

GOLIARDOS

REVISTA ESTUDIANTIL DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



AÑO 25
NÚMERO XXV
2019/2020

Apoyan

Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Gestión de Proyectos
División de Acompañamiento Integral
Dirección de Bienestar
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

GOLIARDOS

REVISTA ESTUDIANTIL DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

GOLIARDOS

REVISTA ESTUDIANTIL DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

NÚMERO XXV • 2019/2020 • ISSN 2145-986X • ISSN EN LÍNEA 2745 - 0112

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Sede Bogotá

Rectora

Dolly Montoya Castaño

Vicerrector

Jaime Franky Rodríguez

Director Bienestar Sede Bogotá

Oscar Arturo Oliveros Garay

Jefe de División de Acompañamiento Integral

Zulma Edith Camargo Cantor

Coordinador Programa Gestión de Proyectos

William Gutiérrez Moreno

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas

Carlos Guillermo Páramo Bonilla

Directora Bienestar Ciencias Humanas

Esperanza Cifuentes Arcila

Director Departamento de Historia

Gisela Cramer

COMITÉ EDITORIAL

Dirección

Mauricio Archila Neira

Coordinación

John Alexander Gómez Granados

Edición

Kevin Andrés Chaparro Areiza • Nicolás Esteban Arias Barahona •

Sheyla Marloly Manrique Arcila • Tatiana Araly Hernandez Penagos •

Laura Camila Linares Guzman • Elba Javivi Ruiz Jasbón • Jaszir Rusinque

Ramos • Ana Gabriela Gomez Barrera • Laura Daniela Grisales Silva • Neil Se-

bastián Ortiz Cruz • Damian Castillo Maldonado • Angie Carolina Gallo Rueda

• John Alexander Gomez Granados

Imagen de portada

MARCHA 1970_260 «La Universidad colombiana está pendiente de ti»

Fondo Jorge Mora. Archivo Central e Histórico Universidad Nacional de

Colombia

Imagen de contraportada

Historia para la historia «Historia ante la represión», 2018, Liseth Caro Villate

Corrección de Estilo

Diana C. Luque V. (PGP)

Diseño y Diagramación

Fernando Rodríguez (PGP)

La Revista estudiantil de investigaciones históricas GOLIARDOS, es una publicación de los estudiantes del departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, es de carácter académico con una frecuencia semestral. Busca visualizar el producto de los ejercicios prácticos y reflexivos de los estudiantes y la comunidad académica en general interesada en los estudios históricos, generando un espacio para la difusión y el debate académico.

Contacto GOLIARDOS

reihgol_fchbog@unal.edu.co ✉

GoliardosUN/ 

@GoliardosUN 

goliardos_unal 

Universidad Nacional de Colombia
Cra 45 No 26-85 Edificio Uriel Gutiérrez
Sede Bogotá
www.unal.edu.co

Contacto PGP

proyectoug_bog@unal.edu.co ✉

/gestiondeproyectosUN 

@PGPunal 

issuu.com/gestiondeproyectos 

El material expuesto en esta publicación puede ser distribuido copiado y expuesto por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial.

No se pueden realizar obras derivadas

Las ideas y opiniones presentadas en los textos de la siguiente publicación son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Universidad Nacional de Colombia.

GOLIARDOS

REVISTA ESTUDIANTIL DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

► contenido



8

Editorial

Mauricio Archila Neira ◀



10

Tema central

Un problema de clase: una reflexión sobre las identidades que impulsan los movimientos sociales latinoamericanos en la segunda mitad del siglo xx

Pablo Andrés Ortiz Gutiérrez ◀



28

Una típica mañana bogotana, «pero todos los días morimos»: entre la historia y la memoria de la mañana del 16 de mayo de 1984

Sergio Hernando Hurtado Sáenz ◀

Movimiento y resistencia

del fuero universitario peruano durante la guerra con Chile (1879-1883)

46

► Ricardo Pinto-Bazurco Mendoza

«La independencia debe ganarse»:

los movimientos estudiantiles del África subsahariana francesa y británica en la oposición al régimen colonial, 1935-1960

62

► Martín Gustavo Fernández Martínez, Laura Camila

Linares Guzmán y Daniel Gutiérrez Ordóñez

Movimiento estudiantil 2018-2019

en el marco de la Colombia contemporánea

80

► Sara Gabriela Torres Benítez



[MARCHA_1970_502
«Los rosaristas pedimos reapertura de la Unal»
Fondo Jorge Mora
Archivo Central e Histórico
Universidad Nacional de Colombia]



Mauricio Archila Neira
marchilan@unal.edu.co

PhD en Historia

Profesor titular Departamento de Historia
Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá



Hace unos largos meses Colombia fue el espacio de manifestaciones estudiantiles enmarcadas en el movimiento universitario que exigía la responsabilidad estatal de financiar la educación superior pública¹. Luego tuvimos un rebrote de movilización ciudadana a finales de 2019, en el que los estudiantes fueron un actor central². La naturaleza de este movimiento en el transcurrir de la historia de los movimientos sociales se ha caracterizado por tener una participación amplia de clases sociales y abarca otras identidades; sus manifestaciones integran población de diversas clases sociales, etnias, géneros y lugares de procedencia. Por el momento neurálgico de los movimientos sociales actuales y sus respectivas manifestaciones —materializadas en la vía pública, las redes sociales, los discursos políticos y cualquier medio que permita forjar opinión pública— es pertinente difundir investigaciones históricas de la temática que convoca este número de *Goliardos*. Ya decía Marc Bloc en su *Apología para la Historia o el oficio del historiador*, «comprender el presente por el pasado y comprender el pasado por el presente».

¹ En referencia a la movilización estudiantil de finales del 2018.

² Se trata del movimiento conocido como 21N, muy articulado a luchas latinoamericanas y globales.

Seis textos componen el número XXV del año editorial número 25 de *Goliardos*. El primero, de Pablo Ortiz, reevalúa el papel de la clase como único motor de las movilizaciones sociales. Explora las identidades raciales, de género y estudiantiles en los movimientos sociales latinoamericanos. El segundo, escrito por Sergio Hurtado, es una investigación histórica que, a partir de fuentes orales y de archivo, reconstruye el relato de la agitación estudiantil con resultados violentos en la Universidad Nacional de Colombia el 16 mayo de 1984. El tercero, de autoría de Ricardo Pinto-Bazurco, muestra el papel del gremio minoritario de estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante la guerra con Chile, como evidencia del vínculo universitario con los grandes problemas del país. En cuarto lugar, el artículo en triple coautoría describe y compara, de modo general, los movimientos estudiantiles en colonias francesas y británicas en África y su impacto en las independencias. El último texto es de Sara Torres y contextualiza los movimientos estudiantiles colombianos, recapitula y finaliza con la relevancia del movimiento del 2018-2019.

► Editorial



Tema central

Un problema de clase: una reflexión sobre las identidades que impulsan los movimientos sociales latinoamericanos en la segunda mitad del siglo xx

Pablo Andrés Ortiz Gutiérrez

paaortizgu@unal.edu.co

Estudiante de Historia

Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá

PALABRAS CLAVE

Clases sociales • Estudiantes • Género • Movimientos sociales latinoamericanos • Raza.

KEYWORDS

Gender • Latin american social movements • Race • Social classes • Students.

RESUMEN

El presente texto se plantea la necesidad de reevaluar el papel de la clase como único motor de las movilizaciones sociales en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX; pretende abandonar las explicaciones esencialistas y abarcar otras identidades que impulsan a los actores sociales a organizarse y movilizarse. Se analizará particularmente el caso de las identidades raciales, de género y estudiantiles, en el marco de los procesos de democratización como respuesta a la avanzada del neoliberalismo que plantea al Estado como un ente no benefactor. Se estudian principalmente, las formas en las que se consolida la identidad, los reclamos y exigencias y los repertorios de movilización.

ABSTRACT

The present text raises the need to reevaluate the role of the class as the sole engine of social mobilizations in Latin America during the second half of the 20th century; it intends to abandon essentialist explanations and encompass other identities that drive social actors to organize and mobilize. We will analyse the case of racial, gender and student identities, within the framework of democratization processes as a response to the advance of neoliberalism that poses the State as a non-benefactor entity. The ways in which the identity is consolidated, the claims and demands and the mobilization repertoires are studied mainly.



El siglo XX representa un periodo de consolidación de las transiciones que se vienen gestando a nivel mundial desde el auge decimonónico de la era industrial y el paso hacia la modernidad. El acelerado crecimiento de la urbanización en contraposición a los espacios agrarios ha configurado lógicas sociales responsables de construir el entramado social en función de la entreveración de las identidades de los individuos, que en conjunto resisten y se adaptan al cambio. Con esto, la importancia de la comprensión del factor social se hace más evidente y las grandes movilizaciones empiezan a ser entendidas ya no como las acciones marginales de sujetos por fuera del orden estatal, sino como coyunturas que resumen, en últimas, las tensiones y choques internos de las sociedades¹. Sin embargo, derivado del estructuralismo más ortodoxo, se establece una visión esencialista de la identidad como concepto que debía impulsar los procesos de resistencia y conllevar radicalmente a la revolución. Según estas visiones, la clase era la que debía aglutinar a las masas sociales y a través de ella también debía cuestionar todo el modelo económico de desarrollo; desde allí se gestaban los verdaderos cambios y los que se interpretaban como trascendentes, en ese orden de ideas las luchas que traspasaran los límites

1 El profesor Mauricio Archila Neira explica cómo se lleva a cabo este proceso y el contexto en el que se desarrolla. Véase *Idas y venidas vueltas y revueltas* (Bogotá: ICANH, 2005), 35-83.

de la identidad de clase se banalizaban completamente. Esta visión aparece más profundizada por el marxismo de primera y segunda generación² que veía no solo en la identidad de clase, sino particularmente en la conformación de un proletariado con conciencia de sí, el verdadero origen del derrocamiento de la explotación subyacente en el gran capital.

Estas afirmaciones eran aceptadas de forma relativamente uniforme en el contexto europeo, atravesado por acontecimientos tan dicentes como la Comuna de París en 1871, la Primera Internacional de 1864, hasta la Revolución de Octubre de 1917. Pero ¿qué pasaba en el marco histórico latinoamericano? Evidentemente el siglo XX se enfrenta a una población sumamente heterogénea derivada de las independencias y de los largos intentos de consolidación nacional. Para los individuos fue imposible aglutinarse bajo el restringido marco de la clase; por eso mismo, las identidades étnicas, por ejemplo, fueron ganando terreno ante la creciente discriminación como resultado de la huella colonial de la sociedad de castas. Igualmente, lo que podríamos interpretar como un fracaso evidente de los nacientes Estados por ejercer soberanía trajo consigo formas sociales, económicas y culturales ne-

2 Sobre las diferentes generaciones del marxismo que ubican a Marx y Engels en la primera, y Lenin, Trotski y Stalin entre otros en la segunda. Véase Perry Anderson, *Consideraciones sobre el Marxismo Occidental* (Madrid, Siglo XXI Editores, 1979).

tamente relacionadas con el espacio geográfico en el que se desarrollaron: esto le sumó importancia al regionalismo y se la restó al nacionalismo.

Durante la segunda mitad del siglo XX, se puede apreciar un cambio estructural económico asociado a organizaciones como la CEPAL, que buscaban guiar a los países del cono sur hacia la prosperidad económica. Lo anterior junto a la caída de la democracia con la era de las dictaduras en países como Chile, Argentina, Perú, Brasil, entre otros, generó una efervescencia que en los años ochenta puso de plano variadas fuerzas sociales. Dichas fuerzas resumieron la necesidad de sujetos marginados de organizarse y conjuntamente resistir.

Así, surgieron nuevos actores en la esfera política para conformar una compleja red de movimientos sociales que cuestionaban generalmente el modelo de desarrollo que desde esta época se empieza a plantear con la llegada de la ideología neoliberal³. A pesar de que los movimientos relacionados con la identidad de clase, como los sectores campesinos o los vinculados al mundo del trabajo, se desarrollaron con una velocidad relativamente mayor, en los años ochenta, las movilizaciones se dispersan hacia diversas identidades como el género y la etnia. Entre tanto,

3 Magdalena León M, «Movimiento social de mujeres y paradojas de América Latina», en *Mujeres y participación política*, ed. Magdalena León (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1994) 9.

otra identidad que también tiene un gran impacto en la segunda mitad del siglo XX es la de los estudiantes, pues son ellos quienes hacen frente a los intentos de privatización de la educación y consolidan (al igual que los movimientos étnicos y de género) unas luchas gestadas en dinámicas de larga duración.

¿Entonces podríamos afirmar que no es solo la clase, sino otro tipo de identidades las que impulsan a los individuos a organizarse y movilizarse? Si analizamos lo que finalmente buscan estos movimientos, podríamos vislumbrar sin mayor detalle que, al final, sus reclamos se reducen a una posición derivada de esta identidad en el sistema económico, es decir, de su clase social. ¿Los movimientos negros no se movilizan al final del día por la exclusión y la pobreza que sufren? ¿Las mujeres no cuestionan la división sexual del trabajo? Cuando los estudiantes se movilizan para reclamar la necesidad de la educación pública, ¿no son reclamos que nacen del seno de las clases bajas en contraposición a la privatización solo asequible para las clases altas? El presente ensayo pretende abordar estos interrogantes desde el estudio de caso de los movimientos sociales de mujeres, estudiantes y negritudes en América Latina llegando hacia las últimas décadas del siglo XX. No se pretende con este texto hacer una minuciosa reconstrucción histórica de los procesos de resistencia y movilización que acaecen en los países del cono sur. Por el contrario, la siguiente re-

flexión pretende detenerse en la definición de conceptos claves que nos permitan evidenciar la diferencia —si la hay— entre todas estas identidades que convergen finalmente en el marco de la movilización.

►Blanqueando y oscureciendo identidades: los procesos de mestizaje y racismo en el marco de la redefinición del «otro»

Las movilizaciones de negritudes derivan de las diferentes tensiones que surgen a raíz de la definición cultural de la *raza*. Si bien biológicamente podemos decir que la raza en la especie humana se limita solamente a rasgos fenotípicos, es decir, los que se ven a simple vista; no sería correcto afirmar que esto conlleva diferencias físicas o intelectuales —mucho menos morales— que separen a los hombres blancos de los negros. Sin embargo, en contra de lo que algunos académicos mencionan⁴, Peter Wade otorga un carácter importante al concepto de raza a la hora de estudiar el desarrollo de las poblaciones afroamericanas y de sus formas cultu-

⁴ Para algunos académicos, utilizar el término *raza* constituye un prejuicio racista, prefieren el término *etnia* teniendo en cuenta que biológicamente las razas no existen. Para profundizar en el tema véase Peter Wade, *Gente negra. Nación mestiza*, (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1997), 15 – 20.

rales de sociabilidad. Para él, pese a que este no es un concepto físico, sí es histórico y se construye en el marco de complejas relaciones que se establecen en función del tiempo. Así, las dinámicas de racismo resumen todos los procesos de sometimiento y colonización de la población marginada⁵.

En ese sentido, la raza se diferencia de conceptos como *etnia*, en cuanto a que esta última se refiere a diferencias culturales: una persona de piel blanca que crece dentro de los márgenes de la comunidad indígena adquiere una identidad indígena, al igual que una persona de tez oscura que crece lejos del palenque, por ejemplo, no tendrá las mismas formas de ver el mundo que alguien que sí. La *raza* se refiere netamente a rasgos fenotípicos, esto último aplica probablemente solo para América Latina. Wade expone que estas conceptualizaciones son algo netamente contextual, en Estados Unidos, para no ir más lejos, el racismo se relaciona no solo con los rasgos físicos, sino que trasciende a los márgenes de la herencia: una persona que genéticamente es descendiente de poblaciones afro, por más que su piel y sus actitudes sean blancas, será catalogada como negra.

Si el concepto de *raza* se define culturalmente y el racismo no es un término fijo, hay que entender cómo la categoría de negro se ha construido en función del tiempo. En América Latina

⁵ Wade (Cap. 1).

se han configurado tensiones entre la fascinación y el rechazo del mundo negro. Existe una atracción asociada al mundo místico y mágico de las poblaciones afro, por lo mismo, la cantidad de imágenes que existe en torno a estas poblaciones, ligada entre otras cosas a la potencia sexual, al mundo profano de la santería y a la curación tradicional, ha generado una fuerte curiosidad en el mundo «no negro» que lo lleva cada vez más a trasladar las fronteras entre ambos mundos. Muchos mestizos o blancos buscan brujos populares para realizar ritos en cierta forma clandestinos, que les permitan adquirir todas esas cualidades que se les atribuyen a los negros. A su vez, los negros se identifican en cierta forma con estas imágenes y modifican sus prácticas ancestrales para ajustarse a las visiones que el mundo blanco tiene de ellos, con el fin de procurar una cierta aceptación o vinculación a ese campo cultural que se les ha negado⁶.

En suma, la identidad del mundo negro no deriva esencialmente de lo que es en sí, sino que se construye en un diálogo constante entre las visiones de afuera y las de adentro, se trata entonces de «los negros mirando a los blancos mirando a los negros»⁷. El rechazo por su parte está más generalizado y se afianza sobre visiones que categorizan a las poblaciones afro como «atrasadas» en el marco de la civiliza-

⁶ Wade (70-78).

⁷ Wade 78.

ción. Un fuerte estigma acerca de su supuesto carácter perezoso y vago también se impone de manera considerable y hace que se defina a estas poblaciones como indeseables. El problema, como hemos visto, es el rasgo físico, por ello, las comunidades intentan acceder al *blanqueamiento* y constantemente se resisten a derribar estos prejuicios.

Así, llegamos a un concepto en el cual debemos detenernos a la hora de analizar a estas poblaciones: el *blanqueamiento*, que está estrechamente relacionado con el *mestizaje*. Wade muestra cómo la categoría de mestizo va adquiriendo fuerza en el marco de las independencias, como resultado de la compleja sociedad de castas que paulatinamente fue abandonando las definiciones esencialistas, y en cierto modo maniqueas, de blanco, indio y negro⁸. El discurso nacionalista se construyó con base en la población mestiza, que quiso hacer frente a la exclusión que desde la metrópoli los colonizadores realizaban hacia ellos y que les impedía, entre otras cosas, tener dominio político de la región que habitaban. Si la nación se monta sobre la ideología de la nación mestiza —en contraposición de la blanqueada metrópoli española (en el caso hispano)—, entonces no se puede hablar peyorativamente de la raza negra, puesto que

⁸ Wade plantea un triángulo social donde los negros y los indígenas comprenden las esquinas de la base mientras que los blancos están en la punta superior. Véase Wade 61

esta conforma parte fundamental de dicho cruce racial. Sin embargo, al republicanism también llegan las visiones coloniales y esto es porque la mentalidad no cambia de manera tan inmediata como lo hace el aspecto material de las sociedades. Lo que sucede es que el racismo ya no puede expresarse de las mismas maneras.

Un claro ejemplo resulta ser la abolición de la esclavitud, que se da, a excepción de Brasil, en América Latina a mediados del siglo XIX. No obstante, el reconocimiento pleno de la cultura afro no se daría hasta finales del siglo XX con el discurso estatal del multiculturalismo⁹. Esto evidencia que el *mestizaje* no necesariamente hablaba de la igualdad racial, y que, aunque surgieran corrientes como la de la raza cósmica¹⁰, en general, el mestizaje fue un mecanismo para blanquear lo negro. Wade demuestra cómo existió una visión oculta en la cual las razas negras e indígenas estaban destinadas a desaparecer, de hecho, la sociedad creía que se volvería cada vez más blanca por medio del mestizaje¹¹. Estamos hablando de la necesidad social de limpiar la sangre.

⁹ El Multiculturalismo juega un papel fundamental en los estudios raciales, representa un Estado que reconoce la diversidad cultural, pero no legisla en relación de ella, un poco en contraposición al Interculturalismo que sí planea una legislación conjunta con las diferentes culturas que coexisten.

¹⁰ Esta ideología tiene como principal exponente a José Vasconcelos Calderón en 1925.

¹¹ Wade 42.

Sin embargo, el autor demuestra que los negros pueden aceptar o resistirse a esta idea. En los casos particulares del Chocó y Antioquía vemos un ejemplo claro. En la población de Unguía los negros se cierran culturalmente e impiden la entrada del mundo blanco al dominio afro, por ejemplo, el matrimonio de un negro con una blanca o con una mestiza no es bien visto en el marco de la comunidad; sin embargo, desde otra orilla, en Medellín son los negros quienes se adaptan por medio del mestizaje para sobrevivir en el complejo margen de la ciudad¹². Es evidente entonces que la identificación racial se construye de forma cultural en el marco de las relaciones sociales que los individuos crean entre sí en torno a la conceptualización del fenotipo.

Con esto, empero, podríamos reducirnos al campo del idealismo y afirmar que son las condiciones culturales las que determinan la identidad racial, y esto dejaría por fuera la preocupación por la clase. No obstante, es evidente que las condiciones materiales constantemente inciden en las relaciones socioculturales de los individuos. No se trata aquí de hacer una jerarquía de los factores que impulsan o no las identidades raciales, pero hay que tener en cuenta que existe una relación dialéctica entre el materialismo y el idealismo (esta fue finalmente la propuesta de Marx).

¹² Wade 78-81.

Para Wade existe una clara relación entre la identidad racial y la identidad de clase, pero no alcanza a ser determinante la una para la otra, por ejemplo, para los ojos de la población mestiza o blanca, todos los negros en esencia son pobres, pero no por ello todos los pobres son negros. Esta última frase guarda el problema fundamental de la relación clase - raza. Si la identidad negra derivara solo de su posición consecuente en el sistema de producción de la sociedad moderna, se podría afirmar que el dinero tendría la capacidad de *blanquear* a la población, pero esto no es exacto, pues en numerosas ocasiones una persona de piel oscura que se hace a una riqueza considerable continúa siendo excluida y el racismo incluso se incrementa puesto que entra a esferas alejadas del mundo negro en donde evidentemente no recibe aceptación.

Para concluir con este punto, diremos que la raza se desarrolla de manera relativamente aislada del mundo material, pero trastoca sus órdenes, pues el racismo se ve inmerso en la situación de pobreza de los negros que determina la exclusión y al mismo tiempo la pobreza que se incrementa por esta. En palabras de Peter Wade «el ver la raza como algo más que un producto de determinantes económicos significa que puede ser entendida por derecho propio; sin embargo, el verla como íntimamente ligada a los factores materiales significa que puede ser entendida de manera aislada»¹³.

¹³ Wade 398.

►La heterogeneidad en movimiento: las pretensiones políticas de los movimientos sociales de mujeres en América Latina

Para intentar evidenciar el peso de la identidad de género en contraposición con la identidad de clase, ya no abordaremos el problema desde la construcción identitaria y las categorías que definen a las mujeres. Aunque un análisis de ese tipo daría frutos indiscutibles, con el objeto de ampliar el alcance de este ensayo, en este caso, nos centraremos en los objetivos que persiguen la movilización y la relativa autonomía que alcanzan. Para Magdalena León, durante la segunda mitad del siglo XX las mujeres se organizan en torno a «redes regionales sobre temas como la crisis y la deuda externa, la salud integral y reproductiva, las trabajadoras domésticas, los derechos humanos, las mujeres negras, el derecho al aborto y contra la violencia sexual y doméstica»¹⁴. Toda esta amplia variedad de reclamos ha impedido que las mujeres se homogenicen de tal manera que sus voluntades aúnen en el marco convencional de la movilización (marchas, huelgas, motines). Representan entonces un cambio en las lógicas sociales puesto que, aunque buscan en últimas la igualdad de género, en un sen-

¹⁴ León 12.

tido amplio «su fuerza [radica] en que replantea [...] la forma de entender la política y el poder; cuestiona el contenido formal que se le ha atribuido y las formas de [ejercerlo]»¹⁵. El objetivo de las mujeres no es tomarse el poder, como puede llegar a serlo para fuerzas sociales como el proletariado, sino cuestionar los espacios desde los cuales es legítimo o no hacer política, la frontera tan marcada entre lo privado y lo público (este último tradicionalmente patriarcal) es el punto de acción, consciente o no, de los movimientos sociales de mujeres frente al concepto de empoderamiento.

Esto tiene a su vez una ventaja y una desventaja implícita; por un lado, permite que el movimiento se desarrolle alrededor de redes de cooperación que se articulan a la lucha subyacente en los terrenos de otras identidades como la raza o el mundo agrario, y que sus reivindicaciones vayan más allá del modelo de desarrollo y pongan de cabeza a las instituciones políticas tradicionales. Esto impide con mayor frecuencia que el movimiento sea cooptado y permite que se desarrolle de forma relativamente autónoma de los intereses políticos que le rodean. Pero a su vez, la contundencia de las acciones no siempre consigue dar uniformidad a los reclamos desde los que parte. Con respecto a este último punto, Virginia Vargas menciona que no existe un único movimiento de mujeres (por eso en el trans-

curso del presente texto nos hemos referido a estos de forma plural), sino que internamente representan un sinfín de identidades ideológicas que no recaen solamente sobre el radicalismo feminista. Las madres de mayo son un claro ejemplo de un movimiento que parte desde las categorías tradicionales de la institución de la familia; mientras que los movimientos feministas que abogan por la libertad reproductiva y el aborto están cuestionando precisamente estos órdenes. Ambas son fuerzas provenientes de la identidad que como mujer tienen y de las condiciones materiales de marginalización a las que han sido sometidas.

Vargas también evidencia que esta confluencia de intereses tan diversos se debe a que estos movimientos se ubican en «el cruce de dos etapas históricas: la moderna inconclusa y una nueva, por definirse, cuyos inicios parecen expresarse en la posmodernidad»¹⁶. El movimiento de mujeres se disputa entonces entre la diversidad y la fragmentación, claramente sus intereses van mucho más allá de los reclamos de clase, y parten de un cuestionamiento profundo al orden social, que, aunque en ocasiones tiene que ver con el mundo del trabajo y la producción o reproducción, en otras, cuestionan las formas institucionales de empoderamiento de los sujetos.

¹⁶ Virginia Vargas, «El movimiento feminista en América Latina: Entre la esperanza y el desencanto», en *Mujeres y participación política*, ed. Magdalena León (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1994), 63.

¹⁵ León 14.

Para finalizar, y de manera un poco más breve, miremos cuáles son los alcances reales que pueden tener movimientos tan heterogéneos. Para Jane Jaquette, el papel del movimiento de mujeres, particularmente en la década de los años ochenta, revela su importancia a través de su participación en el proceso de transición a la democracia tras la era de las dictaduras en el cono sur. El planteamiento de Jaquette parte del hecho de que «cada una de [las] ramas del movimiento de mujeres tuvo orígenes y metas diferentes, la oportunidad e inclusive la necesidad de cooperación surgieron de las demandas planteadas por el mismo proceso de transición»¹⁷. Toda esa compleja red de intereses que vimos en párrafos anteriores consigue resistir mediante la interacción y colaboración de otros sectores que se ven encarnados en los movimientos de mujeres. Para la autora, los periodos de represión crítica ampliaron la base de los movimientos sociales de mujeres, dada la violencia e intentos de supresión, más mujeres se organizaron y movilizaron¹⁸. «A pesar de sus diversos orígenes y metas, cada una de estas ramas de movimientos de mujeres convergió en una estrategia de oposición al régimen militar, estrategia que las unió.

¹⁷ Jane Jaquette, «Los movimientos de mujeres y las transiciones democráticas en América Latina», en *Mujeres y participación política*, ed. Magdalena León (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1994), 119.

¹⁸ Jaquette 127.

Cada grupo usó formas diferentes para acceder a la esfera pública»¹⁹.

► Los estudiantes también se mueven: la protesta social en torno a los efectos neoliberales de la privatización

Para finalizar el presente ensayo, este apartado pretende abarcar las movilizaciones estudiantiles que se dan hacia finales del siglo XX e incluso en las primeras décadas del siglo XXI en América Latina, como resultado del constante proceso de privatización. En este caso ya no abordaremos los procesos de reconocimiento identitario ni las peticiones que realizan, sino las prácticas discursivas en torno a las cuales enmarcan sus movilizaciones.

Entender las movilizaciones estudiantiles como coyunturas que resumen procesos de larga data puede darnos luces para comprender por qué el 2011 es un periodo de tanta efervescencia que consigue replantear las formas de protesta. El profesor Mauricio Archila muestra cómo los movimientos estudiantiles que transcurren en Colombia son el resultado del convulsionado ambiente político en el que siempre se vieron envueltos. Tras mencionar las tensiones con el bipartidismo y el posterior conflic-

¹⁹ Jaquette 129.

to armado, el profesor Archila aterriza en el movimiento histórico del 2011 que conformó la Mesa Amplia de Negociación Estudiantil y muestra que es evidente en este punto que todas las luchas previas se resumen y por eso este movimiento consigue tal impacto, no por compilar los motivos y reclamos sino por expresar el cambio en los repertorios de lucha²⁰.

En este sentido, el caso chileno es muy dicente también, Fabio Moraga Valle muestra cómo un movimiento que empezó reuniendo a un grupo de estudiantes de medicina en 1906 se fue transformando a partir de las tensiones de la censura y fuerte represión de la dictadura militar de Augusto Pinochet. Moraga menciona la dependencia que tiene la universidad de Chile particularmente con el Estado, lo que genera que estos golpes sean sentidos con mayor vehemencia. Las prácticas discursivas en las que se enmarca la movilización del estudiantado chileno juegan un papel fundamental de resistencia ante los intentos de privatización del régimen, que desencadenará en las condiciones necesarias para el retorno de la democracia²¹. Aún allí los

20 Mauricio Archila Neira. «El movimiento estudiantil en Colombia: Una mirada histórica», *Revista del Observatorio Social de América Latina* Año XIII: N.º 31 (2012).

21 Fabio Moraga Valle. «Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno», *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, ed. Renate Marsiske (México: UNAM, 2006 tomo III)


estudiantes siguen luchando por gestar una apertura del sistema educativo nacional. El 2011 es también significativo en este terreno para Chile: la carnavalización de las marchas, el llamado a una protesta pacífica y la vinculación del conjunto de los miembros que componen el sistema educativo (profesores y bachilleres) plantea un precedente para las movilizaciones sociales en la región. Urra Rossi relata una crónica de este último movimiento y rastrea las maneras en las que los estudiantes se aglutinan, organizan y mueven²².

A partir de estos dos casos, es posible concluir que los estudiantes, pese a tener la barrera del sesgo generacional, constituyen procesos históricos de larga duración que, si bien no conectan intereses concretos entre sí, sí van desarrollando y modificando los repertorios de lucha. Esto, con respecto a la clase, nos deja entrever que el estudiante ha tenido numerosos momentos de su historia en los que se ha manifestado tanto por la educación pública, como por la situación coyuntural en la que se encuentra el país en que se gesta y que en últimas pone en riesgo la capacidad universitaria de ejercer autonomía. Por lo tanto, el movimiento estudiantil está relacionado más a un objetivo político y situacional que a la identidad de clase, que por

22 Juan Urra Rossi. «La movilización estudiantil chilena en 2011» *Revista del Observatorio Social de América Latina* Año XIII: N.º 31 (2012)

la brevedad de lo generacional no alcanza a vincular completamente. Cuando en Chile se puso en riesgo la libertad de cátedra, la Universidad Católica también se movilizó, es decir, los intereses de este movimiento trascienden los de una clase en particular y pueden llegar momentos en los que el grueso de la población salga a protestar, aunque los planteamientos estén relacionados con la esfera pública y las clases bajas.

►Una breve respuesta inicial

Con estos insumos podemos concluir que: **1.** La identidad de clase es solo uno de los motores que impulsan a las sociedades a movilizarse y a organizarse, pero que converge en el marco de numerosas situaciones como lo son la raza o el género. **2.** Los individuos son incapaces de tener una sola inclinación identitaria y si bien la clase los marca considerablemente, pues deriva de su mundo material, también se establecen relaciones dialécticas con su mundo ideal que se anidan en su cultura y cosmovisión. **3.** Si varias identidades convergen en un solo plano, es necesario abandonar los esencialismos que apuntan hacia una sola explicación de la movilización social, no es solo la clase la que gesta los verdaderos cambios, sino es la conciliación de las tensiones culturales y materiales las que finalmente determinan el rumbo de la movilización social. Debemos buscar entonces no solo la pieza aislada, sino el rompecabezas en su conjunto. 

•Bibliografía

I. Fuentes secundarias

Anderson, Perry. *Consideraciones sobre el Marxismo Occidental*. Madrid. Siglo XXI Editores. 1979

Archila Neira, Mauricio. «El movimiento estudiantil en Colombia: Una mirada histórica». *Revista del Observatorio Social de América Latina* Año XIII: N.º 31 (2012)

—. Introducción a *Idas y venidas vueltas y revueltas*. Por Mauricio Archila Neira. Bogotá: ICANH. 2005, 13-83.

León, Magdalena, ed. *Mujeres y participación política*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. 1994.

Moraga Valle, Fabio. «Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno». En *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, editado por Renate Marsiske. México: UNAM. 2006, tomo III.

Urra Rossi, Juan. «La movilización estudiantil chilena en 2011». *Revista del Observatorio Social de América Latina* Año XIII: N.º 31 (2012).

Wade, Peter. *Gente negra. Nación mestiza*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 1997.

[MARCHA_1970_526
«Estudiantes objetivo militar».
Fondo Jorge Mora.
Archivo Central e Histórico
Universidad Nacional de Colombia]



Una típica mañana bogotana, «pero todos los días morimos»¹: entre la historia y la memoria de la mañana del 16 de mayo de 1984

Sergio Hernando Hurtado Sáenz

shhurtados@unal.edu.co

Maestría en Historia

Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá

¹ *Pregunto*, poema dedicado a Chucho León Patiño, en «La verdad de una masacre», *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 2. Archivo Central Histórico de la Universidad Nacional de Colombia, (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

RESUMEN

Este artículo reconstruye, en un ejercicio que involucró métodos del microanálisis y de la historia oral, lo acontecido en la mañana del 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional de Colombia. Se apoya en el *Periódico 16 de Mayo*, los testimonios de Cesar Castañeda, Mary Ruth García y Carlos Martínez, estudiantes de la Universidad Nacional durante la década del ochenta; Juan Arango, estudiante del Colegio INEM de Kennedy, quien estuvo presente en la Universidad durante los hechos; y un pensionado anónimo de la División de Vigilancia y Seguridad de la Universidad Nacional. Se analizan las diferencias en las formas de percibir, por parte de las y los actores, lo que estaba ocurriendo y las distintas formas de recordar los hechos. De este modo, se pretende arrojar luces sobre un período en la historia de la Universidad que ha sido mitificado y conmemorado de manera irreflexiva, lo que al final ha conformado una *memoria intransitiva* para el movimiento estudiantil.

PALABRAS CLAVE

Universidad Nacional de Colombia · Historia oral · Memoria universitaria · 16 de mayo · Protestas estudiantiles.

ABSTRACT

This article reconstructs, in an exercise that involved methods of microanalysis and oral history, what happened on the morning of May 16, 1984 at the National University of Colombia (UN). It is based on the newspaper 16 de Mayo, the testimonies of Cesar Castañeda, Mary Ruth Garcia and Carlos Martínez, students of the UN during the decade of the 80; Juan Arango, student of the INEM School of Kennedy, who was present at the UN during the events; and an anonymous pensioner from the UN Security and Surveillance Division. It also analyzes the differences in the way in which the actors perceive what was happening and the different ways of remembering the facts. Thereby, it is intended to shed light on a period in the history of the university that has been mythologized and commemorated in an unreflective manner, forming an *intransitive memory* for the student movement.

KEYWORDS

National University of Colombia · Oral history · University memory · 16 de Mayo · Student protests.

► Introducción



En el imaginario colectivo de la comunidad estudiantil se han configurado dos sentidos sobre el 16 de mayo de 1984. El primero propone que el acontecimiento marca un punto de inflexión en la Universidad Nacional. La universidad fue cerrada por once meses², tiempo durante el cual fueron desalojadas las residencias estudiantiles, cesó el funcionamiento del comedor central que fue convertido en un gimnasio polideportivo, se construyó una portería en lo que antes era la entrada vehicular de la Calle 45 y fueron trasladadas las oficinas administrativas al edificio Uriel Gutiérrez y a la Unidad Camilo Torres que servían de residencias.

Los servicios de bienestar universitario eliminados de esta forma serían reemplazados por la figura de un préstamo condonable que, pese a no ser despreciable, no constituía una alternativa real para los estudiantes de provincia que se alojaban en las residencias universitarias. Por otro lado, el cierre de la entrada vehicular de la Calle 45 y el traslado de las funciones administrativas a las afueras del claustro universitario cumplieron una función de control, pues terminó la libre circulación vehicular por el campus, se produjo una ensenada que resultaría estratégica para la policía en los subsiguientes tropes³, y se eliminó la po-

² Las versiones oscilan entre 8 y 11 meses.

³ Tropel: Confrontación abierta con la policía y la

sibilidad de que el rector de la universidad fuese interpelado por la comunidad universitaria.

Así, los hechos del 16 de mayo, junto con el cierre que les sucedió, pueden ser relacionados —si bien como un ejemplo micro de la escala nacional— con lo que la periodista canadiense Naomi Klein definió como *Doctrina del Shock*. Dicha doctrina sostiene que las grandes reformas neoliberales son implementadas en países con modelos de libre mercado no gracias a su popularidad, sino mediante «choques» dramáticos en la psicología social, producto de desastres o contingencias. Como el golpe de Estado de Pinochet, la Guerra de las Malvinas, incluso desastres naturales como el huracán Katrina han sido aprovechados para implementar políticas de libre mercado. También podría entenderse aquel conjunto de reformas a las que fue sometida la universidad, en su infraestructura y normativa, como un dispositivo, es decir, «una especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor responder a una urgencia»⁴.

Un segundo sentido sobre el 16 de mayo delimita tanto lo que se dice como lo que se recuerda del acontecimiento. Cada vez que se rememora el 16 de mayo, se lo enmarca dentro de los límites de

autoridad por parte de estudiantes universitarios, que la más de las veces suele involucrar violencia mediante el uso respectivo de dispositivos aturdidores y de piedras.

⁴ Véase Michel Foucault, *Saber y verdad* (Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1985), 127-162.

una lucha del movimiento estudiantil por el bienestar universitario y contra la privatización que se alarga hasta nuestros días y que resulta reprimida por la extensa tradición de violencia que reviste al país y a su cuerpo de policía a través de la entonces generalizada práctica de la *masacre*. De esta manera, se establece una continuidad inconsciente entre el sentido de los acontecimientos y de los propios hechos, lo cual pone amarres a la hora de abordar el problema fundamental del *16 de mayo*: qué pasó el 16 de mayo de 1984 en la Universidad Nacional de Colombia y cuáles son sus posibles explicaciones. El presente artículo nace de una sección de una monografía que se propuso dar respuesta a dicho problema a partir de una reconstrucción entre la historia y la memoria del fatídico día en la historia de la Universidad Nacional.

► ‘Chucho’ León Patiño

Ese 16 amaneció triste, en los ojos llanto, en los pechos ira, al llegar a desayunar en cada mesa un poema y una flor, el uno por la ira el otro por el llanto y unos ojos que nos miran, que nos vigilan, son muchos ojos que allanan nuestra cotidianidad; al salir de la cafetería una compañera me abraza y llora: era su mejor amigo, hacía tan poco que habían hablado, cuántas cosas construyeron, cuántas discusiones, cuántas sonrisas⁵.

⁵ «La verdad de una masacre», *Periódico 16 de Mayo*,

Fue un miércoles del año 1984 y el ambiente para algunos cuantos no distaba de lo expresado poéticamente en el anterior párrafo. Después de todo, Jesús Humberto León Patiño, estudiante de odontología y miembro del grupo de Cooperación Estudiantil, era un personaje reconocido y estimado entre los miembros de la comunidad universitaria, especialmente para aquellos que disfrutaban de los principales servicios del bienestar universitario, el comedor central (ubicado al costado oriental de la plaza central de la Universidad Nacional) y las residencias estudiantiles que funcionaban en lo que hoy son el edificio Uriel Gutiérrez y el Complejo Camilo Torres, en la salida de la portería de la Carrera 45. Un compañero de carrera lo recuerda:

Y pues hablábamos y era un compañero, el parcerero, buena gente, un man sobrado que uno decía era una buena persona [...] muy social, pilo. Era juicioso, no era que uno dijera un vago; y que uno lo veía interesado por la parte social. Eso es digamos lo que tengo claro⁶.

De hecho, Chucho León no era un estudiante de los que pasan desapercibidos. Destacaba en su labor como miembro del grupo de Coopera-

Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 4. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

⁶ Entrevista a Castañeda, César, Bogotá, noviembre de 2016.

ción Estudiantil «por sus permanentes denuncias en el recorte sistemático de los servicios de bienestar estudiantil y de cafetería en especial»⁷. Servicios en los que el grupo ejercía una labor logística importante, desde verificar que hubiese suficientes suministros en el comedor central y que se respetaran los turnos en las filas de los almuerzos, hasta administrar los cupos en las residencias y negociar con la administración de la Universidad el manejo de estas. Así, Jesús León gozó de gran visibilidad dentro de la comunidad universitaria.

«Las huellas de tortura quedaron como evidencia en su cuerpo, encontrado en un potrero cerca de la Universidad del Valle»⁸. «Dijeron que lo habían matado por robarle la moto, fue lo que salió en la primera versión. Resulta que no fue así, a él lo encontraron —porque después se pidió la necropsia— y salió que lo habían torturado, lo habían masacrado de la forma más terrible»⁹. Oriundo de Pasto, Chucho León se dirigía a su tierra natal desde la ciudad de Cali, donde se encontraba ejerciendo el tipo de tareas que caracterizan a un estudiante activista

de la Universidad Nacional. «A su paso por la ciudad de Cali adelantaba contactos de tipo gremial estudiantil cuando fue cegada su vida»¹⁰, reporta el Periódico 16 de mayo, pero quizás se encontraba en realidad trabajando con un comité por la defensa de los derechos de los presos políticos, quizás ambas: «[...] fue cuando hubo el traslado de Gorgona [la cárcel] hacia el territorio nacional porque habían [sic] presos, o sea, iban a la isla por una cuestión turística y habían presos que preocupaban porque podían desaparecer, podía pasarles algo, entonces fue una alarma; fueron unos compañeros de medicina y odontología, fueron a Gorgona y fueron a Cali a mirar ese traslado»¹¹. Cuando se disponía a seguir su marcha a Pasto, fue secuestrado, torturado y asesinado. Su cuerpo fue arrojado en un zanjón en la vía Cali-Jamundí, según reporta *El Bogotano*¹². «Él apareció muerto, torturado, tenía marcas de cigarrillo y todo eso. Entonces [...] eso fue en los días previos al 16 de mayo»¹³.

Los grupos estudiantiles que conmemoran el 16 de mayo, el reportaje de Ligia Riveros para la revista *Cromos* y los estudiantes de odontolo-

⁷ «Denuncia a la opinión pública y a la comunidad universitaria», *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 4. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

⁸ Ligia Riveros, «A Sangre y Fuego contra la U.N.», *Cromos*, Bogotá, 16 de mayo, 1984. Archivo de la Biblioteca Nacional de Colombia (ABNC), Bogotá, *Hemeroteca*.

⁹ Entrevista a Castañeda, César, Bogotá, noviembre de 2016.

¹⁰ «Denuncia a la opinión pública y a la comunidad universitaria», *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 2. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

¹¹ Entrevista a Castañeda, César, Bogotá, noviembre de 2016.

¹² «Bala para todo el mundo», *Periódico El Bogotano*, Bogotá, 17 de mayo, 1984. (ABNC), Bogotá, *Hemeroteca*.

¹³ Entrevista a Bazarro, Pilar, Bogotá, septiembre de 2016.

gía entrevistados concuerdan en una expresión: el asesinato de Chucho León fue el «Florero de Llorente» que desató los hechos del 16 de mayo. El impulso de dar origen y causa a la historia ubica, en la tragedia acaecida la semana anterior, el punto de partida para comenzar el relato. De esta forma, Jesús León se convierte en una parte esencial de la memoria del 16 de mayo; simultáneamente antecedente y causa de los hechos. A medida que aparecen otras voces y otros actores, junto con nuevas historias y experiencias, aparecen también diferentes puntos de partida e incluso estos desaparecen. Comenzamos por este en particular porque, en función de la reconstrucción minuciosa y cronológica, recoge los acontecimientos tempranos del miércoles 16 de mayo.

►9:00-10:00 A. M.

Entonces ese día, pues yo pienso que fue como el florero de Llorente ese momento, porque ese día nosotros comenzamos a reunir a los compañeros del semestre: «nosotros tenemos que hacer algo», porque ya habían pasado varias semanas y nadie había dicho nada, y pues a uno le duele el compañero, pues que lo asesinen de esa forma. ¡Nos levantamos los mismos diez, el mismo grupito de siempre, que decían: «¡jay!, los mismos de siempre otra vez, qué mamera»¹⁴.

¹⁴ Entrevista a Castañeda, César, Bogotá, noviembre de 2016.

El pulso entre mayorías silenciosas y minorías ruidosas se saldaría rápidamente a favor de estas últimas, y hacia las 9:00 a. m., después del tradicional proceso de debate y organización, el «grupito de siempre» saldría de la Facultad de Odontología acompañado de un contingente más numeroso en una «movilización interna»¹⁵, exigiendo la aclaración de las circunstancias en que murió Jesús Humberto León Patiño e invitando a un acto político de homenaje a las 10:00 a. m. en la plaza central de la Universidad (o Plaza Che).

César Castañeda:

Entonces salimos, pasamos por toda la Facultad, salimos de la Facultad un grupo por decir algo de veinte, treinta, y salimos hacia Medicina y nos fuimos caminando hasta el jardín de Freud. Ahí en Medicina se nos sumaron otros y eso sí... eso terminó muy grande ¿no? Se fue sumando más gente [...] yo creo que ahí digamos... unos cuarenta [...] Luego nos dimos la vuelta por la parte de atrás de Medicina y nos fuimos hacia Ingeniería, y ahí se fue sumando una cantidad de gente tremenda. Y ya nosotros que andábamos de primero estábamos perdiendo carrera y había otra

¹⁵ Nombre que se da a las marchas por el interior del campus, normalmente recorriendo el anillo vial, con el objetivo de informar e invitar a la acción a la comunidad universitaria sobre una denuncia o exigencia importante.

gente liderando pues la marcha [...] dimos la vuelta por las Ingenierías, pasamos por Artes pa' llegar a lo que es el León de Greiff, y entramos por esa parte a la Plaza Che [...] ya éramos hartos, yo pienso que unas sesenta, ochenta personas¹⁶.

Hablamos de una movilización que tuvo el suficiente impacto entre la comunidad como para distraer a estudiantes de otras carreras —Medicina, Ingeniería, Artes— de sus labores cotidianas, congregarlas en un mismo espacio físico e incluso para que se diera una apropiación de dicha manifestación por parte de otros actores, que tanto en los documentos como en los testimonios aparecen de forma borrosa, pero quienes quedaron a la cabeza de dicha movilización. Por otro lado, más allá de la concurrencia que tuvo la actividad, varios de los estudiantes que no participaron sabían de alguna u otra forma lo que podía desarrollarse a lo largo de ese 16 de mayo: «Entonces, a raíz de que se encuentra a Chucho, todo eso, se planea una... ah bueno, cuando iba a haber pedrea se sabía, empezaba a correr el rumor: “hay pedrea, hay pedrea, hay pedrea”. Entonces se sabía que iba a haber una pedrea»¹⁷.

Incluso desde fuera de la institución educativa se tuvo alguna noción de lo que podía ocurrir en ella. Algunos estudiantes del Colegio INEM

¹⁶ Entrevista a Castañeda, César, Bogotá, noviembre de 2016.

¹⁷ Entrevista a Bazurto, Pilar, Bogotá, septiembre de 2016.

de Kennedy estuvieron en la Universidad Nacional durante la jornada del 16 de mayo de 1984, uno de ellos nos cuenta:

Él [Chucho León] era estudiante de Odontología de la universidad, lo matan. Entonces, al otro día hay una jornada de protesta en la universidad. Nosotros llegamos aquí como parte de esa integración que había habido distrital, y bueno, aparecemos en eso de la movilización. ¿Qué es lo que sucede? digamos que pareciera como que los hechos estaban demasiado anunciados, o bueno, digamos que la represión [...] digamos el Gobierno tenía muy claro que por los hechos que pasaron con Chucho León pues iba a haber un movimiento¹⁸.

Estas previsiones o intuiciones frente a lo que podía suceder durante la jornada esconden un intrigante problema frente a la memoria del 16 de mayo de 1984. Aunque en los años ochenta los *tropelés* resultaban muy frecuentes, por contraste, nadie previó las proporciones que alcanzaría la reyerta del 16 de mayo, salvo unas contadas excepciones que incluso abandonaron la universidad o no fueron ese día en absoluto porque tenían alguna noción de lo que podía manifestarse.

Entonces, bueno, ya empieza mi parte, de mi contexto. Pues yo vivía aquí, tenía aquí mi pie-

¹⁸ Entrevista a Arango, Juan Carlos, Bogotá, agosto de 2016.

za en Residencias Femeninas, y mi hermano estaba recién llegado a estudiar. Él era primíparo, estaba recién llegado a estudiar ehm... Zootecnia. Como que ese día era la matrícula, algo así. Él no conocía la universidad, entonces yo le dije a él: «hay pedrea, yo termino clases al medio día, nos encontramos... nos encontramos en ... un punto allí en la mitad de la 26, en las sillitas ahí de lo que es las Alberto Alaba, aunque bueno... yo no sé qué edificio será ahora»¹⁹.

10 A.M.: Plaza Che Guevara, algunas pancartas con la imagen del compañero, del amigo, del hermano y un poema que intenta recoger sus luchas. El acto político de homenaje se desenvuelve entre poemas, música y recuerdos [...] ²⁰. Desde ese momento hasta más o menos las 11:00 a. m., el homenaje se mantenía bajo los límites de un acto cultural pacífico, pero comenzaba a rebasar el escenario de la Plaza Che. De lo alto de la portería de la Calle 26 colgaba una pancarta:

«¡ASESINAN ESTUDIANTES Y LA LUCHA CONTINÚA! COMPAÑERO JESÚS LEÓN, TENDRÁN QUE MATARNOS A TODOS PARA CALLAR NUESTRA VOZ»²¹

¹⁹ Entrevista a Bazurto, Pilar, Bogotá, septiembre de 2016.

²⁰ «La verdad de una masacre», *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 4. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

²¹ Véase al final de artículo la imagen: [«¡Bala para todo el mundo!», 17 de abril de 1984, *Periódico El Bogotano*.

Gradualmente, el acto político de homenaje comenzaba a tratarse menos de Jesús León y el esclarecimiento de su asesinato y más sobre la represión, los asesinatos de los hermanos Sanjuan, los hermanos Villamizar, el profesor Alberto Alava Montealegre, «contra la tortura, el asesinato, la mordaza, contra la tristeza»²². El que la jornada se hubiese extendido hacia la portería de la Calle 26 nos da un indicio simbólico de los nuevos significados con que se estaba cargando ese acto político que en algún momento dinamizó el «grupito de siempre» de la Facultad de Odontología. Si bien la Plaza Che es el punto de encuentro más emblemático de la universidad, existen otros lugares que también concentran el debate político y las memorias beligerantes y trágicas del movimiento estudiantil.

La portería de la Calle 26 es un escenario que evoca aquellas formas de lucha que en un lugar tan neurálgico, como la Che, no suelen tener cabida. Es el lugar donde cayó durante las protestas estudiantiles de los años cincuenta el estudiante Uriel Gutiérrez Restrepo²³, pero también, junto con la portería de la Calle 45 e incluso más que esta, «la 26» es el lugar donde tradicionalmente se llevan

Archivo de la Biblioteca Nacional de Colombia]

²² «La verdad de una masacre», *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 4. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

²³ José Abelardo Díaz Jaramillo, «El 8 de junio y las Disputas por la Memoria, 1929-1954», *Historia y Sociedad* 22 (2012): 157-189.

a cabo las protestas por la vía de la acción violenta, y que suelen concluir en los conocidos tropes entre la Fuerza Pública y los grupos más politizados y radicales del escenario político universitario. Cuando Cesar Castañeda recordaba cómo los estudiantes de odontología iban perdiendo protagonismo durante la movilización interna a medida que esta crecía y llegaba a su destino, nos dejaba una pista para definir un poco más la conexión entre Chucho León y el relato del 16 de mayo, conexión que no debe darse por sentado precisamente por las distancias entre una manifestación pacífica y una serie de acontecimientos violentos. Hubo un cambio de actores y una transformación en el sentido del acto político que implicó un paso de la procesión triste a la confrontación violenta: «[...]Y el acto no era suficiente, para otros la reivindicación se daba en otros términos, en la calle, para que la gente supiera que sus ojos no quieren seguir viendo que corra la sangre del pueblo»²⁴.

►11:00 A. M.-2:00 P. M.

Existe una bruma en la memoria y subregistro en los reportajes frente a lo que sucedió entre las 11:00 a. m. y las 2:00 p. m., hora en que diferentes órganos de la Policía irrumpen en el campus y dan comienzo al asalto. En la cronología del

Periódico 16 de mayo, que mantiene una línea editorial militante por la defensa de los estudiantes, hay un salto directo desde el acto político de homenaje de las 10:00 a. m. hacia una amplia serie de hechos violentos simultáneos registrada a las 2:00 p. m. La revista *Cromos* y los diarios *El Bogotano* y *El Tiempo* documentan de forma dispar unos hechos previos entre las 10:00 a. m. y la 1:00 p. m. de modo en que no hay coincidencias en ninguna de las publicaciones.

Para los entrevistados, varios de los sucesos que el Periódico 16 de mayo registra a las dos de la tarde debieron comenzar antes del mediodía, y si bien ninguno logra asignarles una coordenada temporal precisa, acuden a diferentes lógicas racionales para ordenarlos de algún modo:

Sí, yo estaba en clase. Yo estaba en clase y yo sabía que iba a haber pedrea y yo le había dicho a mi hermano. Le dije: «va a haber pedrea, nos vemos a tal hora allí» y él estaba haciendo los papeles de la matrícula, eso era allá en Zootecnia [...] los tropes nunca iban antes del mediodía, o sea nunca había un tropel a las nueve de la mañana [...] Fue un día común y corriente y todo el mundo estaba estudiando. No se paralizaba, la universidad estuvo funcionando; era el rumor de que había pedrea, pero nunca se sabía que iba a ser de esa dimensión²⁵.

²⁵ Entrevista a Bazarro, Pilar, Bogotá, septiembre de 2016.

²⁴ «La verdad de una masacre», *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 4. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

Carlos Eduardo Martínez realmente estaba viviendo un día como cualquier otro en la universidad, es más, desde su zona de tránsito como estudiante de la Facultad de Ciencias se enteró de lo que ocurrió ese día unas horas más tarde que el resto de los entrevistados.

Bueno, viene el 16 de mayo de 1981²⁶, un día entre semana, tal vez un miércoles; un día soleado como hoy, pero era tal vez verano, no sé... en Bogotá desde esa época el clima hasta ha cambiado. Había épocas de verano donde hacía sol, y había épocas como de lluvia donde hacía frío, pero hoy en día no se sabe. Fue un día soleado donde [...] la universidad ya venía de bastantes manifestaciones de inconformidad [...] lo cierto es que... yo me entero como hacia la 1:30 que el tema está complicado, y que ya hay bolate²⁷ en la 45... llamé a mi mamá a decirle que no podía llegar a almorzar [...] que no podía almorzar porque un compañero me invitó aquí a la cafetería y voy a ir a acompañarlo porque él era de Barrancabermeja y normalmente no tenía con quién almorzar o con quién comer, entonces a veces me invitaba y yo iba por acompañarlo, él vivía en las

²⁶ El año es 1984; es un lapsus que se repite con frecuencia entre los diferentes testimonios.

²⁷ Movimiento o actividad, en el contexto se refiere a un tropel.

residencias pues... lo hacía, iba a almorzar o a comer con él e incluso a desayunar; cuando mi mamá me dice: «pero tenga en cuenta que hay bolate, mire a ver si van a cerrar la universidad o más bien salga»²⁸.

Gracias a su relato se pudo establecer además que la orden de desalojo sería tardía: «[...] entonces yo inmediatamente me dirigí a los vigilantes que esa época eran empleados de la Universidad Nacional y les dije “cuénteme ¿hay orden de desalojo?”, [respondieron] “hasta ahora no hay nada, hay bonche en la 45 y en la 26 pero no hay nada”»²⁹.

Por su parte, el Consejo Superior Universitario (CSU), presidido por la entonces ministra de Educación Doris Eder de Zambrano, sesionó regularmente, como lo demuestra el Acta número 20 del CSU que enuncia acuerdos alrededor de temas financieros y presupuesto³⁰, y que autorizan registro y matrícula a estudiantes desvinculados que solo tienen pendiente cursar su trabajo o tesis de grado. No hay mención o indicio en

²⁸ Entrevista a Martínez, Carlos Eduardo, Bogotá, noviembre de 2016.

²⁹ Entrevista a Martínez, Carlos Eduardo, Bogotá, noviembre de 2016.

³⁰ Universidad Nacional de Colombia, «Acta Consejo Superior Universitario U.N., 1984, acta no. 20» Consultado en el Archivo Central e Histórico de la Universidad Nacional de Colombia. También disponible en: http://www.legal.unal.edu.co/rlnal/home/doc.jsp?d_i=62236

absoluto de los hechos que ocurrieron en la universidad ese día que el CSU sesionó.

Ramón Fayad, director del Comité de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad en el año 1984, llegó ese día a trabajar en sus funciones como directivo:

Bueno, el asunto es que... un día, de aparente calma —todavía los semestres seguían muy desfasados— y un día de estos, aparentemente rutinario, un 16 de mayo —pero sabe que para que se dé eso tampoco fue preparado— yo hubiera podido mirar en qué día cayó, bueno, no recuerdo. Pero era un día rutinario de actividad en la universidad y repentinamente se empezó a oír algo no usual³¹.

Por supuesto, hubo excepciones a esta normalidad:

Yo recuerdo ese día que yo entré, ¡había muchos cocineros por ahí y mucha gente disfrazada de cocinero [...] ¡Claro! Eran disfrazados de cocinero ¿sí? [...] No sé, yo no sé por qué se disfrazaron. Para poder caminar la U, para... no, no supe, o sea... ¿Sí? Yo tengo mi imagen de un señor gordo... no era de cocinero, así como se vestían [...] como usan los Cheffs [...] Pero en esa época los cocineros [de las cafeterías] no usaban eso, que los cerraran y todo... y ha-

bía mucho ‘tira’³², lo que nosotros llamábamos ‘tira’ había muchísimo... y periodistas, debe haber mucho registro de periodistas porque los periodistas estaban ahí³³.

Más allá de lo que pudiesen significar esas figuras extrañas al campus, el paso de una acción pacífica y cultural a una violenta empieza por el asalto e ingreso de un bus del transporte público a la Plaza Che hacia el mediodía. «En instantes en que los estudiantes llevaban a cabo su protesta, irrumpió en la plaza Che Guevara, un grupo de encapuchados a bordo del bus de la Empresa Distrital de Transporte, con número de orden interno 1152 y distinguido con la matrícula Ao 68-50»³⁴. Según la fuente, este hecho pudo haber ocurrido a las 12:00 o 1:00 p. m.: «el 16 de mayo los estudiantes invitaron a la comunidad universitaria a un acto político y de protesta a las diez de la mañana en la Plaza Che Guevara. Tres horas más tarde, luego de la quema de un bus de servicio urbano por diez encapuchados, la universidad se convirtió en escenario de san-

³¹ Entrevista a Fayad, Ramón, Bogotá, octubre de 2016

³² Infiltrado de las fuerzas militares o paramilitares dentro de las universidades públicas, realizando labores de inteligencia, espionando a los estudiantes, vestido como uno.

³³ Entrevista a García, Mary Ruth, Bogotá, octubre de 2016.

³⁴ «Bala para todo el mundo», *Periódico El Bogotano*, Bogotá, 17 de mayo, 1984. (ABNC), Bogotá, *Hemeroteca*.

grientos episodios»³⁵, para la versión de *Cromos*. «Los disturbios comenzaron sobre las doce del día cuando los exaltados estudiantes se apoderaron de un bus municipal y un vehículo particular, en los cuales irrumpieron en los predios del *alma mater*»³⁶, nos cuenta la nota de *El Tiempo*.

«Sí, no. Más o menos lo que usted dice. El bus sí, en la plaza. Ese conductor salió herido, a él lo hirieron... en la cabeza porque casi no quería entrar el bus... casi le da un infarto, en síntesis, casi le da al tipo ahí. Entonces estaban metiendo otro bus que era de un estudiante de derecho [...] Eso fue antes de la 1:00 de la tarde, porque ya el tropel estaba poniéndose berraco, estaba aquí todo lleno de policía y la cosa»³⁷. Aún no ha sido posible identificar al conductor del primer bus ni al estudiante de Derecho relacionado aparentemente con un segundo bus.

Con esta acción, el objetivo de la protesta ya había cambiado radicalmente y el clima comenzaba a enrarecerse: «tras arengar a los demás estudiantes, los agitadores prendieron fuego a los automotores y comenzaron a lanzar piedra con-

³⁵ Ligia Riveros, «A Sangre y Fuego contra la U.N.», *Cromos*, Bogotá, 16 de mayo, 1984. (ABNC), Bogotá, *Hemeroteca*.

³⁶ «Violentos choques en la U.N.», *El Tiempo*, Bogotá, 17 de mayo, 1984, 1. (ABNC), Bogotá, *Hemeroteca*.

³⁷ Entrevista con un pensionado de la División de Vigilancia y Seguridad (DVS) de la Universidad Nacional de Colombia que ostentó el cargo de coordinador de seguridad durante los acontecimientos. Prefirió no dar su nombre por motivos de seguridad.

tra las instalaciones universitarias»³⁸, el Periódico 16 de mayo incorpora un sentido a estos hechos que la gran prensa presenta como irracionales: «2 p. m.: Plaza Che, un bus quemado testimonio de la lucha contra el TSS, el IVA, en contra de la tortura, el asesinato, la mordaza, la tristeza»³⁹. Lejos quedaba ya el caso de Jesús León y su lugar lo ocupaba el malestar con la situación sociopolítica local y nacional:

Es que en ese momento se empezaban a implementar unos buses verdes y amarillos. Eran los... ¿sin subsidio? TSS, transporte sin subsidio, los TSS. Entonces eran buses que fueron, buses en que ya se incrementaba el valor, eran de mayor valor. Por eso digo que a mí se me confunden las cosas: si es el mismo día, es cuando entran un bus de esos, lo queman acá en la 26, incluso se le estallan las ruedas y el bus empieza a rodar y se va casi contra la pared de las residencias Alaba. Ahí queda el berraco bus que es donde se quema, y si no estoy mal también, ahí en la 26 —si no estoy mal y es ese mismo día— hay un carro de gaseosas Lux que también lo cogen y también le dan [...]⁴⁰.

³⁸ «Violentos choques en la U.N.», *El Tiempo*, Bogotá, 17 de mayo, 1984, 1. (ABNC), Bogotá, *Hemeroteca*.

³⁹ «La verdad de una masacre», *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 4. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

⁴⁰ Entrevista a Arango, Juan Carlos, Bogotá, agosto de 2016.

La dificultad por recordar con claridad la situación con el «bus de servicio urbano de placas Ao 68-50» dentro de la universidad puede tener una explicación entre los límites de lo espectacular y lo cotidiano. Cuando diferentes miembros de la comunidad universitaria recuerdan las anécdotas de rebeldía y actividad política, especialmente quienes vivieron la década del ochenta, casi siempre exaltan el recuerdo de la toma de un camión de Coca-cola —como símbolo del capitalismo y el imperialismo norteamericano— y la distribución del producto entre los estudiantes; además, la quema de buses como forma de protesta se había convertido en un ejercicio frecuente en Bogotá, muchas veces en cercanías de la universidad:

También tenían la cuestión de que cogían un carro, —claro está que después pusieron las vallas, todo esto—, y lo entraban yo no sé cómo hacían y lo entraban a la plaza che y lo quemaban. Y si era por ejemplo un carro de gaseosa entonces cargue las gaseosas y entregaban gaseosas. O de leche. Así que me acuerde, los carros de leche, los carros de la gaseosa, y los entraban a la plaza y los quemaban [...] cada cual iba y tomaba gaseosa, así usted no fuera el encapuchado...⁴¹

⁴¹ Entrevista a Bazurto, Pilar, Bogotá, septiembre de 2016.


[...]Porque los buses tenían que dar un... digamos la 45 era como una U obligada para todo el que quería (...) entonces pues los estudiantes capturaban sobre todo los buses municipales o del Estado, y los metían. O un carro de Coca-Cola o algo que representara imperialismo para ellos, lo metían y lo incendiaban. Yo no recuerdo la verdad si el 16 de mayo, tal vez si hubo un incendio de algún carro⁴².

Debido a que este tipo de acciones se presentaron en más de una ocasión, resulta más factible que en la memoria estudiantil se mezclen y pierdan su unicidad o particularidad. En palabras de Juan Carlos Arango, que se «confundan las cosas» y, por lo tanto, que se evoque no bajo formas específicas como «ese día», o «a cierta hora...», sino mediante la contextual «en esa época era muy frecuente...» que relativiza el hecho específico. Lo espectacular también afecta la forma en que se recuerda el hecho confinándolo a un campo anecdótico: varios hechos diferentes en momentos diferentes son recordados como una misma anécdota. Más complejo aún, si en la memoria estudiantil la práctica violenta de la quema del bus de servicio urbano resulta relativizada, la publicación estudiantil *Periódico 16 de Mayo* —que sale a tan solo un mes de los hechos— menciona solo aquellos datos relevan-

⁴² Entrevista a Martínez, Carlos Eduardo, Bogotá, noviembre de 2016.

tes para justificarla, prefigurando para lo que resta del relato una idea de violencia unidireccional.

►Cierre

Lo que para algunos se presentaba como un día cualquiera, con una serie de acciones políticas como las que se vivían cotidianamente en la universidad —como para los testigos el quemar un bus era algo «normal»—, para otros como César Castañeda y los editores del *Periódico 16 de Mayo* «ese 16 amaneció triste, en los ojos llanto, en los pechos ira [...]»⁴³. Los diferentes niveles de implicación en los acontecimientos produjeron formas diferentes de sentirlos en el momento, y de recordarlos después. Un mismo hecho, socialmente compartido, colectivamente recordado, no es un único hecho, pues este cambia de acuerdo con los sentidos que le son atribuidos por el sujeto tanto en el momento en que es vivido, como en la acción de recordarlo. Al mismo tiempo, las narraciones de las y los estudiantes que aquí analizamos nos permiten aseverar que muchos hechos similares pero ocurridos en momentos distintos, como las múltiples capturas y quemas de buses en la Universidad Nacional, de las que solo quedan recuerdos, pueden cristalizarse en la memoria como un mismo hecho. 

⁴³ «La verdad de una masacre», *Periódico 16 de mayo*, Bogotá, Año 1, número 1, julio, 1984, 4. (ACHUN), *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*.

•Bibliografía

I. Fuentes primarias

Archivos

Archivo Central Histórico de la Universidad Nacional de Colombia (ACHUN), Bogotá, *Fondo Oficina de Prensa Estudiantil*. «Denuncia a la opinión pública y a la comunidad universitaria». *Periódico 16 de Mayo*. Bogotá, año 1, no. 1, julio, 1984.

———. «La verdad de una masacre». *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, año 1, no. 1, julio, 1984.

———. «Pregunto, poema dedicado a Chucho León Patiño». *Periódico 16 de Mayo*, Bogotá, año 1, no. 1, julio, 1984.

Archivo de la Biblioteca Nacional de Colombia (ABNC), Bogotá, *Hemeroteca*. «Bala para todo el mundo», *Periódico El Bogotano*, Bogotá, 17 de mayo, 1984.

———. «Violentos choques en la U.N.», *El Tiempo*, Bogotá, 17 de mayo, 1984.

———. Riveros, Ligia. «A Sangre y Fuego contra la U.N.», Bogotá, *Cromos*, 19 de mayo, 1984.

Decretos y documentos oficiales

Universidad Nacional de Colombia. Acta Consejo Superior Universitario U.N., 1984, acta no. 20. Archivo Central e Histórico de la Universidad Nacional de Colombia. En la web: http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=62236

Entrevistas

———. Entrevista personal a **Martínez, Carlos Eduardo**. Bogotá, noviembre, 2016.

———. Entrevista personal a **pensionado anónimo** (motivos de seguridad) de la División de Vigilancia y Seguridad (DVS) de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, agosto, 2016.

———. Entrevista personal a **Arango, Juan Carlos**. Bogotá, agosto, 2016.

———. Entrevista personal a **Castañeda, César**. Bogotá, septiembre, 2016.

———. Entrevista personal a **Bazurto, Pilar**. Bogotá, septiembre, 2016.

———. Entrevista personal a **García, Mary Ruth**. Bogotá, octubre, 2016.

———. Entrevista personal a **Fayad, Ramón**. Bogotá, octubre, 2016.

II. Fuentes secundarias

———. **Díaz Jaramillo, José Abelardo**. «El 8 de junio y las Disputas por la Memoria, 1929-1954». *Historia y Sociedad* No. 22 (2012), 157-189.

———. **Foucault, Michel**. *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1985.

[«¡Bala para todo el mundo!»,
17 de abril de 1984,
Periódico El Bogotano.
Archivo de la Biblioteca Nacional de Colombia]



Movimiento y resistencia del fuero universitario peruano durante la guerra con Chile (1879-1883)

Ricardo Pinto-Bazurco Mendoza
rpintobazurcom@unmsm.edu.pe

Historiador

Instituto Raúl Porras Barrenechea

Centro de Altos Estudios y de Investigaciones Peruanas

Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima

PALABRAS CLAVE

Universidad de San Marcos ·
Guerra con Chile · Movimiento
estudiantil · Perú.

RESUMEN

Desde el punto de vista histórico, resulta importante atender las dinámicas sociales que implicaron la activa participación del movimiento estudiantil peruano, perteneciente a la entonces Universidad Mayor de San Marcos de Lima, en medio de la guerra con Chile. Hecho que reflejó, crudamente, la inestabilidad sociopolítica producto de las disputas internas y externas por el poder que vivió el Perú entre 1879 y 1883, y de la cual la Universidad no fue ajena, pues se vio afectada a nivel de infraestructura, logística y con la lamentable pérdida de vidas de sus miembros por salvaguardar el honor en la defensa de la patria.

ABSTRACT

From the historical point of view, it is important to address the social dynamics that implied the active participation of the Peruvian student movement, belonging to the University of San Marcos in Lima, in the midst of the war with Chile. Fact that reflected, starkly, the socio-political instability product of the internal and external disputes for power that Peru lived between 1879 and 1883 and of which the university was not alien because it was affected at the level of infrastructure, logistics and with the regrettable loss of lives of its members for safeguarding honour in the defence of the

homeland.

KEYWORDS

San Marcos University · War with

Chile • Student movement • Peru.



►Antecedentes y contexto

El Perú de 1879, cuando Chile declara la Guerra, contenía una masa poblacional de 2 720 000 habitantes, Lima de 100 156 y dentro de ella el fuero universitario representaba solo el 0,46 % de la población y el 0,17 % de la población nacional. Una minoría que estuvo encarnada, principalmente, por el fuero de la Universidad Mayor de San Marcos que no dudó en ponerse al servicio de la patria. A consecuencia de ello, no solo perdió bienes materiales como instrumentos de laboratorio, libros¹ e infraestructura, también resintió la lamentable pérdida de muchos de sus miembros, entre ellos catedráticos y estudiantes provenientes de los distintos rincones del territorio y defensores del honor nacional que participaron activamente en las diferentes confrontaciones producidas a lo largo de la cruenta conflagración decimonónica.

El antecedente más remoto que da cuenta de la reacción del fuero universitario se ubica poco tiempo después de que Chile tomara las costas de Antofagasta, aún de Bolivia, el 14 de febrero de 1879. En ese contexto, el claustro alzó su voz de protes-

ta sustentada en la grave falta a los fundamentos sobre los que se erguía el Derecho Internacional; situación que se tornó aún más grave cuando Chile declaró, oficialmente, la Guerra al Perú el 5 de abril de 1879. Preocupación que hiciera notar pocos días después, durante su discurso en la ceremonia inaugural del año escolar (académico) del 16 de abril de 1879, el secretario general y catedrático de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, Dr. D. Manuel Aurelio Fuentes al referir que:

[...] debería presentaros un trabajo que fuese exclusivamente dedicado a tratar alguna de las altas cuestiones que nos brindan las múltiples materias, que forman parte de la enseñanza universitaria en el Perú. Pero no negareis, señores, que, ante la (a)normal situación en que repentinamente ha colocado a nuestro país otra nación americana, hubiera sido contrario al bien entendido patriotismo y las gloriosas tradiciones de la Universidad de Lima no ocuparse, en este día, de esa misma actuación, y no dedicar el discurso de apertura a examinar, ante la sana doctrina, con el auxilio de los preceptos del Derecho Internacional, la conducta del pueblo que ha venido hoy a colocar al Perú, en el siempre triste y lamentable caso de verter la sangre de sus hijos y de tener, en pleno siglo XIX, que reprimir y contener la sed de conquistas de un Estado, que no ha trepidado en presentarse a la faz del mundo entero

como tráfuga de la civilización y del Derecho².

Pero el conmovedor discurso no solo se circunscribió a los aspectos meramente legales de la beligerante situación, también hizo una gran invocación, ante el claustro reunido en el Salón General de la universidad, en la que apeló a los sentimientos de excitación patriótica que se vivieron ante la denuncia de las injusticias perpetradas por el país declarante de la guerra.

►Jóvenes a la obra

En tal sentido, y ante la inquietud creciente, no se hizo esperar el inmediato eco en los estudiantes de la Universidad de San Marcos, denominados aún Carolinos, quienes ya habían organizado una manifestación en protesta contra el principio de reivindicación que utilizó Chile para justificar la ocupación de Antofagasta. Cabe recordar que los hechos del 14 de febrero estuvieron relacionados estrechamente con los diferentes aspectos producidos por el auge salitrero, el cual derivó en el enfrentamiento entre el Gobierno boliviano y las empresas chilenas, cuyo origen se remite a la pretensión boliviana, aprobada por la Asamblea Nacional de Bolivia (14 de febrero de 1878), de cobrar un impuesto al salitre³ en la zona de ex-

tracción contraviniendo el tratado firmado entre ambas partes en 1874 que resolvía, *inter alia*, el límite definitivo entre ambos países delimitado en el paralelo 24⁴, el fin de la comunidad de territorios y la intervención de funcionarios chilenos en las aduanas bolivianas. Se aceptó, por último, en este tratado, que el medio de resolución de los conflictos fuera el arbitraje⁵.

Tampoco hay que olvidar el intento peruano de hacer del salitre el sustituto del guano en materia de fondos públicos, que lo llevó a la pretensión de controlar la producción y precio del salitre boliviano, todo esto a raíz del incumplimiento del contrato Dreyfus desde 1872, asimismo, la firma del tratado de alianza defensiva, *casus foederis*⁶, peruano-boliviana de 1873, con

diez centavos por cada quintal que se exportara. Véase Juan Miguel Bákula, *Perú: Entre la Realidad y la Utopía. 180 años de Política Exterior*. (Lima: Fondo de Cultura Económica, 2002), 389.

4 Al declarar caducado el Tratado de 1874 Chile reasumía su soberanía hasta el paralelo 24 sur establecido en el tratado de 1843. Véase Adolfo Ibáñez, *El Vuelo del Cóndor*. (Chile: Editorial Biblioteca Americana, 2005), 317.

5 Raúl Porras. *Historia de los límites del Perú* (Lima: Editorial Bustamante, 2011), 44.

6 Condiciones o hechos preceptuados en un tratado internacional que dan derecho a las partes a cometer determinada acción, por ejemplo, a entrar en guerra al lado de un Estado aliado en caso de pacto o alianza de seguridad colectiva. Véase Ernesto Pinto-Bazurco, *Diccionario de Relaciones Internacionales (diplomático, económico y jurídico)*, (Lima: Universidad de Lima-Fondo de Desarrollo editorial, 1997), 63.

1 Resulta interesante leer el informe que escribió, en 1881, Ignacio Domeyko, a la sazón, director de la biblioteca Nacional de Chile que da cuenta de todos los elementos sustraídos, los cuales fueron embalados en varias cajas y trasladados a Santiago poco después de la toma de Lima.

2 Juan Antonio Ribeyro, *Anales Universitarios del Perú*. Anales (Lima: Imprenta del Estado, 1879), 4.

3 Consistió en sustituir el 10 % con una participación de

la finalidad de garantizar mutuamente su independencia, soberanía e integridad y defenderse ante cualquier agresión exterior⁷. Tal vez ignorando esos «pequeños detalles», producto del frío análisis posterior, surgió en la juventud universitaria el deber imperioso y sentimiento de sacrificio constante en defensa de la patria. Estas juventudes junto a los alumnos de la Escuela Militar decidieron formar un cuerpo regular de línea que pusieron a disposición inmediata del Estado Mayor, para así partir en apoyo del Ejército destacado en el Sur. Dicha iniciativa tomó mayor impulso luego de declarada la guerra, tal y como demuestra el discurso del bachiller Lizandro de La Puente durante la manifestación organizada por los estudiantes un día después (6 de abril de 1879):

«Señores: Si hay alguien que debe levantar muy alta su voz en este importante comicio [sic], es, sin duda, la juventud universitaria quien tiene la gloria de haber sido la primera en protestar de ese crimen, realizado en las playas de Antofagasta, crimen horrendo condenado ya por la conciencia del Continente americano [...]»⁸.

⁷ Porras 45.

⁸ «Discurso del bachiller Lizandro de la Puente en el mitin popular del 6 de abril de 1879». Véase: Jenaro Herrera, *La Universidad Mayor de San Marcos y la Guerra del Pacífico*. (Lima: Editorial Universo, 1981), 156-157.

De esta manera, los estudiantes motivados ante la nefasta situación se organizaron militarmente y proveyeron a los voluntarios de uniformes que se autogestionaron ingeniosamente, y al mismo tiempo realizaron convocatorias públicas de enrolamiento como la aparecida en un diario: «Los que quieran engrosar las filas de esta columna pueden dirigirse al Colegio Militar, de 2 a 3 de la tarde, todos los días útiles, donde podrán entenderse para todos los efectos del enrolamiento [...]»⁹, pero a pesar de la iniciativa y voluntad juvenil, la Legión «Carolino-Militar», como se le denominó, que llegó a componerse por ochenta cadetes, no tuvo la participación esperada disolviéndose el 9 de mayo, debido a que el Gobierno central consideró que los jóvenes debían mantenerse al margen de la guerra.

Cabe resaltar que, a pesar de esa decisión, se envió a tres representantes de la Legión, los cuales ocuparon cargos y misiones muy importantes al lado del entonces comandante Andrés Avelino Cáceres. Estos fueron los sanmarquinos: José Andrés Torres Paz, Eduardo Lecca (Tarapacá) y Augusto Bedoya (Tarma), cuya primera participación aconteció en la Batalla de San Francisco.

► Múltiple reparto en el escenario bélico

⁹ Legión Carolina Militar, *El Nacional* [ciudad] 21 de marzo, 1879.

Hasta aquí resulta interesante observar que, a pesar de la limitación estatal, el fuero universitario asumió un rol protagónico en medio de las vicisitudes que generó, como refería Víctor A. Belaúnde, «*la tragedia del 79*». De esta manera, la auto-representación del fuero universitario como agente conductor de los valores nacionales, los cuales encarnan heroísmo, sacrificio por la patria, entre otros aspectos, se contraponen al caos político y social que se vivió tanto en el plano interno como en el externo, y dentro de los que las élites peruana y chilena, sin duda, eran las generadoras y las principales protagonistas del terrible conflicto. A esto se suma la ausencia de un compromiso manifiesto de los diferentes grupos sociales: indios, mestizos y criollos, que muy por el contrario justificaban su ausencia, en algunos casos válida, y que la hicieron pública en la serie de «manifestaciones por escrito de algunos jefes peruanos, para no tomar más las armas contra Chile en la presente guerra»¹⁰, pero en otros casos la lista detalla una serie de excusas en las que destacan, tristemente, aquellas pertenecientes a oficiales del ejército que anunciaban su pasiva presencia en el seno de su hogar: «Señor: Alejandro Herreras, coronel del ejército perua-

¹⁰ Pascual Ahumada. *Guerra del Pacífico. Recopilación completa de todos los documentos oficiales, correspondientes y demás publicaciones referentes a la guerra que han dado a la luz la prensa de Chile, Perú y Bolivia, conteniendo documentos inéditos de importancia* (Vol. V) (Valparaíso: Imp. Librería Americana, 1888), 125.

no, en cumplimiento del bando publicado por el señor Jeneral Jefe de Policía, pongo en conocimiento de V. S. que me encuentro en mi casa domiciliado, calle de la Universidad, núm. 87»¹¹.

Esto sin olvidar a la población de origen foráneo, como la africana y la asiática, lo que contribuyó a que la sociedad percibiera al fuero universitario como el grupo depositario de los valores más puros de civismo y compromiso con la patria como no lo demostraron las otras minorías que en muchos de los casos entendían la guerra como un conflicto ajeno en el que no tenían por qué exponer sus vidas o como una oportunidad para liberarse del opresor como así lo entendió la población china, que trabajaba bajo duras condiciones en las diferentes haciendas del sur de Lima.

En ese marco tuvo una desconcertante participación el chino Quintín Quintana, quien vivía tranquilo con su familia y que además era dueño de dos fincas y de dos tiendas en el pueblo de Ica, pero a pesar de ello asumió un trascendental papel como engranaje entre la descontenta población china y el ejército chileno, al mando del coronel Amunátegui¹² cuando llegaron a ese punto del territorio peruano.

En contraposición, el desempeño y buena

¹¹ Alejandro Herreras, «Anuncio al señor jefe de policía de esta plaza» Lima, 22 de enero, 1881. Discurso

¹² Paz Larraín y Ángel Soto. *Anécdotas de la Guerra del Pacífico*. (Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario, 2008), 97.

voluntad del fuero universitario despertó un entusiasta interés sobre más personas que los condujo a colaborar e involucrarse, de alguna u otra manera, con la noble causa ya sea con erogaciones provenientes de las diferentes facultades¹³. Estas comprendieron el 20 % de su renta, que, en el caso de algunas, como la desaparecida Facultad de Teología, era modesta como lo hicieron saber en una comunicación al Ministro de Instrucción y Culto, Paz Soldán: «Catedráticos de la Facultad de Teología y Profesores del Colegio Seminario Conciliar de Santo Toribio, ofrecen a V.E., por todo el tiempo que dure la guerra actual, el 20 % de su modesta renta, que, a partir del presente, entregará todos los meses [...]»¹⁴.

Por su parte, los catedráticos de las seis facultades no se quedaron rezagados y donaron significativamente parte de sus sueldos como consta en el siguiente cuadro que da cuenta del descuento hecho durante nueve meses (1 de abril al 31 de diciembre de 1879)¹⁵. Un caso emblemático representa el francés, doctor Paul Pradier-Fodéré, decano de la Facultad de Ciencias Políticas

y Administrativas, que en una carta remitida al presidente Mariano I. Prado comunica su decisión de donar los 12 500 francos (al cambio de la época resultaba 5 000 soles) que se le debía por un trimestre de trabajo. Además, comunicó que su hijo también haría lo propio al renunciar a su sueldo, el cual se le adeudaba por cinco meses de trabajo como empleado en la Dirección de Estadística. A su turno otros importantes catedráticos, entre nacionales y extranjeros como Sebastián Lorente, Carlos Lisson, José Granda, José Sebastián Barranca, Luis Felipe Villarán, Leopoldo Contzen, Ladislao Folkierski, Ramón Ribeyro, entre otros, realizaron diferentes erogaciones alegando siempre a la tradición patriótica universitaria, la cual debía servir de ejemplo a las universidades menores del país y el resto de los ciudadanos.

La cooperación no solo quedó en el ámbito pecuniario, puesto que muchos sintieron la necesidad de participar, activa y voluntariamente, poniendo a disposición sus servicios personales y profesionales, como fue el caso del médico Melitón Porras quien, al lado de sus dos hijos, en una carta del 5 de abril enviada al ministro de Guerra, expresó su deseo, además de donar dinero para la causa, de entrar en acción. También destacan gestos tan nobles como el de la familia De los Heros, (padre y sus cuatro hijos) o simbólicos como el que tuvieron Emilio Forero y José Antonio García y García, destacados senadores y abogados que obsequiaron, el 14 de abril, un estandarte que se

¹³ Para 1879, las facultades fueron: Teología, Jurisprudencia, Letras, Ciencias, Ciencias políticas y Administrativas y Medicina (San Fernando). República del Perú «Reglamento General de Instrucción Pública» (Lima: Imprenta del Gobierno, 1876).

¹⁴ «Facultad de Teología» Petición al Supremo Gobierno y su proveído, Lima, 8 de abril, 1879.

¹⁵ Jenaro Herrera, *La Universidad Mayor de San Marcos y la Guerra del Pacífico*. (Lima: Editorial Universo, 1981), 139.

convertiría en el principal emblema de la resistencia universitaria. El cual fue bordado por las madres de muchos de los estudiantes y entregado oficialmente en una especial ceremonia religiosa llevada a cabo el 22 de abril, en la iglesia de La Merced donde recibió la bendición del Vicario general castrense, Antonio García y la gracia de los padrinos: Magdalena Ugarteche de Prado, esposa del presidente Mariano I. Prado, y el doctor Juan Antonio Ramón Ribeyro, Rector de la Universidad de San Marcos.

No cabe duda de que el ritual descrito, desde la hechura hasta la ceremonia de entrega, otorgó al estandarte una especial carga significativa que acompañó al fuero universitario en los diferentes campos de batalla y que es importante resaltar, ya que el mencionado estandarte jamás cayó en manos enemigas, lo cual fue motivo de orgullo como lo destacan las cartas y crónicas de los contemporáneos. Así lo refirió el aún coronel Andrés A. Cáceres: «Dicha sagrada enseña fue estímulo irresistible para los soldados, que veían en ella la imagen de la más ilustre corporación científica de la república [...] pero que ya fue en las nuestras el símbolo a la vez que imagen de la participación del porvenir en los duros sacrificios del presente y la feliz alianza de la juventud con los hombres de edad madura»¹⁶.

Lamentablemente, después de idas y venidas,

¹⁶ Andrés A. Cáceres, *Carta al Sr. presidente del «Club Carolino» Manuel Patiño Zamudio* (Lima: nov. 29, 1880).

el estandarte desapareció en los recodos de la historia sin dejar rastro alguno.

Con el transcurrir de la guerra, la crisis se agudizó; situación que se vio reflejada en una carta del 13 de octubre de 1879, en la que el Ministro de Instrucción Pública, Mariano Felipe Paz Soldán, solicitó al rector de la Universidad Mayor de San Marcos, Juan Antonio Ribeyro, indique a sus estudiantes que ya podían enlistarse en las milicias con la misma actitud y entrega que habían mostrado anteriormente. La respuesta no se hizo esperar y, [...]»¹⁷

Ratificando lo que meses antes se había demostrado, el 20 de octubre de 1879, el fuero universitario empezó a enrolarse y dio origen a la denominada Columna Universitaria o Carolina.

►La plaza de Lima

En los entonces contornos de la ciudad de Lima, los ejércitos de Perú y Chile sostuvieron las batallas de San Juan y Miraflores, el 13 y 15 de enero de 1881, respectivamente. Enfrentamientos cuyo resultado fue a favor de las fuerzas extran-

¹⁷ Ricardo Pinto-Bazurco. «Sanmarquinos: Heroicidad y patriotismo en defensa del Perú». *Noticias. Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. // <http://unmsm.edu.pe/noticias/ver/sanmarquinos-heroidad-y-patriotismo-en-defensa-del-peru>.

geras, lo cual determinó la ocupación de la capital peruana, la Plaza de Lima; así como de la universidad limeña hasta 1883.

Con relación a este hecho, es posible mencionar dos aspectos sustanciales. Por un lado, la participación activa y arrojada del fuero universitario, maestros y estudiantes, muchos de los cuales perdieron la vida o quedaron lisiados durante las acciones en el campo de batalla, al ser la última línea de defensa, al conformar los cuerpos de reserva, de Lima y, posteriormente, de la resistencia en la sierra. Cabe mencionar algunos nombres como el Bachiller Néstor A. Bermúdez y Abeitua, quien murió en la Batalla de San Juan con el cargo de jefe del Batallón N°7; José Ramón de los Heros, muerto en la Batalla de Miraflores; Juan Alfaro y Arias, estudiante en la Facultades de Letras y Ciencias Políticas muerto en Miraflores, quien meses antes se había desempeñado como contador en el Monitor Huáscar al lado de Miguel Grau, el 8 de octubre de 1879; Numa Jenaro Llona y Marchena, quien luchó en San Juan y murió en Miraflores; el Dr. José Emiliano Vila y Liseras, quien fuera catedrático de la Facultad de Letras muerto en la batalla de Huamachuco (La Libertad), el 10 de julio de 1883, cuando formaba parte del Batallón N°46, 5°, y quienes lograron sobrevivir, como el ilustre matemático Federico Villareal, quien participó como subteniente de la 6ta compañía del Batallón N°16.

Sumado a ello se destaca la participación de

la denominada Columna Independencia¹⁸ en la que participó Daniel Alcides Carrión García (1857-1885), cuyo breve derrotero en este mundo dejó testimonio de una dedicada y fructífera vida. Carrión, al igual que muchos jóvenes, sintió el llamado de la patria y se enroló en el ejército de reservas para la defensa de Lima ante la inminente invasión del ejército enemigo. Así, conformó el Batallón 23 de diciembre N°2, como abanderado con el grado de subteniente temporal, lo que lo llevó a participar de la Batalla de San Juan y Miraflores (13 y 15 de enero de 1881), a la sazón, cursaba el segundo año en la Facultad de Medicina de San Fernando. En suma, es evidente que grandes fueron los afanes y esfuerzos de todos aquellos, resulta imposible nombrar a cada uno de ellos¹⁹, quienes representaron al fuero universitario durante la guerra y continuaron, aún terminada, en el proceso de la reconstrucción nacional aportando en los diferentes campos de las letras y la ciencia²⁰.

¹⁸ Nombre que hace alusión al que se usó en los primeros años de la República cuando dejó de llamarse Escuela de Medicina y cirugía de San Fernando para llamarse «Colegio de la Independencia» y, posteriormente, al de Facultad de Medicina «San Fernando».

¹⁹ Para conocer un mayor número de nombres véase: Jenaro Herrera, *La Universidad Mayor de San Marcos y la Guerra del Pacífico*. Apéndice IV (Lima: Editorial Universo, 1981), 311-368.

²⁰ Como ejemplo de los tantos casos sucedidos se puede mencionar el de Augusto Pérez Aranibar quien, luego de servir en las ambulancias en el campo batalla, escribió su tesis para obtener el grado de bachiller en Medicina y Cirugía, la cual

►A modo de conclusión

A luz de la historia y volviendo sobre las impresiones sustanciales que motivaron estas líneas se colige que el fuero universitario, como movimiento y resistencia, asumió un gran compromiso de lealtad con su país, el cual no fue producto de la casualidad, pues respondía a cuestiones fundamentales. Por un lado; el fuero universitario construyó su valía y prestigio sobre los pilares de un civismo y honrosas tradiciones de siempre, tal y como referían en sus copiosas comunicaciones en la relación Academia-Estado durante la guerra. En tal sentido, es pertinente detenerse para comprender que en esa tirante relación jugó un papel fundamental la tradición universitaria. La cual, entre otras cosas, se compuso básicamente de dos elementos: el atavismo histórico ritual y la formación académica tradicional en este momento histórico impregnado por el positivismo-liberal. Ambas se constituyeron así en los principales pilares sobre los que reposó la identidad universitaria decimonónica. Si bien es cierto que muchas de las tradiciones se habían adaptado al nuevo ámbito cultural, así como creado nuevas formas, estas conservaron en su esencia ritual una continuidad, un vínculo con un pasado histórico conveniente y que las

Por otro lado, no se puede soslayar los nefastos y devastadores efectos que ocasionó el ejército chileno durante la toma de la sede universitaria en los años de ocupación. Al ya citado informe del chileno Ignacio Domeyko se suma la nota de protesta, del 8 de mayo de 1882, por parte del rector de la Universidad Mayor de San Marcos, Juan Antonio Ribeyro, dirigida al general del ejército de ocupación. En ella, de forma respetuosa, pero enérgica, reclama la desaparición de gran cantidad de materiales de laboratorio, libros de la biblioteca, mueblería y serios daños al edificio universitario al haber «sido el local sucesivamente ocupado por varios cuerpos del ejército chileno»²¹, asimismo, el vívido testimonio del señor Seoane dio cuenta del tremendo vandalismo y saqueo que sufrió la universidad al comunicar al rector Ribeyro, vía carta del 1 de diciembre de 1883, que «los muebles y aparatos se sacaban por carretadas formando bultos cuyo rótulo, que por lo general era P.L.-Valparaíso»²² lo cual solo confirman la vejación a la que fue sometida la universidad y la misma ciudad de Lima durante los años de ocupación²³.

tituló «Heridas por arma de fuego y su influencia sobre la diátesis». (Lima: Imp. De J. Francisco Solís, 1882).

²¹ Herrera, Jenaro. *La Universidad Mayor de San Marcos y la Guerra del Pacífico*. (Lima: Editorial Universo, 1981), 370.

²² Herrera, Jenaro. *La Universidad Mayor de San Marcos y la Guerra del Pacífico*. (Lima: Editorial Universo, 1981), 374-


²³ Cabe precisar que gracias las gestiones de la Biblioteca Nacional del Perú con su par chileno, y las buenas relaciones

bilaterales entre ambos estados, se logró en el 2007 y el 2017 la repatriación de un gran número de ejemplares. Empero, la totalidad de lo sustraído difícilmente sea devuelto.

ascendía a una categoría de patrimonio, el cual debía ser cuidado y respetado como lo entendieron los miembros del fuero universitario y la sociedad en su conjunto. En tal sentido, el fuero universitario tomó el rol de agente conductor de los más diáfanos valores nacionales que se contrapusieron al caos político y social en el que las élites peruana y chilena fueron, sin duda, las principales protagonistas.

Por otro lado, no se debe perder de vista que la particular relación que el fuero universitario tuvo con la élite intelectual marcó una sustancial diferencia con las otras minorías sociales. Pues en dichas minorías los sistemas de representación y apreciación, traducidos en la solidaridad nacional, el «civismo y (las) honrosas tradiciones de siempre», eran ajenos. El abismo social que mencionaba Basadre, justamente, se enfoca en esas particularidades donde los débiles vínculos de solidaridad nacional permiten analizar tristes episodios como: peleas entre chinos y operarios negros e indios quienes parecían descargar siglos de resentimiento y humillación o indios enganchados por la fuerza al ejército donde el principal elemento disociador era el idioma (quechua *versus* español), lo que generó una total falta de comprensión de la situación y, por lo tanto, una constante amenaza de deserción. A este caos de desintegración también se le debe sumar el marcado marasmo en sectores criollos y mestizos tal y como se expresó en el «manifestaciones por escrito de algunos jefes peruanos,

para no tomar más las armas contra Chile en la presente guerra» citado líneas arriba.

Finalmente, sería ingenuo considerar que el fuero universitario haya determinado el destino final de la guerra, así como la actuación de las otras minorías, pero lo que sí se puede determinar es que se hizo del ámbito en que se desarrolló, de un eventual más allá, de sí mismo y del otro, determinando las modalidades de la observación del mundo, de la sociedad y de sí mismo lo que contribuyó en la reconstrucción del alma nacional posguerra. Que hoy, fortalecida, nos permite encarnar el futuro en la búsqueda de un mejor y próspero entendimiento entre El Perú y Chile a través de la conciliación e integración histórica en la que no podemos soslayar los aspectos de crueldad que tuvo la guerra, hechos que quedarán en el recuerdo que nunca debemos olvidar para que jamás se repitan, y que juntos busquemos la unión y solidaridad en nombre de la paz que es fin principal de nuestros pueblos. 

•Bibliografía

I. Fuentes primarias

- _____ **Cáceres, Andrés A.** Carta al presidente del «Club Carolino». Lima, 1880.
- _____ **Domeyko, Ignacio.** *Anales de la Universidad de Chile*. Informe, Santiago de Chile, 1881.
- _____ **Facultad de Teología.** «Petición al Supremo Gobierno y su proveído». Lima, abr. 8, 1879.
- _____ **Herreras, A.** (22 de enero de 1881). Anuncio al señor jefe de policía de esta plaza. Lima.
- _____ **Prado, Mariano.** «Reglamento General de Instrucción Pública.» Lima, 1876.
- _____ **Primer Reglamento de Instrucción Pública.** (14 de junio de 1850), (pág. Capítulo 4. Art. 23). Lima. Reglamento para la Universidad de San Marcos de Lima. Lima: Imprenta del Gobierno, 1861.
- _____ **República del Perú.** «Reglamento General de Instrucción Pública.» Lima: Imprenta del Gobierno, 1876.
- _____ **Ribeyro, Juan Antonio.** *Anales Universitarios del Perú*. Anales, Lima: Imprenta del Estado, 1879.

II. Fuentes secundarias

- _____ **Ahumada, Pascual.** *Guerra del Pacífico. Recopilación completa de todos los documentos oficiales, correspondientes y demás publicaciones referentes a la guerra que han dado a la luz la prensa de Chile, Perú y Bolivia, conteniendo documentos inéditos de importancia* (Vol. V). Valparaíso: Imp. Librería Americana, 1888.

Bákula, Juan Miguel. *Perú: Entre la Realidad y la Utopía. 180 años de Política Exterior.* Lima: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Basadre, Jorge. *Historia de la República del Perú.* Lima: Orbis Ventures S.A.C., 2005.

Contreras y Zuloaga. *Historia Mínima del Perú.* Madrid: Turner Publicaciones S.L., 2014.

Herrera, Jenaro. *La Universidad Mayor de San Marcos y la Guerra del Pacífico.* Lima: Editorial Universo, 1981.

Ibáñez, Adolfo. *El Vuelo del Cóndor.* Chile: Editorial Biblioteca Americana, 2005.

Mauricio Pelayo y Rafael Mellafe. *Anécdotas de la Guerra del Pacífico II.* Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario, 2009.

Paz Larraín y Angel Soto. *Anécdotas de la Guerra del Pacífico.* Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario, 2008

Pinto-Bazurco, Ernesto. *Diccionario de Relaciones Internacionales (diplomático, económico y jurídico).* Lima: Universidad de Lima - Fondo de Desarrollo editorial, 2007.

Pinto-Bazurco, Ricardo. «Sanmarquinos: Heroicidad y patriotismo en defensa del Perú». *Noticias. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* En la web <http://unmsm.edu.pe/noticias/ver/sanmarquinos-heroicidad-y-patriotismo-en-defensa-del-peru>.

—. *Breviario de historias y tradiciones de esta noble Universidad Nacional Mayor de San Marcos: vistas desde sus primeras centurias llegando hasta nuestros tiempos.* Lima: UNMSM, 2014.

Porras, Raúl. *Historia de los límites del Perú.* Lima: Editorial Bustamante, 2011.

[Exigimos dinero para educación
«Sin nombre»
2018
Liseth Caro Villate]



«La independencia debe ganarse»: los movimientos estudiantiles del África subsahariana francesa y británica en la oposición al régimen colonial, 1935-1960

Martín Gustavo Fernández Martínez

mgfernandezm@unal.edu.co

Laura Camila Linares Guzmán

lclinaresg@unal.edu.co

Daniel Gutiérrez Ordóñez

dagutierrezor@unal.edu.co

Estudiantes de Historia
Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el vínculo entre los movimientos estudiantiles del África subsahariana francesa y británica con la oposición al régimen colonial entre 1935 y 1960. El marco temporal parte en 1935 porque hasta ese año son escasas las asociaciones estudiantiles africanas; además, su politización es mínima¹. Y no es sino hasta finales de la década de 1940 que el movimiento estudiantil africano conoce una notable transformación; esto es más evidente para los casos de las colonias francesas y británicas. Tanto las asociaciones al interior de las colonias como los movimientos de estudiantes africanos en las metrópolis crecen, se radicalizan y se involucran, en distintos casos, en la oposición y resistencia al régimen colonial². En este sentido, nuestra problemática es la siguiente: ¿cuál fue el rol de los movimientos estudiantiles del África negra francesa y británica en la oposición al régimen colonial?

ABSTRACT

The objective of this text is to analyze the relationship between the student movements of the British and French Sub-Saharan Africa and the opposition to the colonial regime between 1935 and 1960. The time frame begins in 1935 because until that year the student's associations were few, besides, their politicization is low. It isn't until the end of 1940 when the African student movement experienced an outstanding transformation; this is more evident in French and British colonies. The associations inside the colonies and the African student movements in the metropolis grows, radicalizes, and gets involved in the opposition and resistance to the colonial regime. In this way, our problem is: which was the role of the student movements from French and British Africa in the opposition to the colonial regime?

¹ Albert Adu Boahen, Introduction a "The role of African students movements in the political and social evolution of Africa from 1900 to 1975", (Paris: UNESCO, 1994), 12.

² Tony Chafer, The End of Empire in French West Africa: France's Successful Decolonization, (Oxford: Berg Publishers, 2002) 202-205 y Boahen, "The role of African students" 12

PALABRAS CLAVE

Asociaciones estudiantiles
• Independencia • Régimen
colonial • África francesa •
África británica.

KEYWORDS

Student associations •
Independence • The colonial
regime • French Africa •
British Africa.

►Contexto: educación en África, nacionalismo y resistencias anticoloniales



En primer lugar, analizaremos los sistemas educativos en las colonias francesas e inglesas. Antes de la consolidación del poder metropolitano en el territorio africano, el monopolio de la educación en las colonias era de los misioneros, quienes se establecieron allí mucho antes de que existiera un control legal por parte del Estado francés o inglés. Sin embargo, en el caso de Francia, esta rápidamente se encargó de hacer de la educación una materia exclusiva del Estado, no de privados ni religiosos: el plan de estudio era dictado desde el Gobierno.

Así, con un control total de la educación, a principios del siglo XX, Francia empezó un proyecto de reestructuración en las instituciones coloniales. Se incluyeron entonces cambios en el sistema educativo con el objetivo de mejorar la economía, disminuir el desempleo y homogenizar a la población mediante el uso del francés como lengua oficial y obligatoria, pues creían que solo el uso de este idioma sacaría a los indígenas del estado primitivo y les haría aprehender la moral y normas francesas; este era el idioma de la civilización. En el periodo de la posguerra y con la Conferencia de Brazaville en 1944, se afianzó el vínculo entre Francia y sus colonias, lo que hizo posible la «peregrinación»

de jóvenes africanos hacia Europa para tener una educación superior³.

Las políticas de educación en Francia se han caracterizado como «asimilacionistas», pues pretendían crear una élite africana —los «évolués»— que, al estudiar en universidades europeas, contribuyera a la preservación del orden social vigente y operara como intermediario entre el Gobierno colonial y los nativos. El acceso al sistema educativo colonial era, entonces, el lujo de unos pocos. El interés se enfocó en una educación de calidad exclusivamente para las élites. Los estudiantes más exitosos solían ser premiados con el acceso a la educación superior en Francia, pues en el África negra francesa la universidad era prácticamente inexistente hasta después de la Segunda Guerra Mundial⁴. Frente a la imposición de este tipo de educación ocurrieron dos reacciones: algunos la aceptaron sin oposición, pues pretendían sacar de ella un provecho; otros, la empezaron a criti-

³ Leo Zeilig y Nicola Ansell. "Spaces and Scales of African Student Activism: Senegalese and Zimbabwean University Students at the Intersection of Campus, Nation and Globe". *Antipod* 40 (2008), 31-54

⁴ Peggy R. Sabatier, "'Elite' Education in French West Africa: The Era of Limits, 1903-1945", *The International Journal of African Historical Studies* 11: No. 2 (1978), 247-266 y Elizabeth Schmidt, "Top Down or Bottom Up? Nationalist Mobilization Reconsidered, with Special Reference to Guinea (French West Africa)", *The American Historical Review* 110 No. 4 (2008), 995-998.

car, señalándola como un intento de convertir a África en Francia⁵.

En la educación en las colonias británicas, en contraste, estuvo menos presente ese carácter totalitario homogenizador. En primer lugar, en Gran Bretaña predominó un tipo de *laissez faire* con respecto a la educación misional que ya existía en las regiones colonizadas. Dejaron que la iglesia, protestante o católica, se encargara en una gran proporción de la educación. Las políticas de educación británicas se perciben más flexibles y tienen como principal característica la «adaptación cultural»⁶. La educación debía adaptarse a las realidades y necesidades locales, y las lenguas nativas debían ser usadas por lo menos en la educación primaria⁷. El modelo de sistema educativo permitía la abundancia de escuelas y profesores, la difusión del conocimiento era mayor solo que, a comparación del África francesa, era una educación de menor calidad.

En segundo lugar, nos enfocaremos en los movimientos estudiantiles en las metrópolis y su vinculación con el nacionalismo. Ya que en África había pocas instituciones para la educación superior, los estudiantes eran enviados a las

⁵ Bob W. White, "Talk about School: Education and the Colonial Project in French and British Africa, (1860-1960)", *Comparative Education* 32: No 1 (1996), 9-25.

⁶ Remi P. Clignet and Philip J. Foster, "French and British Colonial Education in Africa", *Comparative Education Review* 8: No. 2 (1964), 191-198

⁷ White 9-25.

metrópolis a estudiar una carrera universitaria o a terminar la que estaban haciendo en África. Es debido a esto, en las metrópolis aumentan los estudiantes africanos, quienes se reúnen y forman asociaciones estudiantiles que buscan el bienestar de los estudiantes africanos en la ciudad y ofrecer un «segundo hogar» donde no existan los tratos xenófobos y racistas. Entonces se reúnen en un intento de solidaridad y empatía que pretende crear comunidades; no obstante, lo que los congrega en muchos casos es un tema político: la lucha anticolonialista.

Debido a la separación espacial entre el lugar de estudio y de origen, los estudiantes africanos en las metrópolis se preocuparon porque esta distancia pudiera alejarlos de los problemas en sus países natales, así como de los movimientos nacionalistas. La *intelligentsia* se colocó a sí misma en un nivel político superior donde los estudiantes se adjudican el papel de ser la representación de varios sectores africanos como los trabajadores y los campesinos, es decir, su lucha no era la de los intelectuales sino la del pueblo. Teóricamente hablando, el lugar de enunciación de los estudiantes fue el panafricanismo y la negritud. Buscaban crear lazos transcontinentales entre africanos y afrodescendientes en la lucha anticolonial. Los intelectuales y exiliados juegan un papel clave aquí, pues lograron un movimiento global con base en la solidaridad, la identidad y la reivindicación de las raíces africanas.

Paradójicamente, fue el fomento de la educación por los colonos —quienes tenían un interés puramente colonial y utilitarista que buscaba afianzar los lazos de dominación—, lo que logró un despertar de los jóvenes africanos. Su contacto con las ideas y conceptos europeos hicieron posible «la exposición de nuevas ideas; libertad y democracia, así como el marxismo»⁸ y encontraron en las instituciones el medio para llevar a cabo sus acciones «revolucionarias», por esto se convirtieron en políticos y activistas. Se pone de manifiesto la acción política inherente a estos movimientos estudiantiles, que llevará en años posteriores al ingreso de los intelectuales a la esfera política como grandes líderes; tal es el caso de Nkrumah, Touré y Senghor.

•Inyectando radicalismo: los movimientos estudiantiles del África subsahariana francesa y la lucha anticolonial

En segundo lugar, analizaremos los movimientos estudiantiles del África subsahariana francesa y su vínculo con la oposición al orden colonial. Nos guiará la misma pregunta que la historiadora F. Blum se hace frente a los movimientos estudiantiles del África francesa: ¿fue-

ron acaso «rebeldes al orden colonial»?⁹ Por una parte, nos detendremos en las características de estos movimientos estudiantiles. Entre 1900 y 1935, el nivel de organización de estos estudiantes era muy débil. Tanto en las colonias como en la metrópoli existían algunos movimientos estudiantiles, pero eran muy limitados; además, eran asociaciones sociales antes que movimientos políticos. No obstante, a partir de 1935 estos movimientos experimentaron un notable crecimiento. Si bien esto es cierto para los movimientos estudiantiles africanos en general, son los de las colonias francesas los que más se expandieron. Esto se debió tanto a la creación de universidades en suelo africano como al significativo aumento de estudiantes africanos en Francia. Una cifra para dar una idea: en la década de 1950, el número de estudiantes africanos en Francia pasó de 2000 a 8000¹⁰. Así, las asociaciones estudiantiles proliferaron entre 1935 y 1960; Boahen las clasifica en cuatro categorías: académicas, territoriales, políticas y culturales.

Por otra parte, el período 1935-1960 fue la fase «más radical, militante y exitosa» del movimiento estudiantil del África subsahariana fran-

⁹ Françoise Blum, "L'indépendance sera révolutionnaire ou ne sera pas. Étudiants africains en France contre l'ordre colonial", *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* 126 (2015), 135.

¹⁰ Boahen, "The role of African students" 10-15 y Blum (2015) 125.

cesa¹¹. En la década de 1930, según E. Schmidt, las élites que estudiaban en Francia comenzaron a rebelarse contra la alienación colonial, por ello, se acercaron a movimientos como el de la *négritude*. Al tiempo, los egresados del sistema educativo colonial en suelo africano se vieron crecientemente frustrados por el tratamiento desigual que recibían, así, comenzaron a criticar el sistema colonial. Además, incorporaron en sus reivindicaciones las proclamas de la Revolución Francesa, que desde el Gobierno del Frente Popular en Francia (1956-1938) empezaron a tener mayor peso en el currículo del sistema educativo colonial¹². El objetivo de estos movimientos pasó a ser derrumbar el sistema colonial.

A pesar de la represión violenta de la que fueron objeto entre 1945 y 1950, los estudiantes mantuvieron esta demanda radical. ¿Cuál fue el origen de esta radicalización? La notable influencia del pensamiento marxista y del Partido Comunista entre los estudiantes, así como la represión por parte del Gobierno colonial francés hacia los movimientos radicales en Asia y Magreb, entre otros. Las estrategias del movimiento estudiantil también se radicalizaron: proliferaron las huelgas, las manifestaciones y los boicots, y, al tiempo, apoyaron abiertamente luchas con-

tra el dominio colonial, como la de Camerún¹³. Los estudiantes, tanto los que se educaban en África como los que estudiaban en las metrópolis, fueron «precursores en proponer la independencia»¹⁴. En este sentido, Boahen argumenta que los estudiantes jugaron un rol crucial en la lucha contra el dominio colonial en las décadas de 1940 y 1950: participaron activamente en los movimientos anticoloniales de la época, inyectándoles radicalismo; difundieron y promovieron el apoyo a los movimientos de liberación en África subsahariana¹⁵.

Pero es sobre todo entre los estudiantes africanos que estudian en Francia donde la radicalización fue más evidente. Según F. Blum, fueron precursores en la «formulación radical de la idea de la independencia ganada por vía revolucionaria», así como en el rechazo al orden colonial. Esto es cierto ante todo para la década de 1950, ya que en este decenio se evidenció un compromiso masivo y general de los estudiantes africanos en Francia por la independencia inmediata y radical. Son los principales opositores a la línea moderada que adoptaron muchos políticos africanos en la década de 1950; desde una fecha temprana como 1952 reclamaron la independen-

¹³ Boahen "The role of African students" 15-18 y Blum 128.

¹⁴ Elizabeth Schmidt, *Cold War and Decolonization in Guinea, 1946-1958*, (Athens: Ohio University Press, 2007), 143.

¹⁵ Boahen "The role of African students" 23.

¹¹ Boahen, "The role of African students" 14.

¹² Schmidt, "Top Down or Bottom Up? Nationalist Mobilization Reconsidered, with Special Reference to Guinea (French West Africa)", 987-990.

cia por encima de la autonomía¹⁶. Además, los estudiantes formados en Francia influyeron en el desarrollo de los eventos en África subsahariana.

En efecto, el nacionalismo radical se expandió entre los jóvenes de las colonias francesas con el regreso de numerosos estudiantes desde Francia, a mediados de la década de 1950, a sus territorios de origen. Es más, la mayoría de las organizaciones estudiantiles del África occidental francesa tuvieron por líderes, en la década de 1950, hombres formados en Francia. Pero no podemos hablar de los estudiantes del África subsahariana en Francia sin mencionar lo que fue su instancia más representativa: la *Fédération des Étudiants Noirs en France* (FEANF), creada en 1951 en París. La FEANF fue un sindicato que articuló las diversas asociaciones de estudiantes del África negra en Francia. En un inicio, tuvieron una línea moderada, por lo mismo, las autoridades coloniales la vieron con buenos ojos¹⁷. No obstante, se radicalizó rápidamente: se alió con el Partido Comunista francés y se compro-

metió en la lucha por la independencia. Así, en el VIII Congreso de la FEANF (1957), se declaró que la independencia debía conquistarse a través de la «lucha revolucionaria de las masas populares africanas». En su órgano de difusión, *Présence africaine*, se publicó el mismo año un artículo titulado *La única salida: la independencia total*. Para esta causa, la FEANF conjugó distintas herramientas: la organización de cursos de verano y universidades populares en las colonias francesas en África, la participación en festivales internacionales de la juventud y en los congresos posteriores a la Conferencia de Bandung, y las manifestaciones y los paros. Movilizó en esa lucha el conocimiento adquirido en las universidades francesas, así como el pensamiento marxista. Sus reivindicaciones pasaban no solo por la independencia, sino también por la revalorización de las culturas africanas. Es una organización, en síntesis, «rebelde al orden colonial»¹⁸. La FEANF, además, ejerció una notable influencia entre los líderes políticos que asumirían la dirección de las naciones independientes en la década de 1960¹⁹.

Finalmente, vale la pena detenerse en el caso de los movimientos estudiantiles en Guinea-Conakry. Este ejemplo, retratado por E. Schmidt, nos ilustra muy bien la radicalización de los movimientos estudiantiles en las colo-

nias francesas y sus vínculos con las organizaciones de estudiantes africanos en Francia. En la década de 1950, el *Rassemblement Démocratique Africain* (RDA), organización interterritorial con presencia en la mayoría de las colonias francesas del África negra, era el partido político más importante de Guinea. Después de 1950, asumió una línea moderada frente a las autoridades francesas: se benefició entonces de la política colonial de «construcción colaborativa». Pero el movimiento estudiantil de Guinea, así como los sindicatos y las asociaciones de jóvenes y mujeres, condenaron a los líderes del RDA por no reclamar la independencia total. Al contrario de la mayoría de la generación que lidera el RDA en Guinea, los líderes de los movimientos estudiantiles se habían formado en Francia, allí habían interiorizado las ideas marxistas y el ideario panafricanista. En consecuencia, antagonizaron con los líderes del RDA y promovieron la radicalización de los estudiantes guineanos, inspirándose en el ejemplo de los recientemente emancipados Túnez y Marruecos, y abogaron por una independencia inmediata.

En 1958, el Gobierno francés propuso un referendo constitucional que, de ser aprobado, condenaría a las colonias africanas francesas a permanecer como «junior partnership in French dominated territory»²⁰. En el África Occiden-

tal francesa, solo la filial del RDA guineana decidió, a última hora, oponerse al referendo. Esa posición, para G. Migani, es producto de la importante presión que ejercieron estudiantes, sindicatos y jóvenes sobre los líderes del RDA. Los estudiantes, en efecto, se unieron con los sindicalistas en 1958 para reclamar la independencia, y gracias a esto lograron que el RDA guineano se desplazara hacia la izquierda política. Los miembros guineanos de la FEANF también contribuyeron a la victoria del «No» en el referendo sobre la nueva Constitución²¹.

►África británica: ¿rol marginal de los estudiantes? contrastes entre el caso nigeriano y el ghanés

La West African Student's Union (WASU) fue fundada en 1925 por los estudiantes panafricanistas Ladipo Solanke y Bankole Bright con el objetivo de «combatir el prejuicio racial y la discriminación que prevalecía en el Reino Unido, y cambiar la actitud del hombre blanco hacia el [hombre] africano educado». Junto con otros estudiantes, en su mayoría estudiantes de Dere-

16 Fabienne Guimont, *“Les étudiants africains en France (1950-1965)”*. Paris: Editions L'Harmattan, 1998”, Blum 119, Schmidt *“Cold War and Decolonization in Guinea, 1946-1958”* 140 y Frederick Cooper, *Citizenship between Empire and Nation: Remaking France and French Africa, 1945-1960*, (New Jersey: Princeton University Press, 2016), 216.

17 Schmidt, *“Cold War and Decolonization in Guinea, 1946-1958”* 142 y Joseph R. De Benoist, “FEANF and the colonial authorities”, *The role of African student movements in the political and social evolution of Africa from 1900 to 1975*, (Paris: UNESCO, 1994), 109.

18 Blum 28 y 119-135.

19 Boahen “The role of African students” 23.

20 Schmidt *“Cold War and Decolonization in Guinea, 1946-1958”* 135-140 y Schmidt “Top Down or Bottom Up?” 976.

21 Guía Migani, “Sékou Touré et la contestation de l'ordre colonial en Afrique sub-saharienne, 1958-1963”, *Monde(s). Histoire, espaces, relations* 2 (2012), 257-273 y Schmidt *“Cold War and Decolonization in Guinea, 1946-1958”* 128-143.

cho, iniciaron esta asociación y se trazaron ocho objetivos principales enfocados, entre otros, en fomentar un espíritu de solidaridad entre los estudiantes africanos, incentivar el orgullo racial y la conciencia nacionalista, y difundir y reivindicar la cultura africana por medio de una revista. Esta última cumplió un rol notable en el desarrollo de un pensamiento político que defendía la emancipación política, social y mental de las colonias africanas. También tuvo un rol preponderante en la desmitificación de las narraciones europeas acerca del continente africano, combatió la idea de África como un continente sin historia e incivilizado, lo que contribuyó a disminuir el racismo²².

La WASU no era la única asociación de estudiantes en el África británica; sin embargo, se destacó por tener un rol importante en la radicalización de los movimientos estudiantiles en el África Occidental. La celebración del V Congreso Panafricano (1945) también jugó un rol importante en esta radicalización. La declaración final de Nkrumah, líder estudiantil ghanés, sintetiza el pensamiento de una parte importante de los intelectuales y políticos africanos de la época: «afirmamos el derecho de todos los pueblos colonizados a controlar su destino. Todas las colonias deben ser liberadas del control del imperialismo externo [...] Decimos a los pueblos de las colonias que deben

²² Boahen "The role of African students" 37-40

luchar por esos objetivos con cualquier medio a su disposición»²³.

Esto provocó que en el periodo de la posguerra el discurso colectivo hiciera mayor énfasis en el «Self Government Now»²⁴. Hasta ese momento, las asociaciones estudiantiles eran vistas con buenos ojos por la *Colonial Office*, pues creían que ellos seguirán el orden colonial al inscribirse en círculos intelectuales de la metrópoli, aprehendiendo sus normas y así llevarlos a su país natal al volver²⁵. No obstante, frente a su creciente radicalización, son calificadas como peligrosas. Las tensiones crecieron al revelarse algunos vínculos con partidos comunistas o ideas marxistas; así, el financiamiento dado por la *Colonial Office* disminuyó hasta que en 1950 se eliminó por completo.

Según Adi y Boahen²⁶, la WASU tuvo un rol preponderante en la construcción del nacionalismo, la lucha anticolonial, la creación de espacios para la discusión sobre la soberanía y como

²³ Ministerio de Relaciones Exteriores en Cuba. «El panafricanismo como movimiento: origen, factores para su surgimiento, tendencias y evolución de sus congresos». En Sitio Oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba.

²⁴ Véase Boahen «The role of African students» 45

²⁵ Seymour Martin Lipset, "University Students and Politics in Underdeveloped Countries", *Minerva*, 3: No. 1 (1964), 15-56

²⁶ Hakim Adi, "Pan-Africanism and West African Nationalism in Britain", *African Studies Review* 43: No. 1 (2000), 69-82 y Boahen "The role of African students".

representante de toda el África Occidental. Sin embargo, autores como J. Dibua y Djogbénu difieren de esta visión, argumentando que les resta importancia a las resistencias africanas que, sin tener un nacionalismo fundamentado teóricamente, compartían «un sentimiento contra la opresión colonial [...] conciencia común de africanos y hombres negros que se oponían a sus opresores, los gobernantes coloniales y hombres blanco»²⁷. Para estos autores fue más relevante el papel de cualquier hombre negro en la lucha anticolonialista que el de los estudiantes, quienes no llegaron a tener, en la práctica, un alcance global²⁸. Nos aproximaremos a este debate a partir del estudio de dos casos particulares: Ghana y Nigeria.

El origen del movimiento estudiantil nigeriano data de 1925, con la fundación de WASU en Inglaterra por parte de algunos estudiantes africanos como el nigeriano Ladipo Solanke. Esta organización formó una estructura que impulsó el surgimiento de nuevos movimientos como el Nigerian Youth Movement (NYM), fundado en 1934 y considerado la pri-

²⁷ Albert Adu Boahen, «África y el desafío colonial», *Historia general de África, vol. VII: África bajo el dominio colonial, 1880-1935*, (Madrid: Tecnos, 1987), 23-40.

²⁸ J. I. Dibua, "Reseña de West Africans in Britain 1900-1960: Nationalism, Pan-Africanism and Communism", *Africa Today* 47: No. 2 (2000), 173-175 y Fabien Djogbenou, *Colonización y en busca de Estado, nación y democracia*, (México: UNAM, 2003).

mera organización genuinamente nacionalista de Nigeria²⁹.

Pese a que solamente existió hasta 1941, el NYM logró tener en esta década presencia en las políticas electorales de Lagos y el control de las mayorías del concejo de la ciudad; además, su influencia se extendió a las principales ciudades de Nigeria: su propio periódico, *The Daily Service*, contaba con unos 10000 miembros a nivel nacional para 1938. Desde esta ventajosa posición en el panorama público nigeriano, el NYM presentó un gran obstáculo para el sistema colonial, pues significaba una voz nacionalista que abogaba por una mayor autonomía de la colonia frente a Londres³⁰. Pero la zona de influencia de WASU no se limitó a lo que hoy conocemos como Nigeria. En la década de 1930, contribuyó al desarrollo de los movimientos estudiantiles de otras zonas de la colonia británica en el África Occidental.

Desde la segunda mitad de la década de 1940 tuvo lugar una renovación del movimiento estudiantil: en 1948 se fundaron varias universidades que formaron una plataforma estudiantil nativa para la intervención en los campos socioeconó-

²⁹ Claude Ake, "WASU in Ghana, Nigeria and Sierra Leona", *The role of African student movements in the political and social evolution of Africa from 1900 to 1975*, ed. UNESCO (Paris: Unesco, 1994), 57.

³⁰ Toyin Falola, & Matthew M. Heaton, *A History of Nigeria*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 141

micos y políticos de Nigeria³¹. Sin embargo, durante la siguiente década es cuando las luchas dentro y fuera de las instituciones universitarias, así como los avances sobre la emancipación del sistema colonial, se organizan bajo un solo movimiento: la National Union of Nigerian Students (NUNS), bajo el liderazgo de Emmanuel Obe.

Grosso modo, esa fue la trayectoria de algunas agrupaciones estudiantiles que en las últimas tres décadas del régimen colonial apoyaron la movilización social, al optar por difundir los sentimientos nacionalistas, patrióticos y anticoloniales. No obstante, sus movilizaciones con un fuerte patriotismo y cohesión entraron en el panorama público nacional después de la independencia, cuando se agruparon con el partido de oposición Action Group (AG), para repudiar en 1962 un acuerdo de Nigeria con el Gobierno británico que pretendía repeler el avance comunista³².

El caso de la Costa de Oro británica —la actual Ghana— contrasta con el caso nigeriano en la medida en que el movimiento estudiantil tuvo menos alcance y capacidad de acción durante el período colonial. Es destacable, como punto de partida, la figura de Joseph Boakye Danquah, quien fue uno de los fundadores de WASU y re-

gresó a su patria, la Costa de Oro británica, en 1927. Allí, la bandera nacionalista estaba liderada por dos organizaciones internacionales: West African Youth League (WAYL) —de la que Danquah fue también fundador— y la Gold Coast Youth Conference (GCYC). Sin embargo, pese a que la GCYC tuviese alianzas con las autoridades tradicionales y las élites intelectuales, tuvo poco alcance en la práctica. La historiografía ha destacado poco el papel de la movilización y organización de los estudiantes en la lucha anticolonial en la Costa de Oro británica en este período.

En 1945, Kwame Nkrumah, quién sería una influyente figura en la historia africana contemporánea, asumió la vicepresidencia de WASU. Para 1947 Nkrumah presidiría la United Gold Coast Convention (UGCC) —uno de aquellos partidos cuya fundación fue influenciada por Danquah—³³. Este hombre fue uno de los líderes de la independencia de la Costa de Oro y es destacable que también fue presidente de la African Students' Association of the United States and Canada. Sin embargo, su papel en el movimiento estudiantil de la Costa de Oro en esta última década antes de la independencia fue pobre. Incluso como presidente de la UGCC marginó a una de las principales organizaciones estudiantiles de la época, la Committee of Youth Organizations (CYO)³⁴.

³³ Ake 56.

³⁴ Ake 57.

³¹ Ake 59.

³² Sylvester Odion-Akhaine, "The Student Movement in Nigeria: Antinomies and Transformation". *Review of African Political Economy* 36, No 121 (2009), 428-429.


Probablemente, acciones de este tipo explican el decepcionante desempeño de la organización estudiantil de la Costa de Oro británica en el período analizado. Justamente, en este período el papel de los estudiantes se destaca por figuras políticas como Nkrumah o Danquah, y por el pasado de estos en movimientos estudiantiles africanos de Estados Unidos y Gran Bretaña, pero el papel directo de organizaciones estudiantiles de la Costa de Oro, dentro de la sociedad o abogando por la independencia, es mínima. Desde finales de la década de 1940, se plantea la necesidad de un movimiento estudiantil radical, de masas y de alcance nacional; no obstante, solo hasta 1959 se crea una plataforma unificada, la National Union of Ghana Students. Las organizaciones estudiantiles en Ghana durante este período se configuran más que todo como el preámbulo para el desarrollo de un movimiento estudiantil en años posteriores a su ruptura con el régimen colonial británico.

•Conclusiones

Tanto los movimientos estudiantiles de las colonias francesas como británicas en África subsahariana participaron en la oposición al régimen colonial. Son movimientos estudiantiles que no fueron independientes de los grupos intelectuales y políticos de influencia panafricanista y posiciones políticas tendientes al anticolonialismo que se formaron en la metrópoli. No obstante,

las organizaciones de estudiantes del África británica tuvieron un rol diferente al de las francesas en la lucha contra el colonialismo. En las colonias británicas, los casos de Ghana y Nigeria nos muestran que la movilización estudiantil no tuvo tanta relevancia como el posicionamiento a nivel político. A su vez, encontramos un gran contraste entre el caso nigeriano y el ghanés, en la medida en que en el primero fue notablemente el movimiento estudiantil más activo. Debemos añadir que casos como los de Nkrumah y Danquah, en Ghana, o de Solanke en Nigeria, muestran la gran importancia de intelectuales que en su pasado estudiantil fueron activistas en la metrópoli o Estados Unidos, pues llegaron a altos cargos del Estado o a la creación de organizaciones políticas y estudiantiles influyentes en el sector público de sus naciones, de hecho, fueron figuras que en la historiografía eclipsaron el papel que alcanzaron las bases estudiantiles en ambos casos.

Es en las colonias francesas en África subsahariana, en donde el compromiso del movimiento estudiantil con la oposición al dominio colonial es más evidente. Desde la década de 1930, estos estudiantes comienzan a cuestionar el sistema colonial. En las dos décadas siguientes, sus posiciones frente al dominio francés se radicalizan. Y son los movimientos estudiantiles africanos de la colonia francesa los precursores en la formulación de una idea de independencia ganada por la vía revolucionaria. Estos estudian-

tes difunden en Europa las injusticias del sistema colonial, apoyan las luchas anticoloniales en África e incentivan la oposición de los africanos frente al dominio francés. Juegan un «rol crucial» entre las décadas de 1930 y 1960. ¿Por qué la radicalización es mayor entre los estudiantes del África francesa que entre los del África inglesa? Esto es consecuencia de una mayor influencia del pensamiento marxista sobre los primeros y de una represión más brutal de los movimientos anticoloniales por parte del Gobierno colonial francés³⁵. 

³⁵ Boahen "The role of African students" 16-17.

•Bibliografía

Fuentes secundarias

- _____ **Adi, Hakim.** "Pan-Africanism and West African Nationalism in Britain." *African Studies Review* 43, no. 1 (2000): 69-82.
- _____ **Ake, Claude.** "WASU in Ghana, Nigeria and Sierra Leona" *The role of African student movements in the political and social evolution of Africa from 1900 to 1975*. Ed. UNESCO. París: Unesco, 1994.
- _____ **Blum, Françoise.** "L'indépendance sera révolutionnaire ou ne sera pas. Étudiants africains en France contre l'ordre colonial". *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* 126 (2015): 119-138.
- _____ **Boahen, Albert Adu.** "África y el desafío colonial". *Historia general de África (vol. VII: África bajo el dominio colonial, 1880-1935)*. Madrid: Tecnos, 1987. 23-40
- _____—. Introduction a "The role of African students movements in the political and social evolution of Africa from 1900 to 1975". Paris: UNESCO, 1994
- _____ **Chafer, Tony.** *The End of Empire in French West Africa: France's Successful Decolonization*. Oxford: Berg Publishers, 2002.
- _____ **Cooper, Frederick.** *Citizenship between Empire and Nation: Remaking France and French Africa, 1945-1960*. New Jersey: Princeton University Press, 2016.
- _____ **De Benoist, Joseph R.** "FEANF and the colonial authorities". *The role of African student movements in the political and social evolution of Africa from 1900 to 1975*. Paris: UNESCO, 1994.
- _____ **Dibua, J. I.** Reseña de West Africans in Britain 1900-1960: Nationalism, Pan-Africanism and Communism. *Africa Today*, 47, no. 2, (2000): 173-175.

_____ **Djogbenou, Fabien.** *Colonización y en busca de Estado, nación y democracia.* Mexico: UNAM, 2003.

_____ **Falola, Toyin, & Matthew M. Heaton.** *A History of Nigeria.*
Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____ **Guimont, Fabienne.** *Les étudiants africains en France (1950-1965).* Editions L'Harmattan, 1998.

_____ **Lipset, Seymour Martin.** "University Students and Politics in Underdeveloped Countries." *Minerva* 3, no. 1, (1964): 15-56.

_____ **Migani, Guia.** "Sékou Touré et la contestation de l'ordre colonial en Afrique subsaharienne, 1958-1963." *Monde(s). Histoire, espaces, relations* 2, (2012): 257-273.

_____ **Ministerio de Relaciones Exteriores en Cuba.** «El panafricanismo como movimiento: origen, factores para su surgimiento, tendencias y evolución de sus congresos». Tercera parte en Sitio Oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba. En la web: <http://www.minrex.gob.cu/es/el-panafricanismo-como-movimiento-origen-factores-para-su-surgimiento-tendencias-y-evolucion-de-su-1>

_____ **Odion-Akhaine, Sylvester.** "The Student Movement in Nigeria: Antinomies and Transformation." *Review of African Political Economy* 36, no 121, (2009) 427-433.

_____ **Sabatier, Peggy R.** "'Elite' Education in French West Africa: The Era of Limits, 1903-1945." *The International Journal of African Historical Studies* 11, no. 2, (1978) 247-266

_____ **Schmidt, Elizabeth.** "Top Down or Bottom Up? Nationalist Mobilization Reconsidered, with Special Reference to Guinea (French West Africa)". *The American Historical Review* 110, no. 4, (2008): 973-1014.

_____ **Schmidt, Elizabeth.** *Cold War and Decolonization in Guinea, 1946-1958.* Athens: Ohio University Press, 2007.

_____ **White, Bob W.** "Talk about School: Education and the Colonial Project in French and British Africa, (1860-1960)". *Comparative Education* 32, no 1, (1996): 9-25.

_____ **Zeilig, Leo y Nicola Ansell.** "Spaces and Scales of African Student Activism: Senegalese and Zimbabwean University Students at the Intersection of Campus, Nation and Globe". *Antipode*, 40 (2008): 31-54.

_____ **Zeilig, Leo.** "The Student-Intelligentsia in Sub-Saharan Africa: Structural Adjustment, Activism and Transformation." *Review of African Economy* 36, no. 119, (2009): 63-78

[Corpóreo e inconforme
2018
Angie Calvo Rincón]



Movimiento estudiantil 2018-2019 en el marco de la Colombia contemporánea

Sara Gabriela Torres Benítez
storresb@unal.edu.co

Estudiante de Antropología
Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá

PALABRAS CLAVE

Movimiento estudiantil ·
Historia · Gobierno · Protesta ·
Educación.

KEYWORDS

Student movement · History
· Government · Protest ·
education.

RESUMEN

Este texto presenta un desarrollo cronológico de los eventos más significativos para el movimiento estudiantil en Colombia, desde su primera expresión hasta el día hoy, hablando de su contexto histórico, logros y formas de movilización. Introduce el tema a partir de los hechos ocurridos en el entorno internacional que marcaron pauta en los modos de manifestarse y permite observar los cambios que ha sufrido la protesta estudiantil en el país a través del tiempo. Concluye con una breve reflexión sobre la ontología de las marchas estudiantiles, su legitimidad, impacto social y por qué estas no deben acabarse sino, por el contrario, transformarse.

ABSTRACT

This work presents a chronological development of the most significant events for the Student Movement in Colombia, since its first expressions until today, talking about the historical context, achievements and mobilization ways. Introduce the topic starting from the acts that took place in the international environment that marked a guideline in the patterns of manifestation and we can observe the changes suffered by the Student Protest in the country across the time. Conclude with a brief reflection about the ontology of the student marches, its legitimacy, social impact and why cannot end, but transform it selves.



A lo largo de la historia, los movimientos estudiantiles han cobrado gran importancia gracias a la lucha y perseverancia de sus autores principales (los estudiantes), con los que se han logrado grandes cambios nacionales. Evidencia de esto son las numerosas manifestaciones estudiantiles que se han dado a lo largo de los años comenzando por «mayo del 68 en Francia, el movimiento estadounidense con el lema de amor y paz, la lucha de los sobrevivientes de Tlatelolco en México, las reivindicaciones estudiantiles en la Primavera de Praga, las expresiones juveniles en Berlín que rechazaban la guerra en Vietnam, las calles de Grecia, Inglaterra (y Chile después de 2010) inundadas de estudiantes rehusándose a las reformas gubernamentales y el alza de las matrículas universitarias»¹.

Para tener una visión un poco más amplia acerca de la importancia y constante perseverancia de algunas manifestaciones en una escala mundial, se entrará en detalle, con el fin de precisar el largo recorrido por el que ha pasado la historia del movimiento estudiantil en Colombia, su importancia y vigencia.

Los orígenes del movimiento estudiantil en Colombia se remontan a la época colonial, más

¹ Richard Santamaría Sanabria, *La importancia del movimiento estudiantil en Colombia* (Bogotá: Universidad del Rosario) en la web: https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/Ponencia_movimientos-estudiantiles-Richard-Santama.docx.

específicamente a finales del siglo XVIII en donde los estudiantes neogranadinos de las protouniversidades mostraron su inconformidad con la enseñanza escolástica debido a las nuevas ideas que traía consigo la Expedición Botánica². Acto seguido serían partícipes en los eventos independentistas del país y de diversas guerras civiles del siglo XIX³. Estas protestas estudiantiles se vuelven masivas en los primeros decenios del siglo XX cuando en América Latina se viven procesos de modernización y urbanización haciendo visibles a los estudiantes, que también aparecen como uno de los grupos sociales que obligaron al general Rafael Reyes a renunciar a la presidencia en marzo de 1909⁴. En junio de 1929, se presentó la primera víctima mortal estudiantil, Gonzalo Bravo Pérez, alumno de la Universidad Nacional de Colombia, a causa de la presencia activa del estudiantado contra un grupo corrupto —la rosca— el cual se había adentrado en las administraciones de Bogotá y nacional⁵.

En 1935, Alfonso López Pumarejo presentó la reforma educativa, la cual se plasmó en la

² Es un inventario de la naturaleza del Virreinato de Nueva Granada realizado por José Celestino Mutis durante el reinado de Carlos III de España.

³ Diana Soto, *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá: Siglo XVIII* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993).

⁴ Medófilo Medina, *La protesta urbana en Colombia en el siglo XX* (Bogotá: Ediciones Aurora, 1984) 19-32.

⁵ Medina, *La protesta* 33-44.

Ley 68 Orgánica de la Universidad Nacional, en donde se pretendía impulsar una educación más laica y técnica, que reforzara la autonomía universitaria; además, se logró reorganizar la Universidad por facultades, se crearon instancias colegiadas de gobierno universitario y se reiteró la misión de estar al servicio de la Nación⁶. En mayo de 1938, se inició una protesta por parte de los estudiantes de secundaria la cual recibió el respaldo de los universitarios: se exigía una mejora en la calidad educativa debido a la precariedad de la educación primaria y secundaria que no preparaba a los estudiantes para ingresar a la universidad⁷.

El movimiento estudiantil tuvo un acercamiento con el militar Gustavo Rojas Pinilla, pero esto duró hasta el 8 de junio de 1954, cuando al conmemorar los 25 años del fallecimiento de Bravo Pérez, fue asesinado Uriel Gutiérrez, estudiante de medicina de la Universidad Nacional por agentes estatales cerca del campus⁸. Al otro día en el acto fúnebre, mientras se dirigían a la Plaza de Bolívar fueron dispersados por el Batallón Colombia el cual iba a la guerra de Co-

⁶ Mauricio Archila, «El movimiento estudiantil en Colombia—una mirada histórica», *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Año XIII: No.31 (2012), 75.

⁷ Orlando Moreno, «El paro estudiantil de mayo de 1938», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 2 (2009): 47-62.

⁸ Archila, *El movimiento* 77.

rea dejando un saldo de diez muertos, gracias a esto, se generó una creciente enemistad estudiantil con el régimen militar⁹.

En mayo de 1957, los estudiantes apoyaron las jornadas en las que se obligó a Rojas a entregar el poder a la Junta Militar¹⁰ designada por él mismo para hacer la transición a un Gobierno civil; gracias a esto, la Junta le otorgó un pedazo de tierra para construir residencias universitarias a la Universidad Nacional¹¹. En mayo y agosto de 1960, se retoman las huelgas en las universidades públicas, estos conflictos eran de carácter reivindicativo respecto al pensum y a la designación de decanos, pero, además, temas estructurales de organización y de autonomía universitaria¹².

El rector de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Juan Francisco Villarreal, desconoció la representación estudiantil, aumentó las matrículas y amenazó con expulsar a las directivas de Asociación Universitaria de Estudiantes Santandereanos (AUDESA) desencadenando la huelga de mayo de 1964 en donde las directivas tomaron la decisión de cerrar la universidad, y a su vez, más de 200 estudiantes la tomaron y

⁹ Manuel Ruíz, *Sueños y realidades: procesos de organización estudiantil* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002) 55-56.

¹⁰ Es un Gobierno formado por altos mandos de las fuerzas armadas de un país, normalmente tras la toma del poder por un golpe de Estado.

¹¹ Medina, *La protesta* 102-120.

¹² Ruíz, *Sueños* 96-102.

la Fuerza Pública los desalojó. El 7 de junio del mismo año, unos estudiantes marcharon rumbo a Bogotá y gracias a esto, el 22 del mismo mes, el presidente Guillermo Valencia los recibió y se logró un acuerdo en donde el rector siguió en su puesto y no se expulsó a los dirigentes estudiantiles. A mediados de febrero de 1971, la Universidad del Valle decreta un paro el cual es acogido por todas las universidades públicas y algunas privadas. Los estudiantes aprovecharon la oportunidad de la designación de rectores progresistas con el Gobierno de Alfonso López Michelsen y salieron a las calles con sus reivindicaciones académicas y políticas; sin embargo, Michelsen se mostró represivo persiguiendo estudiantes y profesores y disminuyendo el presupuesto de las universidades públicas. Esta represión hizo que se alcanzara una mayor vinculación estudiantil a los movimientos populares, con lo cual, el 14 de septiembre de 1977, se logró hacer la gran jornada de protesta nacional con el paro cívico¹³.

En 1982, se convocaron dos marchas por las precarias condiciones económicas y financieras por las que estaban pasando la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en mayo y la Universidad del Atlántico en septiembre. Por esta época, los movimientos estudiantiles se alertaron por los peligros de la instrumentalización guerrillera y la amenaza paramilitar; ello debido a los asesinatos de los

¹³ Archila, *El movimiento* 81-84.

profesores defensores de los derechos humanos (Héctor Abad Gómez, Leonardo Betancur y Jaime Pardo Leal), por lo que se realizaron diferentes protestas y campamentos *Chucho Peña*¹⁴ como denuncia de estas violaciones a los derechos humanos; gracias a esto, a finales de 1989 y comienzos de 1990, la acción estudiantil impulsa la Asamblea Constituyente¹⁵ y, asimismo, reclama tener presencia en ella¹⁶.

El Gobierno de Gaviria presentó una reforma de la Educación Superior (Ley 30 de 1992), a través de la cual se reorganizaba el sistema de Educación Superior, se definía la educación como un servicio público, dentro de las que se incluían los institutos técnicos y las escuelas tecnológicas. En 1999, mientras se discutía el Plan de Desarrollo de Pastrana, pues pretendía disminuir los aportes del Estado e incrementar el costo de las matrículas, las demandas presupuestales de las universidades públicas aumentaron. Posteriormente, durante el mandato de Álvaro Uribe: en 2003, las luchas estudiantiles se incrementaron cuando se presentó una propuesta de referendo para mo-

¹⁴ En honor a Jesús María Peña, un antioqueño poeta, actor, cantante, pedagogo, luchador, activista e impulsor de movimientos artísticos dentro de la región.

¹⁵ Es un organismo de representantes colegiado que tiene como función redactar la nueva constitución, dotado para ello de plenos poderes o poder constituyente al que deben someterse todas las instituciones públicas.

¹⁶ Archila, *El movimiento* 86-88.

dificar la Constitución; en 2007, los estudiantes se movilizaron en contra de la reforma al Sistema General de Participaciones; puesto que esa afectaba el tanto el sistema educativo general, como el nuevo Plan Nacional de Desarrollo. Entre 2009 y 2010, se empezaron a gestar encuentros estudiantiles, cuyo objetivo era fortalecer los procesos organizativos de base en las universidades e instituciones de educación superior¹⁷.

Después de que el Gobierno presentara el proyecto de reforma de la Ley 30 en marzo de 2011, hubo un encuentro en la Universidad Nacional de Bogotá de las organizaciones estudiantiles en donde se impulsó un espacio amplio llamado la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), para dejar de lado el sectarismo que las separaba. En este año, se creó el nuevo Programa Mínimo en conmemoración de los cuarenta años del movimiento estudiantil de 1971 y así, convocar una movilización unitaria¹⁸. El 12 y 13 de octubre se concertó un paro nacional de 48 horas que se tornó indefinido hasta que el Gobierno retirara el proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992. El movimiento estudiantil estuvo movilizándose desde marzo una vez por semana, el 7 de abril participó en una protesta junto con los sindicatos la cual se repitió el 17 de mayo. Luego se retomaron las movilizaciones y los encuentros de la MANE posterior al receso de mitad de

¹⁷ Archila, *El movimiento* 89-91.

¹⁸ Archila, *El movimiento* 91.

año, y el 1 de septiembre el estudiantado nacional sale a la calle con los sindicatos magisteriales. Posteriormente, el 12 de octubre, se dio una marcha para iniciar el paro; además, el 3 de noviembre se realizó la *marcha de las antorchas* y el 10 de ese mismo mes, se produjo una movilización conocida como la *Toma de Bogotá* en la cual el Gobierno anunció el retiro del proyecto de Ley 112. Igualmente, el 24 de noviembre, se dio una jornada continental con estudiantes chilenos y otros latinoamericanos¹⁹.

2011 fue un año en el que las movilizaciones y el movimiento estudiantil en sí mismo lograron un impacto trascendente, no solo por la gran cobertura y acogida que tuvo por parte de la ciudadanía en general, sino por su pacifismo y sus actos simbólicos y lúdicos de protesta como los *abrazatones*, los *besatones* y *estudiantes disfrazados como en un carnaval*. La participación de voceros estudiantiles y profesoriales en los debates parlamentarios fue importante porque se construyeron alianzas con fuerzas partidistas críticas al proyecto de reforma oficial. Sin embargo, el gran logro fue el retiro del proyecto por parte del Gobierno y la continuación del movimiento a lo largo de los años²⁰.

Después del plebiscito por la Paz, en el 2016, un grupo de universitarios descontentos por los resultados obtenidos en las votaciones convo-


¹⁹ Archila, *El movimiento* 92-93.

²⁰ Archila, *El movimiento* 94.

caron a marchas que reunieron a más de 50.000 ciudadanos en la Plaza de Bolívar; además, elaboraron un manifiesto con siete planteamientos para los acuerdos de Paz²¹.

En el año 2018, los movimientos estudiantiles y las protestas volvieron a hacerse presentes en nuestro país, principalmente por la defensa de la no privatización de la universidad pública. Todo esto comienza el 6 de septiembre con el anuncio por parte de la Ministra de Educación, Victoria Angulo del fin de *Ser Pílo Paga*²² por el déficit de financiamiento; seguido a esto, a mediados de septiembre, se anunció el Presupuesto General de la Nación para el 2019; debido a esto, el 10 de octubre se inicia con una marcha nacional a la que se unieron diferentes universidades tanto públicas como privadas por una educación de calidad. El 11 de octubre a medianoche se inició el paro nacional confirmado por la Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior (UNEES); a partir de esta fecha y hasta el 13 de diciembre se realizaron marchas semanales, y, finalmente, el viernes 14 de diciembre, el presidente Iván Duque firma un acuerdo con los estudiantes asignando una cifra de 5,8 billones de pesos destinados para edu-

cación superior pública e investigación para los próximos cuatro años. En enero de 2019, las universidades que se encontraban en paro indefinido lo levantaron con la esperanza de que se cumpliera con el acuerdo pactado²³.

Para finalizar, cabe resaltar que se debe renovar continuamente el repertorio de las protestas con diferentes actos simbólicos y lúdicos, para así reunir la mayor cantidad de sectores del país y de igual manera hacerlo con las universidades públicas y privadas, la participación de profesores y padres de familia, la coyuntura que se tiene con movimientos estudiantiles internacionales y la articulación y apoyo que se brinda mutuamente. Pero lo más importante de todo esto es hacer visible que la educación es un derecho que no solo involucra a los estudiantes actuales, sino a toda la sociedad. De este modo, este tipo de protestas y manifestaciones han demostrado legitimidad en la manera de producir cambios en el país. Poco a poco se comienza a superar la crisis educativa en toda su magnitud, es verdad que no todo está ganado y aún falta un largo camino por recorrer, pero si nos devolvemos en la historia como se intentó en estas páginas, son realmente sorprendentes todos los cambios que se han venido generando y todo lo que se ha avanzado, lo que tiene un gran significado para la historia de nuestro país. 

²¹ Sección Educación, «Movimientos estudiantiles: el poder de los jóvenes», *Revista Semana*, Bogotá, 2017.

²² Ahora llamado *Generación E*, es un programa del Gobierno nacional de Colombia en convenio con el ICETEX, que tiene el objetivo de fomentar la excelencia y la calidad en la educación superior a estudiantes con menos recursos económicos.

²³ Redacción Vivir, «Un mes de marchas universitarias en 12 claves», *El Espectador*, Bogotá, 15 de noviembre, 2018.

•Bibliografía

I. Fuentes primarias

_____ **Sección Educación**, «Movimientos estudiantiles: el poder de los jóvenes». *Revista Semana*, Bogotá, 2017.

_____ **Redacción Vivir**, «Un mes de marchas universitarias en 12 claves». *El Espectador* Bogotá, noviembre 15, 2018.

II. Fuentes secundarias

_____ **Archila, Mauricio**. «El movimiento estudiantil en Colombia-una mirada histórica». *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Año XIII: No. 31 (2012): 71-103.

_____ **Medina, Medófilo**. *La protesta urbana en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Ediciones Aurora, 1984.

_____ **Moreno, Orlando**. «El paro estudiantil de mayo de 1938». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 2(2009): 41-63.

_____ **Ruíz, Manuel**. *Sueños y realidades: procesos de organización estudiantil*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

_____ **Santamaría Sanabria, Richard**. *La importancia del movimiento estudiantil en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario. En la web: https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/Ponencia_movimientos-estudiantiles-Richard-Santama.docx

_____ **Soto, Diana**. *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá: siglo XVIII*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

GOLIARDOS

REVISTA ESTUDIANTE DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

El *número xxv* de la revista Goliardos se terminó de diagramar en *septiembre de 2020* en Bogotá, Colombia.

Después de que 218 personas en situación de vulnerabilidad hayan sido asesinadas en 55 masacres durante lo que lleva del año (*según el Observatorio de Conflictos, Paz y Derechos Humanos de Indepaz*)

Se utilizaron las familias tipográficas

Arno Pro

Pluto Sans

Vollkorn



Movimientos Estudiantiles



Goliardos XXV

GOLIARDOS

Revista estudiantil de investigaciones históricas

Universidad Nacional de Colombia

ISSN: 2145-986X

Año 25 . Número XXV . 2019/2020