

TÍTULO: TENSION DE PODER ENTRE EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y EL GOBIERNO. UN IMPACTO EN LA DEMOCRATIZACIÓN EN COLOMBIA, 2011.



**Diego Adolfo Pacheco López & Sebastián López Rojas.
Septiembre 2018.**

**Universidad del Cauca.
Departamento de Ciencia Política.
Trabajo de grado para optar por el título de Politólogo.**

Lista de siglas y acrónimos

MANE	Mesa Ampla Nacional Estudiantil
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
CLACSO	Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales
MEN	Ministerio de Educación Nacional
SUE	Sistema Universitario Estatal
IPC	Índice de Precios al Consumidor
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
Unicauca	Universidad del Cauca
SIMCA	Sistema Integrado de Matriculas y Control Académico
ENEU	Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios
ECAES	Exámenes de Calidad de Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
JUCO	Juventud Comunista Colombiana
JUPA	Juventud Patriótica del MOIR
CES	Centro de Estudios Sociales
CONACES	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CERES	Centros Regionales de Educación Superior
SPADIES	Sistema Para La Prevención De La Deserción En La Educación Superior

TABLA DE CONTENIDO.

Resumen.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
Capítulo I: CONFORMACIÓN DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y EL GOBIERNO EN EL 2011.....	11
INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Escenario nacional.....	12
Financiamiento de las universidades públicas a 2011.....	12
Financiamiento decreciente y oferta educativa creciente.....	13
Financiamiento de la demanda educativa creciente.....	15
Desfinanciamiento de la oferta, financiamiento de la demanda y autofinanciación de las universidades.	16
1.2 Escenario local.....	18
Financiamiento estatal y gastos de la Universidad del Cauca.....	18
Autofinanciación de la Universidad del Cauca.....	19
Desfinanciamiento estatal y oferta educativa creciente.....	20
Desfinanciamiento estatal y autofinanciación de la Universidad del Cauca.....	23
1.3 Elementos organizativos de los actores en confrontación.....	24
El movimiento estudiantil y la MANE.....	24
El gobierno nacional, una mirada desde lo institucional.....	27
Capítulo II: CAPITALES QUE SE ENCUENTRAN Y CONFRONTAN ENTRE EL MOVIMIENTO Y EL GOBIERNO 2011.....	30
INTRODUCCIÓN.....	30
2.1 Capital económico, social, cultural y simbólico del movimiento estudiantil.....	32
Capital económico de la MANE.....	32
Capital social de la MANE.....	33
Capital cultural de la MANE.....	34
Capital simbólico de la MANE.....	41
2.2 Capital económico, social, cultural y simbólico del Gobierno Nacional.....	44
Capital económico del Gobierno Nacional.....	44
Capital social del Gobierno Nacional.....	44
Capital cultural del Gobierno Nacional.....	45

Capital simbólico del Gobierno Nacional.....	47
2.3 Confrontación de capitales entre los actores.....	49
Capítulo III: APORTE DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL NACIONAL A LA DEMOCRATIZACIÓN, COLOMBIA 2011.....	52
INTRODUCCIÓN.....	52
3.1 Aproximaciones al estudio de la Democracia Universitaria.....	54
Introducción.....	54
Enfoques constitucionales y sustantivas de la Democracia.....	55
Enfoques procedimentales y procesales de la Democracia.....	57
Democratización, desdemocratización del régimen y capacidad del Estado en lo procesal.....	55
Democracias procesales y Democracias universitarias.....	57
Democratización universitaria interna.....	59
Democratización universitaria externa.....	60
3.2 Impacto en la democratización del régimen político a partir de la confrontación de actores.....	62
Descripción de los actores en espacio de la Democratización.....	64
3.3 Democratización interna y externa de la universidad colombiana.....	71
Democratización universitaria interna en Colombia 2011.....	71
Democratización universitaria externa en Colombia 2011.....	73
Conclusiones.....	79
Referencias bibliográficas.....	84

Lista de tablas y gráficos.

Tabla 1. <i>Desfinanciamiento Estatal, Autofinanciación institucional 1993-2011</i>	Página 15
Tabla 2. <i>Comportamiento de los Activos ICETEX 2003-2011</i>	Página 16
Tabla 3. <i>Síntesis de tendencias de la Financiación Estatal y los Gastos institucionales 2003-2011</i>	Página 17-18
Tabla 4. <i>Tendencias Financiamiento Estatal y Gastos UNICAUCA</i>	Página 19
Tabla 5. <i>Autofinanciación de la Universidad del Cauca</i>	Página 20
Tabla 6. <i>Tendencias Contratación Docente UNICAUCA 2003-2011</i>	Página 22
Tabla 7. <i>Resumen acumulación de capitales por actores 2011. Construcción propia</i>	Página 51
Tabla 8. <i>Síntesis proceso de democratización del régimen político por actores 2011. Construcción propia</i>	Página 72
Gráfico 1. <i>Tendencias, Financiación Estatal, Autofinanciación y Gastos</i> ...	Página 24
Gráfico 2. <i>Caracterización del impacto de la confrontación en niveles de democratización del Régimen político colombiano en el 2011. Construcción propia</i>	Página 68

RESUMEN

En Colombia en 2011 se evidenció un agotamiento de la estructura jurídica que sostiene la financiación de las universidades públicas del país (Ley 30/92). Ante esta situación, el Gobierno en cabeza del Ministerio de Educación Nacional propuso reformar la ley sin participación de la comunidad académica. Frente a la voluntad gubernamental, el estudiantado de las universidades de Colombia se organizó en la MANE para confrontarla. El presente texto describe los elementos materiales causantes de la reactivación del movimiento estudiantil, la confrontación con el Gobierno en escenario de relaciones de poder, y el consecuente impacto de éste proceso sobre la democratización del régimen político y la universidad colombiana.

El Estado como objeto de estudio de la Ciencia Política es transversal en la investigación, entendiéndolo como escenario político donde distintas fuerzas se correlacionan a través de sus estructuras sociales. En consecuencia, la universidad como una extensión del Estado en forma institucionalizada, es el escenario donde se evidencia la confrontación entre las concepciones de educación superior del gobierno y el movimiento estudiantil. Por lo anterior, movilizan sus capitales en función de su objetivo político y determinan por medio de la contienda, los niveles de democratización del régimen político y la universidad en su interior y su exterior.

INTRODUCCIÓN.

Son numerosos los registros de confrontaciones entre el gobierno y los movimientos estudiantiles que han marcado la historia latinoamericana. En Colombia, en los años 50 se desarrolló el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, en el contexto del *Frente Nacional*, que constituyó un terreno favorable para que la juventud se radicalizara y para la estabilización de una masa activa juvenil universitaria. Pero es en los años 70 cuando el movimiento aparece unificado debido al ambiente de agitación que se estaba dando (Archila N., 2012). Las acciones colectivas se dieron primero en la Universidad del Valle, respaldadas por un programa mínimo para la lucha nacional.

El sector estudiantil fue en Colombia el actor social con más protestas en la década del 70, ligado a los productores y campesinos cafeteros. Las iniciativas del gobierno por transformar la educación a los intereses de turno se reflejaron en el Decreto 80 de 1980, que no fue consultado con la comunidad universitaria, por lo que se consideró como una jugada antidemocrática del gobierno en cabeza de Julio Cesar Turbay (Archila N., 2012).

En 1992 se creó la Ley 30/92, que actualmente determina la educación como servicio público y exige que la financiación a la educación superior dependa del incremento en el IPC nacional. En 1997 el estudiantado se recuperó del reflujo que vivía su movilización y presentó mayor actividad en distintas universidades. Posteriormente, en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez hubo protestas en contraposición al régimen militarista, los Tratados de Libre Comercio y las bases militares extranjeras (Archila N., 2012). En el segundo mandato, Uribe Vélez autoriza a la policía ejercer la fuerza en las universidades en caso de movilizaciones.

En la Universidad del Cauca, los estudiantes desarrollaron asambleas de tipo permanente (que duró alrededor de 4 meses cada una) en el 2004 y en 2007. Tuvo acciones colectivas de distintos matices desde campamentos en los claustros del Carmen y Santo Domingo hasta huelgas de hambre. Esas acciones

colectivas no alcanzaron más que reivindicaciones y garantías académicas por parte de la institución, no obstante, abonaron el terreno para la cualificación del actor estudiantil, frente a la lucha contra el gobierno que aquí proponemos indagar.

Este texto propone resolver el problema de investigación ¿Cómo se configura la tensión de poder entre el movimiento estudiantil y el gobierno, y cómo incide en la democratización, Colombia 2011?, La Presidencia y el Ministerio de Educación presentaron en el Congreso el Proyecto de Ley 112 de 2011 que reformaría a la Ley 30/92. Esta proponía cambiar el modelo de financiación y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, lo que generó la movilización masiva de estudiantes conglomerados en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE).

Nos interesamos por estudiar el movimiento estudiantil en cuanto comprendimos su función como actor en el desarrollo del sistema universitario y la evidente incidencia con el proyecto de la Nación. El mejor ejemplo práctico fue ver como casi simultáneamente, el Paro Nacional Educativo organizado por estudiantes universitarios del año 2011 puso el debate de la educación como derecho en Chile y el paro nacional universitario de las instituciones públicas de Colombia confrontó una iniciativa de reforma de Juan Manuel Santos.

La relevancia de la investigación radica en los elementos del contexto que se cimentan entre el año 2002 y 2011, con la estructura financiera del sector educativo superior de Colombia y la conformación de los actores políticos en el 2011. Con ello se observa la conexión entre la crisis presupuestal del sistema de educación superior y la protesta estudiantil, dando paso al análisis de la confrontación de actores a partir de capitales determinantes del contexto. Por último se rescata que los hechos desarrollados durante el 2011 generan movimientos en las variables de la democratización. Para la ciencia política actualmente, en especial para la corriente crítica, la democratización es un reto como concepto de inacabada elaboración, que puede ser monitoreado desde los planteamientos de Charles Tilly (2007).

Desde el enfoque crítico de la Ciencia Política, se rescata el valor político de la movilización estudiantil como construcción de escenarios históricos de poder, con objetivos de transformación social y reforma estatal. Recogemos autores cuyos postulados dialogan con la corriente crítica y que no se encasillan en estas escuelas, como es el caso de Charles Tilly. En este sentido, ubicamos la lupa en el Estado y su relación con la coyuntura, lo que condiciona: la confrontación entre el movimiento estudiantil y el gobierno, la confrontación de poderes entre los actores y la incidencia de esa confrontación sobre la democratización.

Por tanto, este trabajo deja a un lado los desarrollos de Eduard Bernstein, de la escuela italiana de Galvano Della Volpe y Lucio Colletti, y los de la escuela Francesa de Louis Althusser por su oposición al componente intelectual del método dialéctico (Kohan, 2013). Consideramos adecuado abordar el tema de investigación usando el método dialéctico, que transita desde la realidad concreta hacia las determinaciones abstractas y desde éstas hacia la determinación de las múltiples determinaciones (Kohan, 2008), en un ejercicio lógico deductivo-inductivo.

Es necesario aclarar que el método dialéctico ha sido desarrollado en Europa ligado a las corrientes ideológicas liberales, social-demócratas y socialistas. Esta variedad de sistematizadores del método tienen en común en sus paradigmas; en primer lugar, las posiciones de Heráclito que al observar el río dictaba la imposibilidad de bañarse dos veces en el mismo río (Heráclito, 490 A.C). En segundo lugar, la concepción de la naturaleza social del ser humano, del movimiento secular, del dinero y de lo aparente y lo esencial en la obra de Aristóteles (Aristóteles, 384 AC, 322 AC). Y en tercer lugar, las nociones de determinación, negación, movimiento causado por contrarios y la evolución de la conciencia por medio del trabajo de la obra de Federico Hegel, y Carlos Marx. Estos dos últimos hicieron aportes fundamentales a la consolidación del método para estudiar las sociedades modernas.

Hegel, con varios planteamientos sobre lógica, ha sido ubicado en las corrientes filosóficas idealistas. Él consideraba elementos que ubicaremos en tres

grupos: El primero aglomera postulados filosóficos que explican el movimiento de la conciencia a través de las contradicciones en el trabajo, identificando cómo el 'esclavo' siendo sujeto contemplativo, por medio del trabajo sobre la naturaleza, se reconoce en ella y se hace consciente. Siendo consciente reconoce al amo, sus deseos y su relación con él y con la naturaleza; Para esta etapa se ve reconocido en la relación social y no en la naturaleza. Reconoce sus propios deseos y logra que el amo los reconozca. Se hace entonces, un humano autoconsciente, una idea absoluta del sujeto (Kojève, 1938). De lo anterior, se presenta con fuerza las categorías de inmediatez que describe cómo se aparece la naturaleza ante el ser, y la mediación que cuenta como se le aparece al ser la naturaleza a través del trabajo, la de determinación como exclusión y delimitación junto a la negación que es lo que se excluye de cada determinación (Hegel F. G., 1807).

El segundo grupo da importancia a la historia. Reconoce el relacionamiento de los movimientos de conciencia con acontecimientos históricos, como la revolución francesa, la ilustración y la independencia de Estados Unidos. Luego de reconocerlos, expone la conexión entre los cambios históricos causados por el movimiento de las contradicciones en 'la conciencia' y el 'espíritu objetivo' en el desarrollo de la humanidad (Hegel F. G., 1807).

En el tercer grupo están los planteamientos sobre la lógica, en donde el modo de exposición o presentación de los análisis se basa en un sistema de categorías ordenadas de la más abstracta (indeterminada) a la más concreta (determinada), que termina cuando todos los elementos de existencia indeterminados son comprendidos por el sistema de categorías (Hegel F. G., 1811).

Carlos Marx, incorporó estos tres elementos de Hegel en el estudio económico de la sociedad capitalista naciente y de ahí sacó sus postulados teóricos. Sin embargo, hace una serie de críticas a Hegel. Para Marx, Hegel describe un sujeto que se forma con un pensamiento puro, donde el trabajo está reducido a la subjetividad intelectual, dejando de lado el trabajo práctico sensible (*Marx, Crítica A La Filosofía Del Derecho De Hegel*, 1843), la materialidad objetivada y la división de clases a partir de la relación de creación e intercambio de mercancías

(Marx, *Cuadernos De París*, 1844). Señala que hay que diferenciar la lógica del modo de exposición del modo de investigación de las categorías históricas, que son concretas y que estas develan relaciones sociales (Marx, *La Ideología Alemana*, 1846).

Marx comparte este conocimiento a intelectuales de las sociedades secretas francesas, como Proudon y Saint Simón. Junto con estas comunidades discutió el método dialéctico (Marx, *Miseria De La Filosofía*, 1847) para luego articularlo en un programa de acción para la emancipación de la clase oprimida en el sistema capitalista; los obreros (Marx, *Manifiesto Comunista*, 1948).

Marx utiliza la lógica dialéctica en el estudio del Capital y le cambia el orden pasando de los elementos inmediatos a sus mediaciones en un ejercicio de abstracción de los elementos más determinados (Marx, *Elementos Fundamentales Para La Critica De La Economía Política*, 1857). Inicia por el estudio del valor de cambio de las mercancías y su relación con el trabajo humano. De aquí abstrae la relación con la jornada de trabajo y con lo recaudado después de la venta de la mercancía. Gracias a estas mediaciones se devela la categoría de plusvalía que apropia el dueño de los medios de producción a costa del trabajo del obrero (Marx, *El Capital*, 1867). En este estudio, él polemiza con la teoría de Adam Smith (Smith, 1776) y la de David Ricardo (Ricardo, 1821), sobre las categorías de valor de cambio, valor de uso y mercancía, en una crítica radical al sistema de dominación en el mundo laboral del modo de producción capitalista.

Él usó el método dialectico de Hegel de manera invertida. Parte desde lo inmediato y por vía de las mediaciones busca identificar los elementos más determinados, culminando en una determinación de las múltiples determinaciones, definido como concreto pensado. Esto fue de utilidad para escribir los tres tomos de *El Capital*. Sin embargo, el autor nunca escribió algún manual sobre el mismo. De ahí que varios autores marxistas hayan trabajado en la sistematización del método, a partir de la decodificación de los tres tomos de esta obra. En la segunda edición, escrita en 1873, reconoce la dicotomía entre el amo y el esclavo de Hegel y explica cómo se transformó en la contradicción entre burgueses y monarcas

acondicionando la crisis del modo de producción feudal, dando paso a las fábricas del capitalismo y ubicando dos clases sociales en una nueva confrontación, burgueses y proletarios.

Luego de la muerte de Marx, Engels elabora una explicación sobre dialéctica enfocada a la naturaleza y a su evolución (Engels, 1873-1886). En 1890 Kautsky y Plejanov llevaron a Rusia estos planteamientos y sus interpretaciones fueron debatidas por los dirigentes políticos de la época, como Rosa Luxemburgo y Vladimir Ilich Lenin.

Lenin ahonda en la cuestión de la unidad de los contrarios. Reconoce que el motor del movimiento de la materia son las contradicciones internas de cada unidad, que llevan a la destrucción de lo viejo para el surgimiento de lo nuevo. Lenin advierte que separar lo esencial de lo aparente exige comprender que en lo objetivo se encuentra lo relativo, porque las mediaciones permiten identificar el movimiento circular ente lo concreto y lo abstracto y viceversa, como base de todo conocimiento (Lenin, 1915). Luxemburgo encontró afinidad con esta perspectiva y polemizó con Bernstein por desechar la lógica dialéctica hegeliana de su planteamiento y adoptar la lógica trascendental de Kant.

A partir de la caída de la unión soviética, se han elaborado numerosos estudios sobre el método dialéctico en varias partes del mundo. Sin embargo, para nuestro interés, recogimos los trabajos de Néstor Kohan, quien sistematiza el hilo histórico de este método y expone las rupturas de otros filósofos post-marxistas (Kohan N. , 2012). También el de Julián Sabogal Tamayo de la Universidad de Nariño, quien lo expone como la partida es la realidad concreta sensible, de la cual se deben hacer abstracciones de los múltiples elementos que la componen por medio de herramientas científicas, finalizando en una determinación concreta de las múltiples determinaciones. El objetivo es una comprensión de la realidad concreta pensada (Tamayo, 2017).

En este trabajo y coherentemente con los anteriores postulados, definimos el método como el tránsito de la realidad concreta materializada en el problema de

investigación -¿Cómo se configura la tensión de poder entre el movimiento estudiantil y el gobierno, y como incide en la democratización de Colombia en 2011?- hacia sus múltiples elementos constitutivos por medio de las abstracciones. Para esto incorporamos las herramientas de investigadores (que no necesariamente son marxistas) con los objetivos de investigación; en el primero de estos, se tratará numéricamente las condiciones (Getino, 2010) que se vivía en el ambiente universitario nacional por medio de la evaluación estadística a los documentos oficiales de financiación. En el segundo, por medio de la clasificación de capitales sobre los actores que aporta Bourdieu (C, 2005). Y en el tercero por medio del rastreo de movimientos democratizantes, con ayuda de las elaboraciones de Charles Tilly para estudiar las democracias procesales y de Adriana Chiroleau para rastrear la democratización dentro y fuera de las universidades en perspectiva latinoamericana (Chiroleau, 2016). Al encontrar las múltiples determinaciones de las causas, el papel de la confrontación y su impacto en la democracia, se determinará una síntesis pensada que permita entender este problema social.

Para el desarrollo de la investigación utilizamos instrumentos de recopilación de información documental, como fichas de lectura que consignaban la información en la base de datos cualitativa. Las herramientas de abstracción permitieron analizar los datos agregados de los factores financieros oficiales del Sistema de Educación Superior, a partir de su variación porcentual. El análisis documental facilitó la abstracción de los capitales determinantes en las relaciones de poder y la democratización, por medio de matrices analíticas.

Llegada la etapa de estudiar la democracia, nos enfrentamos con la necesidad de ajustar el problema de investigación. En un inicio del proyecto se planteó indagar el impacto sobre la democratización del régimen político a partir de la confrontación de actores. Sin embargo, existen desarrollos académicos que permiten analizar la democratización al interior y exterior de la institución universitaria, ampliando el espectro de estudio de la democracia. Por esta razón ajustamos un objetivo de investigación, ampliando el cuestionamiento sobre la

democratización tanto del régimen como en las instituciones universitarias estatales. Para ello, fue indispensable el acercamiento con la producción académica del Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales (CLACSO) sobre Universidad por medio de la sistematización de Adriana Chiroleu (2016).

Presentamos como estado del arte, la diversa literatura académica que se ha escrito sobre la universidad como tema central de investigación. Rescatando las que aportan de manera sustancial para el análisis. Renán V. Cantor (2015) ofrece una sistematización completa sobre las confrontaciones sociales en las iniciativas de reforma neoliberal a la universidad pública. Por otro lado, Sergio De Zubiría (2013) también aporta elementos de estudio sobre el papel transformador de la universidad en la cultura y la democracia, recogiendo los aportes sobre la triple crisis que hace Boaventura De Sousa (2007) en una caracterización sobre la universidad latinoamericana del siglo XXI.

Para abordar el contexto por el cual atraviesa la Universidad en la coyuntura de Reforma de 2011, aglomeramos los análisis hechos por el SUE (2012) sobre el desfinanciamiento de las universidades públicas. También los desarrollos de Leopoldo Múnera (2011) quien describe de manera clara las posibles consecuencias de la propuesta de reforma gubernamental, cuyo nacimiento se remonta a las recomendaciones del Tratado de Bolonia, incorporados tanto en las sugerencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre educación superior para Colombia, como en la Propuesta de Reforma a la Ley 30/92.

Los desarrollos académicos sobre los capitales del movimiento estudiantil recogen aportes de Tarazona (2013), quien articula la noción de capitales de Bourdieu con las acciones registradas por el movimiento universitario. Posteriormente, partimos del estudio de la democratización y desdemocratización de los regímenes que hace Charles Tilly en su obra *Democracia* (2007), y del texto *La Democratización Universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI* de Adriana Chiroleu (2016). Rescatamos las delimitaciones teóricas para

leer la democracia interna y externa de las universidades públicas latinoamericanas.

De esta manera, se abarcan tres ejes temáticos guiados por los objetivos de investigación que ordenamos en tres capítulos: El primero contextualiza el escenario en el cual se describen los factores financieros del sistema de educación superior nacional (2002-2011), causantes de la confrontación entre el movimiento estudiantil y el gobierno nacional. El segundo capítulo identifica los capitales de los actores en disputa, dando respuesta a cuáles son los poderes que se encuentran y confrontan entre el movimiento estudiantil y el gobierno colombiano en 2011. Para cerrar, el tercer capítulo expone la incidencia de esa disputa en la democratización del régimen político y la democratización de la universidad en Colombia para el año 2011.

CAPITULO I: CAUSAS FINANCIERAS DE LA CONFRONTACIÓN ENTRE EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y EL GOBIERNO EN EL 2011.

INTRODUCCIÓN.

Es necesario aclarar el escenario que estudiaremos a partir de los elementos materiales que se observan entre 2002 y 2011 sobre la estructura financiera del sistema de educación superior a nivel nacional y local. También, sobre la organización de los actores que se confrontaron: el Gobierno Nacional y el Movimiento Estudiantil, Colombia 2011.

A quien emprenda la lectura de este capítulo, explicamos que el problema de investigación nace de cuestionar ¿Cuáles son los factores financieros del sistema de educación superior nacional que causaron la conformación del pulso de poder entre el movimiento estudiantil y el gobierno nacional en 2011? Pregunta trazada para identificar las causas concretas de la contienda, la historia contada por las cifras oficiales y el marco normativo, que acondicionan este relato con la relación entre el modelo económico, la institución y la sociedad.

Como nos paramos en el enfoque crítico de la Ciencia Política, le atribuimos al modelo de producción el rol de elemento material que rige la subjetividad de la sociedad, representada en las instituciones formales e informales. En concordancia, en éste capítulo presentamos los elementos materiales que causaron la tensión y posteriormente, se caracterizarán los actores en confrontación; los estudiantes universitarios y el gobierno nacional.

Los comportamientos financieros de las universidades públicas definen el escenario material de la confrontación, porque involucran a la institucionalidad del Estado y las instituciones no formales de Colombia; Los primeros reflejados en centros de educación superior de carácter público y privado, el Ministerio de Educación Nacional, el Senado y la Presidencia de la República. Los segundos los vemos en las organizaciones estudiantiles, los sindicatos de profesores, las familias de los estudiantes y los medios de comunicación alternativos.

En la tarea de hallar las causas de la conformación de la tensión, manejamos la hipótesis de que el movimiento estudiantil del 2011 fue un acumulado histórico, que se consolidó ante el deterioro presupuestal de las instituciones universitarias en ese año, y que por el incumplimiento de la ley vigente, evidenció el desconocimiento por parte del Estado hacia la tarea de sostener la educación universitaria pública. En ese escenario se presenta la propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992 sin construcción colectiva ampliada, hecho que desencadena la protesta de los estudiantes universitarios.

Para estudiar la confrontación a partir de los factores concretos que lo ocasionaron, es necesario observar las finanzas que soportan el funcionamiento institucional y permiten la relación entre actores. Esto ayuda a delimitar el escenario material de la contienda y a mirar la conexión entre la reforma al sistema de educación superior y la protesta estudiantil.

Metodológicamente, pasamos esta realidad concreta por una abstracción de tendencias financieras que recopilamos de las universidades públicas colombianas, por medio de una fórmula simple de variación porcentual $((V2-V1)/V1*100)$ que permite analizar el comportamiento de los datos entre el 2002 y 2011. La fuente de las cifras absolutas a nivel nacional son los boletines del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y para la Universidad del Cauca es la información aportada por la División Financiera. Para terminar esta explicación de procedimientos y empezar con la descripción del escenario nacional, aclaramos que basamos la presentación del actor gobierno y el actor estudiantil en las leyes colombianas y en los documentos públicos oficiales de la MANE.

1.1 ESCENARIO NACIONAL.

FINANCIAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS A 2011.

“El financiamiento de las universidades estatales en Colombia tiene un defecto desde su origen” (Sistema Universitario Estatal [SUE], 2012, p.8), porque la Ley 30 de 1992 plantea que el aumento anual del presupuesto nación para las universidades públicas debe corresponder al incremento del *Índice de Precios de*

Consumidor (IPC). Desde el año 1993 hasta 2011 la diferencia de la variación porcentual del IPC muestra un decrecimiento de 14,85%. Adherir el aumento anual del presupuesto universitario al de la inflación es una determinación “cuyos resultados son nefastos” (Vega C., 2015, p.482), ya que los *costos* que asumen las universidades en materia de expansión de actividades y aumento de la cobertura no crecen al mismo ritmo del IPC.

Por otra parte, en los artículos 86 y 87 de la Ley 30/92, dice que las universidades públicas de Colombia recibirán presupuesto por parte del Estado para su funcionamiento, para que puedan invertir autónomamente en la gestión de sus propios recursos. Lo que nos obliga a considerar las cifras de ingresos que se registran por artículo 86 (funcionamiento) y artículo 87 (inversión) a nivel nacional, para hallar la conexión entre el Estado y las universidades.

Según el profesor Renán Vega Cantor (2015), la Contraloría General de la República dijo que el Estado en 2011 “acumulaba una deuda de 721 mil millones de pesos con las universidades públicas” (p.483). Sin embargo encontramos en los registros del MEN, que los aportes estatales para funcionamiento de las universidades públicas se incrementaron desde 2003 hasta 2011 un 37% y que el Estado aumentó el ‘giro’ para su inversión un 33.72% (MEN, 2018).

FINANCIAMIENTO DECRECIENTE Y OFERTA EDUCATIVA CRECIENTE.

Ahora bien, lo que entra por rubro de funcionamiento se destina en su mayor parte al personal administrativo y docente. Es ahí donde está la conexión entre el presupuesto estatal y la oferta educativa. De este ingreso institucional, se paga la cualificación de los profesores y los contratos necesarios para el desarrollo de los currículos con los que se comprometen las instituciones y los estudiantes. Por ello es necesario profundizar en los comportamientos de los siguientes costos.

Empecemos por la contratación docente en pregrado por semestre, cuyas tasas de crecimiento desde el 2007 hasta el 2011, según los datos del MEN aumentaron; los de tiempo completo un 19.63% y los docentes de medio tiempo un 5,27%. Según el SUE, entre 2003 y 2011, las universidades pasaron de tener

835 profesores con doctorado a 2.544 (SUE, 2012, p.22) y los profesores de planta en las universidades públicas se mantuvieron. Entre tanto, se aumentaron los catedráticos y ocasionales.

Mientras en el año 2002, de los 83.342 docentes de las Instituciones de Educación Superior, 19745 eran de tiempo completo, 9289 de medio tiempo y 54309 de hora cátedra, en 2008, de los 111253 docentes, 34707 eran de tiempo completo, 14177 de medio tiempo y 62369 de hora cátedra. Esto muestra el aumento del personal docente de hora cátedra, sobre el que en la actualidad reposa en gran medida el crecimiento de la cobertura en el pregrado de las universidades. (Vega C., 2015, p.483)

Esas cifras son de gran importancia pues los profesores permiten el desarrollo de los cursos que los estudiantes matriculan. La oferta institucional se conecta por medio de ellos con la demanda que accede a la universidad, por eso además de los docentes y su relación con el financiamiento, analizamos también la variación porcentual de estudiantes matriculados; entonces encontramos que en pregrado a nivel nacional, en el año de la contienda, siguiendo las cifras oficiales, se registró un 36,21% más estudiantes que en 2003 (MEN, 2013). Según el estudio que realizó el Sistema Universitario Estatal, en pregrado hubo un 232,55% más de estudiantes matriculados entre 1993 y 2011 y en postgrado aumentaron 76,39% en el mismo periodo (SUE, 2012).

Esa desproporción entre el comportamiento de los recursos para funcionamiento y el aumento de estudiantes y de profesores, se expone en el año 2009 en la agenda política nacional como una crisis estructural de las universidades estatales. Esto motivó a la búsqueda de diagnósticos al problema. Entonces el SUE delegó un equipo conformado por vicerrectores para medir el impacto del sobre-costeo de funcionamiento a causa de leyes, decretos y sentencias que modificaron las reglas salariales en las universidades estatales. En el informe final de ese estudio, presentado en 2012, queda claro que las universidades entre 1993 y 2011 requerían recursos aproximados por 18,72 billones de pesos, y que los gobiernos de las mismas hicieron un esfuerzo para

conseguir 7,57 billones. En consecuencia necesitaban 11,15 billones para el funcionamiento que debían ser aportados por parte del Estado, es decir, ese monto es lo que adeudaba el Estado a las universidades públicas para el año de la contienda (SUE, 2012).

Tabla 1.

Desfinanciamiento Estatal, Autofinanciación institucional 1993 – 2011. Fuente: (Sistema Universitario Estatal, 2012)

VARIABLE	DATOS ABSOLUTOS (BILLONES DE PESOS)	CONTRADICCIÓN GASTOS, FINANCIACIÓN ESTATAL
Recursos Requeridos Por El Sistema	18,72	Gastos de Funcionamiento
Esfuerzos Realizados por las Universidades	7,57	Ingresos Nación y Propios para funcionamiento
Recursos Requeridos Adicionalmente	11,15	Deuda Estatal por Funcionamiento

FINANCIAMIENTO DE LA DEMANDA EDUCATIVA CRECIENTE.

Hasta aquí hemos señalado según distintos estudios, los comportamientos de los aportes estatales a las universidades por artículo 86 que garantiza el funcionamiento y la oferta, y por artículo 87 que estimula la inversión. Pero también es necesario observar la financiación a la educación superior por medio de la destinación de presupuesto estatal al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), institución que en sus balances generales del año 2002, presenta un total de activos de \$885.373.260 (Balance general, ICETEX. 2002), gracias a que en el año 2005 este instituto se convirtió en un banco de créditos educativos según la Ley 1002. Su fuente de recursos se incluye en el presupuesto general de la nación y “las donaciones que reciba de entidades públicas y de particulares” (Congreso de la República, 2005),

lo que ocasiona que su informe de gestión del año 2011 (Informe de gestión ICETEX, 2011) presente activos equivalentes a \$694.776.097.494.

TABLA 2.

Comportamiento de los Activos del ICETEX. 2003 - 2011

AÑO	ACTIVO (millones de pesos)	DIFERENCIA (millones de pesos)	Tasa de Crecimiento (%)
2002	\$ 885.373.260,00		
2003	\$ 1.009.222.625,00	\$ 123.849.365,00	13,99
2004	\$ 1.225.978.095,00	\$ 216.755.470,00	21,48
2005	\$ 1.357.319.395.443,00	\$ 1.356.093.417.348,00	110613,18
2006	\$ 981.778.600.450,00	-\$ 375.540.794.993,00	-27,67
2007	\$ 3.810.000.000.000,00	\$ 2.828.221.399.550,00	288,07
2008	\$ 4.860.000.000.000,00	\$ 1.050.000.000.000,00	27,56
2009	\$ 513.296.000.000,00	-\$ 4.346.704.000.000,00	-89,44
2010	\$ 631.614.634.086,00	\$ 118.318.634.086,00	23,05
2011	\$ 694.776.097.494,00	\$ 63.161.463.408,00	10

Es decir que tuvo \$693.890 millones de pesos en utilidades en 9 años, un crecimiento del 99,87% proveniente del endeudamiento de la demanda educativa.

DESFINANCIAMIENTO DE LA OFERTA, FINANCIAMIENTO DE LA DEMANDA Y AUTOFINANCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.

Existe una primera contradicción entre los ingresos para las universidades y el creciente costo de profesores. Los profesores de tiempo completo aumentaron 19.63% y medio tiempo 5,27% entre 2007 y 2011. Adicionalmente, el aumento de estudiantes respecto a 1993 de 232,55% (Sistema Universitario Estatal, 2012) es desproporcional con el presupuesto público basado en el incremento del IPC, cuya variación porcentual en el mismo periodo pasó de 18,4% (1992-1993) a 3.6% (2010-2011), lo que agudiza el problema de las universidades estatales, pues estas deben cumplir resultados de eficiencia y cobertura en contraste con los aportes financieros del Estado.

Las universidades sortearon los costos crecientes por la expansión de estudiantes y por los costos laborales, que empezaron a crecer mucho más allá de la inflación por decisiones legales, imperativas para las universidades, incluida la remuneración de los docentes que tiene un crecimiento intrínseco por la vía de la producción intelectual de los mismos. (SUE, 2012, p.9)

También debemos señalar que existe una segunda contradicción. Se da entre los aportes nación y gastos, evidenciando la desfinanciación estatal de la educación superior. Se expone cuando el presupuesto no cubre los costos que incluyen; la necesidad y exigencia de la ampliación en 22,26% de infraestructura construida en terreno de universidades públicas desde 2003 a 2011 (SUE, 2012, p.16), la actualización tecnológica, la cualificación de los docentes, la práctica investigativa, el mejoramiento del personal y el rescatar la función misional de las instituciones públicas cerrando brechas sociales. Esta segunda contradicción obliga a las universidades a gestionar sus recursos propios, y su autofinanciación cubre los gastos que deberían ser asumidos por el Estado.

Tabla 3

Síntesis de Tendencias de la Financiación Estatal y de los Gastos Institucionales 2003 – 2011.

CATEGORIA	VARIABLE	TENDENCIA 2003 - 2011	CONTRADICCIÓN INGRESO GASTO
financiación estatal a nivel nacional 2003 - 2011	IPC	↓	1,80% variación porcentual del IPC
	Art 86 Funcionamiento	↑	37% • ingresos nación para funcionamiento
	Art 87 Inversión	↑	33,72% ingresos nación para inversión
gastos Funcionamiento Nivel Nacional 2003 - 2011	Contratación docente	↑	30,16% • gastos por funcionamiento
	estudiantes matriculados	↑	36,21% • gastos por funcionamiento



1.2 ESCENARIO LOCAL.

FINANCIAMIENTO ESTATAL Y GASTOS DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Para contextualizar el escenario a nivel local, representado en la Universidad del Cauca, estudiamos las cifras que presenta la Vicerrectoría Administrativa en sus boletines estadísticos. En estos que observamos el comportamiento de los recursos nación por concepto de artículo 86 y 87 de Ley 30/92, al igual el de los recursos y rentas propias desde el año 2002 hasta el 2011. Para identificar esas tendencias evitamos tratar las cifras absolutas que nos presenta la fuente y nos interesamos en abstraer las variaciones porcentuales de los aportes nación de manera desagregada por artículo de ley, de los ingresos propios, de los gastos institucionales, de la población estudiantil y de la contratación docente.

Respecto a los aportes de la nación a la universidad, queremos empezar con los ingresos por artículo 86 de la Ley 30/92, encontramos que estos llegaron a la cifra de \$ 49.134.000 en 2002 y 9 años más tarde a \$ 73.340.346, un aumento equivalente a 33,05%. En el mismo periodo, el indicador de los aportes nación para la inversión aumentó 61,98%. El funcionamiento de la universidad es cada vez más costoso, y en 2011 los gastos de funcionamiento incrementaron 48,93% respecto al 2002 (incluyendo los gastos en personal que aumentaron 37,80%, los gastos generales que incrementaron 51,57%, los de transferencias un 63,67% y los de operaciones comerciales que subieron 90,31%) y los gastos de Inversión 82,51%, lo que presenta una desproporción entre los aportes de la nación para asumir los gastos de funcionamiento y de inversión de la Universidad del Cauca.

Tabla 4.

Tendencias Financiamiento Estatal y Gastos UNICAUCA

CATEGORIA	VARIABLE	TENDENCIA 2003 - 2011	CONTRADICCIÓN INGRESO GASTO
Aportes Nación UNICAUCA 2002 - 2011	Art 86 Funcionamiento	33%	* ingresos nación para funcionamiento
	Art 87 Inversión	61,98%	*ingresos nación para inversión
Gastos UNICAUCA 2002- 2011	Total gastos UNICAUCA	52,54%	total gastos
	Gastos de Funcionamiento	48,92%	* gastos por funcionamiento
	gastos de inversión	82,51%	*gastos por Inversión

AUTOFINANCIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Ante las incoherencias entre aporte nación y gastos, la institución debe asumir los costos por medio de sus recursos propios. Por eso observamos el comportamiento de estos datos de la Universidad del Cauca. Los ingresos propios por operaciones comerciales entre 2002 y 2011 fueron de 90,68% al cierre de periodo. La venta de bienes y servicios aumento al 71,28% con relación al año de inicio. Los ingresos propios por recursos de capital ascendieron a 13,11%, las rentas propias crecieron en 79,03% y los millones registrados como otros ingresos subió un 81.15%, pasando de 3.932 a 20.861 millones de pesos en 2011 con respecto al 2002.

Las rentas propias de la Universidad del Cauca junto con sus ingresos propios se encuentran en constante crecimiento entre el año 2002 y 2011. Dentro de este aumento se encuentra la gestión de recursos a través de la venta de servicios, las acciones como la eliminación de la segunda opción con la compra de un solo pin de inscripción (anteriormente se elegían dos carreras para aspirar con una sola compra), incrementos a los montos de matrícula, decisiones que afectan directamente a los estudiantes.

Tabla 5.

Autofinanciación de la Universidad del Cauca.

CATEGORIA	VARIABLE	TENDENCIA 2002 - 2011	
Ingresos Propios 2002 - 2011	Recursos Propios Unicauca	↑	69,41
	Rentas Propias	↑	79,03
	Venta de Servicios	↑	71,28

La Universidad del Cauca, sus decanaturas, consejos de facultad y departamentos académicos realizan cada año las proyecciones de lo que cuesta la nómina docente por semestre, presentan esas proyecciones ante el consejo académico y posteriormente al consejo superior, donde se decide si el presupuesto existente alcanza para satisfacer esas contrataciones o si se debe recortar las proyecciones para el siguiente año. Vemos entonces un incremento de los recursos propios en desproporción a los recursos nación, reflejo del desconocimiento paulatino por parte de los gobiernos de turno hacia las necesidades de la Universidad Del Cauca desde 2002 hasta el 2011.

DESFINANCIAMIENTO ESTATAL Y OFERTA EDUCATIVA CRECIENTE.

Estos comportamientos financieros repercuten directamente en los servicios que ofrece la Universidad del Cauca. La conexión principal entre el presupuesto y los estudiantes radica en el costo de la oferta académica, que se materializa en el pago de los docentes que asumen la dirección de los cursos ofrecidos, lo que determina entre otras cosas la capacidad institucional para aumentar su cobertura. La desfinanciación afecta puntos importantes como la contratación docente de la Universidad del Cauca, porque dentro de los gastos institucionales se encuentra el pago de esta nómina, razón por la que a continuación describimos el comportamiento que observamos:

Para empezar, es necesario que nos remitamos al Acuerdo 024 de 1993 del Consejo Superior (Unicauca, 1993), que establece la organización y el desarrollo del área de docentes en la institución, los cuales se pueden clasificar según dos criterios administrativos; tiempo de dedicación o tipo de vinculación. En la primer escala, encontramos los siguientes ítems: dedicación exclusiva, tiempo completo, medio tiempo, cátedra, ocasionales, término definido, ad-hoc, especial y visitante. En la segunda encontramos docentes ocasionales medio tiempo y tiempo completo, de planta medio tiempo y tiempo completo, y docentes catedráticos.

Según el mismo documento “los profesores ocasionales son aquellos que con dedicación de tiempo completo o medio tiempo sean requeridos transitoriamente por la entidad para un período inferior a un (1) año” (Unicauca, 1993).

Los profesores de hora cátedra no son empleados públicos de régimen especial, ni trabajadores oficiales, ni pertenecen a la carrera docente. Su vinculación será para desarrollar labores de docencia directa en los programas que ofrece la Universidad y será autorizada mediante Resolución por el Consejo Superior. (Unicauca, 1993).

Los docentes de planta, son los que dedican “toda su actividad profesional al servicio exclusivo de la universidad con disponibilidad total para el desarrollo de actividades programadas por la Institución, relacionadas con la administración, docencia, investigación, asesoría consultoría, extensión y servicio” (Unicauca, 1993).






De acuerdo con esa caracterización normativa, vemos en los boletines estadísticos de la Vicerrectoría Administrativa que la contratación docente de planta tiempo completo disminuyó 8,2%, que la contratación de planta de medio tiempo disminuyó 25%, que los ocasionales tiempo completo decrecieron un 78.82%, que la contratación de ocasionales medio tiempo aumento el 8,19% y que la contratación de catedráticos incrementó 90,56%. De esas tendencias podemos decir que: en la Unicauca se reproduce el fenómeno nacional de

soportar en los catedráticos la carga académica proveniente de la salida de docentes de planta y ocasionales.

Ahora bien, observando la relación docente-estudiante, en el año 2002 se presenta una relación de 11 estudiantes por cada profesor. Entre 2002 y 2011 los estudiantes matriculados incrementaron 47,72%. En el año de la confrontación se agudiza la situación al disminuir de 1027 docentes a 963, los catedráticos pasaron de 236 a 212, los ocasionales medio tiempo de 93 a 61, los ocasionales tiempo completo de 86 a 85 y los de planta tiempo completo de 566 a 561, lo que condujo a una relación de 14 estudiantes por cada profesor.

Tabla 6.

Tendencias Contratación Docente UNICAUCA 2003 - 2011

CATEGORIA	VARIABLE	TENDENCIA 2003 - 2011	
Contratación Docente UNICAUCA 2002 - 2011	Contratación Docente Planta Medio Tiempo		-20%
	Contratación Docente Planta Tiempo Completo		-8,02%
	Contratación docente Catedráticos		90,56%
	Contratación docente Ocasionales Medio Tiempo		8,19%
	Contratación docente Ocasionales Tiempo Completo		-78,82%

El desfinanciamiento de la oferta educativa, condujo a que en comparación con el año 2002. En el año de la contienda se registraran 3 programas de pregrado menos, además en 2011 el programa de Geografía se anualizó y los programas de Filosofía e Historia entraron en proceso de anualización debido a los recortes presupuestales. El presupuesto institucional disponible en 2011 para funcionamiento y para la contratación docente de catedráticos y ocasionales no fue completo ocasionando la disminución de los cursos ofrecidos, recortando en servicios de bienestar como las monitorias (lo que obstaculizó el funcionamiento

de las salas de internet de la universidad) y retrasando el inicio de las clases en los semestres académicos del año.

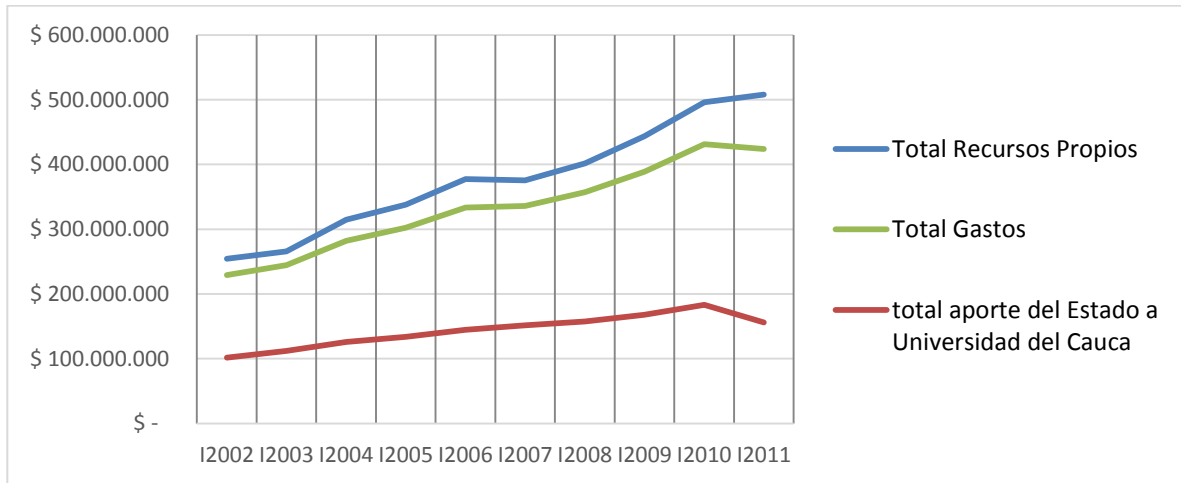
A la par, la institución aun sufría los problemas de acoplamiento del Sistema Integrado de Matriculas y Control Académico (SIMCA) de la División de Admisiones; este mostró congestiones e insuficiencias durante los dos periodos de matrículas académicas del año. En el desarrollo del proceso de inscripción, adición y cancelación de materias para estudiantes de pregrado, aumentó el descontento de los colectivos estudiantiles por la política institucional.

DESFINANCIAMIENTO ESTATAL Y AUTOFINANCIACIÓN DE LA UNICAUCA.

Podemos concluir en este análisis a la universidad, diremos que los aportes estatales han decaído y los recursos propios han aumentado para asumir los gastos que se reflejan de la siguiente manera: los de funcionamiento entre 2002 y 2011 incrementaron 48.92% en contraste con los aportes nación por artículo 86 de ley 30/92 que aumentó 33%. En el mismo periodo, los recursos propios aumentaron 69.41%, la venta de servicios 71,28% y las rentas propias 79,03% con lo que se suplieron los gastos no cubiertos por los aportes nación. Además del abandono de responsabilidades del Estado con la Universidad del Cauca, hay que señalar su estímulo a las actividades para el recaudo propio de finanzas. Es decir, el rubro destinado a las inversiones crece 61.98%, una mayor medida que el de funcionamiento que fue de 33% entre 2002 y 2011.

Gráfico 1.

Tendencias, Financiación Estatal, Autofinanciación y Gastos.



1.3 ELEMENTOS ORGANIZATIVOS DE LOS ACTORES EN CONFRONTACIÓN.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA MANE.

Legalmente desde 1993 los estudiantes han participado en escenarios formales de discusión y decisión, de la dirección y la administración de las universidades estatales como los consejos superiores, los concejos académicos, consejos de facultad y comités de programa. De la misma manera escenarios democráticos legítimos reconocidos por la comunidad universitaria como las asambleas que permiten informarse, discutir y decidir en colectividad.

El consejo superior universitario es el máximo órgano de decisión institucional en las universidades públicas en cuanto a las políticas académicas, administrativas y de planeación institucional (art. 62, Ley 30/92). En él se define la organización académica, administrativa y financiera y se designa o remueve el rector por medio del voto de sus integrantes. Por su parte, los consejos académicos son los encargados de liderar el avance científico e investigativo. Los comités de programa son los encargados de las autoevaluaciones curriculares, en donde los estudiantes también tienen espacio de representación y participación.

Son múltiples los espacios que permitieron la confluencia organizada de estudiantes universitarios en todo el país. Éstos se caracterizaron por la divergencia de pensamiento político y social que hay al interior de las organizaciones estudiantiles de las universidades públicas y privadas. No obstante, dicha diferencia tuvo puntos de encuentro nacional previos a lo que posteriormente se conformaría como Mesa Ampla Nacional Estudiantil (MANE).

Una vez reconocido por el gobierno y los medios de comunicación como el espacio legítimo, los estudiantes construyeron los ejes centrales de discusión fundamentales para desarrollar una propuesta alternativa de ley. En el Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios (ENEU) se conformaron cuatro mesas de trabajo que arrojarían insumos para el proceso que se desencadenaría en el 2011.

La primera estaba encargada de dinamizar las discusiones frente a la autonomía y la democracia de las universidades según las orientaciones del sistema de educación superior. Esta propuso como alternativa reivindicar la autodeterminación de la comunidad universitaria y su función de desarrollar la educación superior al servicio del pueblo (ENEU, 2010).

La segunda estaba encargada de discutir sobre la relación entre universidad y bienestar. Dialogaba sobre la situación frente al aumento del costo de las matrículas universitarias y su relación con el endeudamiento de los estudiantes de universidades públicas y privadas con el ICETEX. Al concluir, la mesa denuncia la violación a las libertades democráticas de los estudiantes con el aumento de persecución policial, casos de desplazamiento forzado y estigmatización del movimiento estudiantil por parte de las mismas directivas universitarias (ENEU, 2010).

En la tercera, los estudiantes discutieron sobre la relación universidad y academia. En ésta se expuso el aumento de programas a la par del detrimento de la calidad, la estandarización de la educación universitaria, la ley de ciencia y tecnología, los sistemas de evaluación como Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES), la calidad docente. Al concluir, se consensuó sobre la

necesidad nacional de una educación crítica, de la movilización y de la organización del sector estudiantil (ENEU, 2010).

Por último, la mesa de financiación, universidad y reforma a la ley 30, que se caracterizó por sentar la discusión sobre los aspectos puntuales, de la financiación del sistema educativo universitario y del posible agravamiento de la educación superior propuesta por el ministerio (ENEU, 2010).

En la plenaria final de este Encuentro, se orientó a los estudiantes de las universidades públicas y privadas adelantar trabajos regionales y locales, que permitieran articular el trabajo que se estaba desarrollando para ese entonces. El proceso organizativo que se proyectó en Abril del 2010 serviría un año después para un nuevo encuentro nacional de estudiantes universitarios, que se convocó en Bogotá el primer semestre del año 2011. Ahí el contenido de las mesas de discusión y el movimiento estudiantil se encontraron en un punto de mayor madurez.

En agosto del 2011, en la Universidad Distrital, el movimiento estudiantil había convocado a la primer plenaria de la MANE que se manifestó en su declaración política. En ella, las mesas de trabajo y la estructura organizativa se mostraba rica en elementos adicionales orientados a las estrategias de movilización.

Esta estructura organizativa tenía como característica la comunicación permanente con las mesas de trabajos locales y regionales que conformaron y articularon paulatinamente en el Comité Operativo, que acompañaba las 3 mesas de trabajo y que articulaba de funciones del movimiento estudiantil. Las mesas de trabajo que integraban el escenario estudiantil eran la de movilización, la de organización y la de construcción programática.

En la declaración política, la mesa de movilización manifestó por un lado que uno de sus objetivos estaba plantear el rechazo rotundo y el hundimiento de la propuesta de reforma a la Ley 30/92 del gobierno nacional, exigir garantías para la construcción de una ley alternativa de educación, el llamamiento al estudiantado a nivel nacional a la construcción del paro nacional universitario, y estructuró la

agenda de la MANE para el segundo semestre del 2011. Por otro lado, la mesa de organización reiteraba que el objetivo primordial de la MANE era la articulación permanente entre las mesas locales y/o departamentales de cada universidad, atendiendo los criterios de amplitud establecidos por la mesa. Además de ello, dio los lineamientos generales que determinaban de manera organizativa el Comité Operativo que era el punto articulador entre lo nacional y lo local.

A su vez, la mesa de construcción programática elaboraba el diseño de los lineamientos generales que conformaban el PROGRAMA MÍNIMO del estudiantado universitario (MANE, 2011). En la mesa programática se construyeron los lineamientos de los puntos de financiación, democracia y autonomía, bienestar, calidad académica, libertades democráticas y relación universidad-sociedad.

Los espacios nacionales que creó el movimiento estudiantil durante jornadas de debate y movilización se articulaba con los escenarios locales de participación. En tal caso, en las universidades públicas y privadas tenían necesidades propias cuyas soluciones se buscaron en la articulación con la lógica de movilización nacional, con mesas locales de discusión que a su vez crearon pliegos de peticiones. En la Universidad del Cauca también se generó escenarios propios de discusión y participación en lo que se llamó Mesa Amplia Local Estudiantil y a partir de ese trabajo se cimentó un pliego de peticiones propio.

EL GOBIERNO NACIONAL, UNA MIRADA INSTITUCIONAL.

Por otro lado, organizativamente el gobierno nacional orienta al Ministerio de Educación Nacional por medio del Decreto 5012 de 2009 organizar su despacho en oficinas articuladas de carácter misional y de apoyo. En este sentido, la estructura organizativa es claramente institucional. En el despacho central del MEN operan un conjunto de oficinas que se dividen en la Asesora de Comunicaciones, Cooperación y Asuntos Internacionales, Asesora de Planeación y Finanzas, Asesora de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías, Asesora Jurídica, la Asesora de Control Interno, y la Oficina de Tecnología y

Sistemas de Información. Éste se divide en el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Primaria, Viceministerio de Educación Superior y la Secretaría General.

La Secretaría General, es la dependencia que está articulada por la Subdirección de Gestión Financiera, la Subdirección de Desarrollo Organizacional, la Subdirección de Talento Humano, la Subdirección de Contratación, la Subdirección de Gestión Administrativa, y la Unidad de Atención al Ciudadano.

El Viceministerio de Educación Superior está integrado por dos direcciones. Por un lado está la Dirección de Calidad para la Educación Superior, que tiene la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior y la Subdirección de Inspección y Vigilancia. Por otro lado, está la Dirección de Fomento de la Educación Superior integrada por la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las IES y la Subdirección de Desarrollo Sectorial (Decreto 5012 de 2009). En cuanto a las funciones de cada una de estas dependencias administrativas, se define que

(...) realizan las diferentes acciones que el marco legal indica en lo relacionado con la aplicación de las estrategias y programas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la realización de la función de inspección y vigilancia, el fomento y apoyo a la gestión de las instituciones de educación superior y a la realización de las estrategias que contribuyen a la incorporación, análisis y difusión de la información del sistema. (Decreto 5012 de 2009)

En cuanto a los lineamientos de funcionamiento del Viceministerio de Educación Superior, es el encargado de “(...) apoyar al Despacho Ministerial en la coordinación y articulación de las relaciones intersectoriales con los estamentos y organismos que participan en los diferentes roles del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en el país” (Decreto 5012 de 2009).

Es aquí donde se estructuran las gestiones del modelo del sistema de educación con las instituciones de educación superior. Ahora bien, La ley 30 de

1992, define la financiación de la educación superior, los niveles de la educación superior y la clasificación de las instituciones de educación superior. Dentro del MEN se definen las políticas adoptadas y los programas institucionales, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación superior, como la creación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el carácter público o estatal y privado de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los requisitos para la creación de programas académicos.

Podemos sintetizar lo expuesto en este primer capítulo, hablando de un contexto de des financiación estatal a las universidades públicas y consecuentemente a la Universidad del Cauca. Para las IES el aumento de estudiantes está en desproporción con el crecimiento del presupuesto nación, que intenta solventar con medidas de autofinanciación.

La universidad se enfrenta a una situación compleja e incierta: la sociedad en su conjunto, le hace exigencias cada vez mayores, al tiempo que se restringen las políticas de financiamiento por parte del Estado. (De Zubiría S., 2013, p.21)

También que encontramos una contradicción entre aporte estatal y gastos que se presenta ante la ampliación en infraestructura, la actualización tecnológica, la cualificación del personal docente y administrativo, la práctica investigativa y mantenimiento de la función misional de las instituciones públicas y el incremento de la oferta educativa. Las administraciones en su labor de gestión asumen la tarea de supervivencia institucional incursionando en el mercado de la educación superior, ofertando formación técnica y tecnológica para conseguir recursos, que subsidien la deuda de 11,15 billones que tenía el Estado con las universidades.

Según este análisis, esa situación era similar a nivel local, pues también son insuficientes las variaciones porcentuales de los aportes estatales para cubrir los compromisos, por lo que se recurre al aumento de los recursos propios de la institución. Comportamiento que se refleja en el aumento de los gastos de funcionamiento y de los ingresos propios. El aumento en la contratación docente

de catedráticos se refleja como una política para sostener la carga académica proveniente de la disminución de profesores ocasionales de tiempo completo y de planta medio tiempo. En el 2011 aumenta la proporción de estudiantes por profesor de 11 a 14, y en lo concreto se refleja en falta de cupos para los estudiantes cursen obligatorios de sus carreras.

En este contexto, el gobierno nacional con el control de las instituciones de educación y sus aparatos burocráticos, generaron el acontecimiento cuando presentaron la reforma a la ley 30 de 1992. Su poder contaba con las oficinas del MEN y el viceministerio de educación superior, además de tener un margen de acción en los consejos superiores de las universidades públicas con los voceros delegados de la presidencia, el MEN y el Viceministerio de Educación Superior. Los estudiantes por su parte se organizaron a nivel local en los escenarios de articulación dinamizados por los colectivos estudiantiles en las universidades y que a nivel nacional confluyeron en la MANE: sus plenarios, sus mesas de discusión y su comité operativo. Además en los consejos superiores, académicos y de facultades de las universidades cuentan con un representante por cuerpo colegiado en cada institución.

CAPÍTULO II: CAPITALES QUE SE ENCUENTRAN Y CONFRONTAN ENTRE EL MOVIMIENTO Y EL GOBIERNO 2011.

INTRODUCCIÓN.

La movilización universitaria de 2011 fue un intento de unidad estudiantil representada en la MANE. Su acción política sorprendió a la sociedad colombiana en un contexto provocado por la iniciativa gubernamental de reformar el sistema de educación superior. Este hecho provocó la confrontación entre los dos actores, en una correlación de fuerzas que a lo largo del presente capítulo se abordará.

El eje principal de esta parte de la investigación gira en torno a la relación de poder de los dos actores. Para ello nos remitimos a la obra de Pierre Bourdieu

(2008) considerando la *relación de poder* como la correspondencia entre posiciones determinada por la distribución desigual de las distintas formas de capital; económico, social, cultural, y su incidencia en el capital simbólico. En concordancia proponemos como problema investigativo en forma de pregunta: ¿Cuáles son los poderes que se acumulan y confrontan entre el movimiento estudiantil y los representantes del gobierno colombiano?

Para esta cuestión se plantea a modo de objetivo describir el poder/capital económico, social, cultural y simbólico en el movimiento estudiantil y en el gobierno. El estudio de este escenario requiere del análisis de la acumulación de capitales de cada actor frente a la reforma de la educación superior en Colombia. Aquí se enfoca en la agrupación de colectividades con posiciones aliadas por medio de su acumulación de fuerzas, identificando la acumulación de capitales para dimensionar cuál es la confrontación real en la arena política.

Trazamos como hipótesis que entre el movimiento estudiantil y los representantes del gobierno se confrontan los poderes en el nivel económico, social, cultural, y simbólico. De la confrontación diremos que el Gobierno, aún con su capacidad económica superior al de cualquier movimiento social, perdió el pulso de poder cultural, social y simbólico. Esto se debe a que el objetivo inicial del Gobierno de reformar el sistema de educación superior vía ley se impidió por los estudiantes, quienes posteriormente iniciaron la construcción de una propuesta alternativa de reforma a la educación superior en Colombia.

Para el desarrollo del capítulo es necesario comprender las consideraciones sobre el Estado que traza Álvaro García Linera (2010). Por un lado – dice Linera – el Estado se refleja como un aparato coercitivo sobre la vida social, por medio de la creación de instituciones para el funcionamiento del mismo. Por otro lado, el Estado visto como un sistema de ideas fuerza relacionada con las instituciones culturales, donde se encuentran los sistemas educativos como una especie de monopolio de la universalidad de las nociones y las ideas. La pertinencia del presente capítulo reside especialmente en abordar el Estado como un aparato con correlación y tensión entre fuerzas sociales en su interior (García L., 2010).

Es por ello que metodológicamente usamos análisis documental, para abstraer esos elementos de la realidad concreta y sistematizar la información en una matriz analítica, a partir de los postulados de Pierre Bourdieu sobre la acumulación de capitales. Aproximamos un marco explicativo sobre los procesos políticos de confrontación, usando como referente las tensiones por una concepción de educación superior nacional entre el movimiento estudiantil y los gobiernos de turno. Este capítulo se divide en tres subtítulos: el primero describe la acumulación de capitales para el movimiento estudiantil, el segundo describe la acumulación de capitales para el gobierno y el tercero sintetiza la confrontación de los capitales en 2011.

2.1 CAPITAL ECONÓMICO, SOCIAL, CULTURAL Y SIMBÓLICO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL.

CAPITAL ECONÓMICO DE LA MANE.

Este capital es el de mayor reconocimiento social. Es considerado como medio de poder para la apropiación de bienes y servicios“(…) sin necesidad de ocultar su dominación para que sea legítima” (Martínez G., 1998, p.6). Este capital no se expresa como elemento relevante en el escenario de confrontación, sino como un elemento relacionado con las condiciones presupuestales de las universidades públicas del país, como se logró evidenciar en el primer capítulo del presente texto.

El capital económico entendido como la representación objetiva de la apropiación de bienes que se refleja en la capacidad monetaria, está presente en la autogestión estudiantil de los recursos para movilización y en la exigencia al Estado de financiar la oferta educativa. En este sentido, el movimiento estudiantil no expone una acumulación de capital económico que genere una ventaja explícita sobre los objetivos que se trazó en la confrontación. Sin embargo lo exige dentro del pliego petitorio como una necesidad de las universidades para la continuidad de su funcionamiento. Esta gestión de recursos se dio en las universidades con las directivas universitarias. Ejemplo de ello, es la convocatoria al comité operativo de

la MANE (2011) citado en Palmira, Valle del Cauca, donde cada proceso que participó del encuentro debió asumir los costos de transporte y estadía.

CAPITAL SOCIAL DE LA MANE.

Este consiste en la cantidad y calidad de relaciones sociales que se hicieron en favor del proceso de movilización, de tal manera que las conexiones sociales se notaron en la confrontación. El Volumen del capital social depende de la magnitud de la red de contactos (y sus capitales incluidos) y no es independiente de otras formas de capital (Martínez G., 1998, p.8). Gracias a este poder, la MANE posicionó el debate frente a la propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992 en las agendas pública y política.

Lo que caracterizó al movimiento estudiantil colombiano en 2011 fue la relación con personalidades del ámbito político y el respaldo de personas académicas. La red social que articuló la MANE para la confrontación configura su acumulación, que históricamente se ha ligado a los sectores de lucha social.

Ésta red estuvo conformada por académicos como Leopoldo Múnera, quien se hizo presente en el proceso con documentos de análisis coyuntural (Múnera, 2011) y con intervenciones en las audiencias públicas en el Congreso de la República, en las que expuso las implicaciones de la propuesta de reforma. También participaron académicos de la Universidad Nacional de Colombia, como Víctor Manuel Moncayo y Carlos Medina Gallego, quienes participaron de varios encuentros de la MANE. Los rectores de las universidades estatales no respaldaron públicamente el proceso de movilización estudiantil pero manifestaron sus preocupaciones respecto a la reforma. Por su parte, los sindicatos profesoraes se sumaron a los estudiantes y crearon sus propias agendas de discusión a la crisis.

El capital social para la MANE se fortaleció con la participación de los aparatos políticos en el debate. Así quedó expuesto en una nota realizada por sus voceros sobre la relación de partidos políticos con el movimiento estudiantil, en donde reconocen la participación de Clara López Obregón, Jorge Enrique Robledo, Wilson Arias, Alex López, Iván Cepeda, Jaime Caicedo y Aurelio Suarez en su mayoría del

Polo Democrático Alternativo. Por el Partido Verde manifestaron su respaldo a la lucha por la educación pública; Carlos Andrés Amaya, Ángela María Robledo, John Sudarsky y de militancia liberal la ex senadora Piedad Córdoba (MEN, 2012). Ellos incidieron en favor del movimiento y en contra de la propuesta de gobierno en la agenda pública nacional.

CAPITAL CULTURAL DE LA MANE.

Las formas culturales del movimiento se presentan en las distintas nociones sobre la educación superior, que son resultado de una construcción histórica. La movilización política y social, incorporan y objetivan en su identidad materializándolas en acciones colectivas necesarias para cumplir el objetivo: evitar la reforma a la educación superior que proponía el gobierno nacional. A continuación se describirán los elementos del capital cultural acumulado en sus formas incorporadas y objetivadas.

Este capital del movimiento estudiantil se puede rastrear en concordancia con Pierre Bourdieu (1979), analizando su expresión incorporada que “(...) es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica” (p.7). Es donde se encuentran los factores culturales acumulados históricamente y que se reflejan en la concepción de la educación superior. La incorporación de estos elementos históricos determina la posición de los actores en la confrontación. Esta acumulación se da gracias a la inversión de tiempo que realizan los actores en el trabajo de incorporar las experiencias pasadas. “El capital cultural se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito” (Bourdieu, 1979, p.2) y la inversión de tiempo del movimiento estudiantil para acumularlo es de larga data en la historia latinoamericana.

En la historia del cono sur existieron procesos de movilización estudiantil contra el statu quo, el fascismo, las dictaduras y en oposición a las formas económicas, políticas y sociales de los gobiernos. Fue constante la agitación en rechazo de reformas educativas en la región. Argentina fue el primer escenario en la vida republicana para la experiencia histórica con el Manifiesto Liminar de la

Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1928, escrito en la ciudad de Córdoba. Éste aporta las experiencias de movilización estudiantil en sus formas objetivadas y que incorporó el movimiento estudiantil latinoamericano. El hecho histórico señala una tensión entre el movimiento estudiantil y la función social de la educación y la ciencia en ese momento.

En ese contexto distanciado de los debates que se hacen a la luz del siglo XXI, se evidenciaba el control estatal ejercido en el ámbito educativo, con el interés de que la formación del capital humano se orientara en beneficio del orden autoritario, imposibilitando el desarrollo libre del conocimiento de los jóvenes. El manifiesto de Córdoba exponía que el primer nivel de confrontación eran los actos de agresión física entre los dos actores, sobre los que el protagonista fue la represión por parte del gobierno (Manifiesto de Córdoba, 1928, p.5). Las reformas educativas en América Latina generaron escenarios de confrontación entre actores, que así como en Argentina, el movimiento estudiantil colombiano construyó su propia historia a partir de sus experiencias de lucha (Archila, 2012, p.73).

El proceso de acumulación de capital cultural del movimiento estudiantil se da en seis momentos importantes que Archila Neira (2012) describe en el texto llamado *El movimiento estudiantil en Colombia: Una mirada histórica*. Inicia con el periodo que llama *Los Primeros Pasos* en el que recoge las principales protestas estudiantiles en el inicio del siglo XX. Como actor social se manifiesta frente a la inconformidad de la enseñanza escolástica a través de alumnos de *protouniversidades* (Soto citada por Archila, 2012) que también participaron de eventos de la independencia y de las guerras civiles a lo largo del siglo XIX hasta 1909, cuando aparecen en el escenario político como un colectivo social más fuerte por su accionar en la presión a Rafael Reyes para que renunciara a la presidencia.

Del contexto de modernización de 1920 a 1930, el movimiento estudiantil universitario incorporó la lucha por la reforma educativa, liderada por la Federación Nacional de Estudiantes. Se caracterizó por múltiples manifestaciones y por el desarrollo de cuatro congresos de estudiantes entre 1922 y 1930. El carácter elitista de la educación de ese momento permitió insertar al movimiento estudiantil

en la agenda pública y política, pues varios representantes escribían en prensa nacional. La relación con los asuntos políticos también estaba determinada por la relación de los estudiantes con el partido liberal, el partido conservador y algunas corrientes emergentes del socialismo (Archila, 2012, p.74).

En un segundo periodo (1930-1945), Neira identifica elementos del movimiento en relación con los procesos de industrialización en Colombia durante el gobierno de López Pumarejo. La reforma educativa implementada *en la Ley (68) Orgánica de la Universidad Nacional de 1935* se caracterizó por impulsar la educación laica y fortalecer la autonomía universitaria. En este periodo hubo algunas protestas estudiantiles que no fueron tan significativas, su oposición no eran reactivas hacia el gobierno sino proactivas hacia el mejoramiento de la calidad en la educación superior y básica.

El tercer momento de acumulación cultural es entre 1946-1957, atravesado por la tensión entre los partidos liberal y conservador. De hecho, en la Bogotá del 9 de abril de 1948, el movimiento estudiantil participa de las jornadas de agitación, agudizándose cuando en el gobierno de Laureano Gómez se presenta un exilio masivo de dirigentes liberales y de izquierda.

Con la entrada del gobierno de Rojas Pinilla (que equivocadamente se pensó como un régimen distinto) el contexto político del país llegó a un punto crítico con el asesinato del estudiante de medicina Uriel Gutiérrez el 8 de junio de 1954, en una marcha conmemorativa a los 25 años del fusilamiento policial al estudiante Gonzalo Bravo Pérez. El día 9, se inició una movilización hacia la Plaza de Bolívar en la capital que fue recibida a disparos por el Batallón Colombia asesinando a más de 9 estudiantes. El bipartidismo en el país fue tan fuerte, que la democracia fue una bandera de lucha estudiantil en representación de la Federación Universitaria Colombiana (FUC) y la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), que según Archila Neira fue la organización “que retomó el programa reformista de Córdoba y se enfrentó decididamente a la dictadura” (Archila, 2012, p.74).

Entre 1958 y 1974 el movimiento estudiantil colombiano se influencia por el contexto internacional. El auge a nivel global de los regímenes políticos emergentes se comienza a convertir en referente de las luchas sociales, fue una época marcada por el autoritarismo contrapeso a la expansión del socialismo. Esta radicalización de la política se formaliza con el pacto político conocido como Frente Nacional, excluyendo del proceso a las fuerzas de izquierda, y en este sentido las ideas de corrientes críticas como el marxismo encuentran acogida en la academia y los grupos de estudiantes universitarios (Archila, 2012, p.79).

La modernización de la universidad pública en Colombia se formuló desde la perspectiva del *Informe Atcon*. En este contexto los lineamientos internacionales comienzan a incidir en las reformas educativas del país, aun con problemas estructurales en cuanto a la organización, los pensum y la autonomía universitaria. En consecuencia, las plataformas de los colectivos estudiantiles tienden a la formación militante 'antiimperialista' de izquierda como la de la Juventud Comunista Colombiana (JUCO) la Juventud Patriótica del MOIR (JUPA) o el Centro de Estudios Sociales (CES) y es allí donde se fortalecen (Archila, 2012, p.84).

La profundización del neoliberalismo en Europa y América junto con la crisis del estado de bienestar y la caída de los regímenes políticos de izquierda, configuran un contexto importante en cuanto a condiciones para la organización y lucha estudiantil. Hablamos del periodo entre 1975 y 1990 cuando se desarrollan los conflictos sociales entre guerra de guerrillas, el auge del narcotráfico y fortalecimiento de grupos paramilitares. Los procesos de movilización estudiantil fueron tan significativos que representaron el 18% del total de las protestas entre 1975 y 1990 (CINEP citado por Archila, 2012, p.85).

Con la radicalización del movimiento estudiantil, los gobiernos fortalecieron su postura. En 1979 Julio César Turbay presenta la reforma educativa que 'organizaría' el sistema de educación superior, que posteriormente se consolidó como el Decreto 80 de 1980. Éste hecho desencadenó las protestas de los estudiantes, caracterizadas por tomas a universidades y espacios públicos donde denunciaban las carencias de la financiación a la educación. Las movilizaciones se

relacionan con las vividas por el movimiento estudiantil universitario del 2011. En las de 1982, las jornadas de protesta recurren a hechos distintos a la confrontación violenta con la fuerza pública: acciones de carácter lúdico, folclórico y artístico (Archila, 2012, p.87).

La violencia que vivía el país durante los 80, asesinatos a líderes de izquierda que se desempeñaban como docentes en las universidades -como lo es el caso del profesor de la Universidad Nacional y dirigente de la Unión Patriótica, Jaime Pardo Leal - y las desapariciones de estudiantes universitarios, prendieron las alarmas en el movimiento y empezaron a exigir protección a los Derechos Humanos. El movimiento estudiantil de fines de siglo XX se convirtió en un grupo de presión significativo, incluso participó en procesos como el de la asamblea nacional constituyente contribuyendo a la repolitización de la vida universitaria.

A partir de los años 90 se debilita el socialismo y se profundiza el neoliberalismo a escala global. Se disminuyó la confianza social en las propuestas de izquierda *incorporadas* por el movimiento estudiantil colombiano y en consecuencia se debilita el movimiento estudiantil hasta cuando la Ley 30 de 1992 obligó al estudiantado a proponer su visión de sistema de educación superior. Debido a que la ley no respondió a las demandas históricas, el estudiantado inicia protestas por la pérdida de la autonomía universitaria, rechazando que el gobierno aparezca en los consejos superiores de las universidades, refutando los mecanismos cerrados de designación de las directivas, atacando la violación de los Derechos Humanos, demandando presupuesto y exigiendo el mejoramiento de la planta docente.

Basándose en lo anterior y en la experiencia del 1970, la MANE en 2011 construyó un programa mínimo que difiere de los principios de la ley 30 de 1992 y de la propuesta de reforma del gobierno. La identidad ideológica permitió la agrupación de estudiantes acumulando fuerza con sus capitales. En síntesis, el movimiento *incorpora* la concepción de educación como un derecho al servicio de la sociedad colombiana, con financiación a cargo del Estado y con autonomía en las universidades. Éstos elementos históricos determinan el nivel de acumulación

cultural *incorporado* representado en la identidad de la lucha estudiantil por la educación superior.

Por otra parte están los elementos del capital cultural *objetivado* como la organización frente a la crisis del sistema de educación superior, usada por el movimiento estudiantil. Bourdieu expone que el capital cultural en estado *objetivado* se define como la materialidad que se relaciona con los elementos en estado incorporado, caracterizada por ser transmisible (Bourdieu, 1979, p.3). En el movimiento estudiantil estos elementos incorporados de la historia de la lucha por la universidad y la educación superior al servicio del pueblo, se materializaron en formas y expresiones de movilización social como producto del actuar histórico.

Desde las confrontaciones directas entre los estudiantes y la fuerza pública hasta las expresiones artísticas permitieron al movimiento estudiantil presionar al gobierno en la historia. En 2011, se identifican dinámicas de movilización pacífica que integraron a la sociedad colombiana en las calles. Los casos de confrontación violenta con la policía en este contexto fueron reducidos porque la agenda de la MANE estaba integrada por expresiones de contenido cultural (Muñoz y Hernández, 2013).

Las marchas fueron los principales actos masivos, los estudiantes tomaron las calles dialogando y expresándose hacia la sociedad civil, informando desde su perspectiva la situación de la universidad pública colombiana (Muñoz y Hernández, 2013, p.64). En este sentido, la movilización impactaba en la sociedad posicionando la problemática educativa en la opinión pública y en la agenda de los medios. La confrontación estuvo en la agenda política desde que se realizaban los procesos de socialización de la propuesta de reforma que venía construyendo el gobierno nacional.

Las jornadas de movilización denominadas como *Abrazatón* (*abrazos masivos*), *Besatón* (*besos masivos*), *Desnudadón* (*desnudos masivos*) complementaron el repertorio político. Con este repertorio acompañó la MANE sus audiencias públicas del Congreso de la República, citadas por el representante

Camilo Amaya. Éstas se presentaron ante la sociedad civil como manifestaciones pacíficas que armonizaban la lucha. Estuvo transversalizada por la comunicación permanente de los estudiantes con la sociedad, informando cuáles eran las problemáticas en las IES y por qué la propuesta elaborada por el gobierno nacional no respondía a las necesidades de la amplia población nacional.

La MANE adopta estas dinámicas dentro de su táctica de movilización, como se puede evidenciar en las conclusiones de la Mesa Amplia Nacional de Estudiantes *Jean Farid Chen Lugo* realizada en Bogotá el 15 y 16 de octubre del 2011. De igual forma los grafitis, murales y caricaturas fueron medios importantes para plasmar de forma artística la concepción de educación que tenía el movimiento. La creatividad se hizo presente en *flashmobs*, marchas de disfraces, pupitrazos y conciertos públicos que unificaban al movimiento frente a la coyuntura política atravesada.

Los capitales culturales *objetivados* se evidencian en los procesos y dinámicas que llevaba el movimiento estudiantil, estas se expresaron en importantes confrontaciones en los medios, como en el programa televisado *Nuestros Derechos*. Aquí los voceros de organizaciones estudiantiles pertenecientes a la MANE expusieron los puntos críticos de la propuesta de reforma y señalaron la voluntad del gobierno nacional de *antidemocrática*. De igual forma el escenario mediático permitió exponer los motivos del movimiento estudiantil en la construcción de una propuesta metodológica para iniciar una ley alternativa de educación superior, que era el segundo objetivo de la MANE.

Dentro de las acciones de movilización, indudablemente, la más efectiva fue el cese de actividades académicas en 32 universidades públicas declarado desde que el Ministerio de Educación radicó en la Cámara de Representantes la iniciativa. Por otro lado, algunas universidades privadas y centro de educación técnica y tecnológica se articulaban a las acciones colectivas de movilización. Este capital cultural objetivado se materializa tanto en organizaciones y colectivos estudiantiles y redes de estudiantes independientes, como en sus acciones colectivas.

CAPITAL SIMBÓLICO DE LA MANE.

El capital simbólico expresa la legitimidad del movimiento, factor determinante para la consecución de sus dos principales objetivos. A continuación caracterizamos la acumulación de los capitales simbólicos de la MANE a partir de las formas sociales en las que se construyó el consenso sobre su pertinencia política y social.

Las organizaciones estudiantiles son las *estructuras estructuradas* del movimiento estudiantil, transmiten los sistemas ideológicos en el escenario de confrontación, socializan las causas históricas evitando que se convierta en un proceso esporádico y coyuntural. En este orden de ideas, la acumulación de capitales en general del movimiento estudiantil se condensan en su capital simbólico, dando la explicación de la posición de la MANE en la confrontación y su poder contra la del gobierno nacional, iniciando un nuevo camino de construcción de una educación superior para Colombia.

El movimiento desarrolla formas simbólicas en su interior, con el que los estudiantes discuten la lectura y deciden sobre el que-hacer frente a la reforma de educación superior. La pertinencia de este capital está en el segundo objetivo de la MANE, que después del hundimiento de la reforma exigía la construcción amplia de la propuesta alternativa. Por medio de estas formas en las que se da el consenso se identifica la función política de la MANE.

La organización interna de la MANE unificó estudiantes de universidades públicas, universidades privadas, institutos de educación técnica, tecnológica y de secundaria. Así nacieron estrategias de trabajo local articulando sus demandas propias al proceso nacional, consolidando el rechazo a la propuesta de reforma y siguiendo los criterios de amplitud establecidos por la MANE. Las asambleas estudiantiles, al ser escenarios históricos de deliberación de los estudiantes, fueron reconocidas por la MANE en sus escenarios de deliberación nacional, considerando los insumos de las mesas y asambleas de trabajo local.

La construcción de los elementos propios del quehacer político de la MANE se dio por medio del consenso en las mesas de trabajo y asambleas, como evidencian los resultados posteriores al encuentro realizado en la Universidad Distrital de Colombia el 20 y 21 de agosto. En este encuentro se creó un comité operativo para dinamizar la preparación del paro, la creación de las comisiones de Derechos Humanos, comunicación y publicidad; la consulta del 6 de octubre (2011); la caracterización del Escenario Programático; y la metodología para la elección de las vocerías nacionales (MANE, 2011, p.2). La elección estuvo conformada por dos delegados de cada proceso local, regional y nacional, con la política de toma de decisiones por consenso. Es importante señalar que la jornada de consulta nacional universitaria orientada por la MANE identificó el estado de participación/socialización de los estudiantes en la propuesta de reforma construida por el gobierno.

La mesa de movilización integró los objetivos y la agenda de protestas callejeras en retroalimentación constante con las posiciones de los procesos locales. Los objetivos que se establecieron fueron: rechazar la propuesta de reforma impulsada por el gobierno, exigir garantías para construir ampliamente una propuesta de Educación Superior, fortalecer la unidad del movimiento y llamar al estudiantado colombiano a la construcción del paro nacional universitario.

En la mesa de organización se definió el carácter de la MANE como "(...) un espacio amplio, democrático, pluralista que reúne a organizaciones y estudiantes de instituciones de educación superior, y de educación técnica y tecnológica" (MANE, 2011, numeral 1) y se trazó la lucha por la defensa de la educación como derecho fundamental. En esta mesa se identificó que la MANE se contrapone a la propuesta de nueva ley y se propone avanzar en la unidad programática y organizativa del movimiento estudiantil. La política de unidad se caracterizó por la articulación con otros procesos de luchas sociales y permitió la coordinación de acciones con los profesores y trabajadores. Por otro lado, la articulación con los escenarios locales de trabajo se conformaron en mesas amplias locales/regionales de trabajo adheridas a las conclusiones generales de la MANE.

La mesa de construcción programática rechazó en nombre del estudiantado la profundización del neoliberalismo que convierte el derecho educativo en mercancía. Como resultado de los encuentros de la MANE, se recogieron seis ejes que conformaron el programa mínimo del movimiento estudiantil, su herramienta de articulación política, para la instauración de una educación construida desde la concepción de los estudiantes. Además, se construye un pliego de exigencias que atendiera las necesidades coyunturales (corto plazo) del estudiantado.

Las organizaciones estudiantiles actuaron como productoras de símbolos para la confrontación. Esta simbología es instrumento de conocimiento y comunicación con el cual se llega a un consenso sobre la realidad y se logra la integración social. Las estructuras estaban integradas por colectivos estudiantiles independientes y por organizaciones como: la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU), la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), la Organización Colombiana de Estudiantes (OCE), el Proceso Nacional de Identidad Estudiantil, la Federación Universitaria Nacional FUN Comisiones – MODEP y Comuna Universitaria.

Algunos de los sistemas ideológicos que se estructuran en el escenario se muestran por los partidos políticos respaldando o rechazando las iniciativas del movimiento estudiantil. Los pronunciamientos de políticos en 2011 se hicieron bajo responsabilidad individual. Sin embargo, mencionaremos los partidos presentes en el contexto: En favor de la propuesta gubernamental; el Partido Social de Unidad Nacional (Partido de la U), el Partido Conservador, el Partido Liberal, y el Partido Cambio Radical. En favor del estudiantado estuvo el Polo Democrático Alternativo, el Partido Verde y el Partido Comunista Colombiano.

Gracias a esas formas simbólicas con las que se construyó la posición de la MANE (legitimada por el sector estudiantil y las estructuras estructuradas dentro de ella) se consiguen los objetivos propuestos en su declaración política y se consolida su posición en la confrontación. En este caso, las organizaciones estudiantiles desempeñaron un rol fundamental, oxigenando la estructura de la MANE desde los escenarios locales a los nacionales, independientemente de la

incidencia de los partidos políticos quienes debían llevar el debate de la propuesta de reforma en el congreso de la república.

2.2 CAPITAL ECONÓMICO, SOCIAL, CULTURAL Y SIMBÓLICO DEL GOBIERNO NACIONAL.

CAPITAL ECONÓMICO DEL GOBIERNO.

La acumulación de este capital (la forma más objetivada de los capitales) en el gobierno, no estuvo en función de la confrontación. Por estar al frente del poder ejecutivo, este actor dispone del monopolio legítimo de la violencia y la concentración de rubros económicos para la inversión social del Estado. En este sentido, la acumulación de capital económico recae en la autoridad sobre la asignación de los recursos económicos en el sector educativo, dependiendo estrictamente del Plan Nacional de Desarrollo.

De acuerdo con lo anterior, las propiedades del capital económico adquieren una objetivación a través del reconocimiento del rol de gobierno y permiten que “sea canjeado por otras formas de capital” (Martínez, 1998, p.6). La movilidad de recursos económicos para el financiamiento de las universidades públicas era intrínseca al botín de confrontación pues dependía de la voluntad política de este actor. Según el diario el Espectador, para el año 2011, el presupuesto general de la nación fue de 147,3 billones de pesos, de los cuales tenían asignación para el sector educativo 675mil millones.

CAPITAL SOCIAL DEL GOBIERNO.

El gobierno nacional, en su estrategia de presentar el proyecto de reforma vía congreso, realiza jornadas de *socialización* con expertos en educación superior. Sin embargo, estas socializaciones no constituyen un proceso de movilización de redes de contactos que influyera en el escenario de confrontación, no se registra ninguna marcha social respaldando la propuesta. Por otro lado, el gobierno nacional tuvo como respaldo la Mesa de Unidad Nacional (acuerdo político entre el Partido de la U, Partido Conservador, Partido Cambio Radical y el Partido Liberal), quienes

estuvieron de forma distante en la construcción de la reforma educativa. No obstante, este capital social entraría al escenario de confrontación en la arena política del congreso, posterior a la radicación de la propuesta en la secretaría de la comisión 6ta de la cámara de representantes.

CAPITAL CULTURAL DEL GOBIERNO.

El gobierno acumula capital cultural significativo para legitimar la iniciativa de reforma. A continuación caracterizamos la acumulación de capital cultural en sus tres formas (incorporado, objetivado e institucionalizado), señalando un valor de tiempo perdido en el intento de reformar la educación superior, la materialización de la reforma en el articulado y la acumulación cultural institucionalizada de los representantes del gobierno nacional en el escenario de confrontación.

Durante el 2011 hubo socializaciones de la propuesta de reforma a la ley 30 (Presentado el 3 de Octubre del 2011 ante la Secretaría General de la Cámara de Representantes del Congreso de la República como Proyecto de Ley 112 del 2011), fundamentada en la concepción de educación superior pertinente a las necesidades del mercado y desarrollo económico (OCDE y Banco Mundial [BIRF], 2012). En este sentido, las modificaciones a la norma educativa en Colombia se incorporan desde el modelo de desarrollo económico propuesto por la OCDE para aplicar en el país.

La ley 30/92 vigente en 2011 tiene como objetivo una educación superior que atienda a las necesidades del país mediante el desarrollo integral. Esta ley busca profundizar la capacitación de los colombianos para cumplir la profesión, la investigación y el servicio social. Además trabaja por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento para solucionar los problemas y por último, presta un servicio de calidad con base en resultados académicos, procesos empleados, infraestructura y condiciones esenciales de cada institución (art. 6to, Ley 30/92). Esta concepción de educación superior para el mercado laboral fue acordada institucionalmente y se definió posterior a la constituyente de 1991 con incorporación de las recomendaciones del Consenso de Washington.

Las reformas al sistema educativo se han caracterizado por ser formuladas a partir de estudios econométricos acorde a los principales estándares internacionales, debido a que posibilitan los marcos comparativos entre cada país. Entendiendo que el modelo económico de una nación determina las instituciones del mismo, comprendemos que el MEN ha modificado el sistema acorde con las transformaciones socioeconómicas de Colombia, con acompañamiento constante del activismo estudiantil en los momentos de cambio histórico.

La noción de educación superior de los gobiernos se confronta constantemente con la que ha construido el movimiento estudiantil. Para los gobiernos de turno, la educación superior se proyecta de acuerdo a las necesidades del desarrollo monetario del país. En este sentido, el escenario de confrontación es casi permanente. El gobierno presenta una noción de educación que atiende las recomendaciones del Banco Mundial y la OCDE para el país, en el proyecto de ley 112 de 2011 la incorporan a la reforma que regiría la educación superior en Colombia. En los documentos elaborados por el MEN, se hace específica la necesidad de concretar la reforma con esos parámetros.

Los objetivos generales de la reforma aspiraban al fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para garantizar la calidad de los programas académicos por medio de la acreditación. También buscaban el acondicionamiento para que los colombianos de escasos recursos ingresen y se gradúen de la educación superior, aumentando la capacidad institucional con financiamiento de recursos privados. Asimismo La armonización del Sistema de Educación Superior con la realidad nacional y las tendencias internacionales, generando y transfiriendo conocimiento por medio de la investigación y la innovación. Igualmente, la internacionalización orientada hacia la formación de posgrados, y la estandarización de créditos, competencias, programas, currículos, acreditaciones y títulos en el contexto internacional. Por último, pretendía fortalecer los principios de buen gobierno, con rendición de cuentas a la sociedad y al Estado.

Esta fue la propuesta que el Gobierno presentó al país, la educación superior anclada a las locomotoras del desarrollo (Múnera, 2011, p.41-42) y para respaldarla en la confrontación usó el capital cultural objetivado en la fuerza pública, y en las rectorías de cada universidad estatal, con la cancelación del semestre académico en algunas universidades para obstruir la organización y el avance estudiantil.

Respecto a las formas institucionalizadas del capital cultural del gobierno encontramos que la Ministra María Fernanda Campo en 2011 es ingeniera industrial de la Universidad de los Andes y magister en finanzas de la American University. Anteriormente fue viceministra de relaciones exteriores y presidenta de la Cámara de Comercio de Bogotá. Fue designada por Juan Manuel Santos como Ministra de educación nacional en agosto del 2010. Por otro lado, llevar la reforma de la educación superior era tarea de Javier Botero Álvarez, nombrado como viceministro en septiembre del 2010. Ingeniero civil de la Escuela Colombiana de Ingeniería, doctor en física en la Louisiana State University, creó un sistema de aseguramiento de la calidad (Conaces), fortaleció el sistema de información y permitió el aumento en las matrículas (Ceres), es especialista en Educación para América Latina del Banco Mundial.

El capital cultural incorporado adquiere un valor negativo en cuanto a la adquisición de un nuevo modelo de educación superior para el país. No es reconocido en el escenario de confrontación y en este sentido la iniciativa de reforma a la educación superior es una acumulación de tiempo perdido. El proceso de acumulación del gobierno incide en el escenario de confrontación provocando rechazo social hacia su propuesta.

CAPITAL SIMBÓLICO DEL GOBIERNO.

El capital simbólico del gobierno no se reconoce como acumulación determinante en la confrontación. Aunque el articulado de reforma estaba en trámite parlamentario, se necesitaron formas simbólicas para ganar la fuerza con la iniciativa del proyecto de ley y alcanzar legitimidad. Se intentó legitimar la

propuesta en socializaciones donde se negaba la participación amplia en la construcción de la reforma a la Ley 30/92. Aparte, el gobierno nacional pone en marcha cinco estrategia para este fin, estaban dirigidas principalmente hacia la comunidad académica y el sector productivo.

El primer escenario fue el lanzamiento de un Foro Virtual en el portal www.colombiaaprende.com. El MEN presenta ahí la propuesta de reforma a la ley 30 de 1992 a los actores del sistema de educación nacional, que participaban por medio de comentarios on-line. “La participación activa” de quienes interactuaban en el Foro giraba en torno a las *síntesis semanales* de expertos temáticos. Ésta plataforma inició su funcionamiento el 11 de marzo del 2011 y su metodología estaba controlada por el gobierno nacional.

Un segundo escenario de socialización fue el Foro Internacional ‘Reformas a la Educación Superior’ donde interactuaron experiencias internacionales como la de Brasil, Chile, Corea del Sur o Francia, mostrando su impacto al mejoramiento de la calidad y la cobertura. Se realizó los días 5 y 6 de abril del 2011 con la participación de más de 15 conferencistas nacionales e internacionales. El tercer escenario fueron los diálogos convocados por el Ministerio en los que participó el Consejo Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Educación Superior, la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad, el Sistema Universitario Estatal, la Asociación Colombiana de Universidades, la Federación Nacional de Representantes Estudiantiles y el sector productivo.

El cuarto escenario desarrolló las Mesas de trabajo en las que participaban los diferentes sectores sociales, que quisiesen ser parte del proceso de análisis de la reforma y de la generación de propuestas para nutrir la iniciativa del gobierno. Por último estaban los Foros Regionales amplios, para la ciudadanía que quisiera conocer las proyecciones de la educación en Colombia.

Adicionalmente, el MEN implementó un formato audiovisual para ampliar la participación a través del diálogo con los estudiantes, denominado *Mesa de diálogo Ministerio – estudiantes sobre la Reforma a la Educación Superior*. Esto se dio

posteriormente a la presentación del proyecto ante el congreso de la república, cuando ya había iniciado el paro nacional. Con estos escenarios el MEN buscó que la sociedad legitimara la construcción de un Proyecto de Ley para el “mejoramiento continuo de la calidad de la educación en Colombia” (MEN, 2011) y para mejorar los índices de culminación exitosa de los estudios.

Las anteriores formas simbólicas están reconocidas por el marco institucional, acorde con la constitución y la norma de funciones del MEN. De acuerdo con la caracterización planteada por la OCDE (OCDE y BIRF, 2012, p.43), el Ministerio de Educación es el órgano de las políticas públicas educativas en el país desde 1886 cuando apareció dentro de la estructura de gobierno para encargarse del fortalecimiento del capital humano nacional. Dentro de la misma, el Viceministerio de la Educación Superior aparece desde el año 2003 con el objetivo principal de gestionar la ejecución, planificación y supervisión de políticas educativas.

El viceministerio está integrado por dos direcciones, la primera llamada Dirección de Fomento de la Educación Superior, encargada del desarrollo de estrategias para el desarrollo del capital humano, de ampliar la oferta y mejorar la distribución de los cupos de educación superior, promover la educación técnica y tecnológica, la financiación, eficiencia y difusión de la información de la educación superior. La segunda llamada Dirección de Calidad para la Educación Superior, aborda la mejora de la calidad por medio del sistema de aseguramiento de la calidad, en el desarrollo de programas de pregrado, haciendo monitoreo ‘preventivo y correctivo’ (OCDE y BIRF, 2012, p.43).

2.3 CONFRONTACIÓN DE CAPITALES ENTRE LOS ACTORES

El escenario de confrontación por la educación superior entre el gobierno nacional y la MANE se caracterizó por la acumulación de capitales por parte de los actores, elemento que determina las relaciones de poder entre los mismos. En este sentido, el gobierno definió un modelo de educación que no atendía la defensa del derecho universal (para toda la ciudadanía) sino como un servicio o mercancía, que no sería garantizado enteramente por el Estado sino por inversiones privadas y el

endeudamiento de los estudiantes de bajos recursos y sus familias. Para ello, propuso la ampliación de cobertura estimulando la proliferación de instituciones de educación superior y fortaleciendo el subsidio a la demanda con el ICETEX.

Para el movimiento estudiantil, esta es una concepción de educación superior al servicio de las necesidades del mercado. A diferencia, la noción del movimiento estudiantil proponía democratizar el debate por medio del programa mínimo, plantean la educación como un derecho fundamental que debe ser garantizado y financiado plenamente por el Estado, fortaleciendo la autonomía universitaria y los procesos democráticos al interior de las universidades, las garantías de bienestar universitario, los cambios en la calidad académica, las garantías para el desarrollo de las libertades democráticas y el fortalecimiento de la relación universidad-sociedad.

Bajo estas diferencias y con inconformidad por la unilateralidad de la propuesta de reforma a la Ley 30/92, la MANE se constituye como articulador del movimiento estudiantil organizado, quienes desde el 2010, cuando el gobierno anuncia la reforma, asumen la responsabilidad atendiendo el compromiso histórico de luchar por una educación superior al servicio de la sociedad colombiana. No obstante, el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación, es quien decide realizar la construcción de forma independiente a la perspectiva de la sociedad, imponiéndolo por medio de socializaciones de la reforma.

Entonces, la MANE se traza dos objetivos. El primero, de corto plazo, consiste en realizar la presión necesaria por medio del paro nacional universitario, hasta tanto el gobierno desista de presentar ante el congreso la propuesta de reforma a la ley 30 de 1992. Como el gobierno la presenta el día 3 de Octubre, la MANE llama al proceso de movilización permanente hasta que el gobierno nacional retire la reforma. El segundo objetivo, de mediano/largo plazo, fue la construcción metodológica que permitiera la articulación de todos los sectores sociales en el diseño de una nueva propuesta de reforma a la educación en torno al programa mínimo del movimiento estudiantil.

Tabla 7.

Resumen acumulación de capitales por actores 2011. Construcción propia.

CAPITALES/ACTORES	MANE	GOBIERNO NACIONAL
Capital económico	El estudiantado autogestiona los recursos económicos necesarios para la movilización. A su vez, exige mayor presupuesto para las universidades.	Dispone sobre la destinación del Presupuesto General de la Nación, y determina el presupuesto para la educación superior.
Capital social	Fortalece redes sociales entre estudiantes y académicos de las universidades. Consiguen el respaldo de políticos del PDA y del Partido Alianza Verde, principalmente.	Respaldo de la Mesa de Unidad Nacional, junto con rectores de las universidades estatales y el sector privado de la economía.
Capital cultural	Desarrolla una concepción de la educación superior pública, democrática, al servicio social y a cargo del Estado. Incorpora elementos del Manifiesto de Córdoba y sus experiencias históricas nacionales. De forma objetivada se plasma en su organización asamblearia y la toma de decisiones por consenso. Ejecuta medidas de presión pacífica, como el cese de actividades académicas. Institucionalmente caracterizado por estudiantes de pregrado y posgrado.	Determina una concepción de educación superior al servicio del mercado, con inversión pública y ánimo de lucro universitario. Incorpora criterios del consenso de Washington, el informe Atcon y las recomendaciones de la OCDE. Se materializa en el Proyecto de Ley 112 de 2011, y en la forma de posicionarla vía Congreso de la República. Capital del gobierno Institucionalizado en el perfil profesional de la Ministra y el Viceministro.
Capital simbólico	Formas simbólicas en las organizaciones estudiantiles que funcionan como estructuras estructuradas, orientando la MANE. En movilización permanente, toma de calles y dialogo con la sociedad contra la reforma propuesta por el gobierno, exige la construcción democrática de la misma.	Establece formas simbólicas en su estrategia. Construye 5 escenarios de socialización de la propuesta de reforma a la Ley 30, para dotarla de legitimidad.

CAPÍTULO III: APOORTE DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL NACIONAL LA DEMOCRATIZACIÓN, COLOMBIA 2011.

INTRODUCCIÓN.

Cuando planteamos el proyecto de investigación, contemplamos el estudio de Charles Tilly cómo paradigma sobre la Democracia. Sus desarrollos sobre la democratización y la desdemocratización desde las perspectivas procesales son de gran soporte para abordar los niveles de 'democracia' de un régimen político y la capacidad de su Estado para responder a esos niveles. Sin embargo, en el transcurso de la investigación, encontramos que para abordar el tema de la democracia universitaria es necesario articular los planteamientos de Tilly (2007) con los de estudiosos de la Universidad, en específico los de la Latinoamericana, ubicados en su gran mayoría en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Por esa razón, el presente capítulo es resultado de ajustar el proyecto de investigación, que en primer lugar se enfocaba al aporte de cada actor a la democratización o desdemocratización en el país. Tras modificarlo, se concentra ya no solo en el régimen; También observa la democratización y desdemocratización al interior y al exterior de las universidades públicas luego del escenario de confrontación.

Por lo anterior, este tercer capítulo inicia con la articulación conceptual de los planteamientos de Tilly y los de CLACSO sobre democratización y/o desdemocratización del régimen y la institucionalidad universitaria. En un segundo momento, presenta los resultados de estudiar estas variables al contexto colombiano del 2011 y el tercero presenta la democratización externa e interna de las universidades públicas de Colombia.

El movimiento del 2011 en Colombia, en su discurso mostró un rechazo a la manera en que se construyó y presentó la propuesta, además demostró vocación democrática al trazar sus metas y objetivos en la defensa del derecho de la educación pública, exigiendo que este sea garantizado por el Estado. Ahora bien, para identificar los niveles en que esta vocación se expresa, nos propusimos

resolver al problema dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales aportes de la confrontación de poder entre estudiantes y gobierno del año 2011 en la democratización del país?

El objetivo es definir los principales aportes de la confrontación de poder entre estudiantes y gobierno del año 2011 en la democratización del país. Para eso, haremos una aproximación teórica al estudio de la democracia, la democratización y la desdemocratización. Posteriormente, aterrizaremos estos conceptos en el escenario de confrontación entre estudiantes y gobierno nacional.

Existe una relación entre acciones colectivas, acciones gubernamentales y democracia. Éstas están presentes en el régimen político y sus dinámicas se reproducen al interior del mismo, en las instituciones estatales y sus entornos. Para este caso, queremos observar la relación entre acciones de la MANE y del gobierno nacional en 2011 con la democracia en el país. Es pertinente avanzar en la observación de esta relación porque así se posibilita diagnosticar problemas particulares de las democracias, avanzar hacia su ampliación y mejorar las condiciones de las sociedades y los Estados.

Los hechos registrados entre el movimiento estudiantil y el gobierno nacional a lo largo del 2011 generaron alteraciones en las variables que nos aproximan a la Democracia. Para la ciencia política actualmente es un reto la democracia como un objeto de estudio. Sin embargo, esta puede ser monitoreada con las herramientas que expone Tilly (2007) y si lo que nos proponemos es abordarla en la universidad, la corriente crítica latinoamericana complementa la lectura. Dichas variables nos invitan a observar en primera parte las relaciones basadas en la protección del Estado, la igualdad y la amplitud de la consulta a los ciudadanos sobre sus necesidades, opiniones y demandas. Y en segunda; la ampliación o contracción de la democracia en la relación Estado, universidad y sociedad.

A continuación se determinarán los principales aportes de la movilización estudiantil nacional del año 2011 para la democratización de Colombia, desde el concepto de democracia procesal del libro 'Democracy' de la obra de Charles Tilly

(2007) y los posteriores aportes de CLACSO respecto a la democratización universitaria. Para esto usamos matrices de des-agregación, para tratar la información referente a las variaciones en la democratización externa e interna de las universidades públicas.

3.1 APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA DEMOCRACIA UNIVERSITARIA.

INTRODUCCIÓN.

La Democracia es un concepto de inacabado desarrollo, su significado se encuentra anclado al contexto en el cual se le trate. En su expresión más genérica contemplamos que constituye el ejercicio de poder de las mayorías, del pueblo, que se puede contraer o ampliar gracias a la capacidad de los Estados y la relación con su sociedad (Aragort S., 2007). Existen varios trabajos que abordan la democracia como su problema general de investigación, Charles Tilly realiza un seguimiento a los trabajos sobre estos desarrollos, organizándolos en cuatro perspectivas; la visión *constitucional*, la *sustantiva*, la *procedimental* y la *procesal*.

ENFOQUES CONSTITUCIONALES Y SUSTANTIVAS DE LA DEMOCRACIA

Según Charles Tilly (2007), las nociones constitucionales de la democracia dan mayor relevancia a las leyes de un régimen en lo relativo a la actividad política. Sirve en comparaciones de largo alcance en la historia para identificar diferencias entre oligarquías, monarquías y repúblicas. Propone su uso para distinguir entre monarquías constitucionales, sistemas presidenciales y sistemas parlamentarios. Por otra parte, en las concepciones sustantivas de la democracia, se pone 'la lupa' en las condiciones de vida y las políticas que promueve un determinado régimen, observa la deliberación pública, la resolución pacífica de conflictos, la seguridad, equidad e igualdad social y la libertad individual entre otros. Para éste autor, esta noción de democracia no presenta metodologías claras para hallar las formas de aplicación democrática de los regímenes.

ENFOQUES PROCEDIMENTALES Y PROCESALES DE LA DEMOCRACIA.

Continuando con la clasificación, llegamos al grupo de los estudios sobre la democracia procedimental, dice que estos observan las prácticas gubernamentales para determinar si un régimen se puede calificar como democrático o no. Presta especial atención a los procedimientos, dinámicas electorales y su incidencia en el cambio del personal de gobierno.

Por último, para la democracia procesal, Tilly (2007) se apoya en los estudios de Robert Dahl, quien identifica 5 elementos fundamentales para estudiar la democracia procesal: la participación efectiva frente a la creación y adopción de políticas, la igualdad de voto entre los miembros de la ciudadanía, la comprensión clara de las causas y consecuencias de las políticas, el control de la agenda por parte de cada miembro y la inclusión de los adultos en los derechos de ciudadanía.

Tilly determina varias debilidades a los planteamientos de Dahl, dice que esta lista de criterios describe el modo en que opera la democracia pero no deja claro como rastrear las técnicas que se adopta para realizar obtener resultados. También señala que Dahl contempla el carácter democrático del régimen según la existencia o ficción de 6 instituciones (ciudadanía inclusiva, autonomía asociativa, fuentes de información alternativa, libertad de expresión, elecciones libres y cargos electos) que no se prestan para la comparación y la explicación, para Tilly esto limita el ejercicio analítico y solo permite agrupar el conjunto de los regímenes que son democráticos y los que no.

DEMOCRATIZACIÓN, DESDEMOCRATIZACIÓN DEL REGIMEN Y CAPACIDAD DEL ESTADO EN LO PROCESAL.

Como propuesta, Tilly (2007) dice que la tarea implica hacer seguimiento a los movimientos favorables (democratización) o en contra (desdemocratización) del carácter democrático de cada régimen particular, a lo largo del tiempo, siguiendo series de variables continuas y evitar dejarse llevar por la existencia de instituciones democráticas en un rango de tiempo.

La democratización y la desdemocratización se explican observando las relaciones entre el poder del régimen y los ciudadanos, estas relaciones se observan desde la política pública hasta la toma armada del poder. Para Tilly, un régimen se democratiza en la medida que las relaciones políticas entre la ciudadanía y el estado se demuestren con consultas protegidas, iguales, amplias y mutuamente vinculantes. Estas variables permiten rastrear las determinaciones democratizantes y desdemocratizantes de un régimen político.

Veamos en primera parte a la *consulta mutuamente vinculante*, que aborda desde un escenario en que las personas que deseen o necesiten los beneficios del Estado deban recurrir a prácticas de soborno, trampa o amenazas para obtenerlas, hasta un escenario en el que los delegados del Estado, disponen de obligaciones claras (de acuerdo con definiciones de la ciudadanía) con el fin de repartir los beneficios públicos. En segunda parte, está la *protección* frente a la arbitrariedad del Estado respecto a la participación, variable que opera tanto en escenarios en que los agentes estatales emplean su fuerza para reprimir las demandas de los ciudadanos, como en uno en que toda la ciudadanía tiene, respeta y usa los debidos procesos para hacer reclamos y poder ejercer su voz.

En tercer lugar, está la *igualdad* dentro y entre categorías de ciudadanos, con esto se observa los momentos en que las etnicidades dentro de la ciudadanía no disfrutan de los derechos de igual manera, hasta aquellos en que los ciudadanos en general poseen igualdad de derechos y deberes políticos. Por último, está la *amplitud* sobre el goce de derechos, que opera desde contextos en que pocas familias disfrutan con plenitud de los derechos hasta escenarios en que todos los adultos de la sociedad pertenecen a una misma categoría homogénea de ciudadanos.

Para Tilly (2007), según los anteriores ítems, se determina el nivel de democratización y/o desdemocratización de un régimen. Una vez conseguida esta caracterización, debemos complementar el análisis con la lectura sobre la capacidad del Estado, midiendo los niveles (bajos o altos) en que los agentes intervienen y alteran los recursos, actividades y las conexiones interpersonales no

estatales. Como resultado del análisis de la democratización y desdemocratización de los regímenes, junto a la definición práctica de la capacidad estatal, Tilly propone aproximar la conclusión en 4 tipologías.

En primer lugar, nos sugiere un régimen democrático de baja capacidad estatal, con existencia de movimientos sociales frecuentes, con actividad constante de los grupos de interés y con movilización constante de partidos políticos; la actividad política se retroalimenta de consultas formales, sin embargo, el seguimiento estatal es bajo y hay participación de los actores semi-legales e ilegales en la política pública, con niveles elevados de violencia. En segundo turno nos presenta un régimen democrático de alta capacidad: con presencia de frecuentes movimientos sociales; alta actividad de grupos de interés y movilizaciones de partidos políticos; consultas formales; amplio seguimiento estatal a la política pública combinado con niveles de violencia política bajos.

Tilly advierte en tercer lugar sobre la posibilidad de encontrar regímenes no democráticos de baja capacidad, con existencia de *movilización religiosa*, de personas que llama *señores de la guerra* y de *bloques étnicos*; tiene confrontaciones violentas frecuentes, incluso guerras civiles, además conviven multiplicidad de actores políticos, incluyendo criminales con alto poder. En cuarto puesto, nos sugiere la clasificación de un régimen no democrático de alta capacidad estatal, que presenta una voz pública limitada al servicio del Estado; alta implicación de la seguridad del Estado en la política pública y cambios continuos de régimen por contienda electoral o por confrontación armada mediante rebelión.

DEMOCRACIAS PROCESALES Y DEMOCRACIAS UNIVERSITARIAS.

En síntesis, Tilly invita a sistematizar en 4 variables el estudio de las democracias de los regímenes políticos, entendiéndolas desde la perspectiva procesal para poder ubicarlas según su carácter democrático y la incidencia de su capacidad estatal. Ahora, para estudiar una institución en específico como la universidad, queremos articular la anterior propuesta de Tilly con la de los

desarrollos del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) referentes a la democratización universitaria. Como consecuencia, consideramos pertinente expandir el espectro de este marco conceptual de la democracia procesal, estudiando la relación entre Estado y ciudadanos a través de las instituciones universitarias. Es decir, estudiaremos los niveles de democratización y desdemocratización de las universidades públicas, retomando los criterios concretos de amplitud, igualdad, protección y consulta mutuamente vinculante de sus prácticas internas y en relación con la sociedad.

Para empezar, debemos aclarar que en América Latina, el estudio de la democratización universitaria considera los sucesos de 1918 en Argentina, en donde la sociedad organizada abrió las puertas de la Universidad Pública a los sectores ajenos al clero y la oligarquía (Bernheim, 2008). Este movimiento fue pionero en la lucha por la autonomía universitaria (en 1966 El consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México determinó 3 tipos de autonomías, la administrativa, la legislativa y la académica (Ornelas D., 2008), la función social de las universidades, la capacidad de la comunidad académica para elegir a sus autoridades y por la creación del cogobierno universitario.

En el resto de América Latina los movimientos de reforma que buscaban la democratización del gobierno universitario se dieron en los años 60 y 70 incluyendo a sectores antiguamente marginados en la toma de decisiones. Después de los años 80 y los 90 la lucha se traza por el respeto a la autonomía universitaria y por la transparencia en las gestiones de los gobiernos frente a los actores de la universidad (Rodríguez E., 2014, citado por Chiroleau, 2016).

Para la década de 1980 se empieza a conceptualizar la democratización al interior de las instituciones. En este periodo, un punto fundamental en el debate de la democracia fue la existencia del cogobierno universitario (Amplitud y consulta mutuamente vinculante en términos de Tilly (2007)) y el desarrollo de la autonomía universitaria junto con la elección y representación en los claustros (mecanismos de consulta mutuamente vinculante, igualdad para la toma de decisiones y amplitud de los espacios de dirección). Por otra parte, el análisis académico se dio

respecto a la democratización externa de las universidades, cuya lupa se concentra en la ampliación de las bases sociales de la universidad (amplitud e igualdad en el goce del derecho a la educación) (Chiroleau, 2016).

DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA INTERNA.

La democratización interna de la universidad, se expresa con cada avance respecto a la creación de cogobiernos universitarios (Amplitud y consulta mutuamente vinculante) con participación de actores históricamente excluidos, que permita a las instituciones auto-legislarse, auto-administrarse y auto-determinarse académicamente y avanzar respecto a la participación en la elección de sus directivos.

Ahora bien, si nos preguntamos acerca del gobierno universitario, tenemos aportes para la sistematización del concepto gracias a Chiroleau (2016), quien empieza rescatando los estudios de Carnoy, donde la naturaleza de cada gobierno es coherente con las particularidades de cada universidad, lo que devela la cantidad de formas para conceptualizar al gobierno universitario. A Wittrock le atribuye que conecte el concepto de gobierno universitario con principios estimulados por antecesores medievales en tensiones y confluencias ideológicas en la historia. A Velásquez Silva, Atarro y Camou les cita su expresión referente a la mutación del concepto mientras se ha impuesto en las universidades un estilo general que acelera la toma de decisión.

Por último, Chiroleau (2016) acoge la definición de Gómez Campo, quien considera que el gobierno universitario es como un conjunto de organismos, individuos, relaciones, reglas, procesos y recursos necesarios para definir la visión estratégica, la misión, las metas, y objetivos de las instituciones. Esta visión dialoga con los postulados de López Zarate, que profundiza en el concepto de gobernanza reconociéndolo como el ejercicio colectivo de planificación y ejecución de las metas institucionales, además de la deliberación y concertación con actores externos.

Para Zarate, la visión que hay de gobierno universitario en América Latina se sustenta en garantizar que la conducción institucional, se da a partir de consensos con los actores universitarios relegando a un segundo plano la eficacia de los procesos decisorios. Camou complementa diciendo que el gobierno universitario implica dimensionar la existencia de un principio Democrático. Enuncia la igualdad política y privilegia la participación amplia, y enuncia un principio jerárquico que relaciona los niveles de experiencia, el mérito académico y la producción intelectual de los individuos. Estos elementos constituyen la fuerza de la democratización interna de la universidad en América Latina, expuesta por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA EXTERNA

La democracia externa – nos aporta Chiroleu - se refiere a la articulación universidad y sociedad, se materializa en la *ampliación de oportunidades a las bases sociales* de las universidades (amplitud compatible con la de Tilly) en términos del acceso formal a la educación, de permanencia, progreso y culminación de los estudios de quienes ingresan, al igual que prestar atención a las diferentes necesidades de grupos socioeconómicos desfavorecidos. Cuando se habla de ampliación de oportunidades en la universidad, se hace referencia al aumento de personas que accedan, elevar la oferta educativa, mejorar las condiciones de permanencia de los estudiantes y mejorar su inserción, una vez sean profesionales, en el mercado laboral. A esto se refiere la inclusión con la cual se acabarían las desigualdades entre clases y grupos sociales (Chiroleau, 2016).

La democratización universitaria a nivel externo combate la inequidad en el acceso a la educación, en la permanencia y culminación de los estudios y en la inserción profesional al escenario laboral. Es decir que hablar de democratización externa nos remite directamente a los movimientos favorables para la inclusión (amplitud e igualdad), entendiendo la educación como un derecho universal de los seres humanos. Este movimiento de inclusión se puede interpretar en dos sentidos, negativo (restringido) o positivo (amplio). El primero busca reducir las

desigualdades sociales, el segundo pretende extender el derecho a un gran número de personas.

Ahora bien, la democratización externa va de la mano de la inclusión para lograr ampliación de las bases sociales con el fin de contrarrestar las desigualdades. Por eso es importante observar las acciones que van en vía de estas metas, tanto las que son aplicables en instituciones ya existentes (creación de becas, financiación para aumento de cupos, articulación universidad con el mercado laboral u ofertas especiales para maestros y profesionales) como las que se puedan dar al crear nuevas instituciones (supliendo la demanda en sectores desfavorecidos y comunidades con características especiales) para rastrear los niveles en una o varias universidades.

Hasta aquí, encontramos dos alcances para abordar el tema de la democratización universitaria (externa e interna) que presenta en los desarrollos el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y la lectura que ofrece Tilly sobre el estudio de la democratización y la desdemocratización de los regímenes. La postura de Tilly desde la perspectiva procesal permite analizar en qué niveles de democratización estamos hablando; la lectura de Chiroleau, determina la forma de rastrear esa democratización dentro y fuera de las instituciones universitarias. Así, las variables que presenta desde la CLACSO se complementan con los planteamientos de Tilly para abordar la democracia universitaria, dentro de un régimen en convivencia con el aparato estatal.

Las dos visiones de como analizar la democracia serían insuficientes por sí solas en la empresa de observarla en los sistemas universitarios latinoamericanos. Pero aplicados de manera conjunta, permiten determinar la conexión entre prácticas democratizantes al interior y/o exterior de las instituciones y la democratización del régimen observado como un todo. La sistematización de Chiroleau, presenta con claridad indicadores para estudiar las instituciones universitarias del continente, y que permiten la ampliación o la contracción de la democracia al interior y al exterior.

Los planteamientos de Tilly sobre la democracia procesal, observan el movimiento de ampliación o contracción del régimen en el cual se encuentran las instituciones y la ciudadanía misma, también articula herramientas para el análisis de acción colectiva y actores universitarios en conexión con la democratización de las universidades y la capacidad de respuesta del Estado. Así, presentamos la sistematización de Chiroleau como una extensión del estudio de las democracias procesales, a través de la observación a las instituciones, las prácticas de sus individuos y colectividades y su relación con la sociedad.

3.2 IMPACTO EN LA DEMOCRATIZACIÓN DEL RÉGIMEN POLÍTICO A PARTIR DE LA CONFRONTACIÓN DE ACTORES.

En términos generales, la caracterización de un régimen político democrático no sólo se define por medio de las decisiones tomadas, también por el proceso político desencadenado después de tomar decisiones, como modificar estructuralmente las instituciones políticas. El intento de reforma a la educación superior es el detonante que permite dar luces sobre los procesos que facilitan la democratización o desdemocratización del régimen. Sin duda, las protestas del movimiento estudiantil configuran un escenario de análisis dado el grado de movilización y confrontación con el gobierno nacional ante la democratización de la educación superior. En este sentido, es pertinente darle respuesta al interrogante ¿Cuáles son los niveles de amplitud, igualdad, protección y consulta mutuamente vinculante del régimen y la capacidad de respuesta del Estado colombiano?

A lo largo del 2011 el movimiento estudiantil estaba comprometido con defender la educación como un derecho fundamental y con democratizarla en el sentido de ser garantizada por el Estado. Dicho proceso alcanza su grado de madurez cuando el gobierno nacional tenía lista una propuesta de reforma a la educación superior que, por el contrario a las demandas estudiantiles, pretendía profundizar la crisis en la educación superior pública (Múnera, 2011). Esta propuesta fue socializada en espacios académicos, desencadenando así una ola

de protestas y agitaciones promovidas por los estudiantes organizados en la MANE.

Los pilares que soportarían la política educativa estaban fundamentados sobre la concepción de una educación superior al servicio del desarrollo económico y científico a través del aumento de la cobertura (pertinencia de la reforma), omitiendo las demandas más importantes del estudiantado sobre calidad. El gobierno nacional, en cabeza de la Ministra de Educación y Viceministro, construye el Proyecto de Ley 112 de 2011 que sería presentado ante el Congreso de la República para ser sometido a debate. El punto de quiebre entre el gobierno nacional y el movimiento estudiantil radica en las diferencias que fundamentan la función social de la universidad en el país y el proceso de construcción de lo que sería la nueva política educativa. Dado lo anterior, el movimiento estudiantil emprende un proceso alternativo.

Pensar la democratización atraviesa por ubicar las principales categorías que hemos expuesto a principio de este capítulo sobre democracia, para identificar la condición política del régimen, siendo éste el determinante de las condiciones de vida. Las relaciones políticas desde el marco analítico que ofrece Charles Tilly (2007), son el punto de partida para interpretar las características de la democratización del régimen político, en el marco del paro nacional universitario. Es decir, del proceso de movilización y reconocimiento de demandas que se desarrolló desde los ciudadanos, en relación con el Estado, para una reforma en la educación superior.

La lista de actores en el espacio del régimen, inicia con el gobierno nacional en cabeza del Presidente Juan M. Santos junto con el MEN y el movimiento estudiantil organizado en la MANE. Estos actores se confrontan a partir de la movilización de demandas educativas que no incorpora el gobierno en el Proyecto de Ley 112 de 2011. Como respuesta a esta acción gubernamental los estudiantes se movilizan solicitando el retiro del articulado en el Congreso de la República y exige las garantías necesarias para la construcción de una propuesta democrática que mejorase la situación de las universidades:

“El 10 de marzo, el presidente Santos presentó públicamente una ambiciosa propuesta que, según el Gobierno, recogía experiencias internacionales exitosas en el aumento de cobertura y calidad de la educación superior. Se centraba en la atracción de la inversión privada en las universidades públicas y el establecimiento de instituciones de educación superior (IES) con ánimo de lucro” (Cruz R., 2012, p-143).

Estas inconformidades provocadas a partir de la exclusión del estudiantado forman un ambiente de espacio político, y las consideramos porque como se señala en *Democracia*, “Proporciona la posibilidad de analizar sistemáticamente la relación entre el funcionamiento general de los gobiernos y las acciones de contestación o protesta” (Tilly, 2007, p. 360)

DESCRIPCIÓN DE LOS ACTORES EN ESPACIO DE LA DEMOCRATIZACIÓN. *GOBIERNO NACIONAL*

En esta situación de coyuntura el MEN se configura como el actor generador de la política pública, siendo reconocido institucionalmente por el sistema político. En este sentido, el presidente Santos asigna responsabilidad en la Ministra de Educación la gestión para que el proyecto de reforma se convirtiera en ley de la república.

MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

El movimiento estudiantil son ciudadanos organizados en torno a acciones colectivas, protestantes críticos a la propuesta de reforma del gobierno (Proyecto de Ley 112 de 2011). De acuerdo con Medina Gallego, la característica del movimiento estudiantil representado por la MANE,

“(…) es un movimiento cohesionado en torno a unos fundamentos que guían su accionar de tipo reivindicativo y político y esos fundamentos tienen tres componentes que le son determinantes: primero, tienen una organización estable y permanente, sin organización nada es posible;

segundo, están articulados nacionalmente, y tercero, tienen un programa mínimo y un plan de trabajo nacional.” (Medina G., 2012, p.6).

Frente al primer criterio, el movimiento estudiantil se configura como una organización estable, y permanente por el sustento y auge que tuvo por más de 3 años (Desde el ENEU 2010 hasta el año 2013) articulados en un programa mínimo de lo que se denominó MANE. A partir de la identificación del espacio político de un régimen, que es donde se moviliza la política pública por medio de la actividad legislativa, se pueden identificar los factores de democratización y desdemocratización.

Empecemos hablando de la variable de *amplitud*. Esta se deriva a partir de una exclusión de la comunidad educativa, en la construcción de la propuesta de reforma a la Ley 30. Si bien el gobierno optó por socializar la propuesta con los rectores de las universidades, por su parte los estamentos universitarios construyeron, posterior al paro nacional universitario, una propuesta con los aportes sociales. Ello queda expuesto a través de las 4 estrategias empleadas por el gobierno nacional para llevar a cabo la socialización del proyecto:

“El Ministerio de Educación Nacional (MEN) puso en práctica cuatro estrategias: un gran despliegue mediático, con propagandas de televisión en horarios triple A que llamaban a los ciudadanos a no dejarse engañar por los opositores a la reforma. Segundo, los funcionarios recorrieron la mayor parte del país realizando foros para promocionar su proyecto y crearon mecanismos de participación virtual para presentarlo como una reforma consensuada. Tercero, el Gobierno trató de poner de su lado las IES técnicas y tecnológicas. Finalmente, la ministra descalificó a los adversarios, sobre todo a los voceros estudiantiles, afirmando que desconocían la propuesta. La interlocución se planteó como una “pedagogía” y no como construcción colectiva” (Cruz R., 2012, pag-144).

Esta exclusión del estudiantado en la construcción de la reforma desconoce las demandas de los ciudadanos que se verían afectados por la reforma a la

educación superior. Por su lado, el proceso que encabezaba la MANE ampliaba la inclusión política en la construcción de una nueva propuesta de reforma educativa llamando a la construcción programática a los sectores académicos, políticos y sociales, fortaleciendo desde su organización a los estudiantes de universidades públicas y privadas, profesores universitarios, estudiantes secundaristas, estudiantes del SENA y padres de familia agremiados en asociaciones.

Respecto a la variable *igualdad* es necesario señalar que es interpretada “desde una gran desigualdad dentro de y entre las categorías de ciudadanos hasta una amplia igualdad en ambos sentidos” (Tilly, 2007, p. 854). Hace seguimiento sobre los criterios con los que se definen las categorías de los ciudadanos, en tal sentido que entre ellas no exista diferencia que signifique ventajas o desventajas frente al beneficio/construcción de la política pública. En las propuestas concretamente hay diferencia en la variación de dichos criterios. El gobierno cerró a sus funcionarios la construcción de la reforma, mientras el movimiento estudiantil mantiene el reconocimiento de igualdad entre las categorías de los ciudadanos, al no evidenciar elementos discriminatorios en la construcción del proyecto de reforma.

Continuando con la variable *protección*, vemos que si bien las manifestaciones estudiantiles tuvieron la característica de evadir la confrontación directa con la fuerza pública, estos hechos estuvieron presentes en la movilización. Es de aclarar que la iniciativa de evitar la confrontación con los agentes del Estado (representados por la fuerza pública como institución pública que garantiza la fuerza legítima de la violencia para mantener el orden) estuvo siempre en la MANE (Muñoz y Hernández, 2013). El estudiantado estaba centrado en el debate político más que en las acciones violentas. En contraste, el gobierno nacional tiene la protección absoluta frente a la arbitrariedad del Estado dado que disponen del control sobre los agentes. El movimiento estudiantil carece de dicha protección, su posición como críticos a la iniciativa legislativa los ubica en un escenario opuesto, de poca protección frente a la arbitrariedad del Estado. Así quedó evidenciado: “Tras la jornada del 7 de abril, el ministro del Interior afirmó

que hubo un comportamiento ejemplar. Sin embargo, al mismo tiempo se desplegaban las dos estrategias tradicionales del Estado para lidiar con la protesta, la represión y la criminalización” (Cruz R., 2012, pág-155). En este sentido, las variables para ambos actores se contradicen sustancialmente.

Una de las exigencias relevantes del movimiento estudiantil desde el inicio de sus protestas fue la de iniciar la construcción democrática de la reforma a la Ley 30/92. Como bien se planteó en los criterios de amplitud del gobierno nacional, en la iniciativa legislativa, las estrategias que pretendía adquirir legitimidad sobre la propuesta tenían como base la socialización de un producto de reforma ya finalizado que no conseguía representar las demandas del estudiantado.

Ante esto, la consulta mutuamente vinculante nunca existió durante todo el proceso de movilización, que inició de manera activa desde marzo hasta noviembre del 2011. Es decir, no hubo consulta mutuamente vinculante. En tal sentido, el segundo objetivo del movimiento estudiantil fue iniciar un proceso de construcción democrática que diera como resultado una nueva propuesta de reforma, en relación a fortalecer la relación Universidad-Sociedad por encima de la relación Universidad-Empresa privada (Vega C., 2011). Por ello planteó la construcción de la propuesta de reforma con todos los sectores de la sociedad colombiana incluido el gobierno nacional, como se señalan en los criterios de amplitud, dando paso a la consulta mutuamente vinculante desde la MANE con el gobierno y, a su vez, sostener la consulta mutuamente vinculante entre el estudiantado (consulta interna) con la MANE.

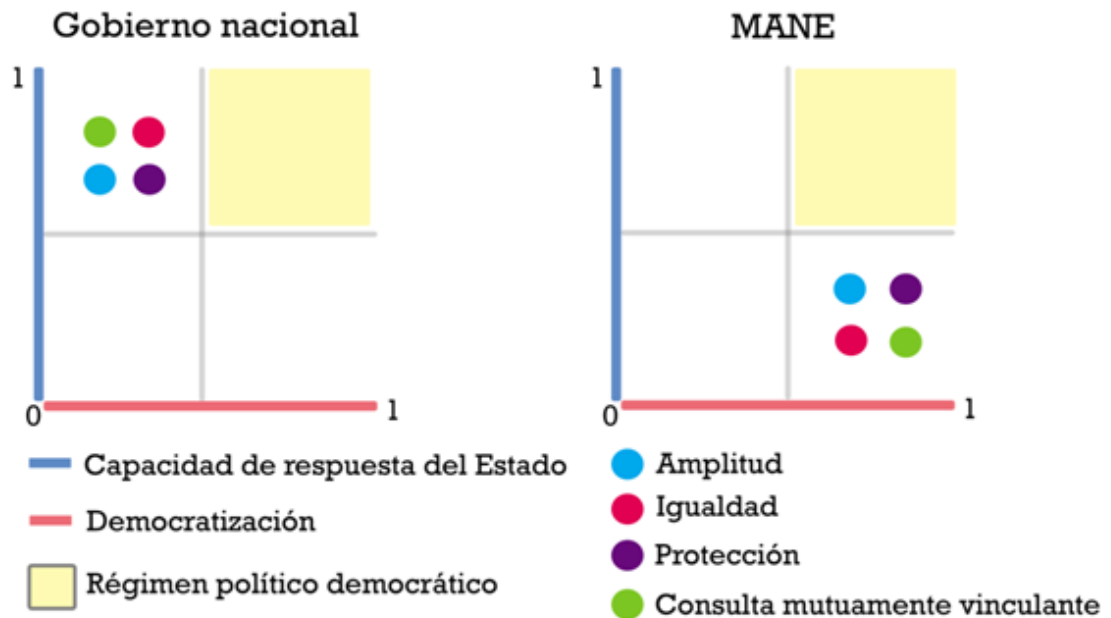
CAPACIDAD DE RESPUESTA DEL ESTADO.

La capacidad de respuesta del Estado nos explica frente al gobierno nacional que, a pesar de las dificultades presentadas con el Proyecto de Ley 112 de 2011, existía una alta capacidad del Estado para garantizar que la propuesta de reforma se convirtiera en una realidad. Sucedió en el 2014, no como una Ley de la República sino como el *Acuerdo por lo Superior* construido por el CESU a través del denominado *Gran Diálogo Nacional*. Ello se explica en tanto que “*Estados con*

una muy alta capacidad corren el riesgo opuesto: que la toma de decisiones realizada por agentes del Estado adquiera peso suficiente para ahogar la mutua consulta vinculante entre el gobierno y los ciudadanos” (Tilly, 2007, p. 881-882), y en este sentido, la capacidad del Estado fue garante de las decisiones gubernamentales que se tomaron posterior a la movilización estudiantil, como se evidencia en el Gráfico 2.

Gráfico 2.

Caracterización del impacto de la confrontación en niveles de democratización del Régimen político colombiano en 2011. Construcción propia.



En el anterior gráfico vemos las variables sobre la democratización en el escenario de confrontación. El régimen político colombiano adquiere una caracterización desdemocratizadora con una alta capacidad de respuesta del Estado. Lo que se pudo evidenciar en la iniciativa legislativa es que el gobierno nacional como generador de la movilización de la política pública (que reestructura/modifica el Estado por medio de un nuevo sistema de educación superior), desarrolla el proceso de articulación de las demandas educativas disminuyendo la amplitud, sosteniendo la desigualdad, disponiendo de absoluta

protección y construye su política omitiendo la consulta mutuamente vinculante con el movimiento estudiantil.

Lo contrario ocurrió con el movimiento estudiantil que presentó su proyecto alternativo de reforma a la educación superior. La MANE desarrolló su proceso de construcción legislativa en el cual aumenta los niveles de amplitud, sostiene la igualdad, donde tuvieron una escasa protección frente a la arbitrariedad del Estado fundamentado en la represión y criminalización, y estableciendo permanentemente una consulta mutuamente vinculante con el gobierno y con el estudiantado mismo. De esta forma, la confrontación aporta significativamente a la democratización del régimen político colombiano por su alcance y caracterización, ya que los “Procesos relacionados estrechamente, moviéndose en direcciones opuestas, producen democratización y desdemocratización” (Tilly, 2007, p. 506), dado que se evitó la aprobación del Proyecto de Ley 112 de 2011 presentado por el gobierno nacional.

Tabla 8.

Síntesis proceso de democratización del régimen político por actores 2011. Construcción propia.

Caracterización de los niveles de democratización y desdemocratización.														
Gobierno nacional	AMPLITUD	Estrategia para socializar la iniciativa legislativa. Disminuye el reconocimiento a los estudiantes, críticos y opositores a la ley 30.	Disminuye	IGUALDAD	Cierra la construcción de la propuesta en sus funcionarios.	Disminuye	PROTECCIÓN	Absoluta, por disponer del control de los agentes del Estado (Fuerza pública/ESMAD).	Mucha	CONSULTA MUTUAMENTE VINCULANTE	Socializa, pero no construye la propuesta.	No vinculante	Capacidad del Estado	Alta capacidad
MANE		Propuesta construcción incluyente con el gobierno, sector académico-estudiantil y social.	Aumenta		Aumenta	Reconoce igualdad entre los actores que deben participar en la construcción de la propuesta alternativa.		Represión a las protestas y expresiones estudiantiles.	Escasa		Consulta interna y externa.	Vinculante		Baja capacidad
<p><i>Un régimen es democrático en la medida en que las relaciones políticas entre el Estado y sus ciudadanos se demuestran con consultas mutuamente vinculantes, amplias, iguales y protegidas (Tilly, 2007, p.360-366)</i></p>														

3.3 DEMOCRATIZACIÓN INTERNA Y EXTERNA DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA.

DEMOCRATIZACION UNIVERSITARIA INTERNA EN COLOMBIA 2011.

Ahora, para analizar la democratización en las instituciones, Consideramos transversal la autonomía universitaria para los movimientos favorables a la democratización interior, recopilamos el comportamiento de la autonomía en términos administrativos, analizando la amplitud del gobierno universitario; Legislativos, describiendo las normatividades institucionales, y por último, en términos académicos, considerando la autonomía del vicerrector, los consejos de facultad y los profesores.

En Colombia la autonomía universitaria dicta que las instituciones “(...) podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.”(Hoyos, 2011, p.28). Para Luis Eduardo Hoyos (2008), esa noción ‘comprende en relación negativa con agentes institucionales externos a la universidad’, lo que indica que hay una parte que falta por reconocer en esa concepción. Hoyos plantea que ‘no hay autonomía sin responsabilidad’ lo que implica el paso a la modernización de nuestras universidades, entonces, la autonomía universitaria se relaciona con la responsabilidad cultural, intelectual y científico dentro de la sociedad.

En concreto, podemos remitirnos a la conceptualización que hace Leopoldo Múnera sobre algunas nociones de autonomía: en primer lugar la de tipo administrativo, útil para determinar programas, sus modalidades y metodologías, dota de potestad para organizar administrativamente la universidad, definir la calidad, administrar las donaciones, normativizar los procedimientos administrativos para su recurso humano incluyendo los salarios. Esta autonomía depende en gran medida de los calendarios fiscales y académicos.

En segundo lugar, está la autonomía financiera que permite la planeación presupuestal de los costos de docencia, de investigación y bienestar universitario. Dispone de los recursos financieros, permite definir los costos de las matrículas,

decidir sobre los programas financiables y autofinanciables, determinar los rubros y la disposición de los recursos propios y definir la inversión en planta docente y administrativa.

En tercer lugar se reconoce la autonomía académica que permite iniciativas para abrir programas bajo diferentes modalidades, los contenidos propedéuticos y curriculares, las estrategias pedagógicas, la pertinencia social y de bienestar de los programas, las formas de organización estudiantil y docente y la validación del mercado como motor de la producción académica e investigativa.

En cuarto lugar está la autonomía del consejo superior: para autorizar o desautorizar las disposiciones de la universidad, tiene que ver con el cómo se deciden esas autorizaciones, como se delegan entre los miembros las diferentes responsabilidades legislativas y administrativas que involucren a los estamentos. La autonomía del rector por su parte, le permite conceder concesiones, crear consejos asesores y oficinas para el funcionamiento de la rectoría, realizar convenios interinstitucionales, representar a la universidad con la sociedad y planear administrativa, académica y financieramente la universidad.

En quinto lugar, tenemos la autonomía del consejo académico, con la que puede sugerir la creación y cierre de programas académicos, convocar a actividades de formación, información y divulgación. Para decidir sobre la organización de los programas, las metodologías curriculares, pedagógicas y propedéuticas. Le permite resolver sobre la interdisciplinariedad académica en la institución, la planeación estratégica articulada con la filosofía de universidad, la planeación social y productiva de la región. Resuelve sobre todos los casos de la comunidad académica dentro del reglamento estudiantil.

En sexto lugar, está la autonomía del vicerrector académico, quien aprueba la programación de los calendarios docentes, representa académica y científicamente a la universidad y participa en la creación académica. Es responsable de liderar la autoevaluación, la interacción con el entorno social y productivo. Con esta autonomía, puede trazar los planes académicos pertinentes

para los sectores sociales de la región y decide sobre las formas de contratación del personal para realizar las actividades académicas de la Universidad.

En séptimo lugar tenemos el reconocimiento de la autonomía de los consejos de facultad, dentro de esta, los consejos pueden abrir y programar cursos de las carreras, planear y programar la ejecución del presupuesto de la facultad, organizar eventos académicos; también son autónomos para solucionar los problemas estudiantiles.

Y de octavo esta la autonomía reconocida a los profesores, que les permite dictar las clases de acuerdo a sus posibilidades, según su sabiduría y entendimiento, usar herramientas a gusto, desplazarse autónomamente de un salón a otro; investigar o no, hacer extensión o no, capacitarse según sus recursos, gustos y preferencias, evitar asumir cursos que no le gusten, escuchar (o no) a sus decanos y controlar las clases que orientan (Múnera, 2011).

Sin embargo, en la composición de la dirección del gobierno universitario de las instituciones representado en los consejos superiores, no se refleja la autonomía total debido a que, en primer lugar entre 3 y 4 del total de consejeros son delegados de entes no universitarios como el ejecutivo nacional, departamental e incluso del sector productivo. En segundo lugar, integran miembros bajo la figura de egresado y ex rector, sin el requisito explícito de estar activo en las dinámicas universitarias, lo que permite la permeabilidad de intereses políticos de fuerzas externas a las universidades y en tercer lugar, la persona que asume las funciones de rectoría no es elegida directamente por los estamentos activos de la academia.

DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA EXTERNA EN COLOMBIA 2011.

Continuando con nuestro análisis, hablemos ahora de la democratización al exterior de las universidades, esta nos invita a rastrear los movimientos favorables para la inclusión, entendiendo la educación como un derecho universal de los seres humanos. El rastreo se hace en dos vías, la primera enfocada a observar la ampliación de oportunidades para la base social de la universidad, precisamente

en el comportamiento de la oferta educativa (matriculados en pregrado), condiciones de permanencia (tasas de deserción) y culminación de los estudios (graduados pregrado). Y la segunda, observará los intentos de fortalecer la inclusión.

En Colombia, la ampliación de oportunidades se ha materializado con prácticas enfocadas al fortalecimiento del subsidio a la demanda educativa, descuidando la oferta académica de las instituciones públicas; mientras de 2002 a 2011 el ICETEX incrementó sus activos un 78373% (pasando de \$885.373.260 a \$694.776.097.494), en pregrado a nivel nacional, entre 2003 y 2011, el número de estudiantes matriculados creció en promedio 5,83% anual, un equivalente a 25377 personas más cada año. Si miramos la tasa de absorción del SES, que mide la relación de jóvenes que presentan prueba de validación SABER-PRO con los que ingresan a la universidad, aumentó en promedio 0,19% entre 2005 y 2011 cada año según el MEN, en 2011 se registra un aumento de 30450 respecto a 2010, equivalente al 5,43%.

Estamos hablando de que las universidades públicas asumieron un aumento de 5,43% de estudiantes en 2011 con una deuda presupuestal de la nación de 11,15 billones (como se expuso en el primer capítulo), lo que indica una falta de coherencia entre la responsabilidad del Estado, con las medidas tomadas por los gobiernos universitarios para la ampliación de oportunidades de las bases sociales. En síntesis, esa crisis financiera del Sistema de Educación Superior causada por la baja capacidad del Estado y el fortalecimiento de la 'pedagogía de la deuda' no permite ampliar la base social de las universidades como se ostenta; Por una parte los usuarios de los créditos ICETEX ingresan a la educación asumiendo una deuda a cambio del crédito, por otra, al tener una oferta débil de la educación pública, los beneficiarios ejecutan sus créditos en universidades privadas cuya oferta académica es fortalecida por los altos precios de sus servicios.

Pasando a la variable inclusión, notamos que uno de sus medidores la deserción y la culminación de estudios de sus integrantes. Según el Sistema Para

La Prevención De La Deserción En La Educación Superior (SPADIES) la deserción es el ejercicio de renunciar por un año a la matrícula en el sistema de educación superior, y se puede dar por causas socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Para la democratización exterior universitaria, se debe prestar atención a los elementos que reflejan la voluntad institucional para solventar esas causas de deserción.

En Colombia desde 2004 a 2011, la tasa de deserción era de 12 por cada 100 estudiantes, en 2011 fue de 12, el siguiente año 11 y en 2013 fueron 10. En 2010, el gobierno usa como estrategia para reducir la deserción, fortaleciendo el ICETEX y establece que para el año 2013 se destinaron \$113.000.000.000 para las dinámicas de subsidio a la demanda. En esa misma estrategia, se expuso que la destinación de \$176.626.000.000 a las universidades, inyectados al artículo 87 de la ley 30/92, por concepto de apoyo al descuento de votaciones en 2013, representó el aporte a la financiación de la oferta. Podemos sintetizar lo anterior, diciendo que después de la confrontación, el gobierno ejecuta sus primeros lineamientos para reducir las tasas de deserción en educación superior a nivel nacional. Ahora bien, en 2003 se graduaron 66.275 más personas que en 2011 en pregrado, una de las razones, es el cese de actividades académicas del año de cierre, si observamos en comparación con 2010, la diferencia es de 39.430 personas, es decir que las condiciones a nivel nacional para 2010 reflejan un aumento del 58.54% respecto a 2003 pero con referencia a 2011, se disminuye un 98%. En síntesis, la confrontación causó la disminución de graduados en el año 2011.

Pasemos a hablar de la educación inclusiva en Colombia, que da sus primeros pasos en 2007, cuando el Centro Interamericano Para El Desarrollo De La Universidad Nacional y el MEN, desarrollan un diagnóstico en el que identifican que el registro de la población diversa en las universidades colombianas aumentó un 908% desde el año 2002. En ese entonces el paradigma en la inclusión era atender las NEE (necesidades esenciales de enseñanza), sin embargo para 2011, se transita desde esta concepción hacia la inclusión con principios de diversidad,

acogiendo como público objetivo a las personas en situación de discapacidad o con talentos excepcionales. Para 2012, las barreras de tipo social, lingüístico, económico, político, geográfico y cultural, se convirtieron en objetivos a terminar, con el fin de fortalecer la inclusión a los “grupos proclives a ser excluidos del sistema educativo” como las comunidades negras, afro, indígenas, raizales y campesinos, o como las víctimas acogidas en la Ley 1448 de 2011, o desmovilizados en proceso de reintegración.

Podemos concluir que la tensión de poder del 2011, se reflejó en distintos niveles la democratización al interior y al exterior universitario, en el aspecto interno, no se obtiene resultados frente a la elección directa del gobierno universitario por parte de los estamentos, sin embargo después de la contienda, se han realizado algunas votaciones de manera consultiva en universidades como la Universidad Nacional, la Universidad del Cauca o la Universidad de Nariño. La tensión tampoco repercutió en el solvento presupuestal de las necesidades financieras del sistema universitario, lo que deja la autonomía relegada a la administración de la crisis financiera. El gobierno universitario, conservó su mismo carácter restringido a los parámetros de la Ley 30/92.

A nivel de democratización externa, los dos actores dejaron claros las posiciones respecto a la situación de la educación superior en Colombia, en primer lugar, los objetivos trazados por el movimiento estudiantil rectifican su voluntad de buscar la ampliación de las oportunidades de las bases sociales de la universidad, la inclusión de actores menos favorecidos y de fortalecer la autonomía universitaria; es por eso que se puede considerar su misión, como elemento de democratización universitaria. Sin embargo, su accionar práctico, no repercute en las estructuras institucionales para consolidar la democratización, tras la acción colectiva de la MANE, las universidades del sector público registraron 1.073 graduados en 2011, una pérdida del 98% respecto a 2010 que graduó 10.6779.

A partir del conflicto, el gobierno nacional dictamina lineamientos para evitar la deserción nacional y mejorar los niveles de inclusión de las poblaciones vulnerables del país. Durante la confrontación en 2011, este fue uno de los puntos

que los estudiantes posicionaron como problemática universitaria y entendiendo que la democratización externa exige la inclusión de actores en la satisfacción del derecho a la educación, rescatamos que un año después se presente por el MEN un documento de *Lineamientos Para La Política De Educación Inclusiva*.

Operativizando los conceptos de Tilly, vemos de manera interesante la democratización que se puede generar a partir de la confrontación de los actores, en disputa por implementar una concepción de educación superior, de esta forma se puede comprender la relación que existe, entre la generación de procesos políticos democratizadores o desdemocratizadores a partir de una contradicción entre los capitales culturales. En este sentido, el MEN y la MANE estuvieron en contraposición respecto al contenido del Proyecto de Ley 112 de 2011 y la forma en que se construyó la propuesta de reforma. La confrontación se dio entre el intento de modificar el Sistema de Educación Superior de forma desdemocratizadora por el gobierno y el proceso de resistencia desde el movimiento estudiantil que buscaba aportar en las variables democratizantes del régimen político.

El gobierno nacional, por su parte, se propuso reformar el sistema fortaleciendo significativamente la relación de la universidad con el sector privado, de forma en que el proyecto solo se debatiera en el congreso de la república. Buscaba reformar el sistema sin consultar de manera amplia y vinculante las causas y posibles consecuencias. Indudablemente el hecho detonante de esta confrontación fue la construcción antidemocrática y la presentación de la reforma ante el congreso sin más que ser socializada con la comunidad académica.

La táctica del movimiento estudiantil fue la movilización del estudiantado por medio de la articulación en la MANE. Ahí se generaron las iniciativas para la movilización que presionaron al gobierno para el retiro de la reforma. Por su parte, la estrategia fue el desarrollo de un programa mínimo del estudiantado que sirviera como elemento base para la construcción de una nueva propuesta de reforma desde y para el movimiento estudiantil. La táctica del gobierno fue la construcción de la reforma desde las oficinas para luego ser mínimamente socializadas y

diligenciada vía ley, la estrategia era ejecutar la reforma con su acumulación de capital social y cultural, favoreciendo los intereses del gobierno en cuanto a educación nacional.

La legitimidad de las fuerzas en el escenario de confrontación se da principalmente por los elementos relevantes en la acumulación de capitales que determina la correlación de fuerzas. Es más significativo para el gobierno nacional el capital cultural y simbólico, aunque éstos se acumularon, el pulso lo ganó el movimiento estudiantil con el retiro de la reforma. La MANE por su parte, genera una mayor acumulación de capital social, cultural y simbólico ya que consigue su objetivo inmediato y el inicio de una nueva etapa para construir una propuesta desde su perspectiva.

Siendo así, la agenda que presidió el movimiento estudiantil estuvo determinada por la construcción metodológica para el diseño de una nueva propuesta de ley alternativa para la educación superior. El gobierno nacional, por su parte, inició su proceso de reforma con la construcción de una política pública de educación superior denominada Acuerdo por lo Superior 2034.

CONCLUSIONES.

En un contexto en el que el gasto público en educación superior a nivel nacional para las IES (2010 -2011) cayó 10,4% y en el que las instituciones notaban el aumento de estudiantes (en los últimos nueve años se incrementaron en pregrado un 232,55% y para postgrado sube un 76,39%) en desproporción con el aumento del presupuesto público (10,94% entre 2010 y 2011 y 82,87% en los últimos 9 años), se ocasiona una contradicción entre aporte estatal y gastos.

Esta se materializa de forma crítica ante exigencia de la ampliación en infraestructura, actualización tecnológica, cualificación del personal docente y administrativo, la práctica investigativa y mantenimiento de la función misional de las instituciones públicas. Al asumir la oferta educativa y las prácticas misionales de la universidad, en su labor de gestión, los gobiernos universitarios enfrentan la tarea de supervivencia institucional incursionando en el mercado de la educación superior, ofertando formación técnica y tecnológica para conseguir recursos propios que solventen la deuda de 11,15 billones que tenía el Estado con las universidades.

Esa situación se reflejó en el análisis a nivel local, pues las variaciones porcentuales de los aportes estatales no cubren los compromisos de la Universidad del Cauca por lo que se recurre al aumento de los recursos propios de la institución. Mientras los gastos de funcionamiento incrementaron 95,79% en los 9 años previos a la contienda, los ingresos propios aumentaron 226,97% y en el mismo periodo los aportes nación para funcionamiento por artículo 86 de ley 30 de 1992 aumentaron 49,26%. Estos comportamientos financieros repercutieron directamente en la cantidad y calidad de servicios que ofrecían las universidades estatales. Uno de los elementos que conecta el problema financiero con los estudiantes, parte del elenco protagónico de la contienda es la contratación docente, y en este aspecto hay que señalar 'la gestión de catedráticos' como política para sostener la carga académica proveniente de la disminución de 'ocasionales de tiempo completo' y de 'planta medio tiempo', también la desproporción entre estudiantes y profesores, mientras en el año 2002 se

presentaba una relación de 11 estudiantes por cada profesor, en el 2011 eran 14, lo que afectó la capacidad de cupos para los estudiantes generando problemas de sobrepoblación en los salones.

El gobierno nacional constituido con el control de la disposición institucional y sus aparatos burocráticos fue quien elevó el nivel de tensión en ese escenario crítico, cuando presentó la reforma a la ley 30 de 1992 con el actuar de los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y el Viceministerio de Educación Superior, y sus delegados en los consejos superiores de las universidades públicas.

Los estudiantes enfrentaron el problema por su parte, se organizaron a nivel local en los escenarios de articulación con la MANE, sus plenarias, sus mesas de discusión y su comité operativo. Además en los consejos superiores, académicos y de facultades de las universidades contaron con un representante por cuerpo colegiado del gobierno universitario y con las orientaciones de asambleas estudiantiles.

En ese contexto de agotamiento presupuestal, de amenaza a las garantías para el cumplimiento de la ley y a la satisfacción del derecho a la educación de calidad y a cargo del Estado, los estudiantes responden a la intención privatizadora del gobierno con desobediencia civil, con creatividad, discusión de táctica, estrategia y organización estudiantil.

Concluyendo las relaciones de poder entre el Gobierno y la MANE, es necesario comprender que las dimensiones sobre capitales explican en gran parte el motivo por el cual se retira el Proyecto de Ley 112 de 2011, de la comisión sexta del senado de la República. En buena medida, la acumulación de capitales de los dos actores está en permanente interacción, durante la coyuntura de la confrontación política por la reforma a la educación superior, generando consecuencias en la opinión pública y política principalmente.

Es decir, el retiro del proyecto de ley no se da principalmente por la presión ejercida a través de los medios de comunicación, sino por la capitalización legítima

de la MANE. Los estudiantes capitalizaron sus relaciones de poder al punto de centrarse en el debate político, con toda la legitimidad de su capital social, cultural y simbólico, lo que obligó al gobierno nacional a terminar su iniciativa legal.

Es importante explorar y analizar los capitales en confrontación, esto nos permite identificar elementos y dinámicas propias en la relación gobierno – movimiento estudiantil. En este sentido, la disputa por un proceso de reforma se centra en las diferencias existentes entre los capitales culturales y simbólicos principalmente. La relación gobierno – movimiento estudiantil determina la democratización de la Universidad en 2011 y en este sentido, los capitales son fundamentales para comprender diferencias y puntos de acercamiento. Sin embargo, la academia sigue adquiriendo la responsabilidad, de ir despejando y estableciendo variables que faciliten rastrear la acumulación de capitales en confrontación, para avanzar hacia la construcción de un marco general que sea operativo en situaciones de resolución de los conflictos en las negociaciones.

Ahora bien, abordar la democracia se vuelve operativo con los desarrollos de Tilly, y se hace interesante al analizar la democratización que se puede generar a partir de la confrontación de los actores en disputa, en este caso, por implementar una concepción de educación superior. Nos permite abordar la relación que existe entre la generación de procesos políticos democratizantes o desdemocratizantes a partir de una contradicción entre los capitales propuestos por Bourdieu. En este sentido, el MEN y la MANE estuvieron en contraposición respecto al contenido del Proyecto de ley 112 de 2011 y la forma en que se construyó la propuesta de reforma. La confrontación se evidencia en las formas para modificar el Sistema de Educación Superior, democratizadora en tanto el proceso de resistencia desde el movimiento estudiantil que confrontó las variables desdemocratizantes del gobierno para el régimen político.

Profundizando en la institución que nos compete, dentro del régimen, encontramos que la tensión de poder entre estudiantes y gobierno en 2011, impactó en distintos niveles de la democratización al interior y al exterior universitario. En el primer aspecto, al interior universitario, no se obtiene

resultados frente a la elección directa de los rectores, vicerrectores y decanos por parte de los estamentos, sin embargo después del 2011, se han realizado algunas votaciones de manera consultiva en universidades como la Universidad Nacional, la Universidad del Cauca o la Universidad de Nariño. Tampoco generó que el Estado pagara la deuda con el sistema universitario, lo que deja la autonomía relegada a la administración de la crisis financiera. El gobierno universitario, conservó su mismo carácter restringido de los parámetros de la reforma a la ley 30 de 1992 para materializar su noción de educación superior por medio de la política pública 2034.

A nivel externo, los dos actores determinaron sus posiciones frente a la educación superior en Colombia, el movimiento estudiantil rectifica su voluntad de buscar la ampliación de las oportunidades de las bases sociales de la universidad a través de su programa mínimo, con la exigencia de una educación gratuita y de calidad se demuestra su vocación por ampliar la inclusión de actores menos favorecidos y de fortalecer la autonomía universitaria; es por eso que se puede considerar su misión, como elemento de democratización del régimen y de la universidad.

Sin embargo, su accionar práctico, no trasciende en las estructuras institucionales para consolidar la democratización, tras la acción colectiva de la MANE, las universidades del sector público registraron una pérdida del 98% respecto a 2010 en términos de graduados. A partir del conflicto, el gobierno nacional dictamina lineamientos para evitar la deserción nacional y mejorar los niveles de inclusión de las poblaciones vulnerables del país, durante la confrontación en 2011, este fue uno de los puntos que los estudiantes posicionaron como problemática universitaria. La democracia exigió la inclusión de actores en la satisfacción del derecho a la educación, un año después, se presenta por el MEN, un documento de Lineamientos Para La Política De Educación Inclusiva, todo enmarcado en una nueva apuesta de reestructurar la educación superior, con el acuerdo de política pública 2034.

Política que deja como reto académico, monitorear los impactos en la democratización y desdemocratización del régimen político y de las universidades al interior y al exterior.

BIBLIOGRAFÍA.

Adriana Chiroleu ... [et al.] (2016). El derecho a la Universidad en perspectiva regional / compilado por Damián Del Valle; Federico Montero; Sebastián Mauro; editado por Miriam Socolovsky; prólogo de Yamile Socolovsky. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO, 2016

Aragort Solórzano, Y. (2007). Democracia, Procesos de Democratización y Especialidad de Poder. *Aldea Mundo/ Fronteras e Integración. No. 23, año XII.*

Archila N., M. (2012). El Movimiento Estudiantil en Colombia. Una Mirada Histórica. *Observatorio Social de América Latina No. 31.*

Archila Neira, M. (2012). El Movimiento Estudiantil en Colombia, una mirada histórica. *OSAL No. 31, año XIII (Buenos Aires. CLACSO.)* , 71-102.

Archila Neira, M. (2012). El Movimiento Estudiantil en Colombia. Una Mirada Histórica. *Observatorio Social de América Latina No. 31.*

Archila, M. (2012). El Movimiento Estudiantil en Colombia, una mirada histórica. *OSAL No. 31, año XIII (Buenos Aires. CLACSO.)* , 71-102.

Aristóteles. (384 AC, 322 AC). Metafísica.

Bourdieu, P. (2008). *El Homo Academicus* (1 ed. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1979.). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica, UAM - Azcapotzalco, México. No. 5. Tomado de: Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Traducción Mónica Landesmann.* , 11-17.

C, I. G. (2005). El Concepto De Capitales En Bourdieu.

Chiroleau, A. (2016). La Democratización Universitaria En América Latina, Sentidos y Alcances En El Siglo XXI. En CLACSO, *El Derecho A La Universidad.*

Congreso de la República. (30 de diciembre de 2005). Ley 1002 de 2005. *Constitución Política de Colombia* , artículo 9.

Cruz R., E. (2012). La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. *Revista Ciencia Política No. 14. Universidad Nacional de Colombia.*

Cuellar, J. A. (2015). *¿Hacia Dónde va la Ciencia Política? Reflexiones sobre la disciplina en Colombia.* Ibagué: Universidad del Tolima.

Cuellar, J. A. y Caicedo, J. A. (2015). *¿Hacia Dónde va la Ciencia Política? Reflexiones sobre la disciplina en Colombia.* Ibagué: Universidad del Tolima.

- De Sousa S., B. (2007). *La Universidad del siglo XXI. Para una Reforma Democrática y Emancipatoria de la Universidad*. La Paz: Plural Editores.
- De Zubiría Samper, S. (2012). *Universidad, Cultura y Emancipación en América Latina*. Ed. Izquierda Viva, Fundación Walter Benjamín.
- EEES. (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia.
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). *Informe de Indicadores de Aporte del Estado a las Universidades Públicas*. Obtenido de <http://www.universidad.edu.co/index.php/indicadores-de-la-u-mainmenu-11/presupuesto-de-colciencias-mainmenu-188>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). *Informe de Indicadores de Aporte del Estado a las Universidades Públicas. Actualización permanente*. Obtenido de <http://www.universidad.edu.co/index.php/indicadores-de-la-u-mainmenu-11/presupuesto-de-colciencias-mainmenu-188>
- Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios. (2010). *Conclusiones Mesa Autonomía y Democracia Universitaria*. Manizales, Caldas.: ENEU.
- Engels, F. (1873-1886). *Dialectica De La Naturaleza*.
- Estudiantil., M. A. (2011.). *Convocatoria - Comité Operativo MANE. 10 de Septiembre del 2011*. Palmira, Valle del Cauca.: MANE.
- Ezequiel., P. A. (2009). *Tatado de Bolonia, Convergencia de los sistemas de enseñanza superior europeos*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- García Libera, Á. (2010). *Estado, Revolución y Construcción de Hegemonía. Conferencia inaugural*. Venezuela.: VI Foro Internacional de Filosofía. Audiovisual disponible en Youtube.
- García Linera, Á. (2010). *Estado, Revolución y Construcción de Hegemonía. Conferencia inaugural*. Venezuela.: VI Foro Internacional de Filosofía. Audiovisual disponible en Youtube.
- Getino, T. M. (2010). THE NUMERICAL TREATMENT OF THE REALITY, THOUGHTS ABOUT NOWADAYS IMPORTANCE OF THE STATISTIC IN THE INFORMATION SOCIETY. (D. d. Barcelona., Ed.) *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* .
- Gironza, I. (1985). *Documental "La rebelión de los Estudiantes"*. Cali.: Universidad del Valle.
- Hegel, F. G. (1811). Ciencia De La Lógica. En F. G. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*.
- Hegel, F. G. (1807). *Fenomenología Del Espiritu*.
- Heráclito. (490 A.C). Fragmentos.

Inda, G. y Duek, C. (2005). El Concepto de Capitales en Bourdieu, ¿Nuevas palabras para viejas ideas? *Revista Aposta No.23 Buenos Aires* .

Inda, G. y. (2005). El Concepto de Capitales en Bourdieu, ¿Nuevas palabras para viejas ideas? *Revista Aposta No.23 Buenos Aires* .

INDEPAZ. (03 de Marzo de 2010). *Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz*. Recuperado el 13 de Octubre de 2017, de <http://www.indepaz.org.co/749/tuto-gonzalez/>

Kohan, N. (2008). *Aproximaciones al Marxismo. Una introducción posible*. Ocean Sur.

Kohan, N. (2012). Método Dialéctico En Marx. *Encuentro Internacional Escuela De Cuadros*. Venezuela.

Kohan, N. (2013). *Ponencia: Método de Marx - Dialéctica*. Carácas, Venezuela.: Segundo Encuentro Internacional de Escuela de Cuadros, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

Kojeve, A. (1938). *La Dialectica Del Amo Y El Esclavo En Hegel*. Buenos Aires: La Pleyade.

Lenin, V. U. (1915). *En Torno A La Cuestión De La Dialéctica*.

Martínez García, J. (1998). *Las Clases Sociales y el Capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración*. Materiales de trabajo, Serie análisis Documento P/10 98-PB94/1382.

Marx, C. (1843). *Critica A La Filosofía Del Derecho De Hegel*.

Marx, C. (1844). *Cuadernos De París*. Era.

Marx, C. (1867). *El Capital*.

Marx, C. (1857). *Elementos Fundamentales Para La Critica De La Economía Política*.

Marx, C. (1846). *La Ideología Alemana*.

Marx, C. (1948). *Manifiesto Comunista*.

Marx, C. (1847). *Miseria De La Filosofía*.

Medina Gallego, C. (2012). *Movimiento Estudiantil, Referencias y Tesis*. URL <https://docs.google.com/presentation/d/1cZt9hF8oHoBYXRKHmmhQYOIHihXK5Y5sMTWFGG8uM8/edit?pli=1#slide=id.i257>.

Mesa Ampla Nacional Estudiantil. (2011.). *Convocatoria - Comité Operativo MANE. 10 de Septiembre del 2011*. Palmira, Valle del Cauca.: MANE.

Mesa Ampla Nacional Estudiantil. (2011). *Declaración de la Mesa Ampla Nacional Estudiantil, Universidad Distrital*. Bogotá.: MANE.

Mesa Amplia Nacional Estudiantil. (2011). *Conclusiones Mesa Programática. Declaración de la MANE*. Bogotá.: MANE.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (18 de Marzo de 2011). *Mineducación abre espacios de participación acerca de propuesta de Reforma a la Educación Superior. Comunicado de Prensa Oficial*. Recuperado el 03 de Septiembre de 2017, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-266930.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (16 de Febrero de 2012). *www.universidad.edu.co*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2017, de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-297506.html>

Múnera, L. (2011). *Autonomía Universitaria y Calidad en la Educación Superior*. Pereira.: URL <https://www.utp.edu.co/cms>
[utp/data/bin/UTP/web/uploads/media/comunicaciones/documentos/Autonomia-universitaria-y-calidad-en-la-educacion-superior.pdf](https://www.utp.edu.co/cms/utp/data/bin/UTP/web/uploads/media/comunicaciones/documentos/Autonomia-universitaria-y-calidad-en-la-educacion-superior.pdf) .

Múnera, L. (2011). *El xyz de la Reforma a la Ley 30 de 1992 (ley de educación superior)*. Bogotá.: Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz, N. y Hernández, A. (2013). La MANE como mecanismo legítimo de representación estudiantil. *Trans-pasando Fronteras, No. 3. CIES, Universidad Icesi* . , 59-69.

Muñoz, N. y. (2013). La MANE como mecanismo legítimo de representación estudiantil. *Trans-pasando Fronteras, No. 3. CIES, Universidad Icesi* . , 59-69.

OCDE y BIRF/Banco Mundial. (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia*. OCDE Publishing.

Ornelas Delgado, J. (2008). Reflexiones en torno a la Autonomía Universitaria. En CLACSO, *La Reforma Universitaria: Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires.: CLACSO.

Ricardo, D. (1821). *Principios de Economía Política y Tributación*.

Sistema Universitario Estatal. (2012). *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia. La realidad de la crisis en el Sistema de financiación de las Universidades Estatales*. Bogotá: SUE.

Smith, A. (1776). *La Riqueza De Las Naciones*. Londres.

SNIES. (2007-2013). *Personal Docente en Instituciones de Educación Superior*. Colombia.

Tamayo, J. S. (2017). Seminario 150 Años Del Capital. *Marx y El Capital*. Popayán.

Tilly, C. (2007). *Democracia*. [Kindle DX version] Retrieved from Amazon.com: Akal S.A, 2010.

Universidad del Cauca [Unicauca]. (1993). *Acuerdo Superior No. 024 (Estatuto Docente)*. Popayán, Cauca.

Vega Cantor, R. (2011). *Contrareforma Educativa en Colombia. ¡Bienvenidos a la Universidad de la Ignorancia!*. URL

https://docs.google.com/file/d/0B_7QYGmOh2PkTWpuVEJCVDN4a0E/edit?pli=1.

Vega Cantor, R. (2015). *La Universidad de la Ignorancia. Capitalismo Académico y Mercantilización de la Educación Superior*. Bogotá: Ocean Sur.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvaro Acevedo Tarazona (2013). Por una vía explicativa del movimiento universitario en Colombia: un acercamiento a Pierre Bourdieu. Revista Perspectiva No. 18: 295-318, octubre 2013.

Adriana Chiroleu... [Et al.] (2016). La Democratización Universitaria En América Latina, Sentidos y Alcances En El Siglo XXI. En: El derecho a la Universidad en perspectiva regional / compilado por Damián Del Valle; Federico Montero; Sebastián Mauro; editado por Miriam Socolovsky; prólogo de Yamile Socolovsky. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO, 2016

Aragort Solórzano, Y. (2007). Democracia, Procesos de Democratización y Especialidad de Poder. Aldea Mundo/ Fronteras e Integración. No. 23, año XII.

Archila Neira, M. (2012). El Movimiento Estudiantil en Colombia, una mirada histórica. OSAL No. 31, año XIII (Buenos Aires. CLACSO.) , 71-102.

Aristóteles. (384 AC, 322 AC). Metafísica.

Bourdieu, P. (2008). El Homo Academicus (1 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1979.). Los Tres Estados del Capital Cultural. Sociológica, UAM - Azcapotzalco, México. No. 5. Tomado de: Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Traducción Mónica Landesmann. , 11-17.

Bourdieu, P. (2000) Sobre el capital simbólico. En: Intelectuales, política y poder, traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/Eudeba.

Cruz R., E. (2012). La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. Revista Ciencia Política No. 14. Universidad Nacional de Colombia.

De Sousa S., B. (2007). La Universidad del siglo XXI. Para una Reforma Democrática y Emancipatoria de la Universidad. La Paz: Plural Editores.

De Zubiría Samper, S. (2012). Universidad, Cultura y Emancipación en América Latina. Ed. Izquierda Viva, Fundación Walter Benjamín.

EEES. (1999). Declaración de Bolonia. Bolonia.

El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). Informe de Indicadores de Aporte del Estado a las Universidades Públicas. Actualización permanente. Obtenido de <http://www.universidad.edu.co/index.php/indicadores-de-la-u-mainmenu-11/presupuesto-de-colciencias-mainmenu-188>

Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios. (2010). Conclusiones Mesa Autonomía y Democracia Universitaria. Manizales, Caldas.: ENEU.

Engels, F. (1873-1886). Dialectica De La Naturaleza.

Ezequiel., P. A. (2009). Tatado de Bolonia, Convergencia de los sistemas de enseñanza superior europeos. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.

García Linera, Á. (2010). Estado, Revolución y Construcción de Hegemonía. Conferencia inaugural. Venezuela.: VI Foro Internacional de Filosofía. Audiovisual disponible en Youtube.

Gironza, I. (1985). Documental "La rebelión de los Estudiantes". Cali: Universidad del Valle.

Hegel, F. G. (1811). Ciencia De La Lógica. En F. G. Hegel, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse.

Hegel, F. G. (1807). Fenomenología Del Espiritu.

Heráclito. (490 A.C). Fragmentos.

Inda, G. y Duek, C. (2005). El Concepto de Capitales en Bourdieu, ¿Nuevas palabras para viejas ideas? Revista Aposta No.23 Buenos Aires .

Kohan, N. (2008). Aproximaciones al Marxismo. Una introducción posible. Ocean Sur.

Kohan, N. (2012). Método Dialéctico En Marx. Encuentro Internacional Escuela De Cuadros. Venezuela.

Kohan, N. (2013). Ponencia: Método de Marx - Dialéctica. Carácas, Venezuela.: Segundo Encuentro Internacional de Escuela de Cuadros, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

Kojeve, A. (1938). La Dialectica Del Amo Y El Esclavo En Hegel. Buenos Aires: La Pleyade.

Lenin, V. U. (1915). En Torno A La Cuestión De La Dialéctica.

Martínez García, J. (1998). Las Clases Sociales y el Capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración. Materiales de trabajo, Serie análisis Documento P/10 98-PB94/1382.

Marx, C. (1843). Critica A La Filosofía Del Derecho De Hegel.

Marx, C. (1844). Cuadernos De París. Era.

Marx, C. (1867). El Capital.

Marx, C. (1857). Elementos Fundamentales Para La Critica De La Economía Política.

Marx, C. (1846). La Ideología Alemana.

Marx, C. (1948). Manifiesto Comunista.

Marx, C. (1847). Miseria De La Filosofía.

Medina Gallego, C. (2012). Movimiento Estudiantil, Referencias y Tesis. URL <https://docs.google.com/presentation/d/1cZt9hF8oHoBYXRKHmmhQYOIHihXK5Y5sMTWFGG8uM8/edit?pli=1#slide=id.i257>.

Mesa Amplia Nacional Estudiantil. (2011.). Convocatoria - Comité Operativo MANE. 10 de Septiembre del 2011. Palmira, Valle del Cauca.: MANE.

Mesa Amplia Nacional Estudiantil. (2011). Declaración de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil, Universidad Distrital. Bogotá.: MANE.

Mesa Amplia Nacional Estudiantil. (2011). Conclusiones Mesa Programática. Declaración de la MANE. Bogotá.: MANE.

Múnera, L. (2011). Autonomía Universitaria y Calidad en la Educación Superior. Pereira.: URL <https://www.utp.edu.co/cms/utp/data/bin/UTP/web/uploads/media/comunicaciones/documentos/Autonomia-universitaria-y-calidad-en-la-educacion-superior.pdf> .

Múnera, L. (2011). El xyz de la Reforma a la Ley 30 de 1992 (ley de educación superior). Bogotá.: Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz, N. y Hernández, A. (2013). La MANE como mecanismo legítimo de representación estudiantil. Trans-pasando Fronteras, No. 3. CIES, Universidad Icesi. , 59-69.

OCDE y BIRF/Banco Mundial. (2012). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia. OCDE Publishing.

Ornelas Delgado, J. (2008). Reflexiones en torno a la Autonomía Universitaria. En CLACSO, La Reforma Universitaria: Desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires.: CLACSO.

Ricardo, D. (1821). Principios de Economía Política y Tributación.

Sistema Universitario Estatal. (2012). Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia. La realidad de la crisis en el Sistema de financiación de las Universidades Estatales. Bogotá: SUE.

Smith, A. (1776). La Riqueza De Las Naciones. Londres.

Tamayo, J. S. (2017). Seminario 150 Años Del Capital. Marx y El Capital. Popayán.

Tilly, C. (2007). Democracia. [Kindle DX version] Retieved from Amazon.com: Akal S.A, 2010.

Vega Cantor, R. (2011). Contrareforma Educativa en Colombia. ¡Bienvenidos a la Universidad de la Ignorancia! . URL https://docs.google.com/file/d/0B_7QYGmOh2PkTWpuVEJCVDN4a0E/edit?pli=1.

Vega Cantor, R. (2015). La Universidad de la Ignorancia. Capitalismo Académico y Mercantilización de la Educación Superior. Bogotá: Ocean Sur.

Congreso de la República. (30 de diciembre de 2005). Ley 1002 de 2005. Constitución Política de Colombia , artículo 9.

INDEPAZ. (03 de Marzo de 2010). Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. Recuperado el 13 de Octubre de 2017, de <http://www.indepaz.org.co/749/tuto-gonzalez/>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (18 de Marzo de 2011). Mineducación abre espacios de participación acerca de propuesta de Reforma a la Educación Superior. Comunicado de Prensa Oficial. Recuperado el 03 de Septiembre de 2017, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-266930.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (16 de Febrero de 2012). www.universidad.edu.co. Recuperado el 23 de Septiembre de 2017, de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-297506.html>

Ministerio de Educación Nacional (2011) El ABC de la reforma a la Educación Superior en Colombia. Comunicado de prensa. En: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-266644.html> Consultado el 28 de agosto del 2017.

SNIES. (2007-2013). Personal Docente en Instituciones de Educación Superior. Colombia.

Universidad del Cauca [Unicauca]. (1993). Acuerdo Superior No. 024 (Estatuto Docente). Popayán, Cauca.