dos artefactos explotaron dentro de la universidad, donde algunos estudiantes se congregaron en la Plaza Che*” (El Espectador, 15 de mayo de 2012), “*Disturbios en U. Distrital*” (El Espectador, 19 de octubre de 2012), “*Más de dos horas estuvo bloqueada la calle 26*” (El Tiempo, 23 de mayo de 2012), “*¿Infiltración en las universidades?*” (El Espectador, 26 de marzo de 2012), “*Sobreviviente clave para aclarar caso de explosión*” (El Tiempo, 27 de marzo de 2012), “*Menor resultó herida en choques en la Distrital. Caos vial en la Avenida Circunvalar*” (31 de octubre de 2012).

A través de estos titulares encuentro similitudes entre estas formas de representar al movimiento estudiantil y los señalamientos que el DAS hizo sobre algunas organizaciones en el 2008, precisamente unos meses después del Paro Nacional del 2007 en el que los estudiantes, docentes, acudientes y trabajadores desarrollaron movilizaciones masivas en varias ciudades del país. Ambas situaciones son parecidas en la medida en que 1). Los estudiantes fueron vinculados a grupos armados o “subversivos” del país- FARC y una nueva organización con raíces en el M19-, 2). En los dos casos instituciones del estado eran las que poseían pruebas que culpaban a los estudiantes de ser infiltrados, 3.) Estos escándalos surgieron después de momentos de gran movilización social en la que los estudiantes tuvieron un papel fundamental en la convocatoria de la protesta, y 4.) Después de hallar pruebas que evidenciaban la relación entre estudiantes y “grupos subversivos”, los medios de comunicación no volvieron a mencionar nada sobre el tema.

Las representaciones que los medios de comunicación hacían sobre el movimiento estudiantil y las versiones de las confrontaciones publicadas en sus reportajes se convirtieron en una de las preocupaciones de los estudiantes en ese momento. De ahí que probablemente el informar sobre sus contiendas y luchas se haya convertido en un tema central del movimiento. Así, entre 2013 y 2014 los estudiantes buscaron nuevos modos de comunicar sus problemáticas no solo por medio de las redes sociales- pues no todas las personas estaban conectadas a través de ellas-, sino también en las calles, estaciones de Transmilenio y buses de transporte público. En cuanto a las maneras de informar en las calles, quisiera traer a colación *las clases a la calle* que, según los archivos de prensa indagados, iniciaron aproximadamente a finales del 2013 cuando el Edificio de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional se desplomó dejando a los estudiantes y docentes sin un lugar en dónde recibir y dar sus clases. Así lo publicó El Espectador:

En este contexto los estudiantes han decidido trasladar su cátedra a espacios públicos. El 29 de octubre, Gregorio Mesa optó por dar su clase frente al Ministerio de Educación. Luego, el profesor Leopoldo Múnera, quien a principios de noviembre congregó a más de 200 estudiantes en la Plazoleta frente a las instalaciones de Caracol Radio en Bogotá. Recientemente el protagonista de otro reclamo al aire libre fue el profesor Carlos Medina, al impartir su clase de historia política y económica de Colombia en un bus de Transmilenio (El Espectador, 01 de diciembre de 2013).

En este fragmento encontramos una elección muy particular de lugares: Ministerio de Educación, Caracol Radio y Transmilenio. En estos lugares hay una intencionalidad en la elección del público de la clase y de la protesta, pues qué mejor audiencia que las directivas del Ministerio de Educación, los periodistas de un medio de comunicación influyente en el país y los miles de ciudadanos que toman el Transmilenio diariamente. Es posible afirmar que el 2013 fue un año de entrada para cambios en la apropiación de espacios distintos de la Plaza de Bolívar, la Calle 26, la Carrera 30 y el Ministerio de Educación, los cuales habían sido lugares de preferencia para la protesta estudiantil en la década anterior. La inclusión de nuevos espacios para establecer la protesta cambió en cierta medida el carácter de la plazoleta enfrente de Caracol Radio, el Transmilenio y, como veremos más adelante, el de algunas rutas de buses de transporte público. Dicha modificación impactó en la percepción de los espacios de las personas que participaban tanto en las clases, como en la cotidianidad de los espacios mencionados.

Entonces, dado que toda acción política requiere de espacios de aparición (Arendt, citada en Butler, 2017), los lugares públicos se convierten en escenarios de disputa en los que las acciones concertadas se apoderan de dicho espacio, al hacer suyo el suelo y la arquitectura del lugar para darle una connotación diferente (Butler, 2017). Así, la plazoleta de Caracol Radio dejaba de ser un lugar de paso o encuentro cotidiano entre trabajadores del sector de la calle 72 con Carrera Séptima, para ser un lugar en el que estudiantes y docentes procuraban tomar sus clases y el espacio para informar sobre la precariedad que enfrentaban a falta de recursos. Esta disputa también planteaba una lucha por la información, al tener en cuenta que los medios de comunicación, en numerosos casos, no informaban sobre las razones de las protestas estudiantiles. Tomar y transformar el espacio de Caracol Radio era una manera de informar a los medios de comunicación que informan a la ciudadanía... Paradójico ¿no?

De igual forma, las clases a la calle permitían desdibujar aquella distinción entre el espacio público de la calle y lo privado del salón de clases, de tal suerte que movilizarse en Transmilenio o en los buses explicando lo que sucedía en las universidades públicas de la ciudad y dando clases sobre distintos temas de interés conllevaba a cuestionar precisamente aquella distinción entre lo público y lo privado. De acuerdo con Butler (2017) los cuerpos

reclaman lo público, encuentran y producen lo que es público a través del apropiamiento y la reconfiguración de los entornos materiales; y estos, a su vez, son parte de la acción, pero al mismo tiempo actúan cuando se convierten en soporte de la acción (p. 76).

Esta cita de la autora nos permite entender que las clases a la calle en los buses del transporte público se transformaron en lugares de aprendizaje de educación pública que se abrían a nuevos participantes y se alejaban del lugar tradicional de las lecciones: las aulas con pupitres, filas y tableros. Igualmente, los buses se convertían lugares que soportaban la acción, debido a que era el escenario en el que se desarrollaba la protesta y en el que los estudiantes y docentes generaban formas de transmitir sus luchas y saberes. Los buses se tornaron en espacios para explicar lo que sucedía en cuanto al recorte de recursos para las universidades. Tales son los casos de Felipe y Eduardo, quienes comentaron:

También en los buses, *hablando en los buses, esa es una actividad muy bonita, aunque a veces uno también se lleva muchos putazos*, porque pues no falta el viejito uribista que le eche a uno la madre, y bueno, también en el Transmilenio (Felipe, entrevista No. 10).

Pues también *con unos compañeros repartimos unos volanticos en el bus de mi papá*. Mi papá conduce buseta y lo que hacíamos era que *preparábamos como folletos en los que explicábamos*

lo que estaba pasando con la universidad y con el tema de la educación. Entonces mi papá nos decía “claro hágale” y nos dejaba poner como unas canasticas con forma de sobre en la parte de adelante del bus y ahí la gente podía sacar los volantes y leer sobre lo que estaba sucediendo. Eso era chévere porque a veces yo iba ahí adelante con mi papá y veía a la gente leer eso, entonces quedaba la satisfacción que por lo menos la gente se informaba y no se quedaba con lo que transmitía RCN o Caracol o otros medios (Eduardo, entrevista No. 3).

Las palabras de Felipe y Eduardo, aunque no corresponden directamente a las clases a la calle, evidencian la forma en la que el espacio público es soporte material de la acción colectiva y lugar de encuentros para cambiar la naturaleza de un medio de transporte a un medio de comunicación, de rutas cotidianas por las avenidas y calles de la ciudad a rutas de nuevos aprendizajes y cuestionamientos. Esta re-significación y disputa por los espacios públicos para aparición política se convirtió en un lenguaje recurrente durante los paros estudiantiles. Con el pasar de los años la toma de estos espacios ha incluido barrios, parques reconocidos e incluso otras universidades de la ciudad. Las clases a la calle y el uso de nuevos lugares públicos para establecer la demanda e informar sobre múltiples situaciones a nivel educativo han posibilitado la participación de otros ciudadanos que anteriormente no habían sentido de cerca la protesta. Por ejemplo, Manuel comenta sobre las *tertulias* en Usaquén:

En Usaquén hablando de líderes sociales, pero era importante porque desde el 2014 va en aumento todo lo de los líderes sociales, también sentarnos y hablar de eso. Entonces nos sentábamos y comenzábamos a hablar de eso. Eran espacios que más de protesta hacia el otro, eran espacios como de tertulia, como de construcción alrededor de nosotros. Nos construimos tal vez como líderes, para después plasmarlos en otros escenarios (Manuel, entrevista No. 8).

Las palabras de Manuel resaltan que la toma de los espacios públicos constituye una forma de “*construcción alrededor de nosotros*” que permite dialogar sobre distintas problemáticas y situaciones que vive el país, ya no centrándose únicamente en los estudiantes y las instituciones educativas, sino en los alcances de las “*tertulias*” a través de la participación de otras personas. Lo anterior conlleva a que el hablar de política sea una actividad que cruza los límites que separan la esfera pública de la privada (Butler, 2017). Entonces, hablar de política no se queda en las aulas o en los espacios universitarios, esto trasciende a espacios comunes de encuentro en las localidades y barrios de la ciudad. De hecho, varias de las personas entrevistadas en esta investigación comentaron que uno de los grandes cambios en las protestas bogotanas corresponde a la apertura de la contienda a otros espacios de la ciudad durante el

Paro Nacional del 2019. Para ellas, el encontrar espacios de discusión en sus barrios implicó nuevas redes de apoyo entre vecinos, así como hablar de política. Las palabras de Ricardo ilustran esto que menciono:

Yo siempre he sentido que este es un barrio [Colina Campestre] que mueve otra serie de afectos políticos. O sea, aquí vive gente como con una postura más de derecha, y de un momento a otro empecé a ver un montón de viejitas, pealos, qué sé yo, parejas que estaban dándole por la ventana y un día, eso fue impresionante, empezaron por la tarde a darle “ta, ta”. Yo escuché una cacerola, eran las cinco de la tarde, yo escuché una enfrente del edificio y le empezamos a golpear y yo vi que era un man del edificio de enfrente. El caso fue que de un momento para otro la gente empezó a salir a la calle y no miento, éramos como unas 500 personas y empezamos a caminar por todo el barrio, salía cada vez más gente, se empezó a pegar gente de Mazurén y de un momento a otro ahí se comenzó a armar sin querer queriendo como un espacio de discusión política (Ricardo, entrevista No. 12).

Los espacios no son estáticos: estos se construyen día a día. Los espacios, más allá de ser representados en mapas o ser situados desde una estratificación aparentemente objetiva, son oportunidades para gestar, producir, compartir y conversar sobre acciones políticas desde donde las personas ejecutan sus demandas. Entonces, estos son el lugar material en el que la lucha se lleva a cabo y en donde las personas disputan lo público. A partir de ello, se puede decir que la pelea por el carácter público del espacio es de gran importancia en la protesta estudiantil, pues conlleva a que en tales espacios la gente hable de política en un país en donde conversar sobre ello se ha dejado en lo privado por temor a amenazas y otro tipo de retaliaciones. Llegar a los barrios y exteriorizar múltiples demandas e incomodidades frente a las acciones del gobierno mediante la “protesta pacífica” ha sido cantera de cambio para que las personas hablen, participen y hagan oír su voz. A propósito de ello Nicolás manifiesta:

La gente se ha dado cuenta que “no es porque yo viva en un barrio y sea una ama de casa que no tenga una participación política, sino que es diferente”. Ella no puede salir a una movilización como un estudiante, pero puede ser crítica desde su casa, hablar con sus vecinos. A mí me parece particular cómo en un barrio se riega el chisme a partir de la señora del chance (risas) es genial cómo existe todo un tejido social que uno a veces ignora. Entonces sí, como decía Felipe, es que es que “mi participación política no es solo de la universidad, caiga el capitalismo”, puede inducir a otras acciones (Entrevista No. 10).

Pensar en el espacio ha llevado a debates constantes sobre quiénes deben ser el público de la protesta y quiénes deben ser incluidos en ella, porqué movilizarse hacia ciertas partes de la ciudad y cómo hacerlo. Estas discusiones han conducido a preguntas sobre las formas en las que varios sectores de Bogotá son representados para realizar la protesta. Natalia recuerda uno de estos debates del 2019:

La última votación que hubo me acuerdo que fue el día que hubo esa marcha que salimos desde la sede de la Pedagógica del norte y que fue hasta la Plaza de Bolívar, que fue una caminata la tremenda, y *votamos si como Distrital íbamos a salir del norte o salir desde el sur. Me acuerdo que ese día ganó salir desde el norte, y pues no sé, pero salió una recontra marcha super grandísima, y yo nunca me esperé todas esas marchas así grandes. Pero sí, ese fue como un día que no nos pudimos poner en consenso porque algunas personas decían “hay que ir a donde están los ricos, porque hay es que incomodarlos es a ellos” y otros que decían “no, tenemos que bloquear es el sur, porque el que no llegue la gente que realmente le toca explotarse, que suele ser la gente del sur, es lo que para realmente la producción”, entonces comenzamos con un debate de un lado y del otro, y no, dijimos “votación” y ganó irnos para el norte ese día (Natalia, entrevista No.6).*

A partir de lo señalado por Natalia, Nicolás y Ricardo identificamos los modos en que el movimiento estudiantil se lee desde una perspectiva de lugar. En capítulos anteriores abordé la construcción del espacio como elemento clave para entender los cambios en el repertorio de la protesta y el lugar de los espacios de representación en la resistencia ante políticas que buscaban separar o estropear encuentros estudiantiles. Al llegar a este punto es pertinente mencionar que el lugar también es relevante para entender el cambio descrito, si consideramos que el lugar está compuesto por tres elementos principales: localidad, ubicación y sentido de lugar (Oslender, 2012). La localidad corresponde a lugares físicos en los que ocurre una interacción social y al uso rutinario de estos lugares por actores sociales en sus interacciones cotidianas. La ubicación es el espacio geográfico particular que incluye a la localidad, la cual es afectada por procesos económicos y políticos. El sentido de lugar expresa la orientación subjetiva derivada de la experiencia, afectos y memorias de habitar en un lugar (Oslender, 2012). La formación del lugar nos permite comprender el proceso por el cual las transformaciones en los lugares de protesta están atravesadas por su comprensión misma.

En el relato de Natalia encontramos que el pensar en el lugar hacia dónde dirigir la marcha estudiantil implica pensar en la ubicación de las zonas del norte o del sur de la ciudad y lo que ello significa a nivel político y económico, pues estos son lugares donde *“viven los*

ricos” a quienes hay que incomodar o lugares en los que viven quienes “*son explotados*” y tienen la capacidad de “*parar la producción*”. Igualmente, observamos que Nicolás y Ricardo hacen referencia a las formas en las que sus barrios, lugares de transacciones cotidianas, traen consigo un sentido de lugar en el momento de convertirse en lugares de protestas en los que distintos tipos de personas pueden hablar de política, crear diálogos y redes de vecinos, y crear paralelamente memorias colectivas sobre estos sucesos.

¡Sin lugar a dudas el espacio ha sido uno de los elementos más relevantes para entender el cambio en el repertorio de la protesta estudiantil Bogotana!

“La revolución es alegría”: Lo carnavalesco, lo grotesco y la celebración del colectivo en el movimiento estudiantil posmane

Desde el Paro Nacional del 2007 el repertorio de la protesta estudiantil bogotano ha volcado cada vez más sus acciones en lenguajes que apelan al baile, los disfraces, la música y los performances. Estos lenguajes en su conjunto evocan un sentido festivo en la protesta estudiantil para expresar la “indignación” y la “rabia” en carnavales dentro y fuera de las instituciones de educación superior. Aunque los carnavales han sido parte de la vida universitaria desde la década de 1920 (Bohórquez, 2011, Vignolo, 2006), estos han tenido un lugar cada vez más privilegiado y concurrido en las protestas estudiantiles después de la MANE, particularmente entre 2014 y 2019 según las personas entrevistadas para esta investigación. Los carnavales se han posicionado en lenguajes de la contienda estudiantil, no solo por ser considerados “pacíficos” en el marco de estructuras políticas y oportunidades de movilización social, sino porque estos hacen parte de la vida cultural del país.

De acuerdo con Vignolo (2006), el carnaval ha sido objeto de debate entre dos posiciones particulares: la libertaria, propuesta por Bajtin, y la de una transgresión autoritaria, planteada por Eco. Desde la perspectiva de Bajtin (1933), el carnaval es una manera de invertir el mundo y las jerarquías establecidas mediante la risa y la parodia. En el carnaval se “decapita” o se hace inferior a los reyes, se corona a la multitud y las voces y los cuerpos de los marginados tienen un lugar relevante. El carnaval permite que los marginados de un modo sensorialmente concreto y vivido entre la realidad y el juego “se opongan a las relaciones jerárquicas y todopoderosas de la vida cotidiana” (Bajtin, 1933, p. 179). El cambio en las jerarquías posibilita la emergencia de nuevos sentidos (García, 2013), en los que el cuerpo, los valores sociales, las formas de hablar y la cotidianidad misma traspasan los límites del ser (García, 2013).

En cambio, Eco (citado en Vignolo, 2006) considera que el carnaval no es necesariamente una revolución. El autor lo entiende como una vía de escape a los distintos conflictos y tensiones sociales acumuladas a lo largo del tiempo. Desde este punto de vista, el carnaval es asemejado a la noción de “pan y circo”, en donde la transgresión de las jerarquías no es una decisión libre, sino una manera en la que quienes están en el poder controlan la revolución. En este sentido, “la puesta en escena de un mundo al revés carnalesco sería una forma de evitar otro mundo al revés: la revolución” (Vignolo, 2006, p.14). Ambas posiciones, aunque están contrapuestas, pueden ser complementarias en la medida en que el control de los carnavales ha sido una preocupación constante para quienes tienen el poder.

Estas posiciones son útiles para entender, en parte, el carnaval en las protestas estudiantiles bogotanas. Para empezar, es importante mencionar que “*la revolución es alegría, un carnaval [...] mostramos nuestra indignación, mostramos nuestra protesta, pero también nos divertimos*” (Pedro, entrevista No. 5), entonces el carnaval es una forma de poner el mundo de cabeza, tal como lo plantea Bajtin. Tal lenguaje de la protesta implica, por un lado, destronar y poner en una posición inferior a los poderosos que planean acabar con la educación o empeorar el futuro de las generaciones más jóvenes; y por el otro, dejar de lado la noción de que el carnaval es una forma de perder el tiempo en contraposición con el trabajo y la productividad. El carnaval es una acción activa, pues la revolución así lo requiere. Por ello, este lenguaje de la protesta involucra la realización de múltiples acciones simultáneas en las que los participantes se incluyen, aportan y construyen; verbigracia, las actividades que los estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional realizaron en el paro estudiantil del 2018:

Entonces lo hicimos así: en los laboratorios *nos reunimos y me acuerdo que para eso hacíamos la estampatón* que era pues estampar en camisetas temas alusivos a la movilización estudiantil. Recuerdo que fueron más de 2000 camisetas ese día. *Hicimos una toma de fotos*, hicimos un vídeo, *hicimos pues unos carnéts grandes* y en el hueco de la foto [...] poníamos a la persona para que se tomara las fotos con nosotros, pues diciendo que *todo el mundo puede hacer parte de la Universidad Nacional de Colombia [...]* Para nosotros fue muy gratificante ver algunas personas que compartían, ponían twits de fotos con cosas que hacíamos y decía como “qué chimba que hagan esto” (Santiago, entrevista No. 9).

Las palabras de Santiago nos muestran que el carnaval-revolución es un trabajo mancomunado de varias personas que hacen cosas mientras el carnaval mismo se va desarrollando. Podría decirse que, en el marco de las protestas estudiantiles, la diversión se

contagia y a ellas se van uniendo cada vez más personas que se “*toman las fotos*” con los estudiantes para compartir la experiencia de ser “*parte de la Universidad Nacional*” y luchar por ella. Por lo tanto, en el carnaval surgen nuevos vínculos, reflexiones, expresiones, vida en comunidad y lo más importante: la celebración de la colectividad misma (Ariño, 1992). En consecuencia, la revolución es celebrarse y unirse en torno a ello, transgrediendo el poder sin que esta sea controlada por otros. Pero veamos con mayor detalle cómo es que el mundo al revés se expresa simbólicamente en los carnavales estudiantiles mediante el recuerdo que Víctor tiene del Carnaval de las Ratas de la Universidad Distrital en el 2014:

El carnaval de las ratas, que en ese entonces el director era Ricardo García, el man estaba con problemas de corrupción y demás. Entonces lo que hicieron fue *que cada facultad hiciera su rata gigante y le pusiera la cara de algunos de los miembros del consejo superior*. Entonces al rector García le tocó a la ASAB y los de la ASAB hicieron una *carroza gigante* como de tres metros y la Tecno también. Y todas esas ratas comenzaron a salir de cada facultad y concluyeron en la Aduanilla de Paiba, porque en ese entonces el rector se iba directamente a la Aduanilla [...] Y ahí llegaron todas las ratas y la cuestión es que nos entramos a los salones, a la sede, buscamos al rector García, lo encaramos le dijimos que “usted era un mentiroso, un corrupto, un hijueputa, que no sé qué” [...] *cogimos cada rata y se las incendiamos al frente del man*. Y el *acto simbólico* de incendiar una rata era como “¿pero qué está pasando acá?”, y no, ese primer acto simbólico fue muy fuerte [...] el último de ese tipo fue del 2016 *que se hizo la Marcha de los Tres Cochinitos* de los cuentos de los Hermanos Grimm [...] y que *el rector era el lobo feroz que iba a comerse la universidad* (Víctor, entrevista No. 4).





Imagen 9. Las imágenes muestran algunas de las ratas que llegaron a la Aduanilla de Paiba en el Carnaval de las Ratas (Imágenes proporcionadas por Víctor para esta investigación)

La capacidad que tiene el carnaval de generar nuevos sentidos del mundo y sus jerarquías acarrea el surgimiento de un lenguaje capaz de desobedecer las pautas establecidas de la conducta comunicativa adecuada. Este cambio en el lenguaje es evidente en el relato de Víctor justamente por la quema de las ratas y la reacción desconcertada del rector de turno al verlas arder con su rostro y los del consejo superior. Es allí en donde la parodia y la subversión toman importancia en la transmisión y tergiversación de sentidos, puesto que el rector y “los del consejo” dejan de ser humanos para convertirse en ratas que, en nuestra sociedad, representan muchas veces suciedad, asco y repudio, y son paralelamente sinónimo de ladrones. Además, la modificación de sentidos en el carnaval permite que los estudiantes se comuniquen de una manera distinta a la que suelen hacerlo cotidianamente. Así, los jóvenes pueden insultar y llevar al paredón a quienes roban los recursos de su universidad.

Conforme a ello, García (2013) explica que el carnaval asume lo grotesco como un elemento clave en su ejecución. Esta característica puede ser corporal, pero también se hace presente en los elementos y actos desarrollados en los carnavales. Lo grotesco se halla en el acto de quemar al rector-rata, y en la forma agrandada con colmillos y cuerpo retorcido de las ratas-carrosas de la marcha. Otro ejemplo de ello, lo ilustran los pingponazos, que son actos en los que los estudiantes explotan ping-pongs con pintura en las fotografías de los rostros de gobernantes, rectores o directivos. De acuerdo con Pedro los pingponazos son:

Digamos que el pingponazo es una muestra de indignación que tienen los estudiantes, es como el desahogo que tú tienes. Por ejemplo, en esa época teníamos la imagen de Peñaloza y del rector de ese entonces: Ricardo García. Y yo creo que el movimiento debe demostrar su indignación y su ira con la fuerza, públicamente y por medio de un pingponazo decirle,

estallárselo a la cara y decirle “vea usted no está sirviendo para nada que nos está acabando la universidad” (Entrevista No. 5).

“*Estallarle*” una pelota con pintura al rector y al alcalde puede ser entendido como un acto grotesco, en cuanto a que es una forma simbólica de “fusilar” y acabar con quienes están en el poder. Esto sucede en un contexto de risas, indignación, pinturas de colores, de tal suerte que el carnaval también es un “desahogo”; sin embargo, ello no quiere decir que el carnaval entre en la posición que defiende Eco. Lo anterior se comprende al considerar que el caso de los pingponazos o el Carnaval de las Ratas en la Distrital no tienen una fecha particular en el calendario, no son previsibles del todo y, por ende, no pueden ser controladas o impulsadas por las directivas de la universidad. Un caso contrario a ello y que sí respalda la postura de Eco fue, en principio, el concierto “Enciende tu voz, un canto por Colombia” que iba a efectuarse el 8 de diciembre de 2019 durante el Paro Nacional. Para su realización el alcalde de ese momento, Enrique Peñalosa, autorizó y programó la actividad para que se hiciera en el Parque Simón Bolívar y no en las calles (RCN Radio, 28 de noviembre de 2019). El alcalde publicó en su cuenta en Twitter “Bienvenido el concierto del paro y cualquier manifestación pacífica”. Autorizaciones, instituciones, delegados, préstamos para el lugar del concierto: la apertura a la música y el festejo de la colectividad deja ver una preocupación por controlar la fiesta-protesta por parte del alcalde y un mensaje de tolerancia a la “protesta pacífica”.

A aquella manera de tomar poder del carnaval-revolución y convertirlo en pan y circo, se añade la represión directa que viven las protestas de este tipo actualmente en la ciudad. Aunque el carnaval viene desarrollándose desde hace varios años en las contiendas estudiantiles, varias de las personas entrevistadas comentan que desde el 2018 la represión aumentó hacia este tipo de protestas. Observemos el relato de Nicolás sobre una movilización en el Paro Universitario del 2018:

En esta movilización yo iba al frente, iba con otros estudiantes de artes, especialmente con músicos y artistas, y vemos que de pronto paramos y literal no nos dieron ni cuatro minutos, nos dice la chica de Derechos Humanos "tenemos que movernos a la derecha", le digo "está bien" y a penas giro estallan, nos estallan con aturdidoras, gas lacrimógeno, o sea, éramos un número significativo de estudiantes que íbamos hacia el norte y solo arremetieron contra nosotros, empezaron a golpearnos. Yo tuve que detenerme a levantar a muchos chicos porque literal *con los bolillos les tumbaron los instrumentos, las trompetas, los tambores* y pues ellos estaban era intentando levantarse y recoger sus instrumentos, los ayudo a recogerlos y de un momento a otro estábamos rodeados por ocho personas del ESMAD, nos salva un chico de Derechos

Humanos que nos dice "salgan por este costado". Ese día se llevaron a muchos, pero incluso hay uno de *** que ella está en el puente encima y se ve cómo arremeten contra los otros sin nada, sin presencia de capuchos, nada o sea, *era una movilización totalmente pacífica y aun así pues la fuerza de represión del estado fue inmediata* (Entrevista No. 10).

En el relato de Nicolás evidenciamos cómo el carnaval, la música, baile y el festejo se persigue aun cuando no es catalogado como una “acción violenta”. Estas palabras nos alertan sobre la constante preocupación de quienes están en el poder por acabar con el carnaval-protesta. En el fondo, los poderosos saben que este lenguaje es un modo de poner el mundo al revés, revolucionarlo, derrocar a los “reyes” y darles lugar a los subalternos. Pero consciente o inconscientemente, los estudiantes saben que el carnaval incomoda y que por ello no se debe “domar”, “reglamentar” o negociar. Entonces, el carnaval disputa la dominación: el carnaval es también una base material desde donde se crea hegemonía. En él las personas se articulan para expresar sus demandas, exigir mayor inversión en la educación y manifestar su búsqueda por un futuro distinto. ¡Pero ahondemos un poco más! El carnaval-protesta como todo tipo de carnavales requiere de decorar las calles y ponerlas al revés, al igual que la gente y las jerarquías sociales. Así, los edificios antiguos y agrietados de algunas universidades, las calles de la ciudad y las estaciones de Transmilenio se convierten en terreno de “intervención” para avivar e invitar a un nuevo orden del mundo. Con respecto a ello, Nicolás cuenta las iniciativas que tuvieron sus compañeras para “intervenir” distintos lugares:

Hacer un tejido entre todos “*la facultad está fracturada, cosámosla y unámonos*”, y pues empiezan a traer telas, *todo el mundo empieza a coser y a coser, se vuelve un círculo de conversación*, la gente empieza a hablar de sus problemas, de sus felicidades, de sus tristezas. Es muy muy áspero porque tiene un efecto también exponencial como la pandemia: el primer día eran tres personas cosiendo cuatro retacitos, al segundo día eran diez, al tercer día eran veinte y así fue sumando gente [...] *también hubo una intervención muy particular que fue en las estaciones de Transmilenio* [...] entonces lo que hicimos fue que entre baranda y baranda de una de las entradas de una de las estaciones empezamos a pasarlas [tiras de tela quirúrgica] de un lado a otro, como si fueran una telaraña ¿sí? Pero pues fueron tantas las pasadas de un lado a otro que literalmente era como una telaraña gigante donde nadie podía entrar a la estación. *Entonces era muy gracioso ver a los policías peleando y enredándose en la telaraña con el tejido*. Otro ejercicio de tejido que me parece muy interesante es lo que pasó en 21 de Noviembre [...] *una de las estaciones del SITP le habían roto los vidrios y una chica hizo la bandera de los indígenas con telas de colores* (Entrevista No. 10).

Decorar el carnaval o la revolución trae consigo cambiar el orden normal de espacios que suelen ser empleados para transitar por los campus universitarios o la ciudad. Esta transformación implica que el sentido de tales espacios se convierta en una resistencia misma que no escapa del color, la alegría y la construcción en conjunto. De ahí que Nicolás resalte el papel central del tejido en las protestas estudiantiles de su universidad. Este, además de ser esta una actividad encaminada es establecer un patrón estético y moral de la protesta, permite tejer relaciones entre estudiantes en donde las experiencias de vida se encuentran y construyen allí. Dicho aspecto es relevante precisamente porque el tejido enreda a unos con otros, crece y de una primera puntada se expande con la unión de nuevos hilos y fibras.

Aquellas intervenciones fuera del campus universitario revelan una vez más el cambio de órdenes establecidos: el carnaval-protesta es una araña que teje su red esperando a que varios caigan impidiendo el curso “normal” de las cosas. Y es aquí cuando vemos que en el carnaval, en esa revolución divertida, hasta los agentes de la fuerza pública se ven graciosamente “*enredados*”. El carnaval permite un cambio constante de sentidos que deja una intervención de los espacios sobre otra. Con ello me refiero a, por ejemplo, la manera en la que un paradero del SITP es intervenido dos veces en una misma movilización. La primera vez a golpes; la segunda a través del tejido. Por lo tanto, en el carnaval se destruye un mundo para dar lugar a otro mediante el decoro de la revolución. En este acto sucede una suerte de regeneración del vidrio que en lugar de ser transparente, sucio y frágil se convierte en una tela, en una bandera, en múltiples colores entrecruzados en donde hasta los indígenas caben en un país donde siempre se les ha negado.



Imagen 10. Músicos y artistas en el carnaval móvil en las protestas del Paro Nacional

(Fotografía propia, 21 de enero de 2020).

Finalizo este capítulo con dos conclusiones primordiales. La primera corresponde a la importancia de conocer las estrategias de represión que emplean los estados frente a la protesta social y estudiantil. Tal como vimos a lo largo del capítulo, la represión funciona de una manera directa mediante la confrontación y accionar de la fuerza pública. Sin embargo, esta no es la única forma en que opera: la represión es sutil, manipula y controla la protesta a través de la tolerancia a lenguajes “pacíficos” y el lenguaje que la describe en los medios de comunicación. Pudimos observar que en los últimos seis años la protesta estudiantil se ha debatido entre estas dos estrategias de represión. Por ejemplo, durante la época de los Acuerdos de Paz fue común encontrar que varias universidades bogotanas crearan programas y agendas de paz en las que la protesta “violenta” fue uno de los temas de discusión. Lo anterior tuvo efectos en la represión de la protesta, ya que con el pasar del tiempo los lenguajes “violentos” como el tropel o las pintas fueron rechazados y condenados desde las directivas de algunas universidades, alcaldes, periódicos, gente del común e incluso estudiantes.

Identificar las estrategias de represión de la protesta nos lleva a la segunda conclusión de este capítulo. Esta tiene que ver con el vínculo entre tales estrategias y el cambio en el repertorio de la protesta estudiantil en la actualidad. De esta forma, comprendemos que ante la represión mediante la tolerancia a la protesta “pacífica”, los estudiantes vuelven con el tropel, pues este es difícil de controlar e incomoda al estado. Pero el retorno del tropel, supone una nueva noción de cuerpo en la que este es paralelamente fuerte y vulnerable. Los estudiantes unen sus cuerpos para reclamar el espacio público, conociendo sus límites – mentales y físicos- y también desarrollan estrategias de cuidado y autocuidado en las marchas. A ello han contribuido especialmente los discursos de la ética del cuidado y sororidad, muy importantes para el movimiento estudiantil en la actualidad en el que se integran colectivas y grupos feministas.

Adicionalmente, la represión que supone alterar los lenguajes con que varios medios de comunicación describen las protestas estudiantiles, ha llevado a una modificación en el espacio donde se establece la contienda. Por ello, en los últimos años los estudiantes han procurado llegar a diferentes zonas de la ciudad para informar sobre la razón de las protestas y para entablar diálogos sobre temas políticos. Este último aspecto es uno de los más importantes, si tenemos en cuenta que hablar abiertamente sobre política en el país ha sido un tema relegado a lo

privado por temor a señalamientos, amenazas o desapariciones. De ahí que emergieran las clases a la calle, conversatorios en Transmilenio, repartición de volantes en buses, tertulias, machas en el norte y sur de la ciudad, protestas en el interior de los barrios, etc. En estos espacios más personas se pueden articular a la lucha estudiantil y social.

Los estudiantes también han evadido la represión con lenguajes “pacíficos” como los carnavales y pingponazos. Eludir la represión en este caso implica no dejar que el carnaval sea “institucionalizado”, sino que emerja en fechas no fijas, en distintos lugares de la ciudad o de las universidades y con elementos en los que las personas puedan expresar sus demandas con arte, carrozas, pinturas, fuego, etc. Como vimos, quienes tienen el poder del estado siempre le tendrán miedo al carnaval que no se deja domar bajo la noción de “pan y circo”. Los estados le tienen miedo al carnaval que celebra la colectividad y la caída de los “reyes” que maltratan a la gente. El estado busca a toda costa de dominar mediante esa hegemonía que intentan establecer las clases subalternas.

Conclusiones finales

En esta investigación me propuse a analizar las transformaciones en los repertorios de la protesta estudiantil bogotana entre 2002 y 2019 y su papel en los procesos de articulación política al interior del movimiento estudiantil. Este ejercicio dio como resultado tres conclusiones generales que nos permiten entender los factores que posibilitan dichos cambios y sus implicaciones en el fortalecimiento del movimiento estudiantil. Para empezar, en esta investigación concluyo que las modificaciones en los lenguajes de la demanda estudiantil no solo se deben a estructuras políticas presentes en el contexto de las protestas, sino a una red compleja que involucra experiencias, emociones, nuevos participantes y saberes, intercambios intergeneracionales, movimientos globales y una constante pugna por la legitimidad de los lenguajes establecidos para la contienda. Aunque las estructuras políticas nos permiten ubicar el contexto de violencia, represión y crisis en el sistema educativo colombiano, hemos visto que estas por sí solas no nos dejan explorar a profundidad las prácticas, relaciones sociales y otros aspectos culturales que propiciaron los cambios en el repertorio. Por ello, en este trabajo procuré desentrañar los sentidos de cada lenguaje de la contienda descrito, pues comprenderlos implica conocer quiénes participan en la protesta, cómo es que esta se desarrolla, cuáles son los elementos importantes en su realización y qué implicaciones tuvieron estos lenguajes a nivel social e individual.

De esta manera, vimos que las experiencias son un elemento clave para hallar respuestas mentales y emocionales a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí. Al recolectar las narrativas de las personas entrevistadas busqué indagar por las condiciones materiales que posibilitaron la elaboración de motivaciones y luchas en común para el estudiantado. Así, sus historias individuales y colectivas nos permitieron encontrar sentimientos de “ira”, “rabia”, “agitación” y, a modo general, una sensación de injusticia que es elaborada conjuntamente y materializada en la contienda por medio de múltiples lenguajes de la protesta. Estas experiencias también hacen parte de la formación política de los estudiantes, porque en ella confluyen vivencias en organizaciones estudiantiles y sociales; experiencias familiares relacionadas a la vida en el campo, movimientos políticos y la precarización laboral; y espacios de encuentro y construcción de lo común para la lucha estudiantil. A partir de ello, reafirmo, al igual que lo hizo Scott (2001), que “la experiencia es tan parte del lenguaje cotidiano, está tan imbricada en nuestras narrativas que parece una futilidad abogar por su expulsión en la explicación histórica” (p.72).

Además, los cambios en los repertorios de la protesta estudiantil se entienden a partir de la relación entre política, prácticas y cultura. Este último aspecto es evidente en la aparición de varios lenguajes de la protesta que evocan el carnaval, los disfraces, la música y lenguajes religiosos para unir y articular cada vez más a nuevos actores en la contienda. En el interior de estos y otros lenguajes emergen redes de cuidado y “*aprovisionamiento*”, la celebración de la colectividad y discusiones entre saberes y experiencias. Aquellos factores hacen que los lenguajes de la protesta abordados en este trabajo sean formas de enfrentar visiones de mundo en una disputa por la legitimidad de los estudiantes y sus demandas. Dichos lenguajes establecen posiciones de lucha política del estudiantado, lo que le otorga un poder socialmente reconocido. Este aspecto es clave, ya que como vimos, el movimiento estudiantil ha sido un sector de importancia en la convocatoria de la protesta en el país.

Pero para que este reconocimiento se dé, este movimiento ha desplegado un gran número de actividades que propician el encuentro y la creación de marcos comunes desde donde los jóvenes hablan, comprenden y resisten la dominación. De allí que me haya acercado al “*efecto dominó de las tomas*” en el 2002, el orden y posiciones de sujetos que emergen en los tropes *espontáneos y organizados*, el intercambio de saberes y actividades en los campamentos, la ejecución de las pintas, y los reclamos por el espacio público en las marchas. Estas actividades en su conjunto fueron el cimiento y la entrada a nuevos cambios en la protesta estudiantil. En ellas descansa el trabajo de cada líder, lideresa y estudiante que participó, intercambió discusiones con otros, ayudó en el desarrollo de estrategias de protección –como encapucharse para no ser desaparecido o señalado como “terrorista”- y convocó a nuevas personas a unirse en torno a la lucha estudiantil.

Es posible afirmar que la disputa por la legitimidad de la contienda estudiantil ha pasado por unir a más personas mediante las distintas formas de protesta que han emergido a lo largo de estos años. Esto nos lleva a la segunda conclusión de esta investigación: el movimiento estudiantil bogotano ha construido y consolidado una hegemonía desde donde pugna la dominación. A partir de este punto de vista, la hegemonía no plantea un consenso ideológico, sino un marco común significativo en el que las personas se articulan en torno a las demandas de los estudiantes. Lo anterior también nos permite entender los cambios en el repertorio de la protesta estudiantil bogotana, ya que entre 2002 y 2019 los estudiantes han procurado fortalecer el repertorio de la protesta al incluir nuevas propuestas desde el arte, la música, el teatro, las ciencias sociales, la literatura, el derecho, etc. El hecho de construir una base material para establecer la contienda hace que cada vez más otras personas de otros sectores sociales se articulen a la lucha. De este modo, observamos que cuando la contienda estudiantil incluye

tomas, campamentos, performances, tropeles, velatones, carnavales, marchas, bloqueos, memes, pintas, disfraces, tejidos, batucadas, entre otros lenguajes, lo que está haciendo es emprender una lucha por el poder.

El movimiento estudiantil ha tenido que cambiar su repertorio y fortalecerlo para hacer su lucha y sus demandas legítimas. Las formas de establecer la protesta son objeto de elaboración y de tensiones no solo dentro del movimiento estudiantil, sino fuera de él, de manera que el movimiento ha buscado reunir y articular a más personas y que las formas de protesta sean entendidas por los participantes, los observadores y por quienes la protesta va dirigida. Como demostré en el capítulo II, hay momentos en los que algunas maneras de protestar se desgastan (o como lo dice Tilly, se vuelven rígidas), porque la valoración de estas no es positiva, y porque la acción se ha reiterado tanto que pierde su sentido. Esto hace que la legitimidad de esa forma de protesta y el movimiento se pierda. Entonces el movimiento debe buscar tres estrategias para luchar por su legitimación. La primera es que el movimiento genere nuevas formas de protesta que logren un sentido de identidad en las personas que participan de ellas. Por ello se apela a lenguajes que están en la base de dinámicas culturales, como lo son los lenguajes religiosos o el carnaval. Pero esto por sí solo no se logra. Al ser estos lenguajes de la dominación, el movimiento debe registrar maneras de disputar su poder, o mejor dicho, performar esa disputa del poder.

Lo anterior implica entonces que los sentidos de esos lenguajes propios de la vida cultural de la gente sean modificados y reelaborados para hacer reclamos o demandas de orden político. A esto se adiciona el hecho de que estos lenguajes puedan ser reiterados y elaborados constantemente por las personas. Así se logra un aprendizaje de las formas de protesta, pero al mismo tiempo una formación de los sujetos (acá entra muy bien el tema de la formación de los cuerpos, del espacio e incluso el encuentro de la gente, que se pregunta cosas y actúa desde su posición de sujeto. Los intentos de articulación de diversos sectores al movimiento estudiantil han tenido un rol esencial en los cambios de repertorio de la protesta.

La entrada de nuevos sectores ha implicado el cambio en los elementos que se usan en las protestas, así como la concepción del cuerpo que protesta. Tal como lo mencioné antes, la entrada de niños o personas mayores ha cambiado las formas de protestar, debido a que no todos los cuerpos están formados para la confrontación. E decir, no son cuerpos ágiles, fuertes o entrenados para la pedrea. La articulación de los movimientos feministas también ha traído consigo discursos sobre la ética del cuidado y autocuidado, los cuales han sido fundamentales para los cambios en el repertorio de la protesta en los últimos cinco años. Vale la pena mencionar que los repertorios de la protesta también han cambiado gracias a la articulación de

saberes al interior del movimiento, por ejemplo, en el acercamiento de estudiantes de diversas áreas del conocimiento

La búsqueda de una hegemonía ha influido en la formación de intelectuales orgánicos, quienes son personas que, además de pensar lo social, sienten las pasiones del pueblo y conocen de cerca las condiciones materiales de la gente. Estos intelectuales son las lideresas, líderes y estudiantes que halonan los procesos organizativos del movimiento. Así mismo, el proceso por la formación de una hegemonía material ha implicado la apertura de nuevos cuerpos que protestan- cuerpos ágiles, cuerpos discapacitados, cuerpos jóvenes, cuerpos adultos, etc.- y a una nueva concepción de los espacios de resistencia en la protesta social y estudiantil. En cuanto al primer aspecto, encontramos que hoy en día existe una noción de cuerpos que luchan, pero que importan. Por ello, en los últimos años los y las estudiantes han desplegado estrategias que vienen de una ética del cuidado y autocuidado en la protesta. Adicionalmente, articular a varias personas también ha traído consigo una transformación en los espacios de representación, lo que se ha evidenciado en protestas en zonas del norte y sur de la ciudad, el involucramiento de nuevas localidades y barrios, y la extensión de la protesta al espacio virtual.

En tercer lugar, concluyo que la construcción de una hegemonía material en el movimiento estudiantil ha sido un objeto de disputa con el estado. Esta disputa parte de varias tácticas de represión y control de la protesta como lo son la tolerancia a la “protesta pacífica” o la confrontación directa. Así, los gobiernos no sólo actúan mediante una violencia material sino también simbólica en torno a quienes protestan. La hegemonía también es contendida por el estado quien utiliza esa base material para dominar. A pesar de ello, el movimiento estudiantil ha sabido emplear estrategias como la vuelta del tropel o la ejecución de carnavales (porque la *“revolución es un carnaval”*). Esto último es de gran importancia para reflexionar sobre las razones por las cuales el repertorio de la protesta cambia en determinados momentos, así como para pensar la situación de la protesta social en la actualidad, pues esta pasa por la represión directa o sutil a través de varios mecanismos como: 1.) autorizaciones y regulación legal de las protestas, 2.) crear condiciones para impedir el encuentro de los estudiantes y las personas en general en torno a temas políticos no se dé, 3.) el desprestigio de la protesta social por parte de la prensa y otros medios de comunicación al emplear palabras como “vandalismo”, “disturbios”, “terrorismo” y “organizados” (en un sentido peyorativo).

Los principales medios de información también elaboran valoraciones estéticas y morales de la protesta. Desde los medios de comunicación se crean categorías y expresiones para nombrar y referirse a la protesta estudiantil. Por ello, a lo largo de la tesis mencioné que el tropel no es llamado así, sino que se habla de "disturbios" o "vandalismo", no se habla de

jóvenes que protestan, ni mucho menos se explica con detalle lo que sucede y el por qué se las protestas. Desde los medios de comunicación se elaboran discursos y representaciones sobre el estudiantado y la protesta social, de manera que estos, al llegar a varias personas, participan en el moldeamiento de opiniones sobre lo que debería ser o no la protesta.

Hablar de repertorios de la protesta, cambios históricos, experiencias y el movimiento estudiantil bogotano constituye una discusión de múltiples aristas. De ahí que en este corto documento se escapen temas como la incursión de las colectivas feministas en el movimiento y el papel de la mujer en este, las nuevas demandas ambientales que se articulan en las peticiones de los estudiantes, así como los diálogos entre este movimiento y otros. Considero que este trabajo de grado pudo nutrirse por una variedad de estudiantes de diferentes instituciones de educación secundaria y superior. Así mismo, una búsqueda más amplia de archivos producidos por y para el movimiento estudiantil hubiese sido de gran provecho para analizar los cambios en los repertorios de la protesta. No obstante, la recolección de datos para esta investigación se dio en el contexto de la pandemia del Covid-19. Esto impidió una mejor búsqueda de archivos, además de un acercamiento distinto a las personas que participaron en la investigación. Por tal motivo, tuve que efectuar algunas modificaciones en la búsqueda de datos y recurrir a archivos de prensa de periódicos oficiales, ya que acceder a los archivos en físico no era una opción viable en mi caso. Tales modificaciones también correspondieron a considerar las limitaciones y cuidados a tener en cuenta en tiempos de pandemia y crisis.

Sin embargo, un acercamiento etnográfico y a las narrativas de quienes participaron en esta investigación resultó en un ejercicio metodológico acertado que posibilitó encontrar estrategias a los puntos problemático mencionados en el párrafo anterior, pero también conllevó a hacer reelaboraciones del pasado, explorar las experiencias, el porqué de ciertos lenguajes y los significados que las personas le otorgan a estas. Espero que esta investigación pueda aportar a algunos vacíos en la investigación sobre los lenguajes de la demanda, especialmente en el movimiento estudiantil. Dar una mirada a este tema nos puede ayudar a reflexionar sobre los cambios de lenguajes y la pugna por la legitimidad sobre las formas más “adecuadas” para establecer la contienda. Igualmente, esta investigación nos permite entender cómo y porqué los cambios en los lenguajes de la protesta se dan, de tal forma que ello puede ser útil para reflexionar sobre la coyuntura de la protesta social en la actualidad. Es tiempo de comprender que el repertorio de la protesta debe continuar su camino de fortalecimiento, puesto que hasta el momento ha logrado incluir nuevos sectores, cuerpos, espacios, elementos. Este es un buen terreno para luchas por la hegemonía de los subalternos, la lucha por los derechos y un mundo distinto al que nos ofrecen los poderosos por estos días.

Referencias

Acevedo, A. & Crucelly, D. (2011). Movilización y protesta estudiantil 1971: Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno universitario y la memoria de protagonistas y testigos. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Vol. 16, P.p. 221-242. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rahrf/v16n1/v16n1a10.pdf>

Acevedo, A. (2015). Memorias e historia del movimiento estudiantil en Colombia (1968). En R. Marsiske (Ed.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina* (pp. 109-128). México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Aguilar, H. (Sin fecha). La performatividad o técnica de la construcción de la subjetividad. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado el 28 de abril de 2020 de: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20técnica%20de%20la%20construcción%20de%20la%20subjetividad.pdf>

Alerta Bogotá (30 de octubre de 2019). Los sitios por donde pasará la marcha de máscaras de los estudiantes de Bogotá. Recuperado de: <https://www.alertabogota.com/noticias/local/los-sitios-por-donde-pasara-la-marcha-de-mascaras-de-los-estudiantes-en-bogota>

Alexander, J. (2004). Cultural pragmatics: social performance between ritual and strategy. *Sociological Theory*, Vol. 22 No. 4. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/pdf/3648932.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents

Archila, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica. *Revista Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, Vol. 13 No. 31.

Ariño, A. (1992). La ciudad ritual. La fiesta de las Fallas. *Revista Anthropos*. Barcelona

Arteaga, N & Arzuaga, J. (2015). Del neofuncionalismo a la conciencia icónica: ensayo crítico para pensar la sociología cultural de Jeffrey Alexander. *Revista Sociológica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Vol. 31, No. 87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3050/305043762001/html/index.html>

Auyero, J. (2002). Los cambios en el repertorio de la protesta social en la Argentina. *Desarrollo económico*, Vol. 42 No. 166, 187-210. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271810007_Los_cambios_en_el_repertorio_de_la_protesta_social_en_la_Argentina

Auyero, J. (2011). Puños, patadas y codazos en la regulación de la pobreza neoliberal. En M. Funes, A propósito de Tilly: conflicto, poder y acción colectiva. Buenos Aires, Argentina: Centro de Investigaciones Sociológicas, p. 231-247

Bajtin, Mijail (1933/2005). La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza.

Beltrán, G. (2014). Prólogo. En J. Valencia y C. García, Movimientos sociales e internet (pp. 7-17). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Bernal, P. (2014). Totalitarismos y nacionalismos: Reflexiones desde la filosofía de la técnica. En J. Valencia y C. García, Movimientos sociales e internet (pp. 47-72). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Bohórquez, C. (2011). Carnavales 1920-2010: Universidad Nacional de Colombia. Revista Contestarte. Recuperado de: <https://revistacontestarte.com/carnavales-1921-2010-universidad-nacional-de-colombia/>

Bourdieu, P. (2001). II. Lenguaje y poder simbólico. En Bourdieu, ¿Qué significa hablar? (pp. 63-67). Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.

Butler, J. (1999). Performativity's social magic. En R. Shusterman, Bourdieu a critical reader (p. 113-128). London, United Kingdom. Recuperado de: https://belfioreword.files.wordpress.com/2014/02/14493-performativitys_social_magic.pdf

Butler, J. (2017). Capítulo II: Cuerpos en alianza y la política de la calle. En J. Butler, Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea (pp. 71-101). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. Revista Nómadas, No. 46, pp. 13-29. Universidad Central.

Calhoun, C. (2001). Putting emotions in their place. En J. Goodwin, J. Jasper y F. Polleta, Passionate politics. Emotions and social movements. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.

Calle, V. & Yepes, D. (2014). Hacia la historia del Movimiento Estudiantil en Colombia: elementos teórico-metodológicos fundamentales. Cali, Colombia: Centro de Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES), Facultad de Derecho y Ciencias

sociales, Universidad Icesi. Recuperado de:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ejnmEiko0oYJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5070555.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

Cardona, A. (2010). Los usos de la memoria en el movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia y la construcción de memoria histórica en Colombia (Tesis de pregrado). Medellín, Universidad de Antioquia

Carvalho, M. (2009). Sem-Terra: os sentidos e as transformações de uma categoria de ação coletiva no Brasil. Revista Lua Nova, núm. 76, 2009, pp. 197-227 Centro de Estudos de Cultura Contemporânea São Paulo, Brasil. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/673/67313619007.pdf>

Castells, M. (2009). El poder de las redes y las redes del poder. El entorno tecnológico de la comunicación. Revista Vanguardia, No. 50, pp. 6-13. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Cardoso5/publication/301867379_Movilizacion_social_y_redes_sociales/links/572a5b0708ae2efbdbc1f6c/Movilizacion-social-y-redes-sociales.pdf

Chaves, C. (2000). Introducao. En Chaves, A marcha Nacional Dos Sem Terra (pp.13-32). Río de Janeiro, Brasil: Sindicato Nacional dos editores de Livros RJ

CINEP (2009). Falsos positivos. Balance del segundo semestre de 2008. Informe especial abril de 2009. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0567/4_CIN_FAL_09.pdf

CINEP (2009). Protesta social 2002-2008. En cuestión las políticas de Uribe Vélez. Informe especial. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: https://issuu.com/cinepppp/docs/la_protesta_social_2002-2008_junio_2009

CINEP (2014). Informe especial: Luchas sociales en Colombia 2013. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: http://www.ens.org.co/wp-content/uploads/2016/11/informe-especial-cinep-protestas-2013_opt.pdf

CINEP (2018). Protesta social y participación política: los riesgos de la incompreensión. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20181201_articulo6.pdf

Colectivo de abogados (7 de abril de 2011). La Cut, CTC y FECODE se suman a la jornada nacional de protesta por la defensa de los derechos, Colombia marcha este jueves 7 de abril. Página del Colectivo de Abogados. Recuperado de: <https://www.colectivodeabogados.org/Por-la-defensa-de-los-derechos>

Colombia Informa (8 de julio de 2018). Velatón Bogotá 07. Recuperado de: https://www.colombiainforma.info/gmedia/velat_n_bogot_07-jpg/

Congreso de Colombia (2002). Ley 789 Por la cual se dictan normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo de Trabajo. Recuperado el 12 de mayo de 2020 de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0789_2002.htm

Cruz, E. (2016). Ciclo de protesta 2010-2016 en Colombia. Una explicación. *Jurídicas CUC*, 12(1), 31-62. Recuperado de: <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/juridicascuc/article/view/1114>

Crehan, K. (2004). Segunda parte: Gramsci y la cultura. En K. Crehan Gramsci, cultura y antropología (p. 90-181). Barcelona, España: Hurope S.L.

Crespo, C. (2011). De pasados presentes: hacia una etnografía de archivos. *Revista colombiana de antropología* Vol. 7, pp. 69-90. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n1/v47n1a04.pdf>

Cruz, E. (2017). El movimiento estudiantil en 1971 y 2011. Una comparación diacrónica. *Reflexión política* Vol. 19 No. 38. Recuperado de: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/2846>

Dawsey, J. (2006). Turner, Benjamin e antropologia da performance: O lugar olhado (e ouvido) das coisas. *Revista Campos*, Vol. 7, No. 2, pp. 17-25. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/7322/5249>

Departamento Nacional de Planeación (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos. Bogotá, Colombia. Recuperado el 5 de junio de 2020 de: https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd_tomo_1.pdf

Desmotivaciones, (octubre de 2011). Imágenes, carteles y desmotivaciones de educación Colombia [Blog personal]. Recuperado de: <https://desmotivaciones.es/2970042/No-solo-en-el-mundo-magico>

El Espectador (26 de enero de 2010). Uribe propone que estudiantes universitarios sea informantes del ejército. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo184279-uribe-propone-estudiantes-universitarios-sean-informantes-del-ejerc>

El Espectador (27 de febrero de 2005). Protestas por TLC. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (16 de abril de 2005). La cultura del símbolo. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (7 de mayo de 2006). Máxima alerta en la capital. Sin página. Recuperado de: Hemeroteca Biblioteca Nacional

El Espectador (14 de mayo de 2006). Cruce de correos entre profesores evidencia la polarización en universidades. Sin página. Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (3 de agosto de 2006). Amenazas a un científico. P. 9. Recuperado de: Hemeroteca Biblioteca Nacional

El Espectador (23 de octubre de 2008). Encauchados vs. Policía en la nacional. Disturbios: empate técnico. Sin página. Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (4 de noviembre de 2011). Marcha de antorchas congestionó a Bogotá. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (12 de noviembre de 2011). Comenzó la acampada. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (30 de noviembre de 2011). “Sí hubo abuso de fuerza”. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (17 de febrero de 2012). Malentendidos rosarista. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (26 de marzo de 2012). ¿Infiltración en las Universidades? Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (27 de marzo de 2012). Pudo ser un montaje. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (19 de octubre de 2012). Disturbios en la U. Distrital. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (15 de mayo de 2013)

El Espectador (1 de diciembre de 2012). U. Nacional dicta clase en la calle. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (5 de octubre de 2012). Hallan 80 bombas incendiarias en la U. Nacional. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (5 de junio de 2016). “Cámaras: el punto ciego en la muerte de Miguel Ángel Barbosa”. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Espectador (26 de septiembre de 2019). Carta abierta al rector de la Javeriana. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/carta-abierta-al-rector-de-la-javeriana/>

El Nuevo Siglo (17 de septiembre de 2004). U. Javeriana marcha por la vida. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Nuevo Siglo (30 de octubre de 2004). Bogotá. Más disturbios. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Nuevo Siglo (12 de octubre de 2007). Disturbios en Universidades Nacional y Pedagógica. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa

El Tiempo (9 de mayo de 2002). Marcha en el Sur por los Zárate. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (17 de mayo de 2012). Escuela tomada. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (18 de mayo de 2002). Alumnos se toman los colegios. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (22 de mayo de 2002). Se toman otro colegio. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (16 de junio de 2002). Estudiantes levantan tomas. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (30 de noviembre de 2002). ¿Qué pasa en la Nacional??. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (8 de marzo de 2003). Rechazo a la violencia. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (13 de marzo de 2003). Capturadas por caso TM. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (26 de septiembre de 2003). U. Distrital. Un policía herido en disturbios. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (9 de mayo de 2004). Marcha por la paz. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (10 de mayo de 2004). Jóvenes sepan que aquí corrió mucha sangre. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (24 de noviembre de 2005). Fin a bloqueos en U. Nacional. Sin páginas. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (10 de marzo de 2006). Óscar, en estado de muerte cerebral. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (11 de marzo de 2006). Una canica fue la que mató a estudiante de la Distrital. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (19 de marzo de 2006). Violencia en la Nacional. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (18 de mayo de 2006). Disturbios en la Universidad Pedagógica. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (8 de junio de 2006). Amenazas en la Universidad Nacional. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (21 de junio de 2006). La Nacional, bajo amenaza “para”. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (14 de septiembre de 2006). Amenazas de muerte n la Universidad Externado. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (11 de octubre de 2006). Disturbio en la 26 por protestas en la U. Nacional. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (9 de mayo de 2007). Pupitrado de estudiantes en la Universidad Nacional. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (16 de mayo de 2007). Estudiantes protestan con arte. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (26 de mayo de 2007). La autopista sur estuvo bloqueada durante diez horas. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (29 de mayo de 2007). La noche de los lápices en Bogotá. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (31 de mayo de 2007). Multitudinaria marcha en Bogotá. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (10 de octubre de 2007). Disturbios en la nacional. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (30 de mayo de 2008). Uribe careó a estudiantes por disturbios en la U. Pedagógica. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (4 de junio de 2008). Presidente Uribe defiende ingreso de la fuerza pública a las universidades en debate con estudiantes. Sin página. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4234946>

El Tiempo (18 de septiembre de 2008). Cientos de estudiantes se tomaron el consejo. Un debate a la libertad. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (18 de septiembre de 2008). 1500 estudiantes protestaron frente al Consejo. Candente debate por los encapuchados en U. Nacional. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (20 de septiembre 2008). De la protesta en la universidad. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (17 de octubre de 2008). Polémica entre DAS y gremio estudiantil. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (11 de septiembre de 2009). Estudiantes protestaron por bases militares. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (1 octubre de 2009). Protesta por bases norteamericanas. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (28 de abril de 2011). Protestas estudiantiles infartaron el tráfico. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (14 de octubre de 2011). Los comerciantes: La otra cara de la protesta. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (26 de noviembre de 2011). Protestas por los costos de los semestres en la U. de los Andes. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

El Tiempo (8 de marzo de 2012). Con abrazo sellaron protesta. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

El Tiempo (26 de marzo de 2012). *¿Infiltración en las universidades?*. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

El Tiempo (27 de marzo de 2012). Sobreviviente, clave para aclarar caso de explosión. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

El Tiempo (23 de mayo de 2012). Más de dos horas estuvo bloqueada la calle 26. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (5 de julio de 2012). Disturbios en la Universidad Pedagógica. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (5 de octubre de 2012). Hallan ochenta bombas incendiarias en la Unal. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

El Tiempo (31 de octubre de 2012). Menor resultó herida en choques en la Distrital. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

El Tiempo (19 de abril de 2013). U. Nacional rechazó intento de saqueo durante disturbios. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

El Tiempo (30 de octubre de 2013). Estudiantes tomaron clase en la calle. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (27 de marzo de 2014). Plantón de estudiantes en la Carrera 7°. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (8 de noviembre de 2014). 5 heridos por disturbios en la U. Pedagógica. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (4 de abril de 2017). Marchas por alzas en el pasaje de TM. Sin página. Recuperado de: Archivo Digital de Prensa CINEP

El Tiempo (26 de noviembre de 2017). Protestas por los costos de los semestres en la U. de los Andes. Sin página. Recuperado de: Archivo de Prensa CINEP

EMOL Fotos (12 de agosto de 2011). Velatón de estudiantes en la Moneda. Recuperado de: <https://www.emol.com/fotos/19286/#1033617/Velat%C3%B3n-de-estudiantes-en-La-Moneda>

Escobar, A. (1992). Culture, practice and politics: Anthropology and the study of social movements. *Critique of Anthropology*, Vol. 12, No. 4, pp. 395-432

FECODE (2007). Uribe, educación y TLC. Bogotá, Colombia: Escuela Nacional de formación de FECODE. Recuperado el 26 de abril de 2020 de: <https://www.fecode.edu.co/escuela/images/Cartillas/CARTILLA%202007/CUADERNOTEM ATICO2-URIBEEEDUCACIONYTLC2correccion16marzo.pdf>

Fernández G. (2003). Fotografía documental Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, 2003). Recuperado de: <http://www.jorge-fernandez.com/fotodocumental/universidadNacional.html>

Fernández, M. (2011). Além da racionalidade: o estudo das emoções como práticas políticas. Revista Mana, Vol. 17, No. 1, p. 41-68. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v17n1/v17n1a03.pdf>

Fernández, M. (2017). Más allá de las motivaciones, Introducción. En M. Fernández, La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brickman recuperada. Rosario, Argentina: Prohistoria ediciones. P.p. 21-56

Fernández, M. (2017), Primera parte. Recuperar la dignidad. En M. Fernández, La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brickman recuperada. Rosario, Argentina: Prohistoria ediciones. P.p. 57- 89

Flórez, J. (2010). Capítulo 4: Los disensos como dimensión política de la acción colectiva. En J. Flórez, Lecturas emergentes. Decolonialidad y subjetividad en las teorías de los movimientos sociales. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 115- 145

García, R. (2013). La carnavalización del mundo como crítica: risa, acción política y subjetividad en la vida social y en el hablar. Revista Athenea Digital, No. 13, p. 121-130.

Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks. Londres, Inglaterra: Lawrence & Wishart. Recuperado de: <http://abahlali.org/files/gramsci.pdf>

Graizer, O y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. Revista de Educación 356. Pp. 133-158. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf

Giacaglia, M. (2002). Hegemonía, Concepto clave para pensar la política. Revista Tópicos. Num. 10, pp. 151-159. Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/288/28801009.pdf>

Grossberg, L. (2004). Entre consenso y hegemonía: notas sobre la forma hegemónica de la política moderna. Tabula Rasa, No. 2, p. 49-57

Grupo Memoria y palabra (2007). Memorias y palabra [Mensaje en un blog]. Memoria y palabra. Recuperado de: <http://memoriaypalabra.blogspot.com/>

Gutiérrez, A. (2019). El uso estratégico del meme en comunicación política (Tesis de maestría). Santiago de Chile: Instituto de la comunicación e imagen Universidad de Chile. Recuperada

de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/170229/TESIS-memes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hall, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Lima, Perú: Envirón Editores. Recuperado de: http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf

Hernández, I. (2007). El Programa Mínimo de los Estudiantes Colombianos: Movimientos estudiantil universitario de 1971 todo un país. Rhec Editorial de la Universidad de Nariño, No. 10, p.p. 29-57. Recuperado de: https://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/r10_29.pdf

Jarpa, C. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. Revista Cinta de moebio, No. 53. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2015000200002

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores

Jelin, E. & Longni, A. (2005). Introducción. En Jelin & Longoni (comps.), Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión (pp.11-23). Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Jelin, E. & Longni, A. (2005). Siluetas. En Jelin & Longoni (comps.), Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión (pp.71-77). Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Langland, V. (2005). Fotografía y memoria. En Jelin & Longoni (comps.), Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión (pp.87-91). Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Lara, S. (2015). Usos y debates del concepto de fiesta popular en Colombia. Antípoda revista de Antropología y Arqueología, No. 21, pp. 147-164.

La Silla Vacía (4 de noviembre de 2011). Así es el ADN de la protesta estudiantil. Recuperado de: <https://lasillavacia.com/historia/asi-es-el-adn-de-la-protesta-estudiantil-29355>

La Silla Vacía (24 de junio de 2012). El 'Frente contra el Terrorismo': Un nuevo as ajo la manga. Recueprado de: <https://lasillavacia.com/historia/el-frente-contra-el-terrorismo-un-nuevo-bajo-la-manga-del-uribismo-34225>

LeBon, G. (1895). Psicología de las masas. Último reducto. Recuperado de: <http://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Filosofia%20moderna/Psicologia-de-las-masas-G.-Le-Bon.pdf>

León, M. (Sin fecha). Ni reciente, ni importado: Historia del performance en Colombia. Credencial Historia. No. 320, Banco de la República. Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-320/ni-reciente-ni-importado-historia-del-performance-en-colombia>

Londoño, R.; Pizarro, E. & Rincón, M. (Octubre de 2019). Movimiento estudiantil 1969-1972. Por una universidad nueva. Dialogo intergeneracional. Este diálogo fue llevado a cabo en las instalaciones de la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

Marsiske, R. (2015). Los estudiante de la reforma universitaria en América Latina: ¿una generación?. En R. Marsiske (Ed.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina* (pp. 20-42). México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Proyecto de ley “por la cual se organiza el sistema de educación superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior”. Recuperado de: http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/procesos_de_interes/2a_exposicion_motivos.pdf

Molinier, P. (2011). El cuidado como ética y como trabajo. En *El trabajo y la ética del cuidado*, eds. Luz Gabriela Arango y Pascale Molinier. Medellín: La Carreta, 15-21. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/48583/1/eltrabajoyla%C3%A9tica.rese%C3%B1a.pdf>

Mouffe, Ch. (1985). Hegemonía e ideología en Gramsci. En Ch. Mouffe Gramsci y la realidad colombiana, p. 167-227

Mouffe, Ch. (1985). Hegemonía, política e ideología. En J. Martín del Campo, Hegemonía y alternativas políticas en América Latina, p. 125-145. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores

Munera, M., Obando, A. y Osorio, C. (2007). El lenguaje y los códigos comunicativos que detrás de él circulan. Revista El Ágora USB, Vol. 7, No. 2. Pp. 212-224. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997001.pdf> Oberti, A. (2014). Testimonio,

responsabilidad y herencia. Militancia política y afectividad en la Argentina de los años setenta. Revista Chilena de estudios Latinoamericanos MERIDIONAL, Vol. 2, pp. 63-88

Ojeda, A. y Zegada, M. (2018). Introducción. En M. Guardia, A. Ojeda y Zegada, M., *La vida política del meme. Interacciones digitales y facebook en una coyuntura crítica*. Pp. 15-19. Cochabamba, Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo. Recuperado de: <file:///C:/Users/Familia%20Roa/Downloads/Lavidapoliticadelmeme-Intro.pdf>

Oslender, U. (2012). Espacializando la resistencia: perspectivas de espacio y lugar en las investigaciones de movimientos sociales. En E. Restrepo y M. Uribe, *Antropologías transeúntes*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), p.p. 195-228

Panotto, N. (2017). Religiones, política y Estado laico. Nuevos acercamientos para el contexto latinoamericano. Recuperado de: <http://www.gemrip.org/wp-content/uploads/2017/11/Religiones-pol%C3%ADtica-y-Estado-laico-Nico%C3%A1s-Panotto-2017-2.pdf>

Pérez, C. (2017). Acción y movilización estudiantil en el marco del paro nacional universitario del 2007 en la Universidad Pedagógica Nacional: Una historia por contar (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3016/TE-21293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, V. (2016). Orígenes de la teología de la liberación en Colombia. Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, Sacerdotes para América Latina, Cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base. Revista Cuestiones Teológicas. Vol. 43, No. 99, p. 73-108. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v43n99/v43n99a04.pdf>

Presidencia de la República (2002). Resolución Ejecutiva Número 32 de 2002, por la cual se da la terminación a una zona de distensión. Recuperado el 04 de mayo de 2020 de: http://www.avancejuridico.com/actualidad/documentosoficiales/2002/44716/r_presidencia_0032_2002.html

Ramos, A. (2011). Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad. *Revista Alteridades*, Vol. 21, No. 42, pp. 130-148. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74722745010.pdf>

Rangel, N. (2016). Ocupaciones de tierra, campamentos, secretos y conocimientos: la producción social de una movilización en el extremo sur de Bahía. *Revista Cuadernos de antropología social*, No. 43, P.p. 179-199. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6440204.pdf>

Rangel, N. (2019). De movimientos, botellas y consideración: la producción cotidiana de lo común en asentamientos rurales del Estado de Sao Pablo, Brasil. *Revista de Estudios Sociales*, No. 70, sin página. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2019000400037&lng=en&nrm=iso

Restrepo, E. (2016). *Etnografía, alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envirón Editores. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>

Revista Semana (11 de diciembre de 2011). Grito de amor y de protesta. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/grito-amor-protesta/249276-3>

Roseberry, W. (2002). Hegemonía y lenguaje de la contienda. En J. Gilbert y D. Nugent, *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham and London, Duke University Press. pp. 355-366. Recuperado de: http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Roseberry_Hegemon%C3%ADa%20y%20el%20lenguaje%20de%20la%20contienda.pdf

RPP (12 de agosto de 2011). Velatón, cacerolazos y protestas frente a la Moneda. Recuperado de: <https://rpp.pe/mundo/actualidad/velaton-cacerolazos-y-protestas-frente-a-la-moneda-noticia-393542?ref=rpp>

Scott, J. (2001). Experiencia. *Revista de Estudios de Género La Ventana* No. 12. P. 42-73

Semana (8 de abril de 2009). Estados Unidos utilizará en total siete bases militares en Colombia. *Revista Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/seguridad/articulo/estados-unidos-utilizara-total-siete-bases-militares-colombia/105908-3>

Semana (01 de abril de 2011). Reforma a la Ley 30: por qué sí, por qué no. Gobierno y rectores chocan en torno a varias propuestas de la reforma a la educación superior. Recuperado de:

<https://www.semana.com/nacion/articulo/reforma-ley-30-que-si-que-no/237727-3#:~:text=Gobierno%20y%20rectores%20chocan%20en,reforma%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.&text=La%20propuesta%20del%20Gobierno%20para,inquietudes%20en%20la%20comunidad%20universitaria>.

Scaraffuni, L. (2012). Reconstruyendo la memoria en Colombia: Un estudio del Movimiento de Hijas e Hijos por la memoria y contra la impunidad. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120511123635/scaraffuni.pdf>

Seguimiento (Octubre de 2018). Los memes que dejó la marcha universitaria por la educación en Colombia. Recuperado de: <https://seguimiento.co/colombia/conoce-algunos-memes-que-dejo-la-marcha-universitaria-por-la-educacion-en-colombia-18442>

Spielman, E. (2015). Introducción. En R. Marsiske (Ed.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina* (pp. 4-17). México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sola-Morales, S. (2014). Hacia una epistemología del concepto de símbolo. *Revista Cinta Moebio* Universidad de Chile, No. 49, P.p. 11-21. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n49/art02.pdf>

Sygaud, L. (2000). A forma acampamento: notas a partir da versão pernambucana. *Revista Novos Estudos*, No 58, pp. 73-92

Sygaud, L. (2014). Oupações de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. *Cuadernos de Antropología social*, No. 20, pp. 11-23

Taylor, D. & Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México D.F., México: Fondo de cultura Económica México

Tarrow, S. (1997). Explotación y creación de oportunidades. En S Tarrow, *El poder del movimiento*. Madrid, España: Alianza Editorial. Recuperado de: <https://derechoalaciudadflacso.files.wordpress.com/2014/01/sidey-tarrow-el-poder-en-movimiento-los-movimientos-sociales-la-accion-colectiva-y-la-politica.pdf>

Tilly, Ch. (2008). How to detect and describe performances and repertoires. En Ch. Tilly *Contentious Performances* (pp. 31-61). Cambridge University Press

Tognato, C. (2019). Conversaciones de paz en la universidad: performances de la transición en Colombia. En: N. Ateaga & C. Tognato, *Sociedad, cultura y esfera civil: Una agenda de sociología cultural*. México D.F., México: FLACSO, P.p. 167-198

Thompson, E.P. (1981). III Las materias primas del conocimiento. En E.P. Thompson Miseria de la Teoría (p. 13-19). Barcelona, España: Editorial Crítica S.A. Vich, V. (2005). “Lava la bandera”. En Jelin & Longoni (comps.), Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión (pp.79-86). Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Vignolo, P. (2006). Carnaval, ciudadanía y mestizaje. <https://pdfslide.tips/embed/carnaval-ciudadania-y-mestizaje-de-paolo-vignolo.html>

Viz, S. (2005). El brock y la memoria de los años de plomo en el Brasil democrático. Jelin, E. & Longni, A. (2005). Introducción. En Jelin & Longoni (comps.), Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión (pp.93-117). Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Yie, S. (2015). Del patrón estado al estado patrón: la agencia campesina en las narrativas de la reforma agraria en Nariño. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Yie, S. (2016). Narrando (desde) el despojo. Mediaciones morales y conceptuales de la noción de despojo en las luchas de los sectores populares rurales de los Andes nariñenses. Revista Colombiana de Antropología, Vol. 52, No. 2, p. 73-106. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v52n2/0486-6525-rcan-52-02-00073.pdf>

Yie, S. (2018). ¡Vea los campesinos aquí estamos!: etnografía de la (re)aparición del campesinado como sujeto político en los Andes Nariñenses Colombianos (Tesis de doctorado). Universidad Estatal de Campiñas, Sao Pablo. Recuperado de: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333517/1/YieGarzon_SorayaMaite_D.pdf

Anexos

Anexo I: Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

Experiencia en las formas de protesta estudiantil

¿Desde qué año empezó a participar activamente de las protestas estudiantiles?

*¿Desde qué año empezó a participar en el movimiento estudiantil?

¿Qué situaciones lo llevaron a querer participar en estas formas de protesta?

¿Desempeñaba un rol específico en estas protestas? ¿De qué modo participaba en ellas?

¿Recuerda las protestas en las que solía participar? ¿cómo eran esas protestas? ¿qué elementos se empleaban en ellas?

¿Qué sentimientos le provocaba el participar en estas protestas? ¿esos sentimientos dependían de algo en particular?

Además de las formas de protesta en las que participaba ¿conoce de otras acciones que realizaban los estudiantes para protestar? ¿podría describir en qué consistían tales maneras de protestar?

¿Por qué no participaba en esas acciones de protesta?

Acciones de protesta y organización en las instituciones

Cuando los estudiantes de su institución iban a protestar ¿cómo acordaban escoger la forma más adecuada de hacerlo?

¿Qué criterios tenían en cuenta para acordar esas formas de protestar?

¿Por qué escogían esas formas de protestar y no otras?

¿Existieron conflictos entre ustedes los estudiantes a la hora de escoger esas formas de protesta? Si, sí ¿En qué consistían esos conflictos?

*Si existieron tales conflictos ¿los solventaron? *¿de qué manera?

Cambios en las formas de protesta

¿Durante el tiempo que participó en las protestas estudiantiles percibió cambios en las formas de protestar?

Si es así ¿cuáles fueron esos cambios? ¿podría mencionar un ejemplo de esos cambios que experimentó en cuanto a las formas de protestar?

¿Considera que esas transformaciones han tenido un efecto en las protestas estudiantiles de la actualidad? *Si sí ¿de qué manera?
¿Qué cree que motivó esos cambios?

¿Qué opina sobre estos cambios en las formas de protestar?

¿Cree que estas transformaciones en las formas de protestar tuvieron algún efecto en la ciudadanía? *Si es así ¿cuáles cree que fueron esos efectos? ¿cómo han recibido los bogotanos estas transformaciones?

*Si la o el entrevistado afirma que no hubo transformaciones

¿Por qué cree que estas formas de protesta se han mantenido hasta ahora? ¿qué ha sucedido para que estas se mantengan intactas?

Anexo II: Consentimiento informado

Proyecto- Movimiento estudiantil CONSENTIMIENTO INFORMADO Entrevista semi-estructurada

¿En qué consiste este proyecto?

Este proyecto busca analizar los distintos conflictos en torno al surgimiento de formas de protesta legítima en las movilizaciones estudiantiles bogotanas del 2002 al 2019. Así, esta investigación se interesa por identificar transformaciones en los repertorios de protesta estudiantil, describir posiciones encontradas sobre la legitimidad de los lenguajes de la protesta, y analizar la consolidación de tales repertorios en distintos sectores de la sociedad bogotana. Es importante aclarar que este proyecto no está financiado por alguna entidad externa.

¿Quiénes participan?

En este proyecto de investigación participan estudiantes, exestudiantes, líderes o lideresas estudiantiles que hayan sido parte de las distintas acciones de protesta del estudiantado bogotano entre el 2002 y 2019. Si bien, la presente investigación se nutre de archivos de prensa, y periódicos y comunicados estudiantiles, la participación de los individuos mencionados es de gran importancia para reconstruir los sentidos y significados de las formas de protesta llevadas a cabo durante el periodo elegido.

¿Qué temas vamos a tratar en esta entrevista?

Se trata de una conversación de aproximadamente una hora, en la cual hablaremos sobre las experiencias de estudiantes, líderes y lideresas estudiantiles en las acciones de protesta del 2002 al 2019. En esta entrevista abordaremos cuatro temas centrales. El primero tiene que ver con las experiencias o trayectorias de los entrevistados en las protestas estudiantiles. El segundo corresponde a las formas de protesta más comunes y relevantes llevadas a cabo por los estudiantes durante un periodo de tiempo determinado. El tercer tema indaga por las transformaciones en tales formas de protesta y los conflictos presentes en la toma de decisiones con respecto a dichos cambios.

¿Qué beneficios puedo obtener de esta entrevista?

Esta entrevista no tiene ningún beneficio económico. De esta conversación puede obtener una reflexión sobre analizar los distintos conflictos en torno al surgimiento de formas de protesta legítima en las movilizaciones estudiantiles bogotanas del 2002 al 2019. La información que me brinde me ayudará a comprender mejor los cambios en los repertorios de protesta estudiantil, describir posiciones encontradas sobre la legitimidad de los lenguajes de la protesta, y analizar la consolidación de tales repertorios en distintos sectores de la sociedad bogotana. Lo anterior con miras a desarrollar mi trabajo de grado.

¿Qué sucede si no deseo participar?

Si decide no participar, no habrá consecuencia alguna. Si en el transcurso de la conversación decide no hablar sobre algún tema o dar por terminada la entrevista, es libre de hacerlo y su voluntad será respetada.

¿Qué sucederá con la información que brinde?

La información que me brinde será empleada únicamente con fines académicos. Es importante mencionar que usted recibirá una copia de la entrevista transcrita, de modo que podrá revisar la información allí consignada. Así mismo, si usted considera que hay fragmentos de la entrevista que requieren ser borrados y no utilizados en este trabajo de grado por cuestiones de seguridad, me lo puede comunicar.

¿Puedo ser identificado/a?

Su identidad permanecerá en secreto, y la información que me brinde solamente se utilizará brinde en el texto del trabajo de grado. Los consentimientos informados serán conservados separadamente de las conversaciones y no será posible identificar a la/s persona/s que participa/n.

Si quiero saber más sobre el proyecto, ¿a quién debo dirigirme?

Puede dirigirse a Angela Roa Ruiz, estudiante antropología de la Pontificia Universidad Javeriana. Responderé a todas sus preguntas por medio del siguiente correo: angelaroa2508@gmail.com, o a través del número 3202940112.

Muchas gracias por su colaboración. Recuerde que su identidad es confidencial y que puede dar por terminada esta conversación en el momento en que lo desee.

Firma y cédula de la persona que participa

Firma y cédula de la persona que entrevista

Anexo III

Glosario

Abrazatones: Este acto consiste en abrazar a las personas que han sido consideradas como contrarias en la realización de una protesta o en una contienda política. En el caso de la protesta estudiantil, las abrazatones consisten en un acto de reconciliación entre los estudiantes y los miembros de la fuera pública, quienes con un abrazo buscan reducir diferencias ver al otro como un igual. Es importante recordar que en Colombia las abrazatones han sido empleadas en otros contextos fuera de la contienda estudiantil, como por ejemplo, actos de reconciliación entre migrantes y personas de algunas ciudades del país, o incluso para cerrar acuerdos entre bandos políticos contrarios.

Aguapanelazo: Esta actividad se desarrolla en medio de otras formas de protesta como campamentos, velatones o bloqueos. A través de los aguapanelazos se busca que las personas se encuentren, compartan una aguapanela, y se creen nuevos lazos que tienen incidencia en el desarrollo de acciones de protesta posteriores y en nuevas agrupaciones de tipo social y político. Algo similar sucede con las chocolatadas o almuerzatonos.

Aturdidoras: Las granadas aturdidoras son armas no letales que usan los miembros del Escuadrón Móvil Anti Disturbios (ESMAD) durante las protestas para dispersar, pero también para desorientar a las personas participantes. Estas granadas producen una explosión con un ruido fuerte que afecta la audición de los manifestantes, dejando una molestia prolongada y sonidos agudos en los oídos.

Batucadas: Corresponde a un ritmo brasileño que es interpretado en conjunto con instrumentos de percusión como timbales, surdos, cuicas, etc. Las batucadas han sido empleadas en los últimos años en las protestas estudiantiles, de víctimas, paros nacionales, entre otras protestas colombianas. En estas se incluyen artistas comunitarios, organizaciones barriales de base artística y estudiantes de artes, quienes por medio de estos ritmos llaman la atención de las personas alrededor de los lugares en donde se hacen las protestas. La batucada es catalogada como una forma de protesta pacífica.



Batucada en la jornada del 21E del Paro Nacional (21 de enero de 2020- Calle 40 con Carrera Séptima).

Fotografía propia

Bloqueos: Consisten en el cierre de ciertas calles o avenidas, el paro del tráfico y la aglomeración de personas en un punto determinado de la ciudad. Los bloqueos tienen el objetivo de llamar la atención sobre una problemática, demanda o reclamo determinado. El bloqueo rompe con la normalidad de la ciudad.

Happenings: Manifestación artística y de protesta que surge de la improvisación y participación de los espectadores. En esta actividad se busca que las personas abandonen su rol pasivo como público espectador, para adherirse por medio de sus emociones y construir colectivamente una escena o performance. Los happenings suelen ser efímeros y presentarse en lugares públicos. En el caso de Colombia, los happenings tuvieron gran acogida en la década de los sesenta y principios de los setenta. Bajo este nombre los performances callejeros dejaron de tildarse ilegítimos para convertirse en eventos apreciados por la alta cultura (León, s.f.). De hecho, los happenings tuvieron un lugar importante en el festival Los Mágicos 68 de la Casa de la Cultura de la Candelaria en Bogotá. Según León (s.f.), “Bajo la categoría de *happening*, por primera vez, el *performance* comenzó a ser aceptado y entendido como un medio válido; más importante aún, como una práctica deseable dentro de la estética moderna” (s.p.).



Happening realizado por estudiantes de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional a finales de la década de 1950. Foto de El Tiempo. Recuperado de:

https://cdnback.banrepcultural.org/sites/default/files/styles/galeria_interna_750x480_/public/los_artistas_enterran.jpg?itok=9FOw1nx1&1602511506525

Molocha: La palabra “molocha” es una forma de referirse a las bombas molotov. Esta es un arma de fabricación casera, cuyo propósito es provocar una explosión.

Papa bomba: Objeto en forma de esfera o de papa que al ser arrojado contra el suelo genera una explosión. Su fabricación es casera y dentro de la papa se pueden poner distintos componentes.

Peñas folclóricas: Rocío Londoño, Eduardo Pizarro y Maritza Rincón (2019), antiguos miembros del Movimiento Cataluña de la Universidad Javeriana, comentan que las peñas folclóricas eran una forma de protesta en las que los estudiantes se reunían a cantar “canciones protesta”. Las peñas folclóricas fueron, más que todo, actos de protesta frecuentes entre organizaciones estudiantiles, políticas y sindicales del cono sur. Por ejemplo, durante la dictadura chilena las peñas folclóricas fueron prohibidas.

Pintas: Las pintas hacen referencia a dos formas de plasmar mensajes en muros y paredes. Por un lado, las pintas hacen alusión a mensajes escritos, símbolos o consignas escritas con pinturas o aerosoles. Por el otro, la expresión “pintas” es utilizada en algunos casos para la realización de dibujos, murales o incluso graffities. En este caso, las pintas están ligadas a una forma artística de resistencia que envía constantemente mensajes a quienes las observan. Las pintas también corresponden al acto de reunirse, y de forma conjunta, pintar los mensajes y consignas para las protestas.

Pupitrazos: Esta acción de protesta consiste en sacar los pupitres de las aulas a espacios públicos, bien sea en los campus universitarios, o a las calles. Los pupitrazos están acompañados, en múltiples ocasiones, de bloqueos, canto de arengas y performances. Los pupitres se convierten en el elemento central de esta acción, pues es en ellos, de pie o sentados, que los estudiantes expresan sus demandas o reclamos. Muchas veces las bases, que sirven para apoyar los cuadernos u otros utensilios, son usadas en las protestas como objetos de percusión, de manera que los estudiantes los golpean con sus puños mientras cantan sus arengas.



Pupitrazo en la Universidad del Atlántico, octubre de 2011. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/local/con-%E2%80%98pupitrazo%E2%80%99-y-%E2%80%98cacerolazo%E2%80%99-protestan-estudiantes-en-universidad-del-atl%C3%A1ntico-42579?page=15>

Tombo: Esta es una expresión empleada en contextos informales para hacer referencia a los miembros de la policía. La palabra toambo proviene de la inversión de sílabas de “botón”, que ese refiere a los botones metálicos que anteriormente adornaban los uniformes de los policías (Hidebrandt, en El Comercio, 2010). Tombo se usa frecuentemente en países como Colombia, Perú, Ecuador, Venezuela, etc. Para mayor información sobre los usos de esta palabra en varios países puede visitar la página <https://www.asihablamos.com/word/palabra/Tambo.php>

Trapos: Franja de tela de gran tamaño que contiene mensajes o dibujos pintados en ella. Los trapos se hacen en conjunto por grupos de personas que asisten a las marchas. En torno a la realización de los trapos se crean encuentros, diálogos y surgen nuevas iniciativas, las cuales son de gran importancia para unir a las personas e integrar a nuevos grupos en la contienda.



Trapo protestas estudiantiles del 13 de octubre de 2019, Carrera Séptima con Calle 40. Foto de Sara Mejía, estudiante de la Universidad Javeriana

Twitteraton: Medio para establecer demandas, denuncias y reclamos por medio de la red social twitter. La finalidad de esta es que por medio de etiquetas de twitter acompañadas de hashtags las personas reproduzcan mensajes que apoyan la protesta. La idea es que esta se convierta en tendencia, según los niveles de referencia de dicha red.

Rayar: Esta expresión se utiliza frecuentemente para hacer referencia a las pintas en las que se escriben mensajes en paredes, muros, estaciones de Transmilenio, etc.