



**Universidad Michoacana De
SAN NICOLÁS DE HIDALGO**



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS
FACULTAD DE HISTORIA

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
DOCTORADO EN HISTORIA

**LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN ESTADUNIDENSE Y LA
REESTRUCTURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA EN LA
DÉCADA DE LOS SESENTA**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN HISTORIA

PRESENTA
HEIDY VIVIANA ESPINOSA ESCOBAR

ASESORES
DOCTORA EN HISTORIA MARÍA CONCEPCIÓN GAVIRA MÁRQUEZ

DOCTOR EN HISTORIA MIGUEL ÁNGEL GUTIÉRREZ LÓPEZ

MORELIA, MICHOACÁN

FEBRERO DE 2017

ESTA INVESTIGACIÓN FUE REALIZADA GRACIAS AL APOYO DEL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

Resumen

Las agencias y fundaciones estadounidenses elaboraron de manera conjunta una problematización de la universidad latinoamericana, estableciendo una agenda con unos ejes de reforma los cuales se constituyeron en la columna vertebral de los cambios realizados en Colombia en materia de educación superior en los sesenta, viéndose reflejado en el fortalecimiento de la iniciativa privada, en la transformación de la Universidad Nacional y en la planeación general del sistema, dándole al Estado colombiano los elementos burocráticos necesarios para ejercer su control pues éste no contaba con una estructura sólida que le permitiera regular la diversificación. Sin embargo, este proceso de reorganización acorde con los lineamientos estadounidenses, encontró en los movimientos estudiantiles su principal fuerza opositora, ya que éstos denunciaban que tal intervención tenía como propósito el control ideológico de la región para alejarla de la influencia comunista, y a su vez buscaba adecuar las universidades a las necesidades económicas sin que hubiese un proceso crítico y reflexivo en la producción del conocimiento por parte de estas instituciones.

Palabras claves: Reforma universitaria, educación superior en Colombia, proyectos de intervención estadounidense, universidad en América Latina, movimientos estudiantiles, Universidad Nacional de Colombia.

THE PROJECTS OF INTERVENTION OF THE UNITED STATES AND THE RESTRUCTURING OF HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA IN THE DECADE OF THE SIXTIES

Abstract

The US agencies and foundations jointly elaborated a problematization of the Latin American university, establishing an agenda with reform points that became the reference of the changes made in Colombia in the field of higher education in the sixties, being reflected in the strengthening of private initiative, in the transformation of the National University and in the general planning of the system, giving the Colombian State the necessary bureaucratic elements to exercise its control since it did not have a solid structure that would allow it to regulate diversification. However, this process of reorganization in accordance with the American guidelines, found in the student movements its main opposition force, since they denounced that such intervention had as its purpose the ideological control of the region to distance it from the communist influence, and at the same time sought adapt universities to economic needs without there being a critical and reflective process in the production of knowledge by these institutions.

Keywords: University reform, higher education in Colombia, American intervention projects, university in Latin America, student movements, National University of Colombia.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido producto de la participación y colaboración de muchas personas. Agradezco ante todo a mis asesores, la Dra. María Concepción Gaviria Márquez y el Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López, por el valioso acompañamiento que me brindaron en cada momento de este proceso, mostrándose siempre dispuestos a contribuir con sus amplios conocimientos al hacer una lectura minuciosa de los avances de esta investigación, para orientarla en el cumplimiento de sus propósitos.

A mis compañeros, profesores y amigos que dedicaron parte de su tiempo a conocer mi trabajo y darme sus apreciaciones, lo que sin duda amplió mi perspectiva y me permitió cuestionar y mejorar las partes que fueron integrando esta tesis. Por su puesto, al Dr. Moisés Guzmán, coordinador del doctorado, a Ernesto, al personal del Instituto de Investigaciones Históricas y a todos los colaboradores de la UMSNH, quienes siempre estuvieron dispuestos a apoyar los procedimientos administrativos y académicos.

A la Dra. Andrea Gremels por haberme respaldado en el programa de movilidad en la Universidad Goethe. A Gabriel Escalante, coordinador de consultas del Archivo Histórico de la Universidad Nacional de Colombia, por su orientación en este fondo documental. De igual manera, a Juan Manuel Pérez de la sala de lectura hispana de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, de donde pude extraer fuentes valiosas para esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología- CONACYT- por la beca nacional y de movilidad internacional, lo cual me permitió tener una dedicación de tiempo completo al programa. A mi mamá, mis hermanos, mi sobrino y a toda mi familia, por ser quienes le dan sentido a todas las cosas en mi vida porque su amor ha sido la fortaleza para seguir siempre adelante. A todos mil gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
---------------------------	-----------

Capítulo 1: La construcción de un modelo de educación superior para América Latina	28
---	-----------

1.1 Los cambios en la política exterior estadounidense.	30
1.2 La educación en el marco de los proyectos de intervención.	34
1.3 La problematización de la universidad en América Latina.	41
1.4 La difusión del modelo estadounidense en la educación superior latinoamericana	48
1.4.1 La formulación de una agenda para América Latina.....	48
1.4.2 Programas de asistencia para educación superior en los países latinoamericanos	54
1.4.2.1 Dificultades en la implementación de los proyectos de intervención.	66
1.5 El modelo cubano de educación superior	68

Capítulo 2: Educación superior en Colombia en la década de los sesenta: la consolidación del sistema universitario y la supremacía de los lenguajes técnicos	73
---	-----------

2.1 Hacia la diversificación del sistema de educación superior.	74
2.2 Proyectos para la educación superior en el marco de los programas de asistencia de Estados Unidos en Colombia.....	87
2.2.1 La asistencia estadounidense en las universidades de Colombia.	92
2.2.2 Proyectos de diagnóstico y planeación de la educación superior.....	99
2.2.3 Financiación de otros programas de fortalecimiento institucional y áreas afines a la educación superior.	114
2.3 La diversificación de la educación superior y el afianzamiento de las bases para un sistema excluyente.....	118
2.3.1 El problema de la financiación en la educación superior	121
2.4 Efecto de los proyectos de intervención estadounidense en la legislación	123

Capítulo 3: La reforma de la Universidad Nacional de Colombia: tras la ilusión de la ayuda extranjera.....	126
---	------------

3.1 La Universidad Nacional en la encrucijada.....	126
3.2 La unidad operante: un enfoque teórico y metodológico para la comprensión de las reformas universitarias.	130
3.3 La primera estructura: la trayectoria histórica y los trazos de la normatividad en la Universidad Nacional de Colombia.....	136
3.4. La segunda estructura: de la problematización de la Universidad al planteamiento y ejecución de la reforma.....	143
3.4.1 La construcción discursiva de la crisis	143
3.4.2 Planteamiento estratégico.....	145
3.4.3 Ejes de la reforma universitaria.....	148
3.4.3.1 La reorganización académica.....	150
3.4.3.2 Restructuración administrativa, presupuesto y financiación.....	154
3.4.3.3 La planeación y construcción de espacios físicos	161
3.4.3.4 El profesorado.....	163
3.4.3.5 Ajustes normativos	166
3.4.4 La <i>Gaceta Universidad Nacional</i> como órgano de socialización de la reforma.....	166
3.4.5 Relación con el movimiento estudiantil.....	169
3.5. La tercera estructura: el cambio en la organización de los campos de saber.....	172
Capítulo 4: Movimiento estudiantil en Colombia en la década de los sesenta: dos proyectos de universidad enfrentados	174
4.1 Los estudiantes: de fuerza transformadora a enemigos de la reforma.....	175
4.2 La agitación estudiantil en la década de los sesenta.....	180
4.2.1 La experiencia latinoamericana.....	183
4.3 Las juventudes universitarias en Colombia en la década de los sesenta.....	188
4.3.1 El antiimperialismo como eje cohesionador.....	193
4.3.2 La construcción de una agenda de reforma.....	208
CONCLUSIONES	214
APÉNDICE 1	221
APÉNDICE 2	229
BIBLIOGRAFÍA	239

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, FIGURAS Y MAPAS

Tablas

Tabla 1: Esquema de evaluación para la universidad.....	53
Tabla 2: Universidades por orden de demanda en 1964.....	108
Tabla 3: El Plan de Desarrollo en cifras.	146
Tabla 4: Obras de infraestructura contempladas en el Plan Cuatrienal de la Universidad Nacional 1966-1969.	162
Tabla 5: Estatuto Docente de la Universidad Nacional en 1965.	164
Tabla 6: Movimientos estudiantiles de la primera y segunda etapa de reforma universitaria en América Latina.	185

Gráficos

Gráfico 1: Datos población en educación superior 1964.....	107
Grafico 2: Déficit de Cupos en 1964.....	107
Gráfico 3: Contratación de profesores universitarios.	113
Gráfico 4: Dedicación de los profesores durante la administración de Patiño.	166

Figuras

Figura 1: Modelo de Unidad operante para las reformas universitarias.....	132
---	-----

Mapa conceptual

Mapa 1: Proyectos de intervención estadounidenses en educación superior en Colombia ...	92
---	----

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AFGES Asociación General Francesa de Estudiantes de Estrasburgo

AGN: Archivo general de la Nación.

AHUN: Archivo Histórico Universidad Nacional.

ANDI: Asociación de Industriales de Colombia.

ANUC: Asociación Nacional de Usuarios Campesinos.

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior en México.

ASCOFAME: Asociación Colombiana de Facultades de Medicina.

ASCUN: Asociación Colombiana de Universidades

AUDEA: Asociación Universitaria de Antioquia.

AUDESA: Asociación Universitaria de Santander.

BID: Banco Interamericano de Desarrollo.

CEDE: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes.

CEDEN: Centro Para el Desarrollo de la Educación No Formal

CEU: Confederación de Estudiantes Universitarios (Colombia)

CEUC: Confederación de Estudiantes Universitarios Colombianos

CHEAR: Council on Higher Education in the American Republics.

CINVA: Centro Interamericano de Vivienda y Planeamiento.

CLACSO: El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CSTC: Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia.

CSUCA: Confederación Universitaria Centro Americana.

CTC: Confederación de Trabajadores de Colombia

DAS: Departamento Administrativo de Seguridad.

DOD: Department of defense.

ECA: Economy Cooperation Administration

ERU: Estudiantes Revolucionarios Unidos.

FAO: Food and Agricultural Organization.

FARC: Fuerzas Armadas Revolucionaria de Colombia.

FECH: Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.

FECODE: Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación.

FEPEC: Fundación Colombiana para la Educación Permanente.

FES: Frente de estudios Sociales.

FES: Fundación para la Educación Superior.

FIPES: Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior.

FUAR: Frente Unido de Acción Revolucionaria.

FUN Federación Universitaria Nacional

FUN: Fondo Universitario Nacional.

GULERPE: Grupo Universitario latinoamericano de Estudio para la reforma y el perfeccionamiento de la Educación.

ICA: Instituto Colombiano Agropecuario.

ICA: International Cooperation Administration.

ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

INCORA: Instituto Colombiano de la Reforma Agraria.

JUCO: Juventud Comunista.

JUPA: Juventud Patriótica.

MOEC: Movimiento Obrero Estudiantil Campesino.

MOIR: Movimiento Obrero Independiente Y Revolucionario.

MRL: Movimiento Radical Liberal

MSA: The Mutual Security Agency.

OAS: Organization of American States.

OEA: Organización de Estados Americanos

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

OTAN: La Organización del Tratado del Atlántico Norte.

PC: Partido Comunista.

ROCAP: Region Officer of Central American Programs.

SDS: Student for Democracy Society.

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje.

TCA: Technical Cooperation Administration.

UDUAL: Unión de universidades de América Latina y el Caribe.

UIS: Universidad Industrial de Santander.

UNAL: Universidad Nacional de Colombia.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNEC: Unión de Estudiantes Colombianos.

UNEF: Unión Nación de Estudiantes Franceses.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USAID-AID: United States Agency for international Development.

USIS: U.S. Information Service.

USOM: US Operation Mission.

UTC: Unión de Trabajadores Colombianos.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal que orienta esta investigación es determinar en qué medida los proyectos de intervención implementados por Estados Unidos, influenciaron la reestructuración de la educación superior en la década de los sesenta en Colombia. Para el desarrollo de este propósito, planteamos como hipótesis que las agencias y fundaciones estadounidenses elaboraron de manera conjunta una problematización de la universidad latinoamericana, estableciendo una agenda con unos ejes de reforma los cuales se constituyeron en la columna vertebral de los cambios realizados en Colombia en materia de educación superior en los sesenta, viéndose reflejado en el fortalecimiento de la iniciativa privada, en la transformación de la Universidad Nacional y en la planeación general del sistema, dándole al Estado colombiano los elementos burocráticos necesarios para ejercer su control pues éste no contaba con una estructura sólida que le permitiera regular la diversificación. Sin embargo, este proceso de reorganización acorde con los lineamientos estadounidenses, encontró en los movimientos estudiantiles su principal fuerza opositora, ya que éstos denunciaban que tal intervención tenía como propósito el control ideológico de la región para alejarla de la influencia comunista, y a su vez buscaba adecuar las universidades a las necesidades económicas sin que hubiese un proceso crítico y reflexivo en la producción del conocimiento por parte de estas instituciones.

La mayoría de los estudios que abordan el tema de la educación superior en Colombia en la década de los sesenta, como los de Gerardo Molina, Aline Helg, Fernán González, Aura María Puyana y Mariana Serrano; se limitan a resaltar que Estados Unidos participó en la elaboración del documento conocido como Plan Básico, en el que se establecieron algunos lineamientos para la reforma universitaria en el país, mencionando de manera muy general algunos aspectos de tal cooperación y destacando la figura de Rudolph Atcon.¹ Es por ello por lo que, la presente tesis se ha encaminado en analizar con mayor detalle la experiencia de intervención estadounidense en el ámbito de la educación superior en el país, considerando fundamental rastrear sus orígenes desde la

¹ MOLINA, Gerardo, *¿Universidad oficial o universidad privada?*, HELG, Aline, “La educación en Colombia 1958-1980”, GONZÁLEZ, Fernán, *Estado y Nación en la Historia de Colombia*, PUYANA, Aura María y SERRANO Mariana, *reforma o inercia en la universidad latinoamericana*.

problematización que las agencias y fundaciones de Estados Unidos hicieron sobre la cuestión universitaria en América Latina, ya que logramos identificar que esto arrojó un modelo fundado en una nueva concepción sobre la universidad y sus funciones, estableciendo algunos ejes sobre los cuales debía reorganizarse la educación superior en la región, lo cual se esperaba difundir e implementar a través de proyectos de intervención, de los que pretendemos identificar su diseño y planteamiento estratégico, dado que ha sido un tema poco trabajado.

En este mismo sentido, queremos realizar un aporte significativo al abordar de manera pormenorizada el tipo de proyectos que fueron desarrollados especialmente para Colombia en el marco de este mismo programa de cooperación, con el fin de alcanzar un mayor nivel de análisis con relación a los efectos de éstos en el afianzamiento de las características del sistema de educación superior del país cuyas consecuencias experimentamos en actualidad, resaltando el impacto que tuvo la asesoría que se brindó en las universidades privadas. Igualmente, con esta investigación buscamos demostrar que la reforma que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia bajo la rectoría de José Félix Patiño en la década de los sesenta, tuvo una fuerte influencia de ese modelo universitario promovido por Estados Unidos, lo cual va en contravía con lo afirmado por otros autores, como Mauricio Archila, que no identifican tal conexión pues describen tal reforma como una consecuencia de las rectorías anteriores y de los cambios en la legislación nacional.² Finalmente, en nuestro acercamiento a la temática se considera esencial, resaltar la forma en la que los movimientos estudiantiles colombianos se posicionaron de manera crítica frente a tal intervención, basados en la defensa de su autoridad y derecho para participar en el delineamiento del futuro de la universidad como institución social.

Dada esta perspectiva, a lo largo de la investigación será recurrente la presencia de varios actores que pretendemos enunciar a continuación con el fin de orientar al lector. En primer lugar, identificamos las fundaciones, principalmente la Ford y Rockefeller; las agencias como el USAID (United States Agency for International Development) y el Departamento de Estado; las universidades encargadas de brindar asesoría técnica a los

² ARCHILA, Mauricio, *El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica*, p.80.

países latinoamericanos que establecieron convenios de cooperación con Estados Unidos en materia de educación superior y los organismos financieros como el BID. En segundo lugar, aparecerá de manera recurrente el Estado colombiano y sus universidades públicas, principalmente la Universidad Nacional y la del Valle; y las privadas como la Universidad de los Andes y el EAFIT (Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico). Por último, identificamos la presencia de los movimientos estudiantiles colombianos que se organizaron alrededor de distintas corrientes ideológicas y mostraron diversas posturas alrededor del tema de la reforma universitaria en el país.

Consideramos importante precisar que por proyectos de intervención entendimos todo aquel programa encaminado a introducir cambios en las instituciones de educación superior en América Latina, de acuerdo con los principios del modelo propuesto por Estados Unidos, en los que estuvieran comprometidos recursos de este mismo país. Pese a que el interés está centrado en los proyectos desarrollados por el USAID, el avance de la investigación nos fue mostrando que no era posible una separación tajante entre éstos y las intervenciones hechas por las fundaciones estadounidenses y los préstamos otorgados por el BID a las universidades, ya que muchos de los proyectos se complementaban con recursos otorgados por estas organizaciones, pues tenían la misma visión sobre los problemas de la universidad latinoamericana y los puntos sobre los cuáles debían centrarse las reformas, en pocas palabras compartían el mismo modelo. Incluso en algunas ocasiones, asistían de manera conjunta a las reuniones en las que algunas instituciones exponían sus proyectos en busca de financiación.

Para el desarrollo de esta investigación fue clave la documentación obtenida luego de un extenso proceso de búsqueda de fuentes primarias, que dieran cuenta de manera pormenorizada del tipo de proyectos de intervención en educación superior que fueron implementados en Colombia y en América Latina. De esta exploración, pudimos obtener reportes e informes elaborados por los equipos asesores de universidades y fundaciones estadounidenses que ejecutaron tales proyectos, así como memorias de simposios y otros eventos académicos organizados alrededor del tema de la reforma universitaria, auspiciados por agencias como el USAID y el Departamento de Estado en la década de los sesenta. Dado que este tipo de fuentes manejaban un lenguaje oficial, se realizó un abordaje

cuidadoso que nos permitiera adquirir la información sin comprometer el análisis crítico del discurso manejado en este tipo de documentos, por lo que fue fundamental la formulación de una serie de variables de análisis que permitirán determinar el impacto de tales proyectos en la transformación de las universidades y del sistema de educación superior en el caso colombiano, ya que como sabemos el discurso estaba construido de manera que encubría intereses imperialistas.

Precisamente para fortalecer el aparato crítico y contrastar la información obtenida, se buscó apoyo en bibliografía especializada en el tema de las reformas universitarias en textos como el de Pedro Krotsch, Claudio Rama, Carlos Tünnermann y Aníbal Bascuñan Valdés, así como en obras dedicadas al estudio de la política exterior estadounidense y al paradigma desarrollista.³ De igual forma, se constituyeron en una fuente importante los textos de autores como Imanol Ordorika y Hugo Casanova, quienes reflexionan acerca del concepto de gobierno y gobernabilidad en la universidad y analizan los procesos políticos que tienen lugar en este espacio. Para el caso colombiano específicamente, Diana Soto Arango, especialista en educación, es una de las autoras que más se ha interesado en investigar el desenvolvimiento histórico de la universidad colombiana, proponiendo su estudio en etapas de las cuales analiza los puntos clave para su desarrollo, la relación con el Estado y los conflictos que la circundan. Esta misma autora ha publicado artículos en compilaciones hechas por Cristina Vera de Flachs, una argentina cuya obra es una de las referencias más relevantes para el tema de la universidad en América Latina.⁴

³ KROTSCH Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, 2ª edición, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2009. RAMA, Claudio, *La tercera reforma en la educación superior en américa Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006. TÜNNERMANN, Carlos, *Estudios sobre la teoría de la universidad*”, San José Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana –EDUCA–, 1983. BASCUÑAN, Aníbal, *Universidad: Cinco ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1963. BLOCH, Avital, RODRÍGUEZ, María del Rosario (coord.), *la Guerra Fría y las Américas*, Morelia, Universidad de Colima, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-IIH, 2013.

⁴ CASANOVA, Hugo, *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM, entre la emancipación y la innovación*, México, UNAM, Porrúa, 2009. ORDORIKA, Imanol, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, 2006. SOTO ARANGO, Diana, “La Universidad colombiana, políticas públicas y reformas educativas 1774-2012”, Cristina Vera de Flachs (Ed.), *Historia de las universidades latinoamericanas. Tradición y Modernidad*, Córdoba, Báez Ediciones, Conicet, Innovat, 2013, pp.313-370.

En cuanto el tema de los movimientos estudiantiles, reconocemos que una de las fuentes más importantes y completas que existen actualmente es la serie *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, coordinada por Renate Marsiske, que hasta el 2017 contaba con cinco volúmenes, en el que se presentan una variedad de experiencias en las cuales se analiza las formas organizativas y la participación de estos movimientos en acontecimientos políticos y sociales. En estas compilaciones, han participado en varios números autores colombianos cuyo trabajo académico se ha concentrado en el abordaje de los movimientos sociales y estudiantiles en este país: Mauricio Archila y Álvaro Acevedo Tarazona, quienes han hecho un seguimiento al desarrollo histórico de este tipo de grupos, resaltando su relación con el poder, la formas de manifestación y su participación en el acontecer de la vida nacional. Manuel Agustín Aguirre, con su obra “universidad y movimientos estudiantiles”, también realizó un gran aporte a la temática desde la perspectiva marxista destacando la presencia que han tenido estos movimientos en distintos países y periodos históricos.

Otras fuentes relevantes para nuestra investigación fue la consulta de prensa, en diarios como *El Tiempo* y *El Espectador*, sobre todo para rastrear las protestas estudiantiles que se dieron en el marco del proceso de transformación de la educación universitaria en Colombia en los años sesenta. De la *Gaceta Universidad Nacional*, obtuvimos información importante que nos permitió dar seguimiento a los ejes sobre los cuales se proyectó la reforma universitaria que se llevó a cabo esta institución. De igual forma, fue necesario el acercamiento a la normatividad y la legislación, así como a algunos debates del Congreso de Colombia y a los informes presentados por los rectores de la UNAL durante el periodo de estudio.

El desarrollo de esta investigación también requirió un acercamiento a los elementos teóricos propios del tema de la universidad. Según Pedro Krotsch, fue a partir de la década de los sesenta que comenzó a utilizarse el término educación superior, precisamente como una expresión del tránsito de la universidad de élite a la universidad de masas, caracterizada por la diferenciación de carreras y espacios educativos que buscaban dar respuesta a las demandas emergentes, dado el aumento poblacional. Es por eso por lo que, solo a partir de

ese momento se pudo hablar propiamente de sistema, debido al surgimiento de un mayor número de universidades públicas y sobre todo privadas.⁵

Fue esa diversidad de sucesos y procesos que caracterizaron los sesenta, lo que permitió que la universidad se fuera configurando como un campo de saber, dando lugar a enfoques teóricos tan importantes como el de la perspectiva organizacional propuesto por Burton Clark, el cual logró una madurez en la década de los ochenta.⁶ Precisamente este autor, en aquel entonces (1987) profesor y presidente del Grupo de Investigación sobre Educación Comparada de la Universidad de California, planteó la importancia de un abordaje multidisciplinar en la construcción de un entramado epistemológico, que permitiera el abordaje de la universidad a través de estudios que dieran cuenta de su complejidad.

Quizás una de las disciplinas que mayores aportes ha hecho a este campo de estudio es la sociología, estableciendo categorías que permiten analizar el funcionamiento de las instituciones, el rol del Estado y la participación diversos actores en los procesos educativos. Desde este enfoque, las universidades son vistas primordialmente como subestructuras ubicadas dentro de los sistemas, por lo que su acontecer es visto como un reflejo de esta macro estructura de la que hacen parte. Esta disciplina se preocupa por realizar un seguimiento del origen de las instituciones y su desempeño actual, en palabras de Krottsch “se trata de una perspectiva que valora especialmente la génesis histórica de las prácticas sociales y educativas”.⁷

Justamente de la sociología proviene la perspectiva organizacional a la que hicimos referencia, en la que se privilegia el estudio de aspectos internos del funcionamiento de las universidades por encima de variables de tipo político y social, como se hace en las propuestas teóricas de otros sociólogos del corte de Bourdieu y Durkheim. Esta mirada a los elementos internos hace énfasis en las particularidades del trabajo científico y académico, destacando que es la producción y transmisión del conocimiento lo que

⁵ KROTSCH, *Educación superior y reformas comparadas*, p. 4. La masificación cuando hay una presencia del 15 al 20% de la población de entre los 20-24 años en la educación superior.

⁶ Clark, (Editor), *Perspectives on Higher Education Eight Disciplinary and Comparative Views*, Los Angeles, University of California Press, 1987.

⁷ Krottsch, “La educación superior y las reformas comparadas”, p. 69.

determinan unas características particulares, que le permiten a la universidad en teoría moverse con libertad y autonomía. Así, las universidades son comprendidas como sistemas de base pesada debido a los funcionamientos y dinámicas particulares de las disciplinas y del mundo académico, que generan grupos de interés e influyen en la organización de la universidad en jerarquías que provienen precisamente de las disputas entre los campos de saber.⁸

Al estudio de la universidad también han hecho contribuciones menores disciplinas como la economía, que considera que esta institución debe responder de manera eficiente a los requerimientos humanos, técnicos y tecnológicos, necesarios para el desarrollo de los mercados nacionales para lograr una presencia importante a nivel internacional. Esto se complementa con una lectura desde la administración, que plantea la importancia de la planeación en la universidad, la cual se entiende como una corporación, con relaciones verticales y jerarquías definidas. Igualmente, el derecho y la ciencia política orientan su interpretación dando al Estado un lugar central en el análisis, definiéndolo como el principal promotor de los cambios privilegiando un enfoque normativo, que reduce las problemáticas a la legislación y allí mismo ubica las soluciones.

Un concepto que es fundamental para el esta investigación es el de reforma universitaria, por lo cual tendremos como referencia lo propuesto por Popkewitz, quien la define como parte de los procesos de regulación social que se aplican sobre la escolarización, lo cual significa que las transformaciones de este tipo persiguen primordialmente un cambio adaptativo que le permita a los grupos de poder seguir manteniendo su control sobre los espacios educativos.⁹ Esto se contrapone a la manera en la que el concepto reforma, ha sido usado como un sinónimo cambio para el mejoramiento de los sistemas educativos, es decir la realización de una transformación que traerá progreso, lo cual se debe a que ha sido un término empleado en los discursos que hablan sobre progreso económico y social. Es por eso por lo que, para entender la puesta en marcha de una reforma es imprescindible encontrar la relación entre los cambios que se quieren introducir en las instituciones y la construcción discursiva que se elaboró desde las

⁸ Clark, "El sistema de educación superior...", pp. 113-152.

⁹ POPKEWITZ, *Sociología política de las reformas educativas*, p, 14.

instancias del poder para justificar su pertinencia, tal como se podrá evidenciar a lo largo de la investigación.

Otros autores ofrecen elementos muy útiles a la hora de estudiar las transformaciones que tienen lugar en las universidades. Por ejemplo, Hugo Casanova, propone el análisis de las reformas universitarias considerando varias cuestiones: su origen, para determinar desde que actores se promueve la reestructuración; el contenido, es decir que aspectos se propone modificar; su operación y difusión, estudiando el proceso de implementación; sus alcances, determinando el grado de impacto; y finalmente este autor considera importante analizar la intención de la reforma, es decir los intereses que determinaron su promoción.¹⁰ Bajo esta misma perspectiva de análisis, hemos considerado importante tener en cuenta la propuesta de Ladislav Cerych, quien destaca que, para entender las dinámicas de la universidad, es necesario el estudio de la profundidad, la amplitud y el nivel de los cambios que tiene lugar dentro de estas instituciones. Este mismo autor afirma que, el crecimiento y el desarrollo que tuvieron los sistemas de educación superior en la década de los sesenta y lo setenta es lo que permitió el surgimiento de diversos enfoques que trataban de explicar la reestructuración universitaria, surgiendo un interés especial en el proceso de implementación de políticas públicas, que precisamente era el campo de especialidad de Cerych.¹¹

Otro concepto esencial en esta investigación es el de modernización educativa, ya que la experiencia de la implementación de los proyectos de intervención estadounidense en la década de los sesenta en América Latina permitió difundir la idea de que los sistemas educativos debían reestructurarse teniendo como punto de referencia el modelo de los países desarrollados, bajo la creencia de que sólo esto permitiría obtener beneficios en términos de progreso económico y social. Sin embargo, esto obedeció más bien a una estrategia de tales países para lograr que otras naciones modificaran sus sistemas para favorecer sus propios intereses. Basado en los planteamientos de Marx Weber, Juan Casassus expone que la modernización educativa consiste principalmente en la reestructuración más menos radical de formas organizativas que dirigen la actividad

¹⁰ CASANOVA, Hugo, *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM, entre la emancipación y la innovación*, p. 22.

¹¹ CERYCH, Ladislav, "The policy perspective", p. 233.

educacional, lo cual se basa en la definición de modernización, entendida como la razón instrumental, es decir, como la racionalidad económica y administrativa.¹² En otras palabras, el objetivo que se persigue es realizar una adecuación del sistema para que en teoría funcione de manera más eficaz y eficiente, aunque el diagnóstico de los elementos que deben ser modificados estén determinados por actores externos, como Estados Unidos.

Haciendo esta revisión sobre los planteamientos teóricos que permiten aproximarse a la universidad como campo de estudio y de los conceptos más importantes para la realización de esta investigación, notamos que la tendencia en los enfoques de interpretación consiste en privilegiar los factores externos o internos que circundan la vida de la universidad. Es decir que no existe un esquema que permita comprender las experiencias en un conjunto complejizado, lo cual dificulta entender los procesos que tienen lugar en este tipo de instituciones, como lo son las reformas que entrelazan aspectos académicos, científicos, políticos, legislativos, entre otros. A partir de esto, y teniendo en cuenta los elementos aportados por distintos autores, decidimos proponer un modelo que nos permitiera acercarnos a la experiencia de reforma universitarias que vamos a abordar en esta tesis. A este esquema lo denominamos la unidad operante, el cual solo describiremos brevemente a continuación, pues la explicación detallada se realizará en el tercer capítulo del presente texto.

La unidad operante propone la cohesión de tres estructuras cuya interacción determina el alcance de una reforma universitaria: en la primera ubicamos los grupos de interés político y económico, el contexto internacional y el Estado; en la segunda, encontramos la universidad integrada por directivos, trabajadores, estudiantes y profesores; y en la tercera situamos las disciplinas y las organizaciones de los campos del saber. Cada una de éstas posee una barrera que le permite distanciarse o mantener en contacto con la siguiente guardando cierto grado de permeabilidad, por lo que la clave está en determinar cuáles son los elementos que permiten penetrar las distintas estructuras. En ese sentido hablamos de la existencia de una reforma solo cuando se logra producir efectos en todos los espacios que la componen, dado que lo que se lleva a cabo es la transformación estructural del concepto mismo de universidad, que a su vez produce un efecto en las formas de

¹² CASASSUS, Juan, “Modernidad educacional y Modernidad educativa”, p. 38.

producción del conocimiento. Es por eso por lo que hablamos de muy pocas reformas en la historia de la educación superior en América Latina, pues pocas reorganizaciones han logrado que los efectos impacten las tres estructuras, llegando a modificar los fines y funciones de la universidad.

Como último aspecto relacionado con las referencias teóricas que orientaron esta investigación, mencionaremos la importancia de considerar las propuestas de periodización que algunos autores han elaborado acerca de las reformas universitarias en América Latina, ya que esto nos ofrece un amplio panorama de los acontecimientos más importantes que han marcado la transformación de la educación superior en la región, además de contribuir al desarrollo de estudios a partir de un enfoque histórico, con el que es posible identificar actores, roles y temas centrales, que nos ayudan a entender las transformaciones de la universidad de un periodo a otro, así como a determinar las rupturas y continuidades en la construcción institucional. En este sentido, la historia puede contribuir al campo de saber de la universidad, pues permite medir el impacto del cambio o la inercia contenida en los procesos, es decir que puede explicar la relación entre la universidad de antes y la universidad de ahora, rastreando la continuidad y los elementos que dieron lugar a las transformaciones, para finalmente ubicar donde se encuentran las instituciones y qué camino han recorrido. Hasta ahora las dos propuestas de periodización más importantes sobre las reformas universitarias en América latina, son del economista Claudio Rama y el sociólogo Pedro Krotsch. Aunque ambos comparten rasgos generales en sus planteamientos, hay una variación en las apreciaciones dada la formación profesional de cada uno.

Claudio Rama expone que cada una de las etapas de la periodización se caracteriza por un tipo de universidad, una forma de regulación del Estado, un mercado laboral y un perfil de estudiante. El tránsito entre una y otra se denomina reforma, que para Rama constituye un proceso de mejoramiento, pues afirma que es la única manera en la que se supera una crisis y se permite el avance, garantizando una mayor cobertura. Como cada una de estas etapas supone un replanteamiento profundo del concepto y funciones de la

universidad, este autor afirma que es por eso por lo que solo pueden identificarse tres grandes reformas universitarias en la historia latinoamericana.¹³

La primera reforma, según Rama, se caracterizó por las luchas por la autonomía, el cogobierno y la tendencia a la gratuidad y el fortalecimiento de la educación pública. Esta se concentró en las primeras décadas del siglo XX y la experiencia emblemática fue la de la Reforma de Córdoba de 1918. Este periodo se caracterizó por un tipo de universidad para las élites y la consolidación de un sistema de universidades públicas.¹⁴

La segunda reforma tuvo lugar, según este autor, de 1970 a 1990, identificada por la diferenciación, dualidad universitaria y diversificación del mercado de la educación superior, ya que se experimentó una expansión del sector privado y una restricción en el ingreso a la educación pública, dado el aumento en la demanda, lo cual favoreció el crecimiento desordenado de las universidades privadas, sin ningún criterio de calidad. Para Rama en esta etapa, el mercado es identificado como el principal ente regulador del desarrollo del funcionamiento del sistema. A nuestro modo de ver, fijar el inicio de esta etapa hasta los setenta, deja de lado elementos muy importantes de lo acontecido a partir de la década de los cincuenta cuando comenzó a haber un aumento en las instituciones de la educación superior, ignorando la presencia de actores que fueron definitivos en este proceso, como lo fue Estados Unidos, tal como lo demostraremos en transcurso de la investigación.

En cuanto a la tercera, Claudio Rama ubica su comienzo a principios de los noventa, con la puesta en marcha de procesos de evaluación y acreditación en América Latina, lo cual dio paso a la implementación de un esquema de aseguramiento de la calidad, caracterizado por una fuerte regulación y control por parte del Estado, por medio de entidades creadas para tal fin, en busca de una mayor homogenización del sistema de educación superior. Precisamente, uno de los hallazgos más importantes de la investigación que desarrollamos, tiene que ver con este tema del control de la calidad en las universidades

¹³ Referencia tomada de la conferencia titulada “Entre la segunda y tercera reforma universitaria”, que Claudio Rama ofreció el marco del II Foro de Educación -FIPES y el III Encuentro de la Red Latinoamericana de Asociaciones de Universidades Privadas, que tuvo lugar en Lima el 20 de abril de 2017.

¹⁴ RAMA, *La tercera reforma en la educación superior en américa Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

por medio de prácticas como la autoevaluación y la acreditación, ya que encontramos que estos conceptos venían siendo propuesto y trabajados desde la década de los sesenta, en el marco de los proyectos de intervención promovidos por Estados Unidos, pues se consideraban elementos claves para fortalecer el rol del Estado reconocido como el principal regulador del sistema, como se verá en el primer y segundo capítulo.

Por su parte, Pedro Krotsch ofreció otra propuesta de periodización refiriéndose a las etapas como generaciones en las reformas universitarias en América Latina, haciendo algunos matices con relación al esquema de Rama. En la primera generación de reformas, este autor al igual que Claudio Rama, identifica como hito los acontecimientos en la Universidad Córdoba en 1918, afirmando que esto fue un proceso endógeno, gestado por actores locales en contra de las condiciones institucionales, como una causa de la élite para la élite.¹⁵

La segunda generación de reformas inicia para Krotsch en 1950 y que se extienden hasta 1985, caracterizada por un aumento en la demanda de educación superior debido a la industrialización y la migración urbana, por lo que se hizo un tránsito hacia la universidad de masas, debido al crecimiento del número de estudiantes y el aumento de instituciones públicas y sobre todo privadas. Esta reforma partió de una crítica al modelo de la universidad para las élites y de la urgencia de transformarla de acuerdo con los requerimientos de los nuevos procesos de producción. Según este autor, las reformas implementadas durante esta generación, a diferencia de las que ocurrieron en la primera, fueron de carácter exógeno por el tipo de universidad buscada y los actores que la promovieron. Con el modelo unidad operante que explicamos líneas arriba, pretendemos rebatir justamente esta idea de reformas endógenas y exógenas, ya que partimos del supuesto de que no es posible establecer una separación tajante en lo que hace parte o no de la universidad como institución, dada la complejidad de las experiencias y la relación entre los actores.

A diferencia de Rama, Krotsch si considera determinante en esta segunda generación la extensión del modelo estadounidense y su concepción de desarrollo, y su

¹⁵ KROTSCH Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, 2ª edición, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2009.

influencia en lo educativo que daban a la universidad un lugar predominante. Es por eso por lo que resalta la importancia de Agencias como el USAID, fundaciones como Rockefeller y Ford, que asesoraron a los países latinoamericanos en materia de planificación de la educación superior, siendo la figura emblemática Rudolf Atcon. Según este autor las reformas de esta generación se enfocaron en asegurar financiamiento del sistema y en desarrollar nuevos métodos administrativos basados en la departamentalización y la investigación. Este enfoque en el análisis nos parece que detalla mucho mejor el proceso de lo acontecido durante el segundo periodo de reformas con relación a la diversificación de los sistemas de educación superior de la región.

Finalmente, Krotsch menciona la existencia una tercera generación de reformas, que inicia a mediados de los años ochenta en la que, tal como lo expone Rama, se implementan una serie de políticas orientadas al aseguramiento de la calidad en las universidades latinoamericanas.

Nuestra investigación centra su interés específicamente en la segunda etapa de reforma, identificada por un tipo de universidad de masas cuyas funciones estaban ligadas a la producción de conocimiento útil para el desarrollo económico y social. Encontramos una mayor afinidad con lo propuesto por Pedro Krotsch, quien reconoce la influencia de Estados Unidos en la transformación de los sistemas de educación superior en América Latina. Para el caso colombiano, nos atrevemos a sugerir que la segunda reforma inició en 1948 con la fundación de la Universidad de los Andes y terminó hacia la década de los ochenta, cuando fueron introducidas dentro de la legislación un conjunto de políticas encaminadas a regular la educación superior en el país, las cuales recogieron gran parte de los ejes de restructuración que fueron planteados en los proyectos de intervención estadounidense durante los sesenta. Consideramos que, pese a que las universidades privadas contaban con un crecimiento previo, el surgimiento de los Andes dio paso a un proyecto académico pensado fuera de las disputas bipartidistas, cuyo desarrollo contó con el acompañamiento de organizaciones estadounidenses que apostaron a consolidarla en una de las instituciones más importantes para la formación de profesionales requeridos para el desarrollo económico del país, lo cual la puso en franca confrontación con la Universidad

Nacional de Colombia, cuestionando el monopolio público que caracterizó la primera generación de reformas.

Una vez establecidos los objetivos de la investigación, así como las fuentes documentales y las referencias teóricas, procedimos a presentar los resultados en los siguientes capítulos:

En el primero, señalamos las características del modelo de educación superior estadounidense y las formas en las que se difundió e implementó en América Latina a través de proyectos de intervención, con el propósito de conocer sus componentes principales para luego identificar el modo en qué éstos estuvieron presentes en la reestructuración de la educación superior en Colombia. Este capítulo es de suma importancia, dado que en él podemos rastrear en dónde y cómo se originó la problematización de la cuestión universitaria en América Latina, y cuáles fueron los ejes sobre los que se direccionaron las transformaciones de los sistemas de educación superior en la década de los sesenta.

Este capítulo se orientó bajo la hipótesis de que Estados Unidos se configuró en un actor determinante en la segunda etapa de reforma universitaria en América Latina, dado que algunas de sus agencias, y especialmente sus fundaciones fueron las que elaboraron tal problematización de la universidad latinoamericana, proyectando los ejes de transformación para encauzar las reformas y fortaleciendo la iniciativa privada. Esto dio forma a un modelo que redefinía las funciones de la universidad, al plantear que ésta debía ser el principal motor para el desarrollo económico y social de las naciones, con base a una crítica a la excesiva profesionalización, el poco desarrollo científico y la atomización de facultades que hasta ese momento caracterizaba el funcionamiento de las universidades en América Latina, culpando de esto a la influencia eclesiástica y europea, afirmando que este enfoque no había permitido que tales instituciones respondieran a las diversas necesidades de cada uno de sus países. Se reprochaba en especial la presencia de los estudiantes en los órganos de decisión de las universidades, afirmando que esto había sido una de las principales causas de su inestabilidad, lo que llevó a que se formulara que la universidad debía ser administrada de forma gerencial con un esquema de autoridad jerárquico y vertical afianzado en la planeación centralizada, con lo cual se pretendía restringir el radio de acción de los movimientos estudiantiles, ya que desde esta perspectiva eran vistos como un

sector susceptible de ser influenciado por los principios comunistas y convertirse en focos de resistencia social y política.

A partir de éstas y otras observaciones, el modelo estadounidense que se pretendió extender establecía específicamente que la universidad latinoamericana debía: fortalecer la labor investigativa, hacer una reorganización académica alrededor de la figura de los departamentos, desarrollar programas de estudios generales, reforzar la administración central para recuperar la figura de autoridad dentro de la institución, implementar procesos de planificación, ampliar la oferta educativa y conformar equipos docentes de tiempo completo capacitados, de preferencia en Estados Unidos, en diferentes campos de saber. En este planteamiento, también se consideraba esencial que el Estado asumiera el rol principal en el control del sistema de educación superior. Es por eso por lo que, en este capítulo, veremos cómo fueron difundidos los principios de este esquema a través de eventos académicos y proyectos de intervención con base a la experiencia de varios países latinoamericanos, teniendo en cuenta que esto hacía parte de una estrategia para frenar la supuesta influencia comunista sobre todo en las universidades públicas. Toda esta perspectiva fue la que orientó el accionar en la región de fundaciones, agencias y organismos financieros como el BID con relación al tema de la educación superior.

Una vez identificados los componentes esenciales de tal modelo y las formas en las se buscó extenderse por América Latina, en el segundo capítulo abordaremos el tipo de programas que fueron implementados específicamente en Colombia, intentando demostrar que estos proyectos contribuyeron en gran medida a que la educación superior de este país se constituyera como un sistema burocratizado, elitista, altamente privatizado, y con una baja financiación estatal que favoreció el modelo de crédito educativo personal, ya que consideramos que la intervención fue decisiva pues a través de ella se le construyó al Estado un discurso basado en un lenguaje administrativo y tecnocrático, sobre el cual legitimar el control de la educación superior y, al mismo tiempo, se alentó y financió la educación privada haciéndola un sector competitivo y determinante en el sistema.

Teniendo en cuenta esto, estructuramos este capítulo en tres partes: en la primera, realizamos una caracterización general de la educación universitaria en Colombia antes de llegar a la década de los sesenta para, por un lado, analizar el desarrollo histórico que le

permitió ir moldeando sus principales rasgos y, por otro, establecer los elementos que determinaron el tránsito entre la primera y la segunda etapa de reforma. En la segunda parte analizamos los proyectos de intervención estadounidense que se llevaron a cabo a nivel nacional y en algunas instituciones privadas como la Universidad de los Andes y el EAFIT, para conocer los ejes sobre los cuales se propuso la transformación de la educación superior en este país. Concluimos con una reflexión sobre las consecuencias que tuvieron tales acontecimientos en la consolidación de las características del sistema universitario.

El tercer capítulo está dedicado al análisis de la reforma que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia entre 1964 y 1966, bajo la rectoría de José Félix Patiño Restrepo, buscando demostrar cómo tal reorganización se planeó en clara concordancia con los principios del modelo estadounidense, ya que esto constituía un requisito esencial para acceder a fondos de financiación externa proveniente principalmente del BID, lo cual puede comprobarse al identificar que los puntos sobre los cuales se estructuró tal reforma fueron precisamente la reorganización académica a través de departamentos, la propuesta de los estudios generales, el fortalecimiento administrativo, la implementación de procesos de planeación, el aumento de profesores de tiempo completo y la ampliación de la infraestructura, que como sabemos eran componentes esenciales de tal modelo. Precisamente, la lectura en conjunto de la tesis permite identificar tales vínculos.

La hipótesis que orientó el desarrollo de este capítulo formula que, al iniciar la década de los sesenta la Universidad Nacional de Colombia experimentó una crisis debido a la competencia que afrontaba con las universidades privadas y regionales del país por el prestigio académico, el presupuesto público y la financiación extranjera, por lo que se suscitó la urgencia de llevar a cabo en su interior una reforma universitaria de carácter adaptativo que le permitiera mantenerse vigente en el sistema de educación superior y con la cual se cumplieran los requisitos necesarios para acceder a las formas de subvención, que ofrecían las fundaciones y agencias estadounidenses, así como organismos financieros como el BID.

En el cuarto y último capítulo lo dedicamos a mostrar cuál fue la postura de los movimientos estudiantiles colombianos frente al desarrollo de estos proyectos de intervención estadounidense, para ofrecer un panorama amplio de lo que significó tal

injerencia en la educación superior identificando las fuerzas de resistencia, teniendo en cuenta que estos movimientos desde el inicio siglo XX, se habían ido consolidando como una de las fuerzas de transformación más importante de los espacios universitarios en el continente. Para esto hemos considerado esencial caracterizar los rasgos generales de los movimientos estudiantiles en los sesenta, en donde podremos ver que los elementos cohesionadores de estas organizaciones fueron la defensa del derecho por incidir en el moldeamiento de la universidad y la sociedad; la lucha contra el imperialismo y la denuncia por la forma en la que las universidades estaban siendo utilizadas para favorecer los intereses económicos y políticos de un reducido sector de la sociedad, por lo que se reprobaba la ausencia de la función crítica dentro de estas instituciones.

Como hipótesis de esta sección se estableció que un factor decisivo en las luchas de movimientos estudiantiles en Colombia en la década de los sesenta fue el rechazo al modelo universitario que estaba intentando instaurar Estados Unidos en América Latina, por lo que buscaron defender el derecho que habían adquirido a comienzos de siglo de incidir en el destino de las universidades. En los primeros años de la década, estos grupos no contaron con una estrategia de protesta estructurada, por lo que se limitaron a manifestar su rechazo a la intervención estadounidense en eventos aislados, pues solo hasta finales de los años sesenta, por motivo de la conmemoración de los 50 años de los acontecimientos de Córdoba, lograron elaborar una contrapropuesta de reforma universitaria para hacer frente a la influencia de Estados Unidos en este campo. La defensa de esa propuesta fue el motivo de las protestas de 1971, aunque para la fecha ya la intervención estadounidense había logrado sentar bases profundas.

Al final de esta investigación se encuentran dos apéndices. En el primero, presentamos una tabla en la que se pueden encontrar algunos de los proyectos de intervención estadounidense más importantes que se realizaron en ciertos países latinoamericanos, destacando variables como las áreas que se intentaron fortalecer, los campos de saber en los que se intervino, las instituciones apoyadas y las organizaciones que ofrecieron la asesoría. El segundo apéndice es un complemento del tercer capítulo, pues en éste exponemos de manera detallada el proceso de integración de facultades que

experimentó la Universidad Nacional de Colombia, durante la reforma universitaria llevada a cabo durante la rectoría de José Félix Patiño.

Para concluir esta introducción queremos señalar que, además de los aportes que mencionamos en las primeras líneas, con esta investigación deseamos ofrecer elementos que contribuyan a la comprensión del funcionamiento actual del sistema de educación superior en Colombia, dado que examinamos los principios que orientaron su diseño, las características del esquema de financiación, al papel de la iniciativa privada y las expresiones de resistencia que tuvo su planeación. Esto lo consideramos muy importante, ya que en este país a diario circulan noticias relacionadas con el alto costo de las matrículas, la crisis de las universidades públicas y las protestas de los estudiantes que se quejan por los elevados intereses que deben pagarle al ICETEX, por los créditos educativos que tramitaron para poder realizar sus estudios universitarios. De hecho por estos días, hay una polémica por la implementación de un programa denominado “ser pilo paga”, a través del cual el gobierno ofrece costear la universidad a estudiantes de sectores populares que tengan un buen desempeño académico, por lo que se ha cuestionado principalmente cómo esto ha terminado favorecido las universidades privadas a las cuales se les pagan las matrículas con los subsidios estatales, mientras que en las públicas no se implementa ningún plan de respaldo financiero pues, por el contrario, cada vez sufren recortes presupuestales más severos.¹⁶

¹⁶ “Deudores del ICETEX, con el agua al cuello”, *El Espectador*, 22 de diciembre de 2013. -Los Andes, ¿la universidad pública más costosa del país?, *El Espectador*, 29 de abril de 2017.

CAPÍTULO 1

LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA

Como mencionamos en la introducción, este capítulo es de gran importancia para lograr el objetivo principal de esta tesis, ya que en éste señalaremos las características del modelo de educación superior estadounidense y las formas en las que se difundió e implementó en América Latina a través de proyectos de intervención, con el propósito de conocer sus componentes principales para luego identificar el modo en qué éstos estuvieron presentes en la reestructuración de la educación superior en Colombia. Para esto, partimos de la hipótesis de que Estados Unidos se configuró en un actor decisivo en la segunda etapa de reforma universitaria en América Latina, dado que algunas de sus agencias, y especialmente sus fundaciones fueron las que elaboraron la problematización de la universidad latinoamericana, proyectando los ejes de transformación para encauzar las reformas y fortaleciendo la iniciativa privada, lo cual dio forma a un modelo que redefinió las funciones de la universidad, al plantear que ésta debía ser el principal motor para el desarrollo económico y social de las naciones.

La crítica se centró en la excesiva profesionalización, el poco desarrollo científico y la atomización de facultades que hasta ese momento había caracterizado el funcionamiento de las universidades en América Latina, lo cual desde su óptica era fruto de la influencia eclesiástica y europea, que había dado paso a un enfoque que no había permitido que tales instituciones respondieran a las diversas necesidades de cada uno de sus países. Igualmente se cuestionó que los estudiantes participaran en los órganos de gobierno de las universidades, lo que llevó a que se formulara que la universidad debía ser administrada de forma gerencial con un esquema de autoridad jerárquico y vertical afianzado en la planeación centralizada, con lo cual se pretendía restringir el radio de acción de los movimientos estudiantiles, ya que desde esta perspectiva eran vistos como un sector susceptible de ser influenciado por los principios comunistas y convertirse en focos de resistencia social y política.

Una vez hechas éstas y otras observaciones, el modelo estadounidense que se pretendió extender establecía concretamente que la universidad latinoamericana debía: fortalecer la labor investigativa, hacer una reorganización académica alrededor de la figura de los departamentos, desarrollar programas de estudios generales, reforzar la administración central para recuperar las figuras de autoridad dentro de la institución, implementar procesos de planificación, ampliar la oferta educativa, extender su infraestructura y conformar equipos docentes de tiempo completo capacitados, preferiblemente en Estados Unidos, en diferentes campos de saber. En este planteamiento, también se consideraba esencial que el Estado asumiera el rol principal en el control del sistema de educación superior, por lo cual que se contemplaba la puesta en marcha de una estructura burocrática, que entre otras cosas se fundamentaba en conceptos como el de evaluación y acreditación. Sin embargo, la difusión de este esquema hacía parte de una estrategia para frenar la supuesta influencia comunista sobre todo en las universidades públicas. Toda esta perspectiva fue la que orientó el accionar en la región de fundaciones, agencias y organismos financieros como el BID con relación al tema de la educación superior.

Teniendo en cuenta lo anterior, decidimos organizar el capítulo en cinco apartados: en el primero señalaremos elementos centrales de la política exterior de Estados Unidos para entender la importancia de los programas de asistencia en la década de los sesenta. En el segundo, se analiza el modo en que la cuestión educativa se convirtió en elemento central en los tales programas de intervención. El tercero, se enfoca en detallar cómo comenzó a cuestionarse el funcionamiento de universidad latinoamericana. En el cuarto, explicamos cómo se difundió el modelo estadounidense en la región, sosteniendo que para esto fue clave, por un lado, la realización de un simposio anual organizado por el Departamento de Estado y, por otro, la puesta en marcha de proyectos orientados a acompañar y dirigir las reformas en las universidades; y asesorar a los Estados para qué reorganizaran los sistemas de educación superior. En la última sección consideramos importante conocer el modelo cubano de educación superior que estaba siendo implementado en la misma década, para establecer qué tan diferente era con relación al estadounidense, dada la disputa política e ideológica entre ambos países.

1. 1 Los cambios en la política exterior estadounidense

Los programas de asistencia extranjera de Estados Unidos basados en la promoción del desarrollo se remontan a finales de la Segunda Guerra Mundial y tuvieron varias etapas. Hasta la década de los sesenta su política exterior, aunque basada en la misma idea del desarrollo, sufrió cambios estratégicos. El inicio de este periodo estuvo marcado por la implementación del Plan Marshall y terminó con la firma de la Alianza para el Progreso.

El Plan Marshall fue aprobado en 1948 y consistió en la asistencia técnica y económica para la reconstrucción de Europa Occidental, dada la crisis que había dejado la Segunda Guerra Mundial. Este Plan significó para Estados Unidos la oportunidad de difundir entre las naciones del mundo y entre sus propios ciudadanos la creencia de que era el país “llamado” a liderar las transformaciones a nivel mundial, a través de la promoción de un supuesto crecimiento económico en condiciones de bienestar para todos los ciudadanos. Esto en realidad respondía a una clara disputa con la Unión Soviética por el liderazgo ideológico del mundo.¹⁷

De manera paralela al Plan Marshall, se dio el surgimiento en 1949 del “Point 4” con el que Estados Unidos desarrolló una propuesta de intervención en diversos países y basada en la promoción del desarrollo:

It is declared to be the policy of the United States to aid the efforts of the peoples of economically underdeveloped areas to develop their resources and improve their working and living conditions by encouraging the exchange of technical knowledge and skills and the flow of investment capital to countries which provide conditions under which such technical assistance and capital can effectively and constructively contribute to raising standards of living, creating new sources of wealth, increasing productivity and expanding purchasing power.¹⁸

¹⁷ KOLBE, “Making the Case for engaging America in Development”, p.234.

¹⁸ “Es declarado política de Estados Unidos ayudar los esfuerzos de las personas de áreas económicamente subdesarrolladas para desarrollar sus recursos y mejorar sus condiciones de vida y trabajo, alentando el intercambio de conocimientos y habilidades técnicas, y el flujo de capital e inversión a países los cuales proveen condiciones bajo los cuales tal asistencia técnica y capital pueda contribuir constructiva y efectivamente a aumentar los estándares de vida, creando nuevas fuentes de riqueza, incrementando la productividad e incrementando el poder adquisitivo”. Tomado de: Section 403 (a) Public law 535, 81st Congress, Title IV, Act for International Development. La traducción es nuestra.

El “Point 4” se centró en ofrecer apoyo técnico para el desarrollo en países de África, Asia y América Latina, concentrando la atención en temas como alimentación, salud y educación. La estrategia de cooperación consistía en que cada país interesado en recibir asesoría técnica, debía solicitarla ante el TCA (Technical Cooperation Administration), mencionando los proyectos específicos y el tipo de ayuda que deseaba obtener. En contraprestación, el país beneficiado debía comprometerse a proporcionar 3 dólares -ya fuera en dinero, logística o recursos humanos- por cada dólar que los fondos del “Point 4” otorgara a cada uno de los proyectos.¹⁹

Hasta la década de los sesenta, la participación de EE. UU. en proyectos de países latinoamericanos se daba mediante una unidad administrativa denominada *El Servicio*, el cual consistía en hacer intervenciones en proyectos muy específicos en campos como la educación, la salud y la agricultura. Esto significaba que no existía un plan definido y estructurado de intervención para cada uno de estos espacios, sino que la ayuda se limitaba a ofrecer apoyos concretos, como la creación de una biblioteca, el entrenamiento de los maestros, una asesoría en la siembra de un producto en específico etc. Esto generalmente se hacía mediante entrenamientos donde se recibía enseñanza técnica en cada país o en Estados Unidos directamente.²⁰

Hasta ese momento, los estadounidenses eran reconocidos por participar e impulsar sólo cuestiones que sirvieran a sus propios intereses y que para nada se identificaban con las necesidades de los países en los que tenía presencia. Por lo tanto, el reto de esta nueva etapa en las relaciones internacionales consistía en demostrar que no existía una presunción de superioridad por parte de Estados Unidos a la hora de acercarse a otros países y que la ayuda ofrecida era completamente desinteresada, pues sólo buscaban ofrecer el progreso social y económico en “condiciones de paz”.

Fue así como el inicio de la década de los sesenta trajo consigo una redefinición de la política exterior estadounidense, dando un mayor peso a los programas de asistencia al

¹⁹ INTERNATIONAL COOPERATION ADMINISTRATION, *Facts about Point 4* e INTERNATIONAL COOPERATION ADMINISTRATION, *Point 4 What it is and how it operates*.

²⁰ El entrenamiento en Estados Unidos de personal de todas las especialidades fue una manera de intervención aplicada en casi todos los países en donde tuvieron presencia, pues fue adoptado como una política de Estado para incentivar la formación en sus propias lógicas para que posteriormente fueran estas personas entrenadas quienes pudieran reproducirlas en los contextos locales.

ser considerados una de las herramientas más importantes en materia de seguridad nacional, justificándose en lo que ellos mismos consideraban su nueva misión de promover unas mejores condiciones de vida entre las naciones, sin necesidad de sacrificar la libertad de la población, en clara alusión al modelo comunista.

En consecuencia, en septiembre de 1961 se firmó la Ley de Asistencia Extranjera reemplazando la Ley de Seguridad Mutual suscrita en 1954, dando paso a una nueva reglamentación que permitía establecer relaciones con otros países mediante los programas de asistencia. Una de las transformaciones más importantes dentro de esta nueva ley, fue el remplazo del ICA (Internacional Cooperation Administration) por la USAID²¹ (Agency for International Development of the United States) en 1961, organismo que en adelante debía encargarse de administrar los recursos para la asistencia económica y militar en otros países, además de controlar el programa existente de Food and Peace y el Fondo de Préstamos para el Desarrollo.²²

En este nuevo panorama se propuso el término “la planificación del desarrollo”, que se refería a la adopción de una serie de medidas diseñadas para la generación de recursos que debían ser utilizados según las necesidades de cada uno de los países. Esto se correspondía con una nueva comprensión de los procesos económicos y del rol del Estado, pues mientras en el siglo XIX hubo una creencia en las bondades de la no regulación de las leyes del mercado, para el siglo XX se planteó la necesidad de que el Estado retomara el control de las dinámicas del mercado para poder canalizarlas en favor de las necesidades de desarrollo, establecidas como prioritarias en cada nación, por lo que los esfuerzos debían realizarse como política de Estado y no como proyectos e iniciativas individuales y aisladas.

En los sesenta, se evidenció una preocupación por definir las políticas estadounidenses respecto a los programas de asistencia que tenían como consigna la promoción del desarrollo, por lo que se realizaron varios eventos que reunieron

²¹ En los documentos se usa de manera indistinta USAID o AID, por lo que nosotros nos apoyaremos en ambas siglas para favorecer la redacción.

²² U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE, *Report to the Congress*, p. 1. El surgimiento de USAID requirió el reclutamiento de nuevo personal pues ninguna de las 274 personas que pertenecían a la plata de ICA fueron recontratadas.

universidades, agencias del gobierno, fundaciones e institutos de investigación, para determinar cuáles eran las necesidades que debían ser atendidas mediante tales programas y para establecer un marco analítico para interpretar las áreas de intervención de cada uno de los países en los cuales se deseaba tener presencia.²³

Con este marco de referencia surgió la Alianza para el Progreso.²⁴ Este fue un acuerdo de cooperación económica firmado en agosto de 1961 en el marco de la Conferencia en Punta del Este Uruguay por todos los países miembros de la OEA, con la excepción de Cuba, con el propósito de frenar la influencia de la Revolución cubana en el contexto de la Guerra Fría, mediante la asistencia económica y la asesoría técnica para el desarrollo.²⁵ El plan de cooperación se pensó para ser llevado a cabo por los siguientes diez años, interviniendo en todas las áreas que se consideraban pudieran aportar

²³ Del 25 al 27 de mayo de 1961 se llevó a cabo un evento acerca de las necesidades de investigación sobre los programas de ayuda estadounidense para el desarrollo, organizado por el programa de Estudios de Asuntos Exteriores del Brookings Institution. Este evento fue financiado por la Fundación Ford y el ICA (International Cooperation Administration) contando con la participación de 75 especialistas provenientes del Center for International Studies Massachusetts Institute of Technology, el American Planning Association, la Universidad de Wisconsin, Universidad Brandeis, MIT Center for International Studies, Office of Civil and Defense Mobilization, entre otras instituciones.

²⁴ Antes de la Alianza para el Progreso la relación entre Estados Unidos y América Latina había pasado por varios momentos. Una primera etapa puede ser identificada con los objetivos de establecer relaciones basadas en la búsqueda de acercamientos pacíficos y la resolución diplomática de los conflictos entre los países americanos, por lo que ubicamos en este primer momento el establecimiento de la política del "Buen Vecino" en el marco de la IV Conferencia Panamericana en 1933, la Conferencia Interamericana de Consolidación de la Paz llevada a cabo en Buenos Aires en 1936 y La Octava Conferencia Internacional de Estados Americanos también conocida como "Declaración de Lima". La Segunda Guerra Mundial marcó el segundo momento de esta relación dando lugar a una serie de reuniones de Ministros de Relaciones Exteriores del continente americano en 1939, 1940 y 1942 que condujeron a la formación del Comité Consultivo Económico y Financiero y a la Comisión Interamericana para el Desarrollo, orientados por la preocupación del papel que Estados Unidos estaba desempeñando en esta Guerra y en el fortalecimiento económico de América Latina para permitirle suministrar la mano de obra y las materias primas que eran requeridas para la Guerra. La tercera fase en las relaciones se dio luego del fin de la Segunda Guerra Mundial en 1945, cuando se llevó a cabo en México La Conferencia Especial sobre Problemas de la Guerra y la Paz en la que se sentaron las bases para el Tratado de Rio en 1947 y la creación de la Organización de Estados Americanos en 1948. En Esta última etapa se mostró un interés por parte de Estados Unidos de mantener relaciones pacíficas con el resto de los Estados americanos promoviendo proyectos de inversión en el desarrollo sin que esto significara un compromiso significativo con el fortalecimiento de la economía latinoamericana, hasta que dado el impacto de la Revolución cubana, Estados Unidos se vio obligado a replantear su discurso y a proponer un acercamiento más concreto y una proyección de intervención en América Latina a largo plazo, lo que desembocó en la firma del Acta de Bogotá en 1960 y posteriormente en la Alianza para el Progreso. Ver información en: CAMPBELL, Neil, *The Alliance for Progress: an Investment in National Security*, p. 21-25.

²⁵ GABAY, MORALES y NAVARRO, "el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social en los sesenta", p. 285-286.

significativamente al desarrollo de cada país o, dicho de otro modo, impactar en todos aquellos escenarios que estuvieran frenando el desarrollo económico, de modo que se diseñaron proyectos en la agricultura, en la salud y la educación.²⁶ Para Aline Helg, este acuerdo obedecía al deseo de Estados Unidos de influir cada vez más en el desenvolvimiento de los países latinoamericanos en lo económico, lo social y lo cultura, para lo cual crearon organismos de intervención que irremediablemente terminaron por influir en las políticas educativas.²⁷

1.2 La educación en el marco de los proyectos de intervención

Como lo mencionamos, antes de la década de los sesenta la unidad administrativa de asistencia estadounidense se denominó *El servicio*, que en el caso particular de lo educativo se concentró en proyectos muy específicos sin pretender modificar ni impactar drásticamente los sistemas educativos de los países en los que hacía intervención. Por ende, los programas se enfocaron en atender el analfabetismo, la educación rural, los textos escolares, la capacitación de los profesores, la construcción de escuelas, entre otros aspectos relacionados.²⁸

La estrategia de intervención en esta primera etapa consistió en suministrar asistencia a centros escolares y ministerios de educación para el desarrollo de programas educativos, ofreciendo la asesoría de técnicos especialistas y el entrenamiento de personal en Estados Unidos, en temas como procesos de enseñanza, construcción de campus, currículo y administración. Los equipos técnicos encargados de brindar tal asesoría provenían principalmente de universidades estadounidenses, las cuales eran contratadas de acuerdo a sus campos de especialidad por el ICA (international Cooperation Administration), que también era el organismo encargado procesar los requerimientos de asistencia que los gobiernos de distintos países hacían mediante las embajadas

²⁶ Sobre planificación en la Alianza para el Progreso véase: GABAY Eliana, (et al.), “el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social en los sesenta”.

²⁷ HELG, “La educación en Colombia 1958-1980”, p. 138.

²⁸ Dentro de los *servicios* ofrecidos en esta primera etapa de colaboración en educación destacaron los apoyos a Nepal, Vietnam, Camboya, Libia, Korea, Irán, Nepal, Tailandia, Camboya, Taiwán, Afganistán, Etiopía, Turquía.

estadunidenses:²⁹ “Advising on how to improve the teaching and how to make it contribute to economic and social and political growth is the normal function of technical cooperation in education. As much as possible, U.S. technical specialists sent abroad are chosen because their experience will be useful in the new assignment”.³⁰

En términos generales la cooperación de estos primeros proyectos educativos se enfocó en los siguientes aspectos:

1. La construcción de espacios adecuados para los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir el aumento en la construcción de escuelas que permitieran responder a la amplia demanda, ya que en algunos países la población en edad escolar constituía casi la mitad del censo.
2. La formación de maestros, buscando cuál debía ser la estrategia más efectiva al respecto, pues debían los que ya ejercían, pero también debían promoverse entrenamientos de largo aliento profesionalizando el ejercicio docente. Una de las estrategias más destacadas en este aspecto fue la implementación de las escuelas de demostración. Esta técnica consistía en una selección de algunas primarias y secundarias que, bajo la asesoría de universidades o centros de formación docente, servían como laboratorio de prueba para la implementación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, la formación de maestros y el desarrollo de estrategias organizativas de los procesos educativos en general. Éstas podían ser tomadas a lo largo del año escolar o por periodos cortos como las vacaciones. El aporte de Estados Unidos consistía en brindar la asesoría técnica y el personal capacitado para impartir el entrenamiento en las áreas deseadas en las escuelas seleccionadas.

²⁹ La selección de universidades norteamericanas contratadas para llevar a cabo estas asesorías se llevaba a cabo de acuerdo a la especialidad en la que se debía enfocar la cooperación. Algunas de las universidades participantes fueron la Universidad de Illinois, Kansas, State Collage, la Universidad de Missouri, Ohio State, Columbia, Indiana, entre otras.

³⁰ “Aconsejar en cómo mejorar la enseñanza y cómo hacerla contribuir al crecimiento económico, social y político es la función normal de la cooperación técnica en educación. En la medida de lo posible, los especialistas técnicos estadounidenses enviados al extranjero son elegidos porque su experiencia será útil en la nueva asignación” Tomado de: International Cooperation Administration, *Technical Cooperation in Education*, p. 6.

3. La promoción de la educación vocacional, también conocida como educación para el trabajo, pensada a partir de las de necesidades propias de los procesos de urbanización y la emergencia de nuevas técnicas y tecnologías de los países, dentro de las cuales se encontraba la demanda de fuerza laboral en la manufactura, las hidroeléctricas, la agricultura y la minería, entre otras. Tal fue el caso de los textiles en Brasil o la agricultura en Taiwán y Afganistán.
4. Atención del analfabetismo, lo cual requería de la capacitación de personal especializado en la enseñanza de la lectura y la escritura, pudiendo ser profesores extranjeros o locales para trabajar especialmente en las áreas rurales. Este apoyo se dio por considerarse el analfabetismo una barrera para el acceso al sistema educativo y para suplir las necesidades educativas de los adultos, quienes requerían estas habilidades básicas para recibir capacitación en competencias para el desempeño laboral. Esta tarea estuvo acompañada también por la UNESCO.
5. Extensión del uso del idioma inglés como una de las tareas más importantes en esta fase de los proyectos, debido a que se consideraba la clave para poder extender de forma más efectiva las capacitaciones en diversos campos considerados importantes para el progreso social y económico. De manera paralela a esto, se llevaron a cabo entrenamientos en español, como los impartidos en la Universidad de Pensilvania y en Geneseo Teacher Collage, o en francés, para los tunecinos y marroquíes llevados a cabo por los collages de Kansas y Ohio.
6. El desarrollo de material educativo como mapas, libros de texto entre otros, fue uno de los ejes más importantes en esta etapa, debido a que esto permitía la introducción de un imaginario sobre la idealización de los procesos de desarrollo económico y el estilo de vida estadounidense. El diseño de estos materiales de apoyo supuso una homogenización, ya que no era posible desarrollar material en la variedad de las lenguas que subsistían en algunos países.

En esta primera etapa de la asistencia también hubo programas dirigidos a la educación superior, partiendo del supuesto que uno de los principales problemas educativos era la falta de técnicos capacitados para asumir las riendas de los nuevos procesos

económicos. Sin embargo, durante este periodo los esfuerzos estuvieron concentrados sobre todo en los países de extremo oriente y en la reconstrucción de las instalaciones universitarias luego del impacto de la Segunda Guerra Mundial. Tal fue el caso de Filipinas y Korea, aunque también hubo algunos apoyos para capacitación en administración y diseños curriculares, como ocurrió con la Escuela de Geología en Chile y la creación de universidades completas en el caso Erzurum, Turquía e India. Del mismo modo como se llevó a cabo en los niveles básicos, la estrategia de cooperación en educación superior consistió en la firma de contratos con universidades de Estados Unidos para asesorar proyectos en los países considerados en vía de desarrollo.

Para 1960 había alrededor de 57 universidades estadounidenses con 104 contratos en educación, de los cuales 33 estaban enfocados en la formación profesional. Dentro de las universidades más destacadas se encontraban la Universidad de Cornell, especialista en agricultura, ámbito en el que más intervenciones se hicieron; la de Minnesota, asesorando en el área de la salud, la enfermería y la administración; la Universidad de Oregón, aportando en el campo del entrenamiento de maestros y desarrollo curricular; y la Universidad de California, que formaba médicos profesionales. De manera adicional a los contratos efectuados con estas instituciones de educación superior, hubo una activa participación de fundaciones como Ford y Rockefeller que realizaban donaciones para la construcción de espacios educativos en la década de los cincuenta, como fue el caso de la Universidad del Valle en Colombia.³¹

Con la implementación de la Alianza para el Progreso, la asistencia estadounidense en educación para América Latina experimentó un cambio importante, al pasarse de proyectos aislados que satisfacían necesidades muy concretas al diseño de programas pensados para ser desarrollados a largo plazo, con los cuales se buscaba impactar significativamente en los sistemas educativos de estos países considerados como subdesarrollados. En este sentido los objetivos de estos nuevos programas se enfocaron en:

³¹ International Cooperation Administration, *Technical Cooperation in Education*, p. 20.

- La aplicación de las reformas necesarias para la consolidación de sistemas que permitieran la conexión entre niveles educativos, fortaleciendo la orientación estatal.
- La promoción de estudios cualitativos y estadísticos en todos los niveles formativos, orientados a generar una serie de variables de análisis para planear los proyectos de intervención y comprometer los recursos.
- La capacitación no solo de maestros sino de especialistas en planeación y administración en materia educativa, haciendo especial énfasis en la urgencia de llevar a cabo procesos de planificación.

Esta nueva proyección partía de la visión estadounidense de lo que era la crisis educativa en América Latina. Para ellos, la educación hipotéticamente debía ser un asunto de Estado como el único actor válido para definir sus objetivos y los procedimientos para alcanzarlos en lo público y en lo privado, recalcando que no era una cuestión que debía depender de las variaciones en los gobiernos, ni de los partidos políticos ni de la Iglesia. Esto también significó que en adelante, los logros en lo educativo no serían medidos desde lo individual sino en función de un proyecto conjunto de bienestar económico y social, lo cual requería involucrar a la mayor parte de la población, inclinándose por una educación masificada en oposición a la educación para las elites que había prevalecido como modelo principal en América Latina hasta la década de los sesenta.³²

Desde esta óptica, el principal problema de la educación radicaba en la falta de proyección y en el poco conocimiento que se tenía sobre sus dinámicas de funcionamiento, lo cual se consideraba como producto de un insuficiente direccionamiento estatal. Fue por eso por lo que la mayor parte de los recursos técnicos y económicos ofrecidos en el marco de los planes de ayuda estadounidense, estuvieron enfocados en fortalecer la planeación y la organización de la educación a través de la capacitación, la investigación educativa y los estudios estadísticos, lo cual consolidó a la educación como un campo de saber susceptible de ser estudiado y planificado.

³² Orlando Fals-Borda, *La educación en Colombia, bases para su interpretación sociológica* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología, 1962) 8-12

Otro eje determinante de la educación de los sesenta fue la dimensión laboral, ya que no se concebía una educación que no estuviera articulada a las necesidades técnicas de cada uno de los países. La educación debía ir constantemente respondiendo a las necesidades económicas y a los avances tecnológicos, tales como las innovaciones en el transporte, la electricidad, los sistemas de riego entre otros, que al no contar con personal capacitado perdían la posibilidad de seguir generando transformaciones determinantes para conseguir ese crecimiento económico esperado. De ahí la importancia que para los estadounidenses tenían la capacitación constante, pues se hacía una asociación directa entre el crecimiento económico y el requerimiento de profesionales y técnicos cualificados en todas las áreas.

Todo esto estaba orientado bajo la creencia generalizada de que la educación podía llegar a ser la mejor aliada del desarrollo económico o por el contrario su peor obstáculo. Es tal la importancia que se le otorgaba, que gran parte de los problemas asociados a la inestabilidad política y a la violencia en los países latinoamericanos eran considerados una consecuencia de las falencias del sistema educativo, pensando que era allí donde podían gestarse las soluciones a estas mismas problemáticas. De hecho, se usó el término “instituciones políticas inmaduras” para referirse a la falta de una ciudadanía responsable formada educación universal, que estaba más propensa a los conflictos políticos y sociales.³³

En resumen, la educación era vista más un asunto económico, pues se hacía una asociación directa entre la cantidad de recursos invertidos en ésta y los beneficios obtenidos en términos de desarrollo, restando importancia a la dimensión política y social de esta problemática. Dado este enfoque, hubo algunos estudios que buscaron establecer fórmulas para determinar la inversión necesaria que debía realizarse en educación para que hubiese un impacto significativo en el crecimiento económico. Los resultados de estas investigaciones arrojaron, paradójicamente, que no existía una relación fija entre estas dos variables, pues no necesariamente los recursos destinados a este campo generaban un efecto directo en el desarrollo económico y social, lo cual evidenció que todo el discurso a través del cual se legitimaban los programas educativos, en realidad poseía una gran carga

³³ International Cooperation Administration, *Technical Cooperation in Education*, p. 2.

demagógica pues era la forma de mostrar una perspectiva democrática e integradora de los proyectos de intervención, que en realidad apuntaban al control político e ideológico de los países latinoamericanos, dada la disputa contra el comunismo.³⁴

Estos proyectos de intervención introdujeron en el campo de la educación el concepto de calidad. Este término tuvo varias consideraciones dependiendo del nivel al que se hacía referencia. Por ejemplo, cuando se hablaba de educación básica el indicador de con mayor atención era la presencia de profesores capacitados adecuadamente para el ejercicio de su oficio. En el caso de la educación universitaria, que en adelante comenzó a ser denominada como educación superior destacando su lugar en el sistema educativo, la calidad estaba mediada por la existencia de programas de formación ajustados a las necesidades técnicas y tecnológicas en el marco de las metas de desarrollo económico trazadas por cada uno de los países.

Pese a que desde la independencia de los países latinoamericanos había existido un interés por fortalecer la educación universitaria, el énfasis había sido puesto en las carreras liberales, como el derecho, la medicina, la teología y la administración pública, lo cual desde este nuevo panorama constituía un enfoque insuficiente, pues no poseía una conexión con las necesidades económicas de los países ni aportaba a su crecimiento científico y tecnológico, arrojando un gran déficit de profesionales, una enseñanza universitaria carente de contenidos curriculares actualizados y un cuerpo docente inexistente o mal capacitado para liderar los procesos de transformación educativa. Asimismo, fueron incorporados términos como mercado laboral, incremento de fuerza de trabajo, acreditación, evaluación, etc.

Dado ese nuevo rol del Estado como único actor reconocido en la planeación del ámbito educativo, la cooperación estadounidense llamó la atención sobre la manera descontrolada con la que estaban surgiendo universidades, tanto públicas como privadas, sin que existiera una articulación con el proyecto de nación, ni unos parámetros establecidos sobre los cuales debían estructurarse estas nuevas propuestas de educación superior. Fue por eso que la asesoría centró su atención fundamentalmente en dotar de

³⁴ Mary Bowman, C. Arnold Anderson, "Concerning the Role of Education in Development" en *Research Needs for Development Assistance Programs*, eds. C. Arnold Anderson, Robert E. Asher, and others (Washington D.C. : The Brooking Institution, Foreign Policy Studies, Program, 1961) BA-6

herramientas al Estado para ejercer dicho control, por lo que de la mano de la planeación llegaron conceptos como el de evaluación y acreditación como los encargados de velar por la calidad, entendida desde la dimensión de los espacios físicos y la estructuración de proyectos curriculares hasta las capacidades del personal docente, haciendo imprescindible el surgimiento de instituciones dentro del Estado encargadas específicamente de esta tarea.

Cabe destacar que este replanteamiento de la educación universitaria se hizo de manera simultánea con la reformulación de los primeros niveles educativos, en donde hubo una concentración de esfuerzos dada la existencia de altas tasas de analfabetismo y la poca cobertura, problemáticas que habían sido desatendidas durante años. Dada la comprensión de los niveles educativos como un sistema enfocado en atender las exigencias del desarrollo económico, los primeros esfuerzos referentes a lo universitario fueron, desde la planeación, encaminados a darle un lugar en tal sistema y delinear su misión en el marco de este amplio proyecto. En palabras de Diana Soto, en esta etapa se vinculó a la universidad dentro a un plan de modernización orientado por el mercado laboral.³⁵

1.3 La problematización de la universidad en América Latina

Estos proyectos de intervención en educación superior a los que hemos venido haciendo referencia, estuvieron enfocados en hacer realidad el modelo de universidad que había sido diseñado para América Latina a partir de la perspectiva estadounidense y que se construyó tratando de subsanar la crisis, en la que según ellos, se encontraba las universidades. Las fundaciones, las agencias y las universidades de Estado Unidos jugaron un papel determinante en la caracterización de la problemática y en la formulación los ejes sobre los cuales debían reestructurarse las instituciones de educación superior en la región.

Según Manuel Agustín Aguirre, luego de la Segunda Guerra Mundial y el conflicto con Corea, Estados Unidos experimentó un crecimiento en sus fuerzas productivas que se afianzó con tratados como el Plan Marshall, Bretton Woods o La OTAN; y con el surgimiento de multinacionales como parte del fenómeno de reinversión del capitalismo dado el nivel de acumulación adquirido, aunado al dominio militar que esto representó. Esto dio paso a que se hablara de una nueva sociedad basada en los avances de la ciencia, la

³⁵ SOTO, *Aproximación histórica a la Universidad Colombiana*, p. 126.

técnica y la tecnología y de cómo estos debían ser usados para que reportaran el máximo beneficio para el desarrollo económico de los países. Fue así como se dio paso a una nueva corriente de pensamiento con conceptos sobre neocapitalismo, impulsada intelectuales de universidades estadounidenses como Harvard, Massachusetts, Princeton y California, que paradójicamente fueron algunas de las universidades que se encargaron, años más tarde, de asesorar las reformas en las instituciones de educación superior en América Latina.³⁶

Fue así como se planteó la urgencia de contar con los recursos humanos que permitieran sacar el mejor provecho a estos avances científicos y tecnológicos, por lo que se consideró primordial acoplar las universidades a los requerimientos del sistema por considerarlas los centros más importantes de formación intelectual e investigativa de la sociedad. Desde esta perspectiva, se definía la universidad como una industria a la que podía aplicársele los ritmos de producción de cualquier otra empresa, vista de manera corporativistas con jerarquías y una organización vertical al servicio del desarrollo económico, tecnológico y militar.³⁷

En el caso de América Latina, fueron las fundaciones como Ford, Kellogg y Rockefeller las que cimentaron la visión estadounidense de la educación superior, ya que fueron las primeras en exponer los obstáculos que enfrentaban las universidades de estos países para adaptarse a las exigencias de ese progreso económico y social esperado. Estas organizaciones habían logrado consolidar a lo largo de los cincuenta, una tradición de acompañamiento a algunas instituciones por medio de donaciones y asesorías como ocurrió con la Universidad de los Andes y la de Valle en Colombia. Esta experiencia les permitió a estas organizaciones formular una serie de observaciones sobre lo que, a su modo de ver, eran los principales problemas de la educación superior latinoamericana.³⁸

La primera crítica se hizo a su estructura curricular basada en lo humanístico, producto de la herencia de los modelos de las universidades de Bolonia y Salamanca, lo

³⁶ AGUIRRE, *Universidad y movimientos estudiantiles*, pp. 79-80

³⁷ AGUIRRE, *Universidad y movimientos estudiantiles*, p. 91. Este autor cita el ejemplo de la Universidad de California que se hallaba regida por hombres de negocios agrícolas que dominan las juntas de rectores, la Universidad de Michigan que asesoraba para armar y entrenar a la policía de Diem, la Universidad de Pennsylvania que constituía el centro más importante de investigación para la guerra química y bacteriológica; y el pentágono que utilizaba proyectos especiales como el “Camelot”.

³⁸ RENNER, *Universities in Transition*, p.1.

cual se reflejaba en el excesivo énfasis en los elementos más teóricos que dejaban de lado la práctica que se consideraba tan importante para la formación de los estudiantes. Esta orientación había dejado el énfasis en disciplinas como el derecho y la medicina, sin que existiera una reflexión sobre las áreas de conocimiento que debían ser fortalecidas para responder a los requerimientos profesionales para el progreso económico y social de los países. Esto, plantearon los especialistas de las fundaciones, requería desestructurar el modelo de universidad para las élites y proyectar la consolidación de un sistema masificado bajo la orientación estatal.

En este mismo sentido, se consideraba que existía en las universidades latinoamericanas una excesiva profesionalización y poco desarrollo científico, pues para el modelo estadounidense la investigación era considerada como una función esencial de la universidad. Esto no permitía el crecimiento de las disciplinas y el abordaje de las problemáticas sociales lo cual se tradujo, según esta lectura, en un anquilosamiento de los planes de estudio que se repetían año con año sin sufrir modificaciones. En consecuencia, se criticaba la cátedra como método de enseñanza toda vez que excluía la participación activa de los estudiantes pues se cimentaba en el acumulado cultural de los profesores que por su formación en la periferia, como apuntaban los expertos de estas fundaciones, no poseían un bagaje intelectual basado en las discusiones científicas más actuales. Sobre esto último llamaban la atención señalando la inexistencia en las universidades latinoamericanas de una carrera docente, lo que se evidenciaba en la falta de estatutos que reglamentaran la profesión y en la baja remuneración recibida.

La fragmentación de las facultades y las escuelas también se consideraba un obstáculo para el funcionamiento de las universidades, pues no permitía construir un único proyecto científico y cultural. Esto no contribuía a la comunicación entre los campos del saber y mucho menos favorecía el desarrollo de la investigación. Lo que más preocupaba de esta forma de organizarse, era la dispersión de recursos económicos y humanos que hacía difícil la consolidación de una administración central y la implementación de procesos de planeación. En este sentido los expertos afirmaban que se esta situación se complicaba aún más, cuando se trataba de establecer conexión entre distintas instituciones

de educación superior, pues no existían procedimientos que permitieran las transferencias como lo hacía el sistema de créditos en el caso de las universidades estadounidenses.³⁹

Por último, los expertos de las fundaciones estadounidenses coincidieron en que gran parte de la crisis de las universidades provenía de una falta de autoridad y de dirección, generada por haber permitido la participación de estudiantes en el gobierno universitario. Desde el punto de vista de la planificación, no se contempla la toma de decisiones mediante cuerpo colegiados sino por figuras centrales como los rectores en el marco de una estructura jerárquica y vertical.

Para Reuben Frodin de la Fundación Ford, estos problemas enunciados se habían convertido en ortodoxias que poco a poco habían ido moldeando la universidad latinoamericana, restringiendo las posibilidades de transformación, lo cual se había visto reforzado por una comprensión de la sociedad y la universidad a partir de la inevitabilidad histórica que, según Frodin, era la forma en la que se habían planteado el desarrollo social de los países latinoamericanos. Desde esta óptica, era preciso identificar estas ortodoxias y, a partir de ellas, proponer los ejes sobre los cuales debía reestructurarse la educación superior en la región.⁴⁰

En conclusión, para que las universidades latinoamericanas se convirtieran en ese deseado motor para el desarrollo económico y social, debían ser atendidas las dificultades que habían sido identificadas por las fundaciones que fueron dándole forma a la visión estadounidense del problema. De esta forma, fue reconocida la urgencia de concentrar las reformas en la reestructuración académica, el fortalecimiento de la administración central, el desarrollo de la investigación y la conformación de un equipo docente preparado en diferentes campos de saber y en todo lo necesario para consolidar instituciones universitarias de calidad.⁴¹ Es aquí donde identificamos el planteamiento de una reforma universitaria, que necesariamente redefine el concepto y las funciones de la universidad.

Generalmente se piensa que las fundaciones, por operar bajo la modalidad de sin ánimo de lucro y realizar contribuciones mediante donaciones, no actúan bajo ninguna influencia política ni ideológica. Sin embargo, en el caso de la problematización de las

³⁹ RENNER, *Universities in Transition*, pp.2-5.

⁴⁰ FRODIN, "U.S foundations and latin american universities in the sixties", p.9

⁴¹ FRODIN, "U.S foundations and latin american universities in the sixties", p.10.

universidades latinoamericanas, las fundaciones representaron la visión estadounidense que les permitió definir en qué consistía la crisis de estas instituciones, haciendo a su vez una contribución importante a la consolidación de esta perspectiva. Fue tan evidente esta visión compartida que a las reuniones en las que se exponían proyectos que buscaban subvención, asistían como equipo las fundaciones, las agencias estadounidenses, y los organismos financieros, llegando a darse el caso de programas apoyados con recursos de los tres.

La caracterización de la mala situación en la que se encontraban las universidades latinoamericanas que había sido elaborada por las fundaciones estadounidenses luego de una década de acompañamiento, fue tan determinante que esta perspectiva comenzó a ser compartida, complementada y difundida por agencias y organismos financieros como USAID, USIS (U.S. Information Service), DOD (Department of Defense), El Departamento de Estado, los Cuerpos de Paz, el BID y por las universidades estadounidenses de las que provino gran parte de la asistencia técnica para el acompañamiento de las reformas de educación superior en América Latina en la década de los sesenta.⁴²

Hacer este tipo de precisiones respecto a los actores y el modo en el que influyeron en el replanteamiento de la cuestión universitaria América Latina, permiten una mejor comprensión de los términos en los que se diseñó la intervención, ya que muchos autores como Aline Helg se refieren de manera imprecisa y general al informe de Rudolph Atcon como aquel que fijó las metas de modernización y racionalización de las universidades latinoamericanas. Si bien tal informe contiene elementos muy importantes para entender los cambios en la política universitaria de los sesenta, creemos que ha habido una mitificación de la figura de Atcon como el personaje que ideó todo el plan que marcó el destino de las universidades, lo cual ha sesgado el análisis y ha impedido conocer las complejidades del proceso de construcción y difusión del modelo universitario estadounidense en la región.⁴³

⁴² TILLER, "The United States Government and Latin America universities", p. 79.

Según Robert Arvone, Los cuerpos de paz no impactaron de manera importante en la universidad latinoamericana debido a las pocas herramientas profesionales de los voluntarios enviados, Por lo que solo se podía restar experiencia de intercambio cultural ya que no se pudo ofrecer la asistencia técnica esperada. Ver referencia completa en la bibliografía.

⁴³ HELG, "La educación en Colombia 1958-1980", p. 138. Álvaro Acevedo Tarazona, afirma que el informe de Atcon se constituyó referente conceptual de las misiones extranjeras que intervinieron la educación

Luego del planteamiento de las líneas generales sobre las cuales se cuestionaba la universidad latinoamericana, vino un trabajo conjunto entre las fundaciones y las agencias estadounidenses para seguir examinando las vías sobre las cuales debía proyectarse la reforma universitaria en América Latina. Por ejemplo la Fundación Ford y USAID financiaron un proyecto para que universidades de Estados Unidos, como Pittsburg, Michigan, Indiana y Syracuse, adelantaran una investigación sobre el desarrollo y el fortalecimiento de las instituciones. Esto dio como resultado la formulación de la teoría de “construcción institucional” basada en el uso de la planeación para una restructuración de los valores y las funciones de las organizaciones especialmente educativas.⁴⁴

El tema de la transformación de la educación superior en América Latina continuó siendo un asunto de interés tanto para las fundaciones como para las agencias estadounidenses y los organismos financieros a lo largo de la década de los sesenta. Hubo diagnósticos pagados por el Banco Mundial sobre planificación educativa y las fundaciones año con año emitían un informe sobre su apoyo en Latinoamérica, destinando una parte a dar cuenta sobre la intervención en la educación superior y en el avance de la reforma universitaria que se esperaba en esta región. Uno de los reportes más reconocidos de la década fue *The Rockefeller Report on the Americas* publicado en 1969 con una sección dedicada a la educación, la ciencia y la cultura, en la que se hizo un balance de la asistencia técnica que Estados Unidos había ejecutado hasta la fecha en la región y las sugerencias acerca de las tareas que debía seguir llevando a cabo en este campo.⁴⁵

superior en América Latina. ACEVEDO TARAZONA, *Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX*, p. 105. Consideramos que este planteamiento debe ser matizado, pues tal informe solo apareció hasta 1966, cuando ya las fundaciones estadounidenses habían planteado las líneas de cuestionamiento sobre la universidad latinoamericana y las misiones habían comenzado sus asesorías técnicas formalmente desde los primeros años de la década de los sesenta. Hechas estas puntualizaciones, es posible afirmar que tal documento jugó un papel importante en la difusión de los principios orientadores de la intervención estadounidense, recogiendo los aspectos más relevantes.

⁴⁴ MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966*, p. 9.

⁴⁵ ROCKEFELLER, *The Rockefeller report on the Americas: the official report of a United States Presidential mission for the Western Hemisphere*. La principal recomendación para la educación superior de éste fue que Estados Unidos debía brindar apoyo total al nuevo Consejo para la Educación de la Ciencia y la Cultura de la OEA, a través de la creación del Western Hemisphere Institute, el cual debía estar dirigido principalmente por representantes de instituciones privadas. Según el informe, las tareas de este Instituto debían ser: establecimiento de universidades regionales, suministro de becas, intercambios entre miembros de instituciones universitarias, creación de centros regionales de investigación científica, implementación de

Pese a la importancia mayúscula que algunos autores, como Diana Soto le dan a este documento, éste no arrojó ningún elemento nuevo, por lo menos en lo educativo, sino más bien recalcó las recomendaciones de estudios hechos por misiones anteriores y formulaciones previas, como el Report of the Organization American States, Latin American Higher Education on the Inter-American Corporation presentado en 1961, aunque el famoso reporte presentado en 1969 tuvo una mayor resonancia debido a las protestas sociales que tuvieron lugar en los países que recorrió Nelson Rockefeller, comisionado por Nixon para que elaborara un informe sobre los puntos sobre los cuales debía redefinirse la política estadounidense en el hemisferio.⁴⁶

A partir de todos estos estudios y reflexiones se fue reforzando la idea de que el termino educación superior debía integrarse al de educación postsecundaria, entendida como toda la capacitación que se daba a partir del nivel medio, con lo cual se buscaba garantizar una cobertura más amplia de la demanda y la diversificación de carreras, cortas o largas, que debían enfocarse en suplir las demandas del mercado. Esto se concibió de este modo considerando las limitaciones de las universidades latinoamericanas para plantear una oferta que permitiera satisfacer los requerimientos de recursos humanos que demandaba el desarrollo económico. En el caso colombiano este concepto fue muy importante como lo veremos en el siguiente capítulo.

Finalmente, toda esta visión dio paso a un modelo universitario en el que la gestión, las estrategias, la planeación y la normatividad eran su piedra angular. Fue por eso por lo que durante la década de los sesenta fueron diseñados planes de desarrollo, especializados en proyectar los cambios sobre los cuales debían darse las trasformaciones de las instituciones de educación superior. Al mismo tiempo se alentaba a los Estados para que utilizaran este mismo esquema de planificación como herramienta principal para controlar el desenvolvimiento de este nivel educativo en lo público y en lo privado. El fortalecimiento del poder estatal y la reforma de las universidades de acuerdo con el

técnicas educacionales como la radio y la televisión; y finalmente incentivar la inversión de recursos locales e internacionales al desarrollo de la investigación científica.

⁴⁶ Diana Soto afirma que Nelson Rockefeller junto con Rudolph Atcon, fueron dos personajes con injerencia directa en la orientación de los cambios universitarios. Ver referencia en: SOTO “La Universidad colombiana, políticas públicas y reformas educativas 1774-2012”, p. 344.

modelo estadounidense, se consideraban como una pieza determinante para lograr frenar las ideas comunistas como lo vimos anteriormente.

1.4 La difusión del modelo estadounidense en la educación superior latinoamericana

Planteamos como hipótesis que la introducción de este modelo estadounidense logró permear la realidad de las universidades latinoamericanas a través de dos vías: por un lado, mediante seminarios y eventos financiados por agencias estadounidenses con los cuales se buscó inducir la discusión para consolidar una agenda de reforma de acuerdo con los ejes preconcebidos en la etapa de problematización. Y, por otro lado, a través de proyectos de intervención directa que implicaron la planeación y financiación de transformaciones institucionales y de sistemas de educación superior completos.

1.4.1 La formulación de una agenda para América Latina

Una vez planteada la crisis y determinados los puntos sobre los cuales debían concentrarse las reformas universitarias en América Latina, el siguiente paso consistió en socializar estos ejes con los miembros de las comunidades universitarias de estos países. Para esto se ideó como estrategia la organización de seminarios y eventos académicos financiados con fondos de las fundaciones y las agencias estadounidenses, en los cuales se discutiera el problema universitario a través de una agenda preestablecida.

Después de revisados y analizados los documentos de estos eventos, concluimos que el de mayor impacto por el tipo de asistentes y los contenidos abordados, fue el Seminar on Higher Education in The Americas que a partir de 1959 fue organizado año con año por el Departamento de Estado. A éstos fueron invitados profesores, rectores, decanos, planificadores y administradores de diferentes universidades latinoamericanas públicas y privadas, los cuales eran recibidos por universidades estadounidenses, sobre todo en la Kansas, para que durante ocho semanas continuas trabajaran en jornadas intensas discutiendo sobre puntos previamente establecidos por el anfitrión y el patrocinador, La dinámica de trabajo casi en todos ellos fue la misma: jornadas de discusión y las conferencias magistrales, la visita a otras universidades estadounidenses para conocer su

funcionamiento y un evento de cierre en Washington en donde se emitían las conclusiones y los compromisos adquiridos por los asistentes.

Los Seminar on Higher Education in The Americas fueron estructurados de tal modo que, durante la década de los sesenta fueron expuestos todos los ejes de transformación que configuraban el modelo estadounidense que se había diseñado para la educación superior latinoamericana. Pudimos identificar que el abordaje de estos puntos se dio en tres etapas: la valoración la crisis universitaria y el reconocimiento del modelo norteamericano; la universidad y el desarrollo nacional y los procesos de evaluación y acreditación en las universidades latinoamericanas.

1. La valoración de la crisis universitaria y el reconocimiento del modelo norteamericano: Alrededor de este tema podemos agrupar los seminarios que fueron desarrollados desde 1959 hasta 1964. A ésta la podríamos llamar la etapa de diagnóstico, en la que se buscaba que los asistentes identificaran los aspectos más problemáticos de sus universidades, a partir de una comparación con las instituciones de educación superior estadounidenses, mostrando las bondades de ese sistema y lo distante que se encontraba de lo que sucedía en América Latina. Esto se hizo principalmente para resaltar las diferencias abismales que existían entre ambos y crear una consciencia del “atraso” en el que se encontraban, buscando promover ese modelo perfilado como exitoso, eficiente y de calidad.

En la dinámica de estos primeros seminarios se les pedía los asistentes que dieran cuenta del desarrollo histórico de las instituciones que estaban representando, incluyendo los aspectos académicos y administrativos. A partir de esto se inducían las conclusiones para que determinaran que esa organización académica atomizada que caracterizaban las universidades latinoamericanas era una de las principales diferencias con las estadounidenses que habían apostado por un modelo más integrado que, además de permitir la comunicación entre campos de saber, facilitaba la administración de recursos humanos y económicos. Fue en este punto donde se les sugirió implementar programas de estudios generales como los que se llevaban a cabo en los collages de Estados Unidos, que permitían a los estudiantes en los primeros semestres recibir preparación en ciencias básicas para luego pasar al área de especialización.

En este mismo sentido, se propuso que las universidades debían reorganizar su estructura académica a partir de la figura del departamento, definido como la unidad básica de la universidad en el que se pretendía agrupar la docencia y la investigación, para que se pasara de la cátedra aislada a la integración de profesores entorno a una o varias disciplinas afines, con lo cual se esperaba aprovechar al máximo los recursos de las instituciones.⁴⁷ Este replanteamiento en la organización académica era muy importante para el modelo estadounidense, ya que permitía restar autoridad a las facultades y, por tanto, disminuir la capacidad la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades, pues en los departamentos no habría representación estudiantil.

Además de esto, en esta primera etapa hubo abordajes conceptuales alrededor de temas como la misión y las funciones de la universidad; la extensión y la planeación. Igualmente, fue abordado el tema de la autonomía entendida desde el punto de vista jurídico y financiero, como la libertad que tenían las universidades de regularse mediante la normatividad necesaria para orientar su actividad y disponer de los recursos de acuerdo a sus propias necesidades.

2. La universidad y el desarrollo nacional:

Luego de este proceso de diagnóstico e inmersión en el modelo, los seminarios que se realizaron de 1964 a 1966 se orientaron a plantear la relación que debía existir entre universidad y desarrollo económico y social. Se partió de la premisa que las universidades deberían convertirse en el principal apoyo en cada uno de sus países para permitir el progreso nacional, por lo que se invitaba a los participantes del evento a reflexionar en qué medida las instituciones que representaban estaban haciendo aportes a esta tarea. La conclusión fue que las universidades latinoamericanas distaban mucho de ofrecer una contribución significativa en este aspecto, considerando que la excesiva profesionalización había descuidado la producción investigativa y científica que hiciera un aporte significativo a las necesidades de la nación.

Es por eso por lo que en esta etapa se buscó consolidar unos ejes de transformación de las universidades para que cumplieran con esta función que se les estaba encomendando:

⁴⁷ TUNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, p.464.

“Los participantes creen que si el Seminario logra definir los objetivos comunes para la universidad americana y métodos de acción para lograrlos, se creará con ello una base valiosa para que las universidades de los países puedan mejorar más rápidamente su contribución al desarrollo nacional de acuerdo con modalidades peculiares con que el problema se plantea en cada país”.⁴⁸ Los puntos de transformación identificados fueron agrupados en los siguientes puntos: reestructuración académica, capacitación docente, fortalecimiento de la investigación, extensión universitaria, bienestar estudiantil, ampliación de infraestructura y consolidación de la administración central. Estos seminarios también fueron aprovechados para recibir los reportes de las reformas que ya se estaban desarrollando en las instituciones de los participantes, muchas de las cuales contaban con un acompañamiento de fundaciones o de agencias estadounidenses.

En noviembre de 1966 se realizó una sesión especial del seminario en Paracas Perú, de la cual se emitió un documento conocido como la “Declaración de Paracas” en el que se condensaban en algunos puntos todas las conclusiones a las que hasta ese momento habían llegado los asistentes a estos seminarios tales como: autonomía universitaria, la investigación, el desarrollo científico, la profesionalización docente, la formación básica del estudiante, el autoestudio de las universidades y la planeación universitaria. Este escrito fue completado con algunos elementos alusivos a los procesos de evaluación que se abordaron en el evento de 1967 reiterando el compromiso de los asistentes por conducir la reforma universitaria en sus instituciones de acuerdo a los lineamientos que habían sido establecidos.

3. Los procesos de evaluación y autoevaluación en las universidades latinoamericanas:

Los seminarios realizados entre 1967 y 1969 se encaminaron a la implementación de procesos de evaluación y acreditación en las universidades latinoamericanas. De manera superficial en el seminario de 1966 se llegó a mencionar lo importante que era para las universidades llevar a cabo procedimientos de evaluación sobre su desempeño en todos sus aspectos, por lo que se discutieron conceptos como el de eficacia, el cual se usaba para referirse a un proceso educacional del que no se derivaban cuando de un proceso educacional del que no

⁴⁸ Memorias del quinto Seminario on Higher Education in the Americas, p.14

se derivaban consecuencias o efectos imprevisibles y el de funcionalidad para referirse a los proyectos educativos que se orientaban a satisfacer necesidades sociales.⁴⁹

A partir de 1968, la dinámica de estos seminarios se dirigió hacia una aproximación práctica a lo que debía ser la evaluación de una institución de educación superior. Por ejemplo, los participantes debieron evaluar de las facultades de ciencias y las de administración central tanto de la Universidad Costa Rica como la de Kansas. De esta experiencia, que puede considerarse como la primera aproximación a los procesos evaluativos en la región, permitió consolidar el concepto y definió un esquema para llevar a cabo este tipo de procedimientos.⁵⁰

La evaluación es una contrastación entre una realidad y un modelo. El primer paso que debe darse en toda evaluación es la definición de un modelo en forma operativa y en función de los procesos particulares de esa evaluación. Este modelo resulta, por una parte, de una conceptualización previa, de carácter teórico y abstracto de la universidad, en el contexto social y por otra de un conocimiento descriptivo y causal de la realidad que es objeto de evaluación. De la consideración de esos conceptos teóricos generales y de las condiciones y limitaciones de la libertad concreta, se genera un modelo, en contraste con el cual se evaluará esa misma realidad.⁵¹

En cuanto a los aspectos que debían ser evaluados fueron los siguientes:

⁴⁹ Memorias del Séptimo Seminar on Higher Education in the Americas, p.13

⁵⁰ Memorias del décimo Seminar on Higher Education in the Americas, p.13.

⁵¹ Memorias del novena Seminar on Higher Education in the Americas, p.94

Tabla 1. Esquema de evaluación para la universidad. ⁵²	
Actividades a evaluar	
Las sustantivas: enfocadas en el cumplimiento de los objetivos propios de la universidad.	Las de infraestructura: las que dan soporte a las de infraestructura:
-Docencia -Investigación -Servicio a la comunidad -Se pueden determinar otros más específicas de acuerdo al tipo de unidad académica que se evalúe: -planes de estudio -plan de desarrollo - Egresados	- Administración - Gobierno - Servicios internos - Cuestiones estudiantiles - Recursos disponibles - Plan de desarrollo - Grados que otorga - Estudios de posgrado

De igual modo se planteó la importancia de implementar procesos de autoevaluación:

“La autoevaluación ha de ser considerada una labor indispensable de la Universidad Contemporánea. El carácter dinámico de esta última, preocupada por los requerimientos del progreso cultural en bloque, por una parte, exige una continua revisión de metas, vías y procedimientos. Si bien es un deber de las universidades el autoevaluarse, entraña sin embargo limitaciones. La mayor de ellas según parece la de que ojos acostumbrados a un sistema establecido suelen tener naturales e inculcados impedimentos para descubrir en la propia gestión algunos errores, cómo también algunos méritos”.⁵³

⁵² Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos en las memorias del noveno y décimo Seminar on Higher Education in the Americas.

⁵³Memorias del noveno Seminar on Higher Education in the Americas, p.18.

Como pudimos notar, este bosquejo de lo que debía ser el proceso de evaluación guarda muchas similitudes con el esquema que se aplica en la actualidad, lo cual nos permite inferir que el modelo universitario que fue diseñado para América Latina en la década de los sesenta, es el principal antecedente de las prácticas de evaluación y acreditación que se aplican hoy por hoy en las instituciones de educación superior en la región.

En conclusión, estos seminarios orientaron la discusión de tal modo que el modelo de universidad que fue proyectado por las fundaciones y agencias estadounidenses, pudo ser interiorizado y trasladado en la medida de lo posible a las realidades de las instituciones de cada uno de los participantes, logrando consolidar una agenda común para la reforma universitaria en América Latina. Sin embargo, la búsqueda de la aplicación de este modelo en cada uno de los países enfrentó distintos retos y dio lugar a una variedad de experiencias que esperamos recoger a continuación.

1.4.2 Programas de asistencia para educación superior en los países latinoamericanos

De manera paralela a los eventos académicos que se llevaron a cabo en América Latina para permitir la difusión del modelo universitario estadounidense, fueron diseñados proyectos de intervención directa para trabajar con las instituciones de educación superior y con los gobiernos de estos países para garantizar que las reformas universitarias fueran desarrolladas en los términos que habían sido concebidos.

Por proyectos de intervención identificamos cualquier tipo de asistencia técnica, préstamo o donación, que haya sido ofrecido por parte de fundaciones y agencias estadounidenses, así como por organismos financieros multilaterales, pues consideramos que todas estas organizaciones compartían una sola visión de lo que debía ser la educación superior, aunque en términos generales nos concentraremos en los desarrollados por el USAID. Pese a podían de manera conjunta, cada uno de estos actores poseía protocolos distintos para ofrecer la ayuda. El proceso debía iniciar con las conversaciones entre los gobiernos locales y el USAID, por ser los canales diplomáticos indicados para ello, para determinar hasta qué punto sería permitida la intervención y cuáles serían las áreas en las que debía enfocarse la ayuda. Esta agencia contrataba las universidades estadounidenses,

para que realizaran estudios que determinaran en dónde se requería la asistencia y, si era necesario para que acompañaran los proyectos que surgieran de esa etapa de diagnóstico. La ayuda ofrecida por USAID directamente a las universidades se daba en mayor medida por medio de donaciones y acuerdos de cooperación; y en menor grado por préstamos.

En este sentido, el papel de las fundaciones era complementar la ayuda brindada, haciendo contribuciones concretas como bibliotecas, infraestructura o capacitación, en calidad de donación, estableciendo relación directa con los establecimientos de educación superior. Aunque algunas veces se hacían contribuciones esporádicas a instituciones públicas o privadas, sin que existiese un plan amplio y sistemático de intervención estadounidense en este campo. Los préstamos ofrecidos por organismos financieros como el BID también se enfocaron en respaldar universidades que estuvieran llevando a cabo reformas bajo la dirección del USAID, aunque en este caso la institución interesada debía solicitar y pagar el empréstito, aun cuando el Estado de cada país figuraba como garantía pública de cumplimiento.

Aclarados estos puntos importantes sobre la formalidad de los proyectos de intervención, presentamos a continuación una selección de experiencias de alrededor de 20 países latinoamericanos, las cuales hemos organizado a partir de unas variables de análisis que permitirán ofrecer una visión en conjunto de lo que fueron estos proyectos en la región.

1. Reestructuración del sistema de educación superior:

Bajo esta variable hicimos una distinción entre los países que, bajo el acompañamiento de programas de asistencia estadounidense en la década de los sesenta, llevaron a cabo procesos profundos de transformación en su sistema de educación superior o dentro de sus instituciones más importantes; y aquellos en donde la asistencia se direccionó más hacia la reorganización del sistema educativo general bajo el esquema planificador o en donde definitivamente no hubo un impacto significativo. Esta distinción se debe a que partimos del hecho de que, si bien la mayoría de países latinoamericanos recibieron algún tipo de asistencia, la diferencia entre unas experiencias y otras estuvo determinada, entre otras cosas, por el grado de influencia que el gobierno estadounidense tuvo sobre los gobiernos locales.

En primer lugar, consideramos que tanto Colombia como Ecuador, Chile, Paraguay, Brasil y Guatemala fueron los países en donde hubo una huella más profunda de estos proyectos. El caso de Colombia será analizado en mayor detalle en el siguiente capítulo.

En cuanto a Ecuador, USAID llevó a cabo estudios para determinar las universidades en las que era necesario elaborar proyectos de intervención.⁵⁴ A partir de esto, la cooperación en materia de educación superior fue planteada para desarrollarse en un programa de diez años a partir de 1961, proyectando como objetivo principal la consolidación académica de instituciones como la Universidad Central del Ecuador, la Universidad de Guayaquil, y la Universidad Católica de Quito, para lograr un aporte significativo en las áreas de mano de obra requeridas en las actividades económicas tanto del sector público como privado del este país.⁵⁵

En Paraguay de 1958 a 1970 se implementó un proyecto para implementar la reforma y modernización de la Universidad Nacional de Paraguay, buscando fortalecer las áreas profesionales tales como la agronomía, química, economía y administración, para el desarrollo nacional. Bajo un contrato con la Universidad de Nueva York en Búfalo, se realizaron los estudios para la incorporación de la Escuela de Estudios Generales y desde 1957 se asesoró la enseñanza en medicina y enfermería y comenzó a darse capacitación de docente en varias áreas. La Universidad del Estado de Montana orientó el establecimiento de la Facultad de Agronomía y Medicina Veterinaria, ofreciendo apoyo logístico y técnico, así como becas en sus instalaciones en Estados Unidos para preparar la planta de profesores.⁵⁶

Chile por su parte era reconocido por el gobierno estadounidense como uno de los mejores prospectos en el tema educativo, aunque existían dificultades en los métodos de enseñanza, la organización curricular y el material de aprendizaje. La educación superior se calificaba como buena, pese a que estaba enfocada en la preparación de la élite, por lo que era marcada la diferencia entre 1 de cada 5 chilenos que podía ingresar a este nivel

⁵⁴ Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, 1965, p. 28.

⁵⁵ Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 235-241.

⁵⁶ Proyecto con serie 526-11-660-053 con un costo aproximado de \$3.000.000. Ver Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 260.

educativo.⁵⁷ Dadas estas condiciones, la intervención se concretó en apoyo para la planeación del sistema educativo en general, por lo que en 1965 un equipo del Estado de California trabajó con la Comisión de Planificación de la Educación de Chile, asesorando el programa de formación de recursos humanos en el marco de su Plan Decenal de Educación, además de un amplio acompañamiento en el fortalecimiento de los posgrados de las universidades chilenas.⁵⁸

En cuanto a Brasil, uno de los programas de asistencia del USAID apuntó a promover dentro de la legislación una reforma universitaria en 1965, con la llegada de un cuerpo asesor encargado de identificar los principales ejes sobre los que tendría que reestructurarse el sistema, lo cual se materializó en las disposiciones legales emitidas entre 1968 y 1969. Asimismo, de los 279 brasileiros entrenados en Estados Unidos para 1963, 41 habían recibido entrenamiento en áreas relacionadas con la educación, pues existía un creciente interés por fortalecer la capacitación docente y la formación de líderes asociados a la planificación educativa para que marcaran las pautas de las transformaciones del sistema educativo brasileiro.⁵⁹

Por último, podemos ver la experiencia de Guatemala, que en 1963 se dio inicio a un proyecto buscando que la Universidad de San Carlos se convirtiera en la mejor aliada del proceso de desarrollo económico y social del país. Para determinar cuáles eran las áreas a intervenir, se realizó una autoevaluación y un estudio de factibilidad con una duración de 18 meses, lo cual se constituyó en uno de los antecedentes más importantes de las dinámicas de evaluación actual a la que se someten las universidades. Mediante esta cooperación también fue introducido un currículo de estudios básicos, que fue aplicado como requisito de admisión para estudios superiores.

Por otro lado, hubo países en lo que, pese a que su sistema de educación superior no fue tan abordado y discutido como en otras experiencias, si hubo un acercamiento importante con estos proyectos de asistencia que plantearon una redefinición de sus

⁵⁷ United States Operation Mission in Chile, *Economic and Social Development in Chile and The Alliance for the progress*, p.2.

⁵⁸ Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, 1965, p.24.

⁵⁹ Agency for International Development, *Training for Development*, cuadro 3 Apéndice II. Otras áreas de interés eran las cuestiones laborales y la agricultura.

sistemas educativos en general, apuntando a organizarlos bajo la lógica de la planificación como principio rector del modelo educativo que había sido diseñado para América Latina. Este fue el caso de Perú, Venezuela y Costa Rica.

Perú acordó un programa sobre recursos humanos y educación para el desarrollo en asociación con USAID y el BID para ser desarrollado entre 1962 y 1971, el cual abarcó toda la asesoría en materia educativa por parte de Estados Unidos. Es por eso que este proyecto tuvo una gran cantidad de objetivos dentro de los cuales estuvieron: fortalecer el sistema educativo público, integrar el sector privado en la educación, intervenir en los currículos de las carreras universitarias, ofrecer becas para estudios en Estados Unidos, desarrollar la educación vocacional, entre otros aspectos relacionados.⁶⁰

Los resultados de este amplio proyecto se dieron con la reorganización del Ministerio de Educación, la capacitación de personal en procesos de supervisión y administración del sistema educativo y la realización de estudios acerca de las necesidades en materia de recursos humanos, la revisión de los programas de las escuelas normales y la creación de escuelas técnicas regionales para la formación de recursos humanos. Fueron también incluidos la capacitación para los docentes, los programas de becas para estudiantes de la Universidad de San Marcos y la creación de centros para la industria armada y el desarrollo agrícola.⁶¹

En Venezuela, por su parte, se diseñó un proyecto dirigido a la formación de recursos humanos y el desarrollo de 1962 a 1969, con el cual se dio inicio a una reestructuración de su sistema educativo bajo los principios rectores de la cooperación estadounidense. Para tal fin, se diseñó un plan educativo que abarcaba desde la adecuación del Ministerio de Educación hasta la capacitación para la docencia y el desarrollo de las habilidades técnicas necesarias para la economía del país.⁶² Para llevar a cabo este proyecto, se estableció dentro del Ministerio de Educación, la Agencia Nacional para la Planificación de la Educación. Esta organización fue formada bajo instrucción y

⁶⁰ The Department of State, *an Outline of Some Aspects of the Alliance of the Progress*, p. 30.

⁶¹ Ver el proyecto 527-11-690-067° también numerado como 527-11-610-056 con un costo aproximado de \$4.000.000 y un endeudamiento de más de \$30.000.000. Ver Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 263.

⁶² Proyecto con serie 529-11-690-013 con un costo aproximado \$3.500.000. Ver Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 266.

capacitación de USAID y solo a través de ésta eran discutidos los proyectos de cooperación en educación con Estados Unidos, lo que requirió el entrenamiento de personal para el diseño y aplicación de políticas públicas. Paralelamente fueron capacitados profesores, supervisores y directores en la Universidad de Wisconsin en técnicas de planeación y organización de las escuelas y currículos, con miras a posicionarlos en cargos dentro del gobierno en el plano educativo.

Los costarricenses por su parte, firmaron en 1966 un acuerdo con USAID para el replanteamiento de su sistema educativo siendo su proyecto más significativo.⁶³ Sin embargo, es necesario decir que este país llevó a cabo un papel muy importante en Centroamérica por asumir el liderazgo en la formación de la Confederación de Universitaria Centro Americana (CSUCA), considerada una de las experiencias de integración de los sistemas de educación superior más importantes de América Latina.⁶⁴ Costa Rica también fue un constante y participativo asistente en los seminarios sobre educación superior organizados por el Departamento de Estado, incluso fue sede de uno de ellos. Otros proyectos enfocados en la restructuración del sistema educativo fueron establecidos entre USAID y Honduras, República Dominicana y el Salvador entre 1965 y 1968.

Para cerrar este panorama, debemos referirnos a México como uno de los países en los que los proyectos de intervención estadounidense no lograron afectar la configuración del sistema educativo, ni promovieron ningún tipo de reforma universitaria. Esto se debió a que la educación pública había logrado un gran desarrollo y fortalecimiento teniendo como su referente principal la UNAM, lo cual había comprometido una amplia financiación estatal, que no hizo necesaria la búsqueda de recursos externos, a diferencia de lo ocurrido en otros países latinoamericanos en donde hubo un debilitamiento del monopolio de la educación pública, al que se refiere el segundo periodo de reforma. Esta situación se mantuvo hasta la década de los noventa en el marco de las negociaciones para el libre comercio, cuando se le exigió al país la homogenización de procedimientos educativos.

⁶³ Proyecto con serie 515-11-680-045 con un costo aproximado de 93 mil dólares. Ver Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 232.

⁶⁴ TUNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, p. 281.

Es por esto que durante los años sesenta, los apoyos educativos para México se limitaron a mantener el ritmo que se llevaba durante el “Point 4”, es decir proyectos esporádicos y aislados sin un gran impacto en el sistema en general. Fue así como en 1966 se construyó la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, con la colaboración de la Fundación Ford, la Fundación Rockefeller y USAID. En este mismo año se estableció una biblioteca en la UNAM de libros de texto con auspicio de RTAC (Regional Technical Aids Center).⁶⁵ Aunque miembros de universidades como la de Veracruz, Guadalajara, Sinaloa, Chihuahua y Nuevo León, fueron asistentes de los seminarios sobre educación superior organizados por el Departamento de Estado. Asimismo, participaron en programas de capacitación en Estados Unidos temas relacionados con la industria y la administración pública.

Tal como lo afirma Paul Murray el aporte de las fundaciones, instituciones y organizaciones de Estados Unidos se concentró principalmente en las iniciativas privadas, tales como la Universidad Iberoamericana y el Tecnológico de Monterrey, a través de las donaciones para el desarrollo de infraestructura y el patrocinio de programas de intercambio para profesores y estudiantes.⁶⁶ El Tecnológico de Monterrey fue acompañado especialmente por Fundación Ford para implementar un modelo de organización académica como el estadounidense basado en los estudios generales y la departamentalización, además de recibir orientación en procesos de enseñanza y aprendizaje como se hizo con la clínica de microenseñanza enfocada al fortalecimiento de la actividad docente alternativas pedagógicas.⁶⁷

2. Investigación, docencia y áreas de interés:

Haciendo una revisión de los reportes de los proyectos de intervención estadounidense en América Latina, pudimos determinar que las áreas sobre las cuales se proyectó la ayuda, en instituciones tanto públicas como privadas, fueron las siguientes:

En primer lugar, hubo una intención por guiar las universidades para que desarrollaran la organización académica por departamentos, unificaran facultades y crearan

⁶⁵ The Department of State, *an Outline of Some Aspects of the Alliance of the Progress*, p. 39.

⁶⁶ MURRAY, “Some observation on higher education in contemporary Mexico”, p. 56-58.

⁶⁷ TUNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, p.273.

nuevas carreras de pregrado, siendo la economía, la administración, la ingeniería y la agricultura las principales áreas de interés. Por ejemplo, la Universidad de Purdue acompañó a la Universidad Federal de Minas Gerais en Brasil para la consolidación del departamento de economía doméstica. Igualmente, la Universidad de Oklahoma y la de Carolina del Norte orientaron a la de San Carlos en Guatemala para la creación de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y la Escuela de Ingeniería Sanitaria.

En segundo lugar, fue motivo de interés la creación de posgrados buscando fortalecer la investigación, que se consideraba una de las áreas más problemáticas de las universidades latinoamericanas que por tradición se había concentrado en la formación profesionalizante. Hubo una preocupación especial por crear posgrados en economía, como se hizo en el Centro de Formación e Investigación en Economía en la Universidad de Cuyo en Argentina bajo el acompañamiento de la Universidad de Chicago. Y en el área de Ingeniería como fue el caso de los posgrados en química, mecánica y eléctrica que se establecieron en la Universidad Francisco Santa María en Valparaíso en Chile, contando con la orientación de la Universidad de Pittsburg.⁶⁸

En tercer lugar, encontramos la importancia que para estos proyectos de intervención tenía la capacitación docente, dirigida a casi todas las áreas de formación. Para esto fueron creadas una serie de becas y entrenamientos sobre todo en instituciones de educación superior en Estados Unidos, con el objetivo de lograr procesos de inmersión completos en el modelo estadounidense. La mayoría de los programas de acompañamiento a las universidades contemplaba una etapa de capacitación docente, y en muchos casos de personal administrativo, para que pudieran hacer frente a los nuevos diseños curriculares que estaban siendo desarrollados con la creación de carreras y facultades. Por ejemplo, mientras en Estados Unidos capacitaban a los profesores de la Universidad Central de Ecuador en idiomas y procesos de enseñanza; al mismo tiempo eran ofrecidas becas para que los profesores del Instituto Tecnológico de Aeronáutica de Brasil realizaran maestrías en ingeniería mecánica.

⁶⁸ El proyecto de Valparaíso con serie 513-15-440-031 tuvo un costo aproximado de un \$1.100,000. El de Universidad de Chile con serie 513-11-690-172 tuvo un costo aproximado de \$700.000. Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 226.

En cuarto lugar, destacamos las ayudas enfocadas en el suministro de materiales e infraestructura. La reorganización académica y la creación de nuevas carreras y estudios de posgrados, requerían una reestructuración y construcción de espacios idóneos para la realización de actividades propias de cada campo de saber y para albergar la demanda que se vio incrementada de manera general en América Latina. Este fue caso de la Universidad Centroamericana de Nicaragua a la que USAID ofreció un préstamo para la compra de los terrenos y construcción de las instalaciones. De la misma manera, en la Universidad Central de Ecuador los laboratorios de física, química, biología y psicología se construyeron bajo la asesoría de la Universidad de Pittsburg.⁶⁹

El quinto y último eje que consideramos fue un común denominador de la ayuda de estos proyectos, fue la cooperación en los procesos de administración y planeación de las universidades. Desde el punto de vista estadounidense la dispersión en las unidades académicas había generado en las universidades latinoamericanas una crisis en la administración, que además de generar problemas financieros había permitido la consolidación de distintos poderes, entre ellos el estudiantil. Es por eso que el acompañamiento se enfocó al fortalecimiento de la administración central, dotándola de herramientas de planificación que permitieran controlar todas las actividades que se llevaban a cabo dentro de sus instituciones. Esto sucedió sobre todo en los casos de las universidades nacionales en cuyos países la intervención estadounidense impactó de manera significativa el sistema de educación superior, tal fue el caso de la Universidad Nacional de Paraguay, asesorada por la Universidad de Nueva York, y la Universidad de Guayaquil, bajo la dirección de la Universidad de Houston.⁷⁰

3. Recursos y estrategias:

Otra de las variables que nos permite agrupar las experiencias de los proyectos de intervención en educación superior en Latinoamérica, es la de los recursos y estrategias que se implementaron para poderlos llevar a cabo. En este sentido afirmamos que las estrategias más importantes que permitieron el desarrollo de estos proyectos a nivel logístico fueron: la

⁶⁹ Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, 1965, p. 28.

⁷⁰ Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 235-241.

convergencia de recursos ofrecidos por fundaciones, agencias y organismos financieros; la formación de grupos de trabajo integrados por miembros de las misiones extranjeras y por actores locales; la capacitación de personal bajo el modelo estadounidenses; y finalmente el compromiso de recursos por parte los gobiernos de cada país.

En un solo proyecto de asistencia en educación superior era posible encontrar la ayuda conjunta de distintas fundaciones, como el USAID y el BID, dado que todas trabajaban en función del mismo modelo, lo que facilitaba la obtención de los recursos para implementar las reformas esperadas. Por ejemplo, la Fundación Ford, respaldó las reformas de las universidades de Río Grande del Sur y la de Bahía en Brasil ofreciendo un amplio programa de capacitación. En México, la construcción de la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo contó con la colaboración de la Fundación Ford, la Rockefeller y USAID. Igualmente, el EAFIT en Medellín Colombia, que había hecho un acuerdo con USAID, recibió donaciones de las fundaciones Whirlpool y Burlington para la construcción de laboratorios y espacios para el aprendizaje.⁷¹

Era muy importante para la puesta en marcha de estos proyectos, que se contaran con un equipo integrado por asesores estadounidenses, por especialistas locales y miembros del gobierno del país receptor, pues esto permitía la implementación y garantizaba en un alto porcentaje la continuidad a los proyectos. Por ejemplo, en 1965 un equipo del Estado de California trabajó con la Comisión de Planificación de la Educación de Chile, asesorando el programa de formación de recursos humanos en el marco de su Plan Decenal de Educación.⁷² También se conformó un equipo entre asesores de la Universidad de Chicago y profesores de la Universidad de Cuyo en Argentina para realizar el diseño curricular del posgrado en economía.⁷³ Si bien se confiaba en que la formación de estos equipos conjuntos podría garantizar parte del éxito de los proyectos, las fricciones entre sus miembros se convirtieron en uno de los obstáculos más recurrentes como veremos en el apartado de las dificultades.

⁷¹ *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 1-5

⁷² Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, 1965, p.24.

⁷³ *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 209.

La implementación y continuidad de los proyectos también requería de un proceso de capacitación de personal, formado bajo la lógica estadounidense de perfeccionamiento de las técnicas y la aplicación de la planeación a todos los procesos educativos. En Venezuela se creó dentro del Ministerio de Educación, la Agencia Nacional para la Planificación de la Educación, fue formada bajo instrucción y capacitación de USAID pues solo a través de ésta eran discutidos los proyectos de cooperación en educación con Estados Unidos, lo cual requirió el entrenamiento de personal para el diseño y aplicación de políticas públicas. Paralelamente fueron capacitados profesores, supervisores y directores en la Universidad de Wisconsin en técnicas de planeación y organización de las escuelas y currículos, con miras a posicionarlos en cargos de dirección educativa dentro del gobierno local.⁷⁴ En 1963, de los 459 capacitados en EE. UU., 382 fueron formados en áreas relacionadas con educación.⁷⁵

Finalmente, para poner en marcha estos proyectos de intervención se requería comprometer a los gobiernos para financiar una buena parte de las reformas de las instituciones públicas. Aunque una de las principales dificultades de estos programas fue precisamente que el Estado no preveía en muchas ocasiones los recursos esperados, hubo avances sustanciales en este aspecto. Por ejemplo, en Argentina y Brasil se implementó una modalidad conocida como “concesión de tierras” que consistía en una práctica usada desde el siglo XIX en Estados Unidos en la que cada Estado se comprometía a generar fondos para el apoyo a la educación superior a través de la venta de unos territorios federales, con el compromiso de que tales instituciones se dedicaran especialmente al fomento de la agricultura y las carreras asociadas al desarrollo industrial. Esto sin duda, era una forma clara de comprometer los recursos del Estado en proyectos educativos cuyos resultados debían servir para el progreso social y económico del país.⁷⁶

⁷⁴ Proyecto con serie 529-11-690-013 con un costo aproximado \$3.500.000. Ver Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 266.

⁷⁵ Agency for International Development, *Training for Development*, cuadro 3 Apéndice II.

⁷⁶ Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, p. 216.

4. Focos de interés político:

La última variable se refiere a los intereses políticos e ideológicos que respaldaban la puesta en marcha de estos proyectos de intervención en educación superior. Como mencionamos anteriormente, los programas de asistencia extranjera se convirtieron en un elemento fundamental de la política de seguridad de Estados Unidos en la década de los sesenta, pues permitían una intervención en los asuntos políticos y económicos en América Latina, dada la amenaza que para ellos representaba el avance de las ideas comunistas con la experiencia cubana. Es por eso que los proyectos de asistencia educativa fueron tan cuidadosamente planeados para intervenir en aquellos países en los que se identificaba un aumento en la protesta social.

Tal fue el caso de Argentina, en donde se experimentaba un fortalecimiento de la izquierda, por lo que gran parte de la asesoría se concentró en demostrar las alternativas desde la perspectiva “democrática” para lograr el progreso, tratando de ganarse incluso la simpatía de los sectores más radicales por lo que se le brindó entrenamiento a 14 dirigentes sindicales en Estados Unidos entre 1965 y 1966.⁷⁷

Bolivia fue particularmente importante para Estados Unidos por demostrar que, tal como ellos lo advertían, las transformaciones gestadas por medio de la revolución solo podían dejar un declive económico y un impacto negativo a nivel social, debido al aumento de la violencia. Y es que luego de la Revolución Nacional en Bolivia de 1952, en donde hubo una nacionalización de la industria minera y una redistribución en la tenencia de la tierra, se produjo un déficit económico que Estados Unidos aprovechó para intervenir en 1954 ofreciendo ayuda para la estabilización política y económica, recalcando que la nacionalización de las empresas podría ir en detrimento de la economía si no se contaba con los recursos físicos y humanos para hacerlas funcionar, al igual que la distribución de tierras que restaba la capacidad productiva al país, según ellos.⁷⁸

⁷⁷ Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, 1965, p. 10.

⁷⁸ Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, 1965, p. 11. Esto le trajo un endeudamiento en la década de los sesenta con el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Alemania del Oeste, Reino Unido, Naciones Unidas, Japón, entre otros. La mayoría de proyectos en agricultura, energía eléctrica y transporte ferroviario.

Dado el poco desarrollo de las instituciones de educación superior en Bolivia, los proyectos educativos se destinaron a recursos humanos y educación para el trabajo, contando con el apoyo de la Universidad de Ohio la cual realizó estudios acerca del sistema educativo en general y la educación vocacional.⁷⁹

Los casos de Guatemala, Honduras y Panamá también son ejemplos del deseo de poner en marcha programas de asistencia educativa, luego del clima de malestar que se mantenía por las relaciones con Estados Unidos. Colombia, por ejemplo, se consideraba prioridad dado los avances de la subversión a finales de la década de los cincuenta.

En el apéndice 1 de esta investigación, podrá encontrar una tabla con la recopilación de algunos de los proyectos de intervención en educación superior más relevantes en la década de los sesenta, organizados por áreas de interés.

1.4.2.1 Dificultades en la implementación de los proyectos de intervención

Los problemas a que se enfrentaron, tanto los equipos de asesores externos como actores locales que tenían la función de llevar a cabo los procesos de reforma tuvieron que ver con la relación que se establecía entre grupos externos y locales de asesores; con la suspicacia con la que era vista la ayuda estadounidense y con la continuidad de los proyectos.

En los seminarios de educación superior que fueron organizados por el Departamento de Estado y los eventos académicos en los que se discutía la intervención estadounidense en las universidades latinoamericanas, eran frecuentes las manifestaciones de inconformidad por la manera en la que los grupos estadounidenses redactaban sus reportes, en los que hacían énfasis en que todo el éxito de los proyectos se debía a su participación. Para los representantes de las universidades, esto los mostraba como incapaces y renuentes a las transformaciones lo cual desalentaba la participación activa de las comisiones locales.⁸⁰

Además de esto, se señalaba que la ayuda estadounidense era vista con suspicacia por los miembros de la comunidad universitaria especialmente los estudiantes. Se alegaba que todo obedecía a un plan para mantener a raya la influencia comunista y lo único que se

⁷⁹ The Department of State, *an Outline of Some Aspects of the Alliance of the Progress*, p. 30

⁸⁰ RENNER, *Universities and Transition*, p. 6.

quería era imponer el modelo norteamericano de desarrollo, por lo que aquellos que recibían entrenamiento en Estados Unidos eran vistos con desconfianza. Los representantes locales afirmaban que, si bien deseaban que se mantuviera el financiamiento de Estados Unidos, era necesario buscar que los recursos se canalizaran por medio de organizaciones más neutrales, minimizando así la resistencia en las universidades para recibir los fondos.

La implementación de estos proyectos creó una dependencia en las universidades con los recursos externos, pues encontraron en éstos una fuente importante de financiación ante la incapacidad o renuencia de los gobiernos de proveerla. Las donaciones no daban mucho espacio para que el benefactor supervisara lo que se realizaba con lo ofrecido, pero los acuerdos de cooperación y los préstamos, como los que se suscribían con el USAID, si exigían que las misiones estadounidenses vigilaran muy de cerca la ejecución del presupuesto para que fuera invertido de acuerdo a los objetivos del proyecto, lo cual no dejaba mucho espacio para que los locales decidieran a dónde debían destinarse los fondos. Esto generó que los asesores externos por desconocimiento dirigieran más recursos de los necesarios a ciertos rubros, situación ante la cual los locales habían decidido no emitir ninguna opinión por miedo a que fuera recortado el presupuesto. En ese mismo sentido, buscaban la prolongación de los proyectos para que no fueran recortadas las ayudas, lo que también llevó a que se realizaran reformas solo porque de eso dependía que se mantuvieran las subvenciones y empréstitos.⁸¹

Esto llevó a que, en muchos casos, los planes de transformaciones de las universidades terminaran cuando finalizaba la asesoría del gobierno estadounidense. Esto se debía a que, en gran parte, no había la cualificación necesaria del personal que mantuviera el ritmo de las reformas pues, muchos de los que habían sido capacitados para ello en Estados Unidos, no se reincorporaban a sus puestos de trabajo. La alta rotación de los profesores y el personal administrativo también impedían realizar un seguimiento de las modificaciones introducidas.

Otra razón importante que limitaba la continuidad era la falta de responsabilidad de los gobiernos, que no otorgaban los fondos con los que se habían comprometido, pues habían desarrollado un esquema de apoyo solo en los momentos de crisis lo cual se había

⁸¹ FRANCO, Augusto, “el gobierno de los Estados Unidos y las universidades latinoamericanas”, pp. 56-78.

visto reforzado con las asistencias extranjeras, a las que se les había trasladado la obligación del Estado de proveer recursos necesarios para consolidar los sistemas educativos. Sobre esto mismo asunto habían llamado la atención las misiones estadounidenses, quienes afirmaron que la falta de solvencia de los gobiernos para lograr el crecimiento de los sistemas educativos se debía, en buena parte, al clientelismo, el poco control de los recursos y el manejo discrecional de los mismos, señalando que esto se había convertido en una práctica muy difícil de erradicar de América Latina.⁸²

1.5 El modelo cubano de educación superior

Luego de analizar detalladamente el modelo de reforma construido por el gobierno, las agencias y las fundaciones estadounidenses, surgen una serie de preguntas: ¿Lo propuesto era la única manera de imaginar una reforma universitaria para América Latina? ¿Qué pasaba en Cuba donde la propaganda oficial señalaba que se estaba construyendo el socialismo, un hombre nuevo y un modelo alterno de educación? Examinaremos muy brevemente el proyecto cubano de educación superior con el propósito de contrastarlo, señalando similitudes y diferencias, con el proyecto de reforma que se adelantaba paralelamente en la región.

Una primera similitud que encontramos entre los dos modelos es la enorme importancia otorgada a la educación superior. En el caso cubano, la reforma de la enseñanza universitaria promovida en 1962 fue presentada como una conquista histórica, que se remontaba a las luchas estudiantiles de los años veinte dirigidas por Julio Antonio Mella; y como la piedra angular para consolidar la revolución. Esta reforma tuvo como antecedente la Ley N° 916 de 31 de diciembre de 1960, en la que se estableció el Consejo Superior de Universidades como entidad encargada de formular los elementos esenciales sobre los cuales se debían dirigir las instituciones de educación superior en país, definiendo su carácter, fines, y métodos.⁸³

⁸² MEADE, *Análisis de la implementación de las reformas de descentralización y modernización en Colombia*, p. 8.

⁸³ BELTRÁN, *Bosquejo histórico sobre las reformas universitarias en Cuba del siglo XX en Cuba*. Y DELGADO, *La transformación de las universidades, los profesores y los estudiantes en Cuba*.

En oposición a lo anterior, la intención del gobierno de Estados Unidos con su modelo de reforma se inscribió en la batalla cultural, política y económica propia de la Guerra Fría. A su juicio, una de las formas de contener el estallido social era la transformación radical del sistema universitario como un medio para lograr el desarrollo económico. Es por ello que Estados Unidos preparó a los países latinoamericanos para que pudieran contener a la presión social, permitiendo a la población más vulnerable, los jóvenes, el ingreso a las universidades y otros espacios educativos.

En la formulación general de ambos modelos de reforma, se coincidía inicialmente en el deseo de que la preparación científica y técnica fuese la requerida para el desarrollo económico, de acuerdo con las contribuciones que se esperaban a nivel local. El objetivo, por tanto, se concentraba en los aportes requeridos para la industria y la agricultura y en general la explotación de los recursos naturales. No obstante, hay que señalar que, a pesar de las coincidencias generales que pudiera tener el discurso, hubo diferencias sustanciales en la función de la planeación y en el papel del Estado en los dos modelos. En efecto, la planeación en Cuba era centralizada y determinada totalmente por el Estado y lo que se esperaba de la actividad económica era lo que consideraban lo más necesario para la nación, por esta razón la reforma se dirigió al fortalecimiento de las universidades públicas y al establecimiento de un modelo gratuito de la enseñanza, que contemplaba la preparación de obreros y campesinos.⁸⁴

En el modelo estadounidense aplicado en el resto de América Latina, se requería un gran papel de la planeación, pero los intereses políticos, los privilegios de sólo ciertos sectores de la economía, en particular de algunos monopolios, y especialmente la búsqueda de los intereses estratégicos de Estado Unidos, hicieron de la planeación algo totalmente diferente. De manera específica, el modelo estadounidense planteaba la importancia de estimular el crecimiento del sector privado y el acceso a la educación a base de créditos y financiación personal. Aunque este modelo buscó favorecer el sector privado, también brindó al Estado una serie de herramientas para el control del campo educativo.

⁸⁴ TUNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, pp. 295-296.

Los modelos que comentamos consideraban también la enseñanza postsecundaria dentro de la cobertura de necesidades de educación superior. El sistema educativo cubano estaba integrado por: escuelas generales (elementales, secundarias,), escuelas como la educación a distancia, programas alternativos para educación para adultos, televisión educativa, escuelas de enseñanza para obreros, escuela de enseñanza técnica, las escuelas superiores, aunque estas últimas estaban más enfocadas en el desarrollo de la investigación bajo tutoría. De igual forma se otorgó un importante papel a las escuelas técnicas superiores e institutos tecnológicos donde se forman profesionales como ingenieros. Para los estadounidenses era igualmente importante la conexión entre los niveles educativos, la educación superior planeada a partir de lo postsecundario, y la importancia de la investigación. La diferencia radicaba en cuáles eran los objetivos de la investigación, pues como ya señalamos, el modelo estadounidense buscaba el desarrollo de la economía a partir de la iniciativa privada.⁸⁵

En cuanto a la estructura académica había grandes similitudes entre los dos modelos, pues ambas reformas contemplaban aspectos como la organización curricular, los métodos de evaluación y la reorganización académica mediante departamentos y facultades, aboliendo la figura de las cátedras. Igualmente contemplaba que, en los primeros años de las carreras, debía haber formación general y en los últimos tres la especialidad, aunque en el modelo cubano existía una carga de educación política muy importante y, como lo hemos señalado, la orientación de los cambios proyectados dependían de lo que el Estado consideraba exclusivamente lo más necesario para la isla, de allí que, por ejemplo, fuese una prioridad transformarse en una potencia en el área de la salud.⁸⁶

Por supuesto, Cuba compartía con América Latina las difíciles condiciones económicas y los problemas en diferentes indicadores. Por ello también se enfrentaron a la limitante de escaso personal docente necesario para afrontar las nuevas demandas de las instituciones de educación superior, que surgieron y que aspiraban a crear. Sin embargo, Cuba privilegió la eliminación del analfabetismo y la formación del personal docente

⁸⁵ TUNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, pp. 221-233 y 295-296.

⁸⁶ Delgado, *La transformación de las universidades, los profesores y los estudiantes en Cuba*.

suficiente, lo cual no sucedió en la misma dimensión en el resto de América Latina, donde los proyectos de intervención que contemplaban el eje de capacitación sólo pudieron formar un número limitado de profesores e investigadores. El éxito cubano en este campo ha sido reconocido por países como Nicaragua, México y Venezuela, pues en décadas recientes las campañas de alfabetización han sido realizadas por docentes cubanos.

En cuanto a la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, contrario a lo que se podría pensar, en Cuba la participación de los estudiantes en la vida universitaria estaba limitada estrictamente a los asuntos no académicos, como los servicios estudiantiles y las actividades culturales y deportivas. Esto se debía a la alta organización jerárquica y la centralización impuesta por el Estado, desde la que se argumentaba que el gobierno socialista ya había respondido a las necesidades estudiantiles y que por tanto no era necesario que los estudiantes hicieran parte de las instancias de decisión de las universidades.⁸⁷ En el fondo existía el deseo de cercar la capacidad de organización del estudiantado, dado que se reconocía que dentro de las universidades públicas podrían gestarse fuertes de movimientos de resistencia, pues como recordaremos aquí se formaron los cuadros políticos que iniciaron la Revolución cubana. Lo cual explica en parte, porque en la propuesta cubana se buscó fortalecer los institutos para la formación profesional, minimizando la figura de las universidades. El mismo temor acerca de la formación de grupos de resistencia existía en el modelo estadounidense, ya que se consideraba que era necesario reducir la influencia de los estudiantes en los gobiernos de las universidades, dada la preocupación que generaba su cercanía con las ideas comunistas.

Un último aspecto que queremos comentar es el del bienestar estudiantil. Este se diseñó en Cuba al estilo soviético: salario estudiantil mensual que podía verse incrementado de acuerdo a los méritos académicos; permanente orientación ideológica; libros gratuitos; servicios médicos a los estudiantes; descuentos en el transporte; residencias estudiantiles, educación para adultos, entre otros elementos.⁸⁸ El modelo estadounidense consideró la existencia programas de bienestar estudiantil y la mejora en las condiciones laborales para

⁸⁷ TÜNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, pp. 295-296.

⁸⁸ TÜNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, pp. 295-296.

los maestros, Sin embargo, esto evidentemente se encontraba muy distante de lo desarrollado en la experiencia cubana en cuanto a la amplitud de los beneficios y la cantidad de los beneficiados.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA EN LA DÉCADA DE LOS SESENTA: LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO Y LA SUPREMACÍA DE LOS LENGUAJES TÉCNICOS

Una vez identificados los elementos esenciales de la cooperación estadounidense con relación a la difusión de tal modelo, el presente capítulo se dedicará a analizar las particularidades del caso colombiano, para lo cual proponemos como hipótesis que la educación superior en Colombia se constituyó como un sistema burocratizado, elitista, altamente privatizado, y con una baja financiación estatal que favoreció el modelo de crédito educativo personal. Pese a que esto se fue perfilando desde el surgimiento de las primeras universidades creadas por iniciativa de las comunidades religiosas, los proyectos de intervención estadounidense durante la década de los sesenta fueron definitivos para el afianzamiento de tales características. Esto se debió a que éstos, por un lado, le construyeron al Estado un discurso basado en un lenguaje administrativo y tecnocrático sobre el cual legitimar el control de la educación superior y, al mismo tiempo, alentaron y financiaron la educación privada haciéndola un sector competitivo y determinante en el sistema.

Tal como mencionamos en la introducción, la segunda etapa de reforma universitaria en América Latina se caracterizó principalmente por la pérdida del monopolio público de la educación superior, debido al crecimiento de la iniciativa privada en este campo.⁸⁹ Por ello, centramos el interés del presente capítulo en analizar cómo se desarrolló esta etapa en el caso colombiano, para determinar cuáles fueron las singularidades presentadas en este proceso, teniendo en cuenta la gran influencia que tuvieron en este país los proyectos de intervención estadounidense en el desenvolvimiento de la educación superior en la década de los sesenta.

Una vez analizados los esquemas de periodización propuestos para las reformas universitarias en América Latina, nos atrevemos a sugerir que, para el caso colombiano, la

⁸⁹ RAMA, *La tercera reforma en la educación superior en américa Latina*, pp. 34-93.

segunda reforma inició en 1948 con la fundación de la Universidad de los Andes y terminó hacia la década de los ochenta, cuando fueron introducidas dentro de la legislación un conjunto de políticas encaminadas a regular la educación superior en el país, las cuales recogieron gran parte de los ejes de restructuración que fueron planteados en los proyectos de intervención estadounidense durante los sesenta. Consideramos que, pese a que las universidades privadas contaban con un crecimiento previo, el surgimiento de los Andes dio paso a un proyecto académico pensado fuera de las disputas bipartidistas, cuyo desarrollo contó con el acompañamiento de organizaciones estadounidenses que apostaron a consolidarla en una de las instituciones más importantes para la formación de profesionales requeridos para el desarrollo económico del país, lo cual la puso en franca confrontación con la Universidad Nacional de Colombia.

Teniendo en cuenta esto, hemos estructurado el siguiente capítulo en tres partes. En la primera, haremos una caracterización general de la educación universitaria en Colombia antes de llegar a la década de los sesenta para, por un lado, analizar el desarrollo histórico que le permitió ir moldeando sus principales rasgos y, por otro, establecer los elementos que determinaron el tránsito entre la primera y la segunda etapa de reforma. En la segunda parte de este capítulo, analizaremos los proyectos de intervención estadounidense, para conocer los ejes sobre los cuales se propuso la transformación de la educación superior en este país. Concluiremos con una reflexión sobre las consecuencias que tuvieron tales acontecimientos en la consolidación del sistema universitario.

2.1 Hacia la diversificación del sistema de educación superior

Los estudios históricos aportan enormemente al análisis de las reformas universitarias, ya que permiten definir las etapas a través del estudio del cambio y la estabilidad. Es en este sentido, que pretendemos abordar en este primer apartado el desarrollo de la educación superior en Colombia, detectando los aspectos que marcaron su desenvolvimiento y las tensiones que motivaron el tránsito de una fase a otra. Por ello, nos referiremos a los elementos que constituyeron, en un primer momento, la educación universitaria en el país, para luego determinar en qué momento surgió la crisis que planteó la urgencia de introducir una restructuración general del sistema.

Como en otros países de América Latina, la educación universitaria en Colombia fue producto de la iniciativa de las comunidades religiosas como dominicos, franciscanos y jesuitas, que promovieron la enseñanza basada en métodos y conceptos propios de la escolástica, en el campo de la filosofía, el derecho y la teología. Este tipo de educación constituía un privilegio para las élites en el marco de un modelo patriarcal, lo cual sentó las bases para un sistema educativo de difícil acceso. Los dominicos establecieron en 1580 el Convento de Rosario de Santa Fe y luego el Colegio de Santo Tomás que en 1630 se convirtió en la Universidad de Santo Tomás, con una estructura bastante similar a la Universidad de Salamanca. Fue también iniciativa de esta comunidad la creación de El Colegio Nuestra Señora del Rosario en 1653. En cuanto a los Jesuitas, fundaron la Universidad Javeriana en 1623.⁹⁰

Esto planteó una tensión entre estas dos órdenes religiosas por el control de la educación universitaria, cuyo momento más crítico fue la expulsión los jesuitas en 1767 y con ello la clausura de la Universidad Javeriana. En consecuencia, la Universidad Santo Tomás, que se había declarado abiertamente contraria al pensamiento liberal, quedó como la única institución habilitada para conferir grados profesionales lo cual, desde el punto de vista de Orlando Fals Borda, perjudicó gravemente la educación en Colombia, pues instauró un monopolio que no permitía el flujo de propuestas educativas y mucho menos al desarrollo científico. Esta situación solo se modificó sustancialmente con la llegada de José Celestino Mutis y la Expedición Botánica, introduciendo nuevos conceptos y reflexiones sobre el lugar de las Ciencias Naturales y las matemáticas en los proyectos educativos, lo cual se vio reforzado con la llegada al poder de Simón Bolívar y especialmente de Francisco de Paula Santander, quienes abogaron por la urgencia de una educación libre y el establecimiento de una universidad pública.⁹¹

Por ello en 1826 se inauguró la Universidad Central de Colombia con estudios en jurisprudencia, filosofía, medicina, ciencias naturales, literatura y teología, aunque administrada por la Iglesia Católica. Sin embargo, la inestabilidad política no favoreció su crecimiento, pues además los gobiernos conservadores, como el de Mariano Ospina

⁹⁰ MONRGAN, *the University of Colombia*, pp. 1-4.

⁹¹ FALS-BORDA, *La educación en Colombia bases para su interpretación sociológica*, p. 6.

Rodríguez, vieron con muy malos ojos la descentralización de los estudios que se estaba llevando a cabo en las provincias por lo que tomaron fuertes medidas para centralizar su funcionamiento en Bogotá, Cartagena y Popayán. Fue por eso que cuando llegaron los liberales federalistas a controlar el Estado en 1850, tomaron la decisión de cerrar la Universidad Central bajo el argumento de ser un espacio promotor del monopolio educativo, que atentaba contra el desarrollo de los principios de la libertad.⁹²

Por iniciativa del sector liberal del país, la Universidad fue reabierta en 1867 con el nombre de Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, agregando estudios de ingeniería y comercio dada necesidad de explorar áreas que promovieran el desarrollo económico. Es por eso que la Universidad empezó a ser vista con sospecha por los conservadores, quienes veían en ella un lugar en el que podían anidar y fortalecerse los principios liberales, contrarios a los valores tradicionales y religiosos sobre los cuales se deseaba cimentar la nación colombiana. En consecuencia, una vez encumbrados en el poder en 1886, los conservadores firmaron el Concordato con la Iglesia Católica, en cabeza de León XIII, dándole a ésta el pleno control de la instrucción pública del país, lo cual terminó por consolidar aún más el poder y la presencia del poder religioso en el plano educativo.

Es por esto que la educación universitaria al iniciar el siglo XX llevaba auestas una fuerte presencia de métodos y contenidos confesionales, desarrollándose en medio de miradas de sospecha y señalamiento por sus potenciales virtudes de convertirse en un asidero de ideas de cambio. Esto se veía reflejado en medidas encaminadas a controlarla y constreñir su desenvolvimiento, tal como sucedió con la firma del Concordato y con el Decreto 222 de 1889, en el que se estableció la presencia obligatoria de un capellán en la Universidad Nacional cuya función era velar por que las prácticas educativas se desarrollaran en el marco de los valores católicos, vigilando y promoviendo actividades de acuerdo con estos principios. Esto reforzó la idea de que la Universidad debía ser inspeccionada constantemente, evitando proceder que se consideraran reprobables desde la óptica religiosa.⁹³

⁹² MONRGAN, *The University of Colombia*, p.4

⁹³ El Decreto 222 de 1889.

En las primeras décadas del siglo XX, hubo varios intentos legislativos por parte de los liberales para tratar de modificar estas prácticas religiosas dentro de la Universidad, tales como la Ley 39 de 1903, promovida por el ministro Antonio José Uribe, con la que se exponía la urgencia de hacer de la Universidad un elemento central para la modernización económica del país. Hubo otros proyectos de ley, pero ninguno logró un impacto significativo en la educación universitaria, de la cual se había desplazado cualquier rastro de la ideología liberal. Solo se logró que se instaurara el Consejo Universitario Nacional como un órgano de la presidencia para el control de la educación superior, sin embargo, este no tuvo gran trascendencia dada las escasas universidades que existían para la época.⁹⁴

Dado este panorama, las primeras universidades privadas surgieron por iniciativa de la élite liberal, buscando espacios educativos en los que fuera posible discutir los principios ideológicos del liberalismo, que permitiera el desarrollo de carreras y conceptos afines a los principios de la modernización. Fue así como surgió la Universidad Externado en 1886 y la Universidad Libre en 1913, las cuales fueron clausuradas y reabiertas en medio de una disputa política y religiosa por el control educación. Pese a que estos centros de enseñanza universitaria surgieron como espacios alternativos a los ofrecidos por el Estado, es necesario precisar que fueron planeados por la élite para cubrir sus propias necesidades educativas y, por lo tanto, distan mucho de ser equiparadas con las iniciativas de universidades populares promovidas en otros países como Cuba, Perú y Argentina, cuyo fin era ofrecer educación profesional a campesinos y obreros.⁹⁵

Con la llegada de los liberales al poder en 1930 se planteó un nuevo panorama para la educación universitaria en Colombia, dando paso a una serie de debates políticos e intelectuales sobre el sentido y la misión de la universidad pública. Una de las propuestas más importantes fue elaborada por Germán Arciniegas en 1932, quien fue uno de los intelectuales más notables de la Colombia de aquel entonces, que por su pertenencia a los movimientos estudiantiles poseía conocimientos sobre reformas universitarias, como la de Córdoba. Fue por esto que logró introducir en la discusión elementos alusivos a la

⁹⁴ GONZÁLEZ, *Estado y nación*, p. 64.

⁹⁵ MELGAR BAO, *Las universidades populares en América Latina 1910-1925*.

autonomía, el gobierno universitario y la investigación científica orientada a las actividades productivas del país.⁹⁶

Durante la presidencia del liberal Alfonso Pumarejo se aprobó la Ley 68 de 1935 por la cual se modificó la organización de la Universidad Nacional de Colombia. Mediante esta Ley, que recogió la esencia de lo formulado por Arciniegas, se estableció que la Universidad debía ser ajena a las disputas políticas y religiosas teniendo como misión el servicio al desarrollo económico y social del país, a través de la promoción de la investigación científica. En ésta también se estipulaba que, si bien el Estado debía proveer los recursos necesarios para su funcionamiento, existía la autonomía para que la Universidad fijara la reglamentación de sus actividades y planeara la ejecución del presupuesto, apoyándose en sus propios órganos de gobierno en los que por primera vez habría representación estudiantil.

Así como se considera la Reforma de Córdoba de 1918 como el hito que dio inicio al primer periodo de reforma universitaria en América Latina, así mismo se puede plantear que la reorganización de la Universidad Nacional, que se llevó a cabo durante el gobierno de López Pumarejo en 1935, es el referente de esa misma etapa en el caso colombiano. Esto se evidencia en el uso de un discurso alusivo a la importancia de la autonomía, la cual se constituyó en una conquista histórica obtenida luego de la movilización estudiantil, estrechamente ligada con sectores liberales de sociedad, que buscó contrarrestar el control que ejercía la Iglesia Católica sobre la educación universitaria de corte público que se impartía en el país.

Fue gracias a esto que en Colombia se dio inicio al proceso de la consolidación del monopolio público de la educación superior, siendo ésta una de las características principales de la primera etapa de reforma en América Latina. Esto quiere decir que las universidades públicas eran consideradas el principal espacio para obtener formación

⁹⁶ Germán Arciniegas fue un intelectual liberal colombiano a quien se le reconoce ser uno de los líderes estudiantiles más importante de las primeras décadas del siglo XX, uno de los defensores de la reforma universitaria impulsada por López Pumarejo y miembro de las principales redes intelectuales de América Latina, con una amplísima obra sobre la cultura en el continente. James Henderson, destaca la figura de Arciniegas como uno de los personajes más importantes de la generación de *los nuevos*, que abogaba por transformaciones sociales, políticas e intelectuales, en claro desacuerdo con la “generación del centenario”. Ver: HENDERSON, “*La modernización en Colombia: los años de Laureano Gómez*” 1989-1965, p. 249

profesional, dándole un peso mayúsculo a la Universidad Nacional, ya que cualquier iniciativa privada debía tener como punto de referencia los procedimientos llevados a cabo en esta institución. Es por eso por lo que durante esta primera etapa de reforma, estudiar en una universidad pública era sinónimo de prestigio social, pues además era el lugar de formación de las élites.

En consecuencia, luego vinieron otra serie de leyes y decretos tendientes a controlar los procedimientos en las universidades públicas y privadas, haciendo valer el derecho del Estado de inspeccionar la enseñanza en todo el país mediante el Ministerio de Educación. En este sentido, se posicionó a la Universidad Nacional de Colombia como el punto de referencia para las universidades que desearan tener el reconocimiento de sus títulos, para lo cual debían ajustar las carreras, los contenidos y los métodos de acuerdo con lo establecido en esta máxima casa de estudios.⁹⁷

Fue así como la Universidad Nacional de Colombia se convirtió en la institución por medio de la cual se atendían todos los asuntos relacionados con educación superior en el país. Por ejemplo, la Universidad era la única institución con la facultad de validar los estudios universitarios cursados en el extranjero, previo cumplimiento de algunos requisitos como el reconocimiento de los títulos por las autoridades extranjeras pertinentes. Los títulos obtenidos en el exterior solo podían ser validados con las carreras existentes en la Universidad Nacional. Para la época, algunos gobiernos colombianos habían logrado establecer acuerdos de revalidación con ciertos países como Argentina, Perú, Chile y Salvador, aunque con otros había sido complicado concretar convenios debido a la diferencia en terminología de los títulos adquiridos.⁹⁸

⁹⁷ Todo esto se dio de manera paralela al reordenamiento del Ministerio de Educación Pública y del sistema educativo colombiano que poseía serios problemas de organización y cobertura, lo cual repercutía directamente en el ingreso de la educación universitaria. Fue a partir de la década del cuarenta que se logró plantear una estructura coherente y reconocida del sistema educativo. La escolarización iniciaba con cuatro años de cursos básicos de primaria, considerada como obligatoria y gratuita, para después poder escoger entre tres opciones: dos a cuatro años en escuelas básicas de agricultura, industria y comercio; entrar a escuelas normales urbanas o rurales que luego de un promedio de 5 años permitían obtener un certificado como profesores de primaria o finalmente optar pasar a la escuela secundaria que luego de cuatro años permitían pasar a un año de bachillerato elemental con el cual se accedía a una escuela media de agricultura, comercio y enfermería. Existía un año adicional de bachillerato superior (seis años de secundaria) que era el requisito obligatorio para el acceso a los estudios universitarios.

⁹⁸ MONRGAN, *the University of Colombia*, p.12.

Sin embargo, los acontecimientos políticos de finales de la década del cuarenta repercutieron de nuevo en el acontecer de la Universidad Nacional. A partir de 1948 con *el Bogotazo* se dio inició al periodo de la historia de Colombia conocido como “La Violencia” en el que por diez años consecutivos los conflictos entre liberales y conservadores desencadenaron fuertes hechos violentos a escala nacional.⁹⁹ Dados estos acontecimientos, en 1949 fue decretado por parte del gobierno conservador en turno el estado de sitio y la turbación del orden público, lo cual habilitaba la posibilidad de realizar todas las modificaciones legislativas que se consideran necesarias para hacer frente a esta situación.

Fue así como mediante decretos presidenciales se realizaron modificaciones a la Ley 68 de 1935 que regía el funcionamiento de la Universidad Nacional desde López, buscando controlar las actividades dentro de la misma y reducir la posibilidad de participación de estudiantes y profesores en la toma de decisiones, para lo cual fueron ampliados los requisitos para la selección de los representantes y dándole potestad al Rector de contratar o prescindir de los servicios de docentes y administrativos que considerara pertinentes.¹⁰⁰

En 1958 se estableció el Frente Nacional como un acuerdo entre los liberales y conservadores para alternar la presidencia y así lograr poner freno a la escalada de violencia en el país, lo que permitió bajar la presión sobre el control de la Universidad. Sin embargo, ya no era posible reducir el tema de la educación universitaria al acontecer de la Universidad Nacional, dado que para la fecha el sistema había crecido tanto y de manera tan compleja que ya ameritaba un tratamiento mucho más especializado. Esto se debió al crecimiento del número de estudiantes, las instituciones públicas y privadas, los nuevos programas curriculares, las demandas de mano de obra por parte de la industria y todos aquellos aspectos que por años habían sido ignorados o mal atendidos en medio de los enfrentamientos por el control político e ideológico del país.

⁹⁹ La muerte de Jorge Eliecer Gaitán dio paso a uno de los momentos más violentos de la historia de Colombia conocido como *el Bogotazo*

¹⁰⁰ Asociación Colombiana de Universidades - Fondo Universitario Nacional, *efemérides e historias de las instituciones de educación superior en Colombia*, pp. 1-12.

A finales de la década del cincuenta ya existían más de veinte universidades públicas en el país.¹⁰¹ Las universidades privadas, por su parte, habían ido surgiendo por iniciativa de élite liberal, interesada en formar sus propios cuadros políticos; por las comunidades religiosas que buscaron sus propios espacios y finalmente por la inversión de capitales privados de familias tradicionales en Colombia, que buscaban educación profesional alejada de las disputas políticas e ideológicas del país.¹⁰²

Fue así como el proceso de fortalecimiento de la iniciativa privada y la diversificación de las instituciones públicas se dio en el país mientras la Universidad Nacional se encontraba sumergida en las confrontaciones ideológicas de los partidos políticos. Tanto liberales como conservadores habían ido desarrollando en la primera mitad del siglo XX sus propios espacios educativos, siendo la Iglesia Católica uno de los actores más activos. Sin embargo, en 1948 surgió la Universidad de los Andes como un proyecto académico y científico respaldado por capitales privados, declarándose independiente de los partidos políticos.¹⁰³

Es por eso por lo que consideramos que a partir de la fundación de Los Andes puede identificarse el inicio de la segunda etapa de reforma en el caso colombiano, ya que este suceso marcó un punto y aparte en la construcción de espacios educativos en los que era

¹⁰¹ Universidad del Cauca (1827), Universidad de Cartagena (1827), Universidad Nacional de Colombia (1867 aunque su antecedente es la Universidad Central fundada en 1826), Universidad de Antioquia (1873), Universidad Nacional de Colombia sede Medellín (1886 inició como Escuela Nacional Minas), Universidad de Nariño (1904), Escuela Militar de Cadetes (1907), Universidad Pedagógica Nacional en (1917), Universidad Nacional seccional Manizales (1944), Universidad del Valle (1945), Universidad el Valle (1945), Colegio Mayor de Cultura Femenina de Antioquia (1945), Colegio Mayor de Cultura Femenina de Cundinamarca (1945), Universidad del Atlántico (1946), Universidad Nacional de Colombia sede Palmira (1946), Colegio Mayor de Cultura Femenina de Bolívar (1947), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1948), Universidad Industrial de Santander (1948), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (1953), Universidad del Tolima (1955), Universidad de Magdalena (1958 inicia labores en la década del sesenta), y la Escuela Superior de Administración Pública (1958 inicia labores formalmente los sesenta).

¹⁰² Antes de la llegada a los sesenta las universidades privadas eran: Universidad Santo Tomas (1580), Colegio mayor nuestra señora del Rosario (1653), Universidad el Externado (1886), Universidad Libre (1913), Pontificia Universidad Javeriana (1930), Universidad Pontificia Bolivariana (1936), Universidad de los Andes (1948), Universidad de Medellín (1950) Universidad la Gran Colombia (1953), Universidad Social Católica Femenina de Caldas (1954), Universidad Incca de Colombia (1955), Fundación Universitaria de Bogotá “Universidad Tadeo Lozano” (1956), Universidad de América (1956), Universidad Santiago de Cali (1958).

¹⁰³ La universidad de los Andes fue fundada en 1948, aunque empezó labores formalmente en 1949, por un grupo de académicos de familias económicamente acomodadas, liderado por Mario Laserna Pinzón.

determinante la filiación partidista. Un elemento que también influyó indiscutiblemente en su desenvolvimiento, fue el acompañamiento por parte de fundaciones como Rockefeller que orientaron su organización a partir del modelo estadounidense, lo cual fue posicionándola como una propuesta con un alto grado de desarrollo científico que consideraba las necesidades de formación profesional de la industria en Colombia. Esto marcó un alto estándar que desafiaba incluso a la Universidad Nacional, que veía en riesgo su liderazgo como institución orientadora del progreso económico y social del país, generando así una crisis en el monopolio público de la educación superior que se había instaurado con la primera etapa de reforma.

A partir de esto podemos hablar del primer paso para la configuración de sistema de educación superior dual al que hace referencia Claudio Rama, quien considera esto con una de las características principales en la segunda etapa de reforma en América Latina. La dualidad consiste en que se da un crecimiento de las instituciones privadas de manera paralela a las de corte público, en respuesta a la demanda de educación superior que plantea el crecimiento poblacional. Con este proceso consideramos que comenzó el declive de la primera etapa de reforma que se había iniciado López Pumarejo con la reestructuración de la Universidad Nacional de Colombia en 1935.

Para 1959 en Colombia, la población universitaria ya ascendía a 22.181 estudiantes de los cuáles el 84% aproximadamente eran hombres. De estos estudiantes, 13.360 estaban en universidades públicas y 8.821 en privadas, lo cual señalaba un fortalecimiento progresivo de este último sector. Pese a que se experimentaba un aumento en la demanda de estudios universitarios, este grupo solo representaba el 1% de la población estudiantil del país ya que el nivel educativo de mayor concentración era la primaria.¹⁰⁴ Los estudiantes universitarios estaban concentrados principalmente en las zonas del centro del país, especialmente en Cundinamarca, Boyacá, Caldas, Tolima, Valle y Santander. El principal problema de este nivel educativo era el número limitado de cupos ofrecido frente a un crecimiento acelerado de la demanda, por ello entre 1957 y 1958 el déficit fue de

¹⁰⁴ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Diagnóstico para el plan básico de la educación superior en Colombia, estadísticas de la educación superior 1964*, pp. 1-14.

aproximadamente once mil estudiantes sin cupo universitario, aunque por los mismos años la cifra de deserción alcanzó un sesenta por ciento.¹⁰⁵

Las carreras ofrecidas pertenecían a los campos de ingeniería y arquitectura, medicina, derecho, ciencias naturales, ciencias sociales, artes, agronomía y veterinaria, humanidades, educación y teología, siendo las tres primeras las áreas con mayor matrícula. Existía un creciente interés por los estudios de tipo social, lo que para Fals Borda se debía a la necesidad de entender y explicar los aspectos de la realidad nacional. El campo de las Ciencias Sociales, al igual que el de la educación, tuvo un desarrollo mucho mayor durante la siguiente década.

En la década de los cincuenta, el crecimiento que experimentaba este nivel educativo planteó la urgencia de crear instancias que permitieran atender sus necesidades, lo cual fue restando capacidad de influencia en el campo a la Universidad Nacional. Fue así como surgió el Fondo Universitario Nacional; La Asociación Colombiana de Universidades; el ICETEX; y la División de Coordinación Universitaria y Alta cultura del Ministerio de Educación Nacional.

El Fondo Universitario Nacional (FUN) había sido creado el 22 de diciembre de 1954 como una institución pública descentralizada, con el objetivo de coordinar actividades en las diferentes universidades del país y para contratar especialistas para las instituciones de educación superior.¹⁰⁶ La Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), por su parte, fue fundada entre 1957 y 1958 por iniciativa de los rectores de 23 universidades públicas y privadas del país, como resultado de varias reuniones en ciudades como Popayán, Cartagena, Medellín y Bogotá, en las que se discutían los problemas que aquejaban las instituciones que dirigían. El tenso momento político se manifestaba en las universidades con un fuerte control para mermar los procesos democráticos y reflexivos dentro de ellas, por lo que la ASCUN se trazó como objetivo hacer del tema de la educación superior un tema prioritario en el país, para que pudiera desarrollarse con los

¹⁰⁵ FALS-BORDA, *La educación en Colombia bases para su interpretación sociológica*, p. 27.

¹⁰⁶ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Plan Básico de la educación superior en Colombia*, Volumen I, p. 122.

recursos físicos y humanos necesarios; y en completa autonomía con las garantías de libertad de cátedra e investigación científica.¹⁰⁷

Estas dos organizaciones fueron fusionadas bajo el Decreto 251 de 1958, incluyendo dentro de sus objetivos la vinculación de la educación superior a los problemas nacionales, los programas de bienestar para estudiantes y profesores; la supervisión de la creación de nuevas universidades; y la realización de estudios que dieran cuenta de las distintas dimensiones de este nivel educativo. Esta institución quedó dirigida por el Consejo Nacional de rectores de las universidades adscrito a la ASCUN, un comité administrativo de 6 miembros y un director general; financiada por el Estado que aportaba el 1% del presupuesto nacional de educación y por la contribución del 2.5% del presupuesto asignado a las universidades afiliadas a la ASCUN.¹⁰⁸

Otras de las instituciones conformadas por esta época, y que cobraría una importancia mayúscula para la educación superior en las siguientes décadas, fue el ICETEX (Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior), entidad encargada de ofrecer crédito educativo a estudiantes interesados en cursar programas universitarios en el exterior. Su historia inició cuando un joven llamado Gabriel Betancourt decidió estudiar en el extranjero sin contar con los recursos suficientes, por lo que buscó el apoyo de la Compañía Colombiana de Tabaco la cual le otorgó un préstamo de mil dólares para realizar una maestría en administración de negocios en la Universidad de Syracuse en Estados Unidos. Betancourt, basado en su experiencia, logró titularse con una tesis sobre la creación de un instituto colombiano que financiara los estudios avanzados en el exterior. Esto se convirtió en una realidad luego de pláticas con representantes del Ejecutivo colombiano, dándole forma en 1950 a lo que actualmente se conoce como El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior como una entidad

¹⁰⁷ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Plan Básico de la educación superior en Colombia*, Volumen I, p. 121.

¹⁰⁸ Acuerdo n° 1 de septiembre de 1958 en la que se autoriza a la ASCUN y el Fondo Nacional Universitario para regular la creación de nuevas universidades y facultades dentro de las universidades con el siguiente procedimiento: Otorgamiento para la autorización para iniciar labores, Otorgamiento de Licencia provisional en funcionamiento, aprobación de uno o varios años de estudio y aprobación definitiva de la correspondiente universidad, aunque el mismo acuerdo dispone que de manera posterior de emitirá la reglamentación necesaria para tales fines contando con la aprobación del ministerio de educación pero aunque no había una reglamentación específica, este acuerdo le daba potestad para otorgar o no autorización para la creación de tales universidades o facultades.

estatal con una asignación presupuestal.¹⁰⁹ Como lo veremos más adelante, el desenvolvimiento que tuvo esta institución en la década de los sesenta con la implementación de créditos educativos, contribuyó enormemente al proceso de elitización de la educación superior en Colombia.

Finalmente, otro aspecto que planteó un nuevo enfoque de la educación del país superior fue la realización a finales de la década del cincuenta de los primeros estudios sobre recursos humanos, introduciendo el interés por desarrollar investigación en este campo con miras a impactar en la política pública. Este tema ya había sido discutido por el Comité Nacional de Planeación que se estableció de 1953 a 1958, concluyendo que era fundamental contar con estudios especializados sobre los requerimientos de personal calificado, aunque los primeros estudios fueron realizados bajo misiones extranjeras.

El primer estudio propiamente dicho sobre recursos humanos en el país fue desarrollado por el Centro de Economía y Humanismo de París que envió una misión de varios especialistas a la cabeza de Louis Joseph Lebreton. Este estudio fue culminado en 1956 pero publicado hasta 1958 bajo el título *Estudios sobre las condiciones de desarrollo en Colombia*, el cual se considera el antecedente más importante para el primer plan de desarrollo formulado en Colombia. Dentro de su contenido se hicieron algunos análisis comparativos sobre crecimiento poblacional en las últimas décadas, destacando las actividades económicas en las distintas áreas geográficas del país y comparado su desarrollo económico con otros países de la región. Del mismo modo fueron introducidos unos capítulos alusivos a la caracterización del sistema educativo colombiano para orientar las transformaciones de la política en este sentido.¹¹⁰

Por esos mismos años, la OIT (Organización Internacional del Trabajo) presentó en el país tres estudios especializados sobre recursos humanos. El primero titulado *Informe al Gobierno de Colombia*, producto de la investigación de una misión dirigida por Léon Reneau, Jefe de Estudios y Estadísticas de la Oficina Nacional de Empleo y Desempleo del Ministerio del Trabajo de Bélgica, en el que se detallaba en perspectiva histórica la

¹⁰⁹ “Así nació el ICETEX”, Periódico El tiempo, 5 de agosto del 2000.

¹¹⁰ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Seminario de Ciencia y tecnología para el desarrollo, síntesis de estudio sobre recursos humanos físicos financieros y estado actual de la educación superior en Colombia*, pp. 1-15.

evolución de la mano de obra en Colombia y se hacían algunas proyecciones sobre las necesidades en este ámbito de acuerdo con el crecimiento demográfico estimado para las siguientes décadas.

El segundo informe de la OIT realizado dentro de las actividades de asistencia técnica lo llevó a cabo una misión dirigida por Sr. W.J.L. Bloem en su calidad de Inspector de Enseñanza de los Países Bajos, titulado *Informe al Gobierno de Colombia Sobre la Reforma y Ampliación de los Servicios Nacionales de Formación Profesional*, el cual se concentró básicamente en las transformaciones de la educación en Recursos Humanos siendo su objetivo principal conocer el estado de la educación profesional en Colombia sobre todo en el campo de la industria y la enseñanza para adultos, mostrando un interés especial por conocer y fortalecer el recién creado SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje).¹¹¹

Precisamente el tercer y último estudio entregado por la OIT versó sobre esta última institución mencionada titulándose: *Informe sobre la creación de una División de Mano de Obra dentro del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)*, con el cual se esperaba dar las directrices necesarias para que esta dependencia realizara las investigaciones de mano de obra faltantes en Colombia, en áreas especiales como estadísticas básicas, encuestas de necesidades de mano de obra y posibilidades de empleo.¹¹² Por ello, el último estudio sobre recursos humanos que se realizó en Colombia antes de finalizar la década del cincuenta fue elaborado justamente por el SENA, en una investigación denominada: *informe sobre necesidades de Mano de Obra en Colombia*, cuyo mérito radicó en haber realizado una exploración dentro de las empresas existentes en el país, para determinar sus necesidades en cuanto a personal calificado y áreas requeridas.¹¹³

¹¹¹ Se funda en 1957, funciona desde 1958 con 4.917 aprendices. Ver: BORTOLAZZO, *Un estudio de la educación postsecundaria en Colombia*, p. 15.

¹¹² Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Seminario de ciencia y tecnología para el desarrollo, síntesis de estudio sobre recursos humanos físicos financieros y estado actual de la educación superior en Colombia*, p. 13.

¹¹³ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Seminario de ciencia y tecnología para el desarrollo, síntesis de estudio sobre recursos humanos físicos financieros y estado actual de la educación superior en Colombia*, p. 5.

La cualificación de la mano de obra fue un tema en el que hubo gran presión por parte de organismos internacionales como la OIT, interesados en que Colombia se comprometiera con una política de fortalecimiento de esta área, que respondiera a las demandas económicas en medio de la carrera por el desarrollo. A raíz de los estudios realizados a finales de los años cincuenta, Colombia elaboró en 1961 su primer *Plan General de Desarrollo Económico y Social*, como un programa decenal que se comprometió a fortalecer precisamente la formación de recursos humanos de alto nivel.¹¹⁴

En conclusión, al finalizar la década de los cincuenta el panorama de la educación superior en Colombia se había transformado sustancialmente. En primer lugar, las universidades privadas mostraban un rápido crecimiento dado el aumento de la demanda producido por el crecimiento población. Esto había arrojado una variedad de instituciones dentro de las que se encontraban las de corte partidista, liberal o conservador, y las iniciativas planteadas como proyectos académicos y científicos que se definían como ajenas a los enfrentamientos bipartidistas como fue el caso de Los Andes. Igualmente, las universidades regionales habían tenido un importante desarrollo alentado, en parte, por el conflicto que históricamente de había dado con el centralismo. En consecuencia, el liderazgo que había mantenido la Universidad Nacional en este campo comenzó a desestructurarse. Todo esto planteó para el Estado colombiano una encrucijada sobre la manera en la que debía hacer frente a la diversificación del sistema de educación superior, dadas las nuevas demandas sugeridas por el discurso desarrollista, con el agravante de no haber logrado consolidar un sistema público de educación universitaria en la primera etapa de reforma.

2. 2 Proyectos para la educación superior en el marco de los programas de asistencia de Estados Unidos en Colombia

El interés por explorar y fortalecer el área de recursos humanos en el país continuó durante la década de los sesenta, esta vez alentando por los planteamientos sobre el desarrollo económico y social, que vinieron de la mano de proyectos de intervención estadounidense en

¹¹⁴ Desde 1951 la Presidencia de la República de Colombia contaba con un Oficina de Planeación, pero fue hasta 1958 que se creó el Departamento Administrativo de Planeación en el marco de una reestructuración de la administración pública.

el marco de la Alianza para el progreso. Como mencionamos en el primer capítulo, la educación superior para el progreso económico comenzó a ser vista como una prioridad, luego de la problematización de la universidad latinoamericana hecha por las fundaciones y agencias estadounidenses. Colombia no fue ajena a este proceso, pues allí también se perfilaron una serie de programas de intervención en educación superior que lograron configurar las características de este nivel educativo en las siguientes décadas.

Es por eso por lo que el objetivo del presente apartado es analizar los proyectos de reestructuración de la educación superior que se desarrollaron en Colombia en la década de los sesenta bajo la asesoría estadounidense. Consideramos que Estados Unidos, representado en sus fundaciones, agencias y organismos financieros, fue un actor determinante en la segunda etapa de reforma universitaria ya que, en el caso colombiano, construyeron todo el andamiaje burocrático para que el Estado pudiera seguir ejerciendo el control de la educación superior, frente al reto que representaba mantener cohesionado un sistema que se estaba diversificando de manera tan acelerada. Del mismo modo, la intervención fue planeada para promover la reestructuración académica y administrativa de universidades de corte público y privado, conforme a las directrices marcadas en la problematización que se había hecho sobre las universidades latinoamericanas.

Para un mejor abordaje y comprensión de estos programas hemos decidido dividirlos en tres grupos: los implementados directamente en instituciones universitarias públicas y privada; los tendientes a diagnosticar la situación de la educación superior en el país de manera general; y finalmente aquellos que se concentraron en abordar aspectos específicos que de una u otra forma estaban relacionados con el tema de la educación superior. Con el objetivo de contextualizar algunos aspectos, nos referiremos muy brevemente a los aspectos más relevantes de la relación entre Estados Unidos y Colombia.

Uno de los primeros acercamientos en materia de asistencia técnica entre Estados Unidos y Colombia se dio en el marco de la implementación del “Point 4” que, como vimos en el primer capítulo fue un programa planteado para la promoción del desarrollo. Colombia fue considerada como el asidero de este proyecto, pues fue allí donde empezó a implementarse desde la década del cuarenta siendo reglamentado para otros países hasta 1951. La cooperación en este país estuvo dirigida, por un lado, a identificar las

potencialidades de algunos recursos no explotados que podían permitir un aumento del capital disponible y, por otro, a llevar a cabo intervenciones en el área de la salud pública. Charles P. Fossum, en calidad de director de la U.S. Operation Mission in Colombia, pronunció en julio de 1960 un discurso ante la Sociedad Americana de Bogotá, en el que señaló:

We send technicians when we are asked and when we can, but we are stubborn on one basic point, and that is we never stay longer than we are needed or wanted. Our technicians come here to work with Colombians as professional colleagues in seeking solutions to the local problems. I want to stress this point, because is fundamental. Point 4 and all its projects are here because the Government of Colombia requested them and the U.S Government agreed that the projects were in our mutual interest.¹¹⁵

En este mismo discurso, Fossum señaló que Colombia poseía serias problemáticas, algunas de las cuales podrían ser atendidas y resueltas a partir de los programas de cooperación para el desarrollo. Por un lado, el tema de la violencia comenzaba a mostrar su impacto en las actividades económicas del país restando capacidad productiva y generando tasas importantes de desplazamiento. Igualmente, la producción de café era un elemento neurálgico del desarrollo colombiano al punto de considerarlo su principal apuesta económica, de modo que los altibajos en las exportaciones de este producto constituían su mayor amenaza. Todo esto aunado a la preocupación por las tasas de pobreza, que para la época abarcaba el cincuenta por ciento de la población. Al iniciar la década de los sesenta el sector de la manufactura en Colombia expresaba tres grandes problemas de su economía: la baja productividad, el exceso de producción de bienes de consumo y la poca existencia

¹¹⁵ “Enviamos técnicos cuando se nos pide y cuando podemos, pero somos tajantes en un punto básico, y es que nosotros nunca nos quedamos más del tiempo del que somos necesitados y requeridos. Nuestros técnicos están aquí para trabajar con los colombianos como colegas en búsqueda de soluciones para los problemas locales. Quiero resaltar este punto porque es fundamental. “Point 4” y sus proyectos están aquí porque el Gobierno de Colombia los requirió y el Gobierno de Estados Unidos estuvo de acuerdo que estos proyectos eran de interés mutuo”. En: The Department of State, *Point 4*, conference delivered by Charles p. Fossum Director de U.S Operation Mission in Colombia International Cooperation Administration in Bogota, p. 2. La traducción es nuestra.

de bienes de capital; características que según organismos financieros como el Banco Mundial eran determinantes para ubicarlo dentro en el subdesarrollo.¹¹⁶

Comprendidas tales problemáticas, los servicios del “Point 4” estuvieron en gran parte encaminados a los problemas agrícolas, tales como el manejo de nuevas materias primas como el cacao; la tecnificación de los procesos de cultivo y una asesoría importante en la recuperación de territorio para la siembra, mediante una modificación de los usos del suelo y la tenencia de la tierra. En materia de salud y educación, al igual que en los otros países latinoamericanos, la prioridad fueron los programas de nutrición, la disminución de enfermedades tropicales y la erradicación del analfabetismo.¹¹⁷

En cuanto a lo educativo, los problemas en Colombia, al iniciar los años sesenta, eran principalmente el analfabetismo, con una tasa del 45%; la falta de maestros capacitados; y la deserción escolar. Por ejemplo, con 2.5 millones de niños en edad escolar, solo 1.3 millones asistían a clases. De los que comenzaban la primaria únicamente el 16% terminaba el quinto grado; y del 8% que iniciaba la secundaria solo la concluía un 2%. Para hacer funcionar el sistema escolar básico, se requerían más de 64.000 maestros de los cuales simplemente había 33,000 que además no estaban certificados y en promedio tenían menos de 9 años de escolaridad.¹¹⁸ Otras problemáticas del sistema eran los pocos estudios sobre recursos humanos, la escasa formación en capacidades técnicas, la falta de preparación para formar de acuerdo a las necesidades de la industria nacional, el déficit de cupos en la educación superior y el alto costo de la educación universitaria, entre otros.¹¹⁹ Todos estos datos fueron surgiendo dada la necesidad de adquirir información que permitiera fundamentar los proyectos de ayuda extranjera, lo que para Gonzalo Cataño,

¹¹⁶ Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, 1965, p.30. Bienes de consumo son todos aquellos que satisfacen una necesidad específica como los alimentos y los electrodomésticos. Los bienes de capital o bienes de producción son aquellos a partir de cuales se pueden crear más bienes como las maquinarias.

¹¹⁷ Los primeros apoyos en materia educativa se recibieron en Cali con programas de educación vocacional en industria y agricultura y otros proyectos para educación primaria. Ver: The Department of State, *Point 4*, conference delivered by Charles p. Fossum Director de U.S Operation Mission in Colombia International Cooperation Administration in Bogota, pp. 3-8.

¹¹⁸ The Department of State, *Point 4*, conference delivered by Charles p. Fossum Director de U.S Operation Mission in Colombia International Cooperation Administration in Bogota, p. 8.

¹¹⁹ Dificultades que se presentan como antecedente para la elaboración del estudio de postsecundaria. Ver BORTOLAZZO, *Un estudio de la Educación postsecundaria en Colombia*, pp.4-8.

marcó un hito en el desarrollo de la investigación sociológica de la educación en Colombia.¹²⁰

Dado este panorama, el acuerdo de cooperación en educación superior suscrito entre Colombia y Estados Unidos en la década de los sesenta, se planteó como objetivo la búsqueda de una transformación profunda y general de este nivel educativo.¹²¹ Pese a que había serios problemas en los niveles básicos, la ayuda ofrecida por parte de los estadounidenses por medio del USAID, se concentró principalmente en la educación universitaria, luego de haber establecido un compromiso con el gobierno de Colombia para que éste concentrara sus esfuerzos en fortalecer la educación básica y la formación vocacional. Tal como lo señalamos en el primer capítulo, el interés del gobierno estadounidense por intervenir en la educación superior, estuvo motivado por la percepción de las universidades como uno de los espacios más propicios para la circulación de las ideas comunistas, sobre todo en un país como Colombia que estaba viviendo un fortalecimiento de la insurgencia.

De acuerdo con esto, el programa de intervención en educación superior que llevó a cabo el USAID 1960 y 1970, se ejecutó a través de tres proyectos:¹²² dos enfocados en dirigir la reestructuración académica y administrativa de algunas universidades privadas y uno centrado en diseñar el proceso de planificación del sistema educación superior en todo el país.¹²³ A continuación, presentamos un esquema que ilustra de manera más clara la

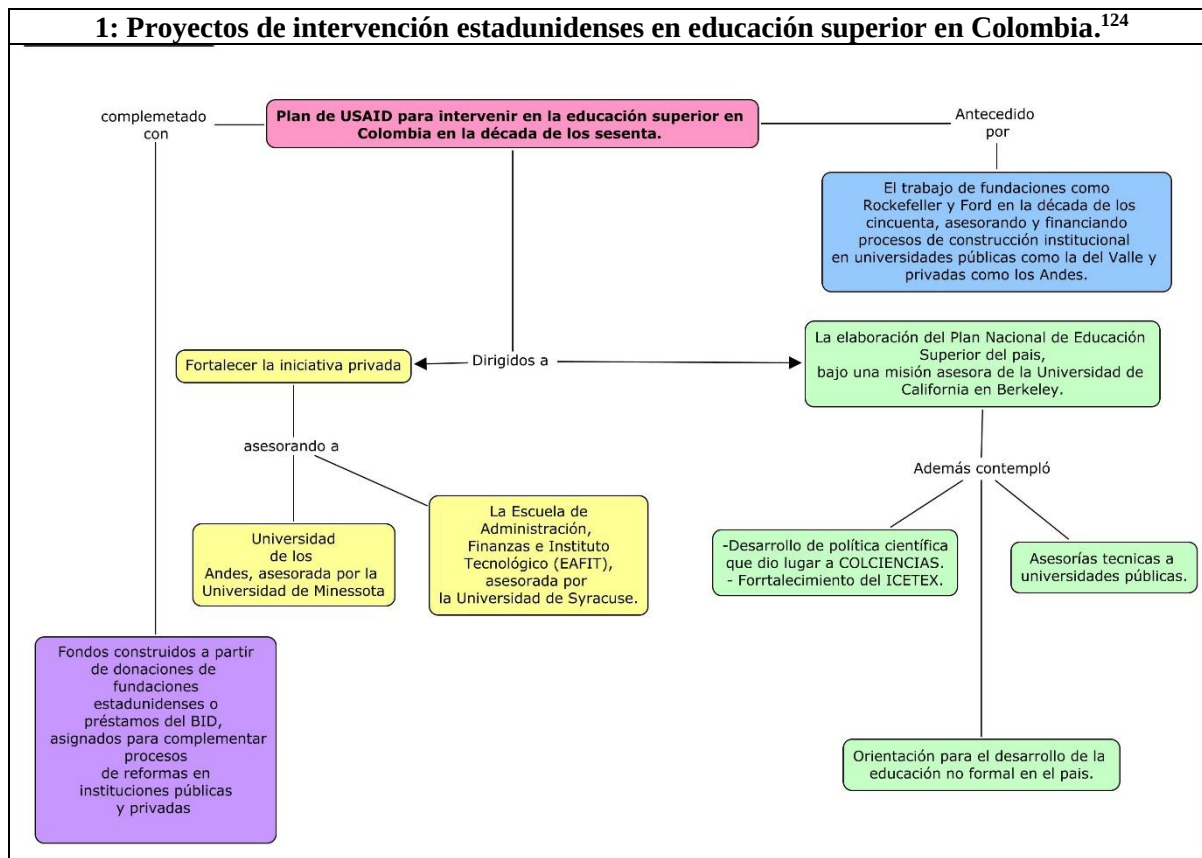
¹²⁰ CATAÑO, *Sociología de la educación en Colombia*, p. 9

¹²¹ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Plan Básico de la educación superior en Colombia*, Volumen I, p. 122.

¹²² Proyecto con serie 514-15-660-101 condensó los tres programas: 514-13-770-623 el del EAFIT, 514-13-660-061 en de la Universidad de los Andes Y 514-15-660-076 el de la Asociación Colombiana de Universidades. Ver: Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, pp. 228-229. La contratación de AID tuvo otras referencias técnicas: el proyecto con la Universidad de California AID/LA 317 o 514-15-560-101-17, Universidad de Minnesota AID/LA 128 o 514-15-560-101-2 y el Universidad de Syracuse con ICA número 1369 pero continuado por AID con la referencia AID CSD 2289 o 514-15-560-101-19. Ver referencia en: *Project Appraisal Report 514-14-660-101 Higher Education*, p. 2-6.

¹²³ Otros objetivos del AID con este programa fue fortalecer la enseñanza de Ciencias Básicas, desarrollar un programa de bibliotecas universitarias e implementar técnicas en los procesos de administración con el suministro de un equipo para la lectura de pruebas al Servicio Nacional de Pruebas de admisión, dependencia que luego estaría a cargo del creado ICFES. El costo total de este amplio proyecto fue de \$2. 034,783. Hubo quejas en los registros de que este proyecto y sus programas incluidos dieron reportes intermitentes entre

forma en la que se planteó la intervención estadounidense en educación superior en Colombia.



2.2.1 La asistencia estadounidense en las universidades de Colombia

La asistencia estadounidense a las universidades colombianas comenzó a partir de la década de los cincuenta, mediante proyectos conducidos principalmente por las fundaciones como Ford y Rockefeller. La Universidad del Valle, una de las instituciones públicas regionales más importantes del país, desde los primeros años de funcionamiento contó con la presencia de la Fundación Rockefeller, la cual dirigió la asesoría hacia el desarrollo de una

1962 a 1970. Ver referencia en: *Results of Examination of Higher Education Program, Project N° 514-15-660-101 between Agency for International Development and the Government of Colombia*, pp. 2-22.

¹²⁴ Elaboración propia a partir del análisis de los datos encontrados en reportes e informes de fundaciones y equipos asesores estadounidenses.

estructura académica y administrativa diseñada a partir del modelo estadounidense de educación superior.¹²⁵

Es por eso que esta institución, al llegar a la década de los sesenta, ya venía familiarizada con la estructura académica por departamentos, los estudios generales, la importancia de los profesores de tiempo completo, la carrera docente, la extensión universitaria, los posgrados y la planificación como una herramienta de construcción institucional.¹²⁶ Por el ejemplo, Luis Aurelio Ordoñez señala que de los estudios generales y la formación integral no era novedoso para esta institución, pues desde su fundación había estado relacionado con estos conceptos por la asesoría externa recibida.¹²⁷ Dado la profundidad de los cambios logrados, la Universidad del Valle era presentada con orgullo por las fundaciones estadounidenses como un ejemplo a seguir en América Latina. Paradójicamente, años más fue esta universidad fue la protagonista de las protestas estudiantiles que rechazaban la intervención estadounidense en la educación superior, tema que será abordado en mayor detalle en el siguiente capítulo.

Como mencionamos anteriormente, la Universidad de los Andes contó desde su fundación con el acompañamiento de universidades y fundaciones estadounidenses. El proyecto académico de esta universidad se había dirigido en gran parte hacia el fortalecimiento de la ingeniería aeronáutica, mecánica, industrial y eléctrica, dado que si se deseaba estudiar uno de estos campos era necesario viajar al exterior. Es por eso por lo que solicitaron ayuda a universidades como Pittsburg, Illinois y Texas, para la elaboración de los planes de estudio de estas carreras, contemplando la posibilidad de que los estudiantes pudieran realizar en Estados Unidos las asignaturas de mayor especialización, que por cuestiones de capacitación o infraestructura, no pudieran darse en Colombia. En ese mismo sentido, la Fundación Rockefeller realizó varias donaciones para que el mejoramiento la enseñanza de algunas asignaturas.¹²⁸ Fue tan cerca la relación con esta fundación, que en

¹²⁵ La Universidad del Valle, ubicada en la ciudad de Cali, fue creada en 1945.

¹²⁶ TÜNNERMANN, “*Estudios sobre la teoría de la universidad*”, p. 276 y Memorias del sexto Seminario de Educación Superior de La Américas, p. 54.

¹²⁷ ORDOÑEZ, *Universidad del Valle 60 años 1945-2005, atando cabos en clave de memoria*, p. 77.

¹²⁸ TÜNNERMANN, “*Estudios sobre la teoría de la universidad*”, p. 276

1969 iba a ser entregado un doctorado Honoris Causa a Nelson Rockefeller, acto que fue suspendido por las amenazas de protestas estudiantiles.¹²⁹

Tanto la Universidad de los Andes como la del Valle, a GULERPE (Grupo Universitario Latinoamericano de Estudio para la Reforma y el Perfeccionamiento de la Educación), una asociación de universidades que financiaba la Fundación Ford y ambas fueron asistentes regulares de los seminarios sobre educación superior que organizó el Departamento de Estado durante la década de los sesenta.¹³⁰

Ya para la década de los sesenta, el USAID proyectó principalmente la ayuda sobre dos instituciones de educación superior de carácter privado: la Universidad de los Andes en Bogotá y el EAFIT (Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico) en Medellín. A continuación, valoraremos ambas experiencias a partir de unos ejes que nos permitirán conocer los rasgos esenciales de la intervención.

1. fortalecimiento de la iniciativa privada:

De manera paralela al proyecto que se estaba llevando a cabo para proponer la reestructuración del sistema de educación superior en el país, hubo proyectos de intervención dirigidos a favorecer el desarrollo de la iniciativa privada. A partir de la experiencia que tuvieron las fundaciones con los proyectos que habían sido desarrollados en los en la década de los cincuenta, se había determinado que, en adelante los programas de intervención en educación superior, debían dirigirse a aquellas instituciones que estuviera dispuestas a utilizar todos los recursos, humanos o económicos, que tuviera a su alcance para que la ayuda fuera aprovechada al máximo. En este sentido, se consideraba importante que las instituciones que desearan recibir algún tipo de auxilio no estuvieran inmersas en conflictos internos en los que se viera afectada la gobernabilidad.¹³¹ Esto se dispuso de este modo para presionar a las universidades que desearan obtener este tipo de recursos, especialmente a las públicas, para que tomaran las acciones necesarias para restablecer la autoridad dentro de sus instituciones, lo cual suponía un sometimiento de los

¹²⁹ “A las tres y media llega Rockefeller”, pp. 1 y 3.

¹³⁰ TÜNNERMANN, “*Estudios sobre la teoría de la universidad*”, p. 276 y Memorias del sexto Seminario de Educación Superior de La Américas, p. 54.

¹³¹ FRODIN, “U.S foundations and latin american universities in the sixties”, pp. 12-15.

movimientos estudiantiles por considerarlos el foco de inestabilidad por su simpatía con las ideas comunistas.

Las universidades privadas cumplían con estos requisitos pues, además de contar con el capital necesario para financiar las reformas, su administración había sido diseñada para ser llevada de manera gerencial con una organización jerárquica y vertical, que no daba lugar a la injerencia de profesores o estudiantes. Desde la perspectiva del modelo estadounidense, estas condiciones permitían desarrollar propuestas que para respondieran de manera más rápida y eficiente a las necesidades de formación profesional de la nación y la industrial.

Es por eso por lo que se decidió mantener el apoyo a la Universidad de los Andes, pero esta vez para formar los economistas que debían incorporarse a las instituciones del Estado colombiano, para que el diseño e implementación de políticas públicas. Asimismo, se consideró importante apoyar el EAFIT, una institución privada que surgió en 1960 por iniciativa de un grupo de empresarios de Medellín.¹³² El objetivo de esta asesoría fue buscar que los egresados de esta institución se involucraran rápidamente a las empresas industriales más importantes de la región antioqueña y del país.¹³³

2. Desarrollo académico:

La principal meta de estos dos proyectos de intervención fue diseñar propuestas curriculares de pregrado y posgrado en el campo de la economía y la administración que, desde la perspectiva estadounidense, eran consideradas como las áreas esenciales para la planeación estatal.

En el caso del EAFIT, la asesoría se dirigió hacia el diseño de un programa de pregrado en administración y una maestría enfocada en la resolución de problemas económicos, que se involucrara, mediante estudios y estadísticas a la planeación del país, teniendo como referencia los lineamientos de la Asociación Americana de Escuelas Universitarias de Negocios, lo que además sentó las bases para una maestría en negocios.

¹³² El EAFIT, logró hasta 1971 el reconocimiento oficial como universidad y hasta 1975 se suspendieron las carreras intermedias para transformarlas en carreras profesionales.

¹³³ *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 4.

¹³⁴Con este mismo propósito se creó en la Universidad de los Andes una maestría en economía, de la que muchos de sus egresados comenzaron a trabajar para el gobierno colombiano, e incluso el Departamento Nacional de Planeación estableció un contrato para que capacitaran a sus empleados, lo que sin duda marcó una dinámica fundamental en la participación de las élites en la toma de decisiones en Colombia.¹³⁵

3. Estrategias de intervención:

En cuanto a las estrategias utilizadas para sacar a delante estos proyectos, el USAID le asignó a cada universidad un equipo asesor de una universidad estadounidense para que trabajara de manera conjunta con un equipo local, con el propósito de mostrar que se trataba de un proceso de cooperación en el que se tendría en cuenta las opiniones de las universidades intervenidas. Así, la Universidad de Syracuse asesoró entre 1960 y 1967 al EAFIT y la Universidad de los Andes fue asesorada de 1963 a 1966 por la Universidad de Minnesota.¹³⁶

Con relación a la financiación, el USAID ofreció la mayor parte de los recursos requeridos, aunque las universidades debieron destinar una proporción importante de sus recursos para apoyar los proyectos. La cooperación del USAID también contemplaba establecer contacto con otras organizaciones para que aportaran recursos a estos programas, como ocurrió con la fundación Whirlpool y Burlington quienes hicieron donaciones para infraestructura y áreas de aprendizaje.¹³⁷ La Universidad de los Andes, debió recurrir a la financiación del BID para este y otros proyectos, por lo que el mismo Gobierno nacional le ofreció la garantía oficial para poder solicitar estos fondos, lo cual nos habla de la cercana relación que se estableció entre el Estado Colombiano y esta institución a la que se le han confiado una gran cantidad de asesorías, consultorías y proyectos, por los cuales han recibido una buena partida del presupuesto público.¹³⁸

¹³⁴ *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 4.

¹³⁵ *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 7.

¹³⁶ Antes de esto varias universidades estadounidenses estudiaron la factibilidad de llevar acabo el posgrado en economía en los Andes, pero fue la de Minnesotta la que aceptó. Ver referencia en *Project appraisal report 514-14-660-101 Higher Education*, p. 1

¹³⁷ *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 1-5

¹³⁸ TORRES, Fernán, *Trayectoria histórica de la Universidad Colombiana*, p. 88.

Debido a la gran cantidad de recursos que las universidades invirtieron en el diseño de estas carreras y postgrados, y a que en el país aún no había la suficiente demanda en estas áreas, el costo de la matrícula por estudiante era muy elevado, lo cual se esperaba, según los asesores estadounidenses, fuera corregido en cuanto incrementara el número de estudiantes inscritos. Pese a que progresivamente hubo un aumento de alumnos, estos precios nunca fueron reconsiderados, por lo que hoy en día estas instituciones están dentro de las más costosas del país.¹³⁹

4. Capacitación y carrera docente:

Como mencionamos en el primer capítulo, la profesionalización y capacitación docente fue un factor decisivo de la intervención estadounidense en educación universitaria. Es por esto que, en estas dos instituciones de educación superior de las que hemos venido hablando, también se consideró prioritario el entrenamiento y el aumento de docentes de tiempo completo con una mejor remuneración salarial. Tanto el EAFIT como los Andes, reportaron un aumento en la vinculación de profesores de tiempo completo y una mejoría en las condiciones laborales, aunque no se logró a un cumplimiento total de la meta que había sido proyectada en este aspecto.

Para ambas instituciones fueron diseñados programas de entrenamiento, ofreciéndoles estudios de posgrado en universidades estadounidenses en las de áreas de administración, negocios, economía y planeación. Con esto se esperaba que el personal capacitado se reincorporara a sus instituciones de origen para seguir fortaleciendo el programa, aunque muchos de los andinos fueron preparados para que se incorporaran a la administración pública.¹⁴⁰

5. Desarrollo de infraestructura y reestructuración de la administración:

Tanto en los Andes como en el EAFIT, los proyectos contemplaron una serie de construcciones y diseño de espacios físicos, acordes a los requerimientos de los nuevos programas académicos y la idea de campus de los estadounidenses, lo cual también se

¹³⁹ *Report Higher Education in Colombia n° 514-15-660-101*, p. 6.

¹⁴⁰ *Report Higher Education in Colombia n° 514-15-660-101*, p. 6.

reflejaba en un encarecimiento en los costos del ingreso. Fue así como se buscó la ampliación de instalaciones, residencias estudiantiles, cafeterías, bibliotecas en otros.¹⁴¹

Sobre todo en el caso del EAFIT, los proyectos de intervención mostraron un interés por influir en la planeación institucional, buscando vigorizar la administración central para que desde allí fuera controlada toda la actividad académica.

6. Dificultades en la implementación:

Estos programas afrontaron dificultades asociadas a limitaciones institucionales y a la relación que se estableció entre los equipos asesores externos y locales. Ambos proyectos reportaron la dificultad que suponía introducir modificaciones en estas instituciones, dada la alta rotación de personal administrativo y docente, ya que al no contar con contratos de tiempo completo y una buena remuneración, decidían buscar otros empleos lo cual impedía configurar un equipo fijo con quien trabajar las reformas y quien le diera continuidad. Esta dificultad era una constante en los reportes de los equipos asesores estadounidenses de diferentes proyectos en América Latina. En el caso de la Universidad de los Andes, los asesores refirieron que fue necesario la contratación de un decano para el CEDE (Centro de Investigaciones sobre el Desarrollo Económico) de tiempo completo y dotado de un mejor salario, para poner también bajo su cargo la Facultad de Economía, en donde se encontraba la maestría que estaban intentando consolidar.

Como mencionamos en el primer capítulo, en muchos casos existía una tensa relación entre los equipos asesores externos y los locales, debido a los procesos de concertación que eran necesarios para el diseño e implementación de estos proyectos. La Universidad de los Andes fue la que más dificultades presentó al respecto, ya que el equipo de la Universidad de Minnesota refirió que hubo discrepancias con el equipo local debido a temas como la calidad de los procesos de investigación, la toma de decisiones y la asignación de las becas. Una expresión que apareció en el informe del grupo asesor externo es que en Los Andes “ni podía ni querían” aprovechar la ayuda del equipo, refiriéndose a esas diferencias entre ambos y a que los andinos no querían la asesoría en los términos

¹⁴¹ *Report Higher Education in Colombia n° 514-15-660-101*, p. 6. Y *Project appraisal report 514-14-660-101 Higher Education*, p. 1.

ofrecidos y a que no contaban con las herramientas intelectuales y económicas para aprovechar lo que se les otorgaba.¹⁴²

2.2.2 Proyectos de diagnóstico y planeación de la educación superior en Colombia

Uno de los proyectos más importantes en la historia de la educación superior en Colombia, fue el que se acordó entre USAID y el Gobierno nacional de 1964 a 1968, para la elaboración del Plan Nacional de Educación Superior, enfocando en la realización de una serie de estudios para determinar la situación de la universidad colombiana, calcular las dimensiones que debería adquirir tal plan y establecer cuáles eran los principales obstáculos para que la educación superior contribuyera desarrollo económico del país. El Estudio de factibilidad de este proyecto fue elaborado por Lamar Johnson de la Universidad de California de los Ángeles y por James King de la Universidad de California en Berkeley, aunque finalmente fue con ésta última con quien se firmó el contrato para llevar a cabo la cooperación completa. Berkeley ofreció para esta labor profesionales de tiempo completo y técnicos de corto tiempo, todos especialistas en temas como administración universitaria, planeación, admisión, pruebas, acreditación, entre otros aspectos.¹⁴³

Es importante señalar que la selección de la Universidad de California en Berkeley, fue decisiva para el enfoque que tendría el análisis sobre el estado de la educación superior en país. En esta Universidad se había desarrollado durante la década de los cincuenta, en cabeza de su primer rector Clark Kerr, una corriente de pensamiento con conceptos sobre neocapitalismo que hablaba de una nueva sociedad basada en los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología; y de cómo estos debían ser usados para que reportaran el máximo beneficio para el desarrollo económico de los países.¹⁴⁴ Desde esta perspectiva, las universidades debían responder a estos requerimientos, para lo cual se consideraba necesario introducirles una serie de reformas, aplicando una lógica empresarial a su funcionamiento. Burton Clark, que durante buena parte de los sesenta fue profesor de esta misma universidad, años más tarde desarrolló un esquema teórico basado en la estructura corporativista de las instituciones educativas que llamaría perspectiva organizacional.

¹⁴² *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 8

¹⁴³ *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 8.

¹⁴⁴ AGUIRRE, *Universidad y movimientos estudiantiles*, pp. 79-80

La Universidad de Berkeley al mismo tiempo se había convertido en un lugar reconocido como uno de los centros de activismo estudiantil más importantes en Estados Unidos, que precisamente denunciaba como las universidades estaban siendo utilizadas para suplir las necesidades colonialistas, armamentistas y empresariales. Las autoridades universitarias dispusieron un conjunto de medidas para poner a raya las protestas de estos grupos, prohibiendo cualquier actividad política dentro del campus, lo cual fue rechazado por los estudiantes quienes denunciaban el autoritarismo con el que se estaba conduciendo la universidad.¹⁴⁵ Sin lugar a duda, esta visión institucional sería determinante a la hora de valorar la situación de las universidades colombianas.

La metodología principal que plantearon los asesores de Berkeley para el desarrollo del estudio de la educación superior en Colombia que se les requería, fue la revisión de documentos de fuentes oficiales para conocer datos generales sobre este nivel educativo y la realización de entrevistas a personas de la Asociación Colombiana de Universidades y del USAID, en un tiempo estimado, inicialmente, de seis semanas, aunque luego se realizaron otros estudios por cuatro años más. En el marco de este proyecto ocho participantes fueron enviados a Estados Unidos a recibir entrenamiento en planeación educativa, los cuales regresaron a ocupar cargos en la ASCUN y en la Universidad Nacional. Dos grupos conformados por los rectores de las universidades más importantes del país estuvieron capacitándose directamente en el campus de Berkeley y visitando las instituciones de la zona de San Francisco para discutir los elementos de la problemática universitaria.¹⁴⁶

Como primer producto de este proyecto con la Universidad de California en Berkeley, surgió el Estudio de la Educación intermedia postsecundaria en Colombia, publicado en 1966, que contó con la colaboración de Julio Bortolazzo, presidente del San Mateo Junior Collage en California, y Otto Pérez, miembro de la ASCUN, quienes escribieron el informe final.¹⁴⁷ Para llevar a cabo este estudio, se estableció una misión

¹⁴⁵ AGUIRRE, *Universidad y movimientos estudiantiles*, pp. 79-80

¹⁴⁶ *Results of Examination of Higher Education Program, Project N° 514-15-660-101 between Agency for International Development and the Government of Colombia*, p. 11.

¹⁴⁷ Entendiendo como Educación Pos-secundaria como la que se ofrece después del bachillerato, pudiendo ser vocacional o de estudios superiores. Ver referencia en BORTOLAZZO, *Un estudio de la Educación postsecundaria en Colombia*, p. 2-10.

asesora de la Universidad de California, cuyo jefe fue George Feliz quien reportaba resultados a Augusto Franco Arbeláez, jefe de la división de Planeación de la ASCUN.¹⁴⁸

En 1967 un segundo informe fue entregado por George C. Feliz como Jefe de la misión de la Universidad de California, dando cumplimiento al objetivo inicial del convenio entre el USAID y el gobierno de Colombia de elaborar un “Plan Nacional de Educación Superior”. Debido a que los criterios y parámetros para la elaboración de éste no habían sido preestablecidos, la misión tomó la decisión, junto con el ASCUN, de elaborar un Plan Básico para “indicar las políticas y reformas tendientes a resolver los principales problemas y a mejorar la educación superior en Colombia”.¹⁴⁹

Las recomendaciones de este segundo informe elaborado por George Feliz como jefe de la misión de la Universidad de California fueron incorporadas en un documento que se publicó en 1968 por la División de Planeación la ASCUN bajo el nombre de “Plan Básico de la Educación Superior en Colombia”, en el que además fueron incluidos una serie de estudios y estadísticas que daban cuenta de la situación de las universidades colombianas en diferentes aspectos. En resumen, este Plan Básico recogía todas las sugerencias hechas en los estudios que habían sido elaborados en el marco del proyecto de intervención acordado entre el USAID y el gobierno de Colombia.¹⁵⁰

A continuación, presentaremos lo que a nuestro juicio fueron los principales ámbitos en los que impactaron estos estudios desarrollados en el marco de este proyecto de intervención:

1. Un nuevo concepto de educación superior:

Estos estudios contemplaban que la planeación de la educación superior no debería considerar exclusivamente las universidades. Fue por ello por lo que trabajaron sobre el concepto de educación postsecundaria, es decir toda la que se imparte después del nivel medio cualquiera que fuera la modalidad. Esta integración se consideraba importante para garantizar la cobertura de la demanda que se presentaba con la masificación y para

¹⁴⁸ The Department of State, *an Outline of Some Aspects of the Alliance of the Progress*, p. 30. Más información en: Agency for International Development, *A.I.D and the Alliance for the Progress*, p. 19.

¹⁴⁹ FELIZ, George C., *Recomendaciones para el desarrollo de la educación superior en Colombia*, p. 2

¹⁵⁰ FELIZ, *Recomendaciones para el desarrollo de la educación superior en Colombia*, p. 36-68.

responder a las necesidades de formación en distintas áreas.¹⁵¹ Fue por esto que dentro de los estudios se hacía tanto énfasis en el fortalecimiento del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), ya que se consideraba muy importante la labor que estaba desarrollando en la formación de carreras técnicas e intermedias.

Los estudios reforzaban la idea de que la educación superior debía estar conectada directamente a las necesidades económicas y sociales del país. En este sentido, mostraban su preocupación por el enfoque europeo que poseía la educación universitaria en Colombia lo que, según ellos, se evidenciaba en un el anclaje a las carreras como la medicina y el derecho, sin permitirse hacer exploraciones científicas de acuerdo con los requerimientos de la producción, generando una desconexión con la industria y las empresas del país, por lo que sugerían alentar carreras afines a la ingeniería y a los estudios económicos. Asimismo, se hizo hincapié en la urgencia de incluir estudios generales en todas las carreras universitarias, para formar en un bagaje cultural y científico suficiente a los estudiantes que eran concebidos en estos estudios como productos en elaboración.¹⁵² Como podemos ver, esta era la misma línea de problematización de la universidad latinoamericana, que había sido propuesta por las fundaciones estadounidenses.

2. Fortalecimiento del control estatal:

En estos estudios se manifestaba que uno de los problemas principales de la educación superior del país era la falta de reconocimiento del Estado como el único actor legítimo para planear y proyectar los cambios que debían ser introducidos dentro de este campo. Según los reportes, esto se debía a que las disputas políticas e ideológicas de las décadas pasadas, habían generado una dinámica en la que la cuestión universitaria se movía de acuerdo con las disposiciones del gobierno en turno, lo cual no había permitido elaborar una política de intervención acorde con en las necesidades del progreso económico y social.

En consecuencia, estos estudios se enfocaron en fortalecer la figura del Estado. Es este sentido que podemos hablar de la promoción de una reforma de carácter adaptativo, como lo definió Popkewitz, en el que más que introducir cambios o innovaciones lo que se

¹⁵¹ TÜNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*”, p. 127.

¹⁵² BORTOLAZZO, *Un estudio de la educación postsecundaria en Colombia*, p. 33.

busca es mantener el control y la dominación.¹⁵³ Fue así como este proyecto de intervención estadounidense se planeó para construirle al Estado colombiano un andamiaje sobre el cual legitimar su regulación de la educación superior.

Sobre el fortalecimiento del control estatal haremos algunas consideraciones a partir de los siguientes ítems:

Una definición del rol del Estado:

Según los estudios realizados bajo la misión de California, optimizar la gestión educativa del Estado requería apoyarse principalmente en los elementos jurídicos, con la emisión de todas las leyes, decretos y normas que fueran necesarias para controlar todos los aspectos del entorno educativo. Esta perspectiva normativa que se pretendía instaurar se basaba en un alto grado de abstracción de la realidad social en un esquema vertical, pues se pretendía que todo fuera corregido con las disposiciones legales, asumiendo que las instituciones educativas son espacios pasivos que solo se limitan a recibir y procesar las órdenes giradas desde arriba.

Es por eso que, durante la década de los sesenta, fueron emitidos una gran cantidad de leyes y decretos que buscaban controlar las prácticas dentro de la educación superior en lo público y en lo privado. Tal fue el caso del Decreto 1297 de mayo 30 de 1964, en el que se definió principalmente el término universidad y sus funciones, se otorgó el reconocimiento oficial a las instituciones públicas y privadas que contaban con la autorización para llevar a cabo tal actividad; y fueron definidos los títulos y niveles académicos a los cuales conducían los estudios universitarios realizados en el país.

Burocratización del sistema:

En ese mismo sentido, los estudios realizados bajo el proyecto de intervención coincidían en que no existían instituciones especializadas, por medio de las cuales el Estado pudiera realizar su tarea de dar seguimiento, evaluar y acreditar las universidades del país. Por ello se propuso crear el Consejo Colombiano de educación superior y que fuera la ASCUN la

¹⁵³ POPKEWITZ Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Ediciones Morata, 2000, p. 14.

entidad encargada de realizar los estudios requeridos sobre el campo, para poder establecer los criterios cualitativos y cuantitativos necesarios para la formulación de un programa de acreditación, que a su vez sirvieran de referencia a la hora de elaborar políticas de alcance nacional con relación a este campo.¹⁵⁴ Además de esto, el trabajo de la ASCUN se consideró importante para homogenizar entre las universidades los calendarios académicos y los criterios de admisión y permanencia.

Además, se señaló que La Comisión Nacional de Educación Superior, debía tener una asignación presupuestal por parte del Estado para encargarse de planear y ejecutar todo lo concerniente a este nivel educativo, apoyándose en un brazo administrativo, representado en la ASCUN, que le permitiría mantener la vigilancia en las instituciones universitarias para que se cumplieran de las normas establecidas. Con esto se esperaba conformar el Sistema Nacional de Educación Superior integrado por la Comisión, la ASCUN y las universidades de tipo público y privado, para así lograr tener una presencia regional y nacional.

Una vez se publicó el Plan Básico en 1968, con todos estos datos y con las recomendaciones hechas en los estudios elaborados por la misión de la Universidad de California, el gobierno de Colombia atendiendo a la sugerencia explícita de consolidar la “Comisión Nacional de Educación Superior”, creó el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) como el organismo encargado de llevar a cabo las transformaciones sugeridas en este amplio documento. Para Diana Soto, la creación de esta entidad significó la centralización de la política universitaria, lo cual fue la clave para consolidar en intervencionismo estatal que se buscaba en esta área.¹⁵⁵

Al final de la asesoría de la Universidad de California, el USAID otorgó un préstamo al gobierno de Colombia para la implementación de los cambios sugeridos en el Plan Básico, con el compromiso de priorizar el establecimiento de la División de Acreditación y el Sistema Nacional de Becas dentro del ICFES. La Fundación Ford también hizo un acompañamiento importante en el este sentido.¹⁵⁶ Representantes tanto del

¹⁵⁴ BORTOLAZZO, *Un estudio de la educación postsecundaria en Colombia*, p. 11-20

¹⁵⁵ SOTO, *Aproximación histórica a la Universidad Colombiana*, p. 127.

¹⁵⁶ *Report Higher Education in Colombia* n° 514-15-660-101, p. 11. Y *Alliance for Progress, Development Loan 514-L- 040 Agreement Private Investment Fund Bank of the republic*, 1971, p. 6.

ICFES como de ASCUN, fueron asiduos asistentes a los seminarios sobre educación superior que organizó el Departamento de Estado, en lo que se dictaron muchas disposiciones para el fortalecimiento de este tipo de instituciones.

Según los estudios realizados, una de las tareas más importantes que debía desarrollar la entidad que se encargara de controlar todo lo referente a educación superior en el país, debía desarrollar lo antes posible una política encaminada a establecer los mecanismos de selección dentro de las universidades, recomendando ampliamente el diseño de pruebas de ingreso. Según Claudio Rama, en Colombia se privilegió la técnica de los cupos, las pruebas de admisión y las cuotas de ingreso, lo cual reforzó la elitización de la educación superior, ya que los estudiantes que provienen de familias más acomodadas tienden a gozar una mejor educación y, por tanto, se les facilita obtener mejores puntajes en estas pruebas de admisión a las universidades oficiales. Para Rama esto arrojó como resultado que con los recursos públicos se fueran apoyando a las clases más acomodadas del país, sin logra hacer un tránsito a la igualdad y la diversidad social.¹⁵⁷

Diversificación del sistema de educación superior:

Desde el primer estudio sobre educación postsecundaria que entregó la misión de california, se llamó la atención sobre el crecimiento desmedido de universidades privadas y la poca respuesta del Estado para cubrir las demandas de educación superior mediante educación pública. De hecho, se llegó a sugerir en el estudio que lo más efectivo para contrarrestar ese crecimiento debía ser emitir, lo más pronto posible, un decreto presidencial que estableciera la prohibición de crear nuevas universidades durante los próximos tres años, en tanto se podía poner en marcha una serie de regulaciones que permitieran al Estado controlar el sistema universitario.¹⁵⁸ Esto llevó a sugerir la importancia de la elaboración de un conjunto de procedimientos que permitieran al Estado validar o no la existencia de las universidades existentes y futuras, introduciendo de este modo por primera vez en Colombia el término “acreditación” que veremos más adelante.

¹⁵⁷ RAMA, *La tercera reforma en la educación superior en América Latina*, p.51.

¹⁵⁸ BORTOLAZZO, *Un estudio de la educación postsecundaria en Colombia*, p. 26.

De igual forma, los estudios destinaron una parte importante de su contenido a detallar la normatividad que debería implementarse para someter a las universidades a un estricto proceso de aprobación y así, desde el punto de vista de sus autores, evitar un desgaste de recursos económicos y humanos en instituciones educativas que no garantizaban un aporte significativo al desarrollo económico y social del país. Las indicaciones estaban pormenorizadas tanto para universidades privadas como para universidades públicas.

En el caso de las públicas, debían demostrar, antes que nada, pertinencia debido a una falta de cubrimiento de las necesidades educativas por parte de las universidades de la región, garantizando la matrícula inicial de por lo menos 250 estudiantes y 800 en los siguientes seis años, de los cuales el 80% debía estar en el radio de ubicación y el restante debía ser población rural atendida con residencias estudiantiles. Posteriormente se le permitiría presentar una propuesta ante la “Comisión Nacional de Educación Superior”, luego denominado ICFES, que incluyera una sugerencia de las carreras, los recursos requeridos y la organización general de la universidad. Con respecto a las universidades privadas, además de demostrar su oportuna existencia para cubrir las necesidades educativas, los proponentes debían ser los dueños y demostrar capacidad financiera para sostener equipos y edificios para 500 estudiantes, así como la posibilidad de emplear docentes de tiempo completo, debiendo ser la entidad gubernamental quien sustentara la propuesta.¹⁵⁹ Estas sugerencias luego fueron redefinidas y delimitadas, pero si se incluyó dentro de la normatividad los requisitos básicos para la creación de nuevas instituciones de educación superior.

Presentamos a continuación algunos datos importantes, que arrojaron estos estudios sobre el crecimiento de la población estudiantil y su distribución entre universidades públicas y privadas:

¹⁵⁹ FELIZ, *Recomendaciones para el desarrollo de la educación superior en Colombia*, p. 13.

Gráfico 1. Datos población en educación superior 1964.¹⁶⁰

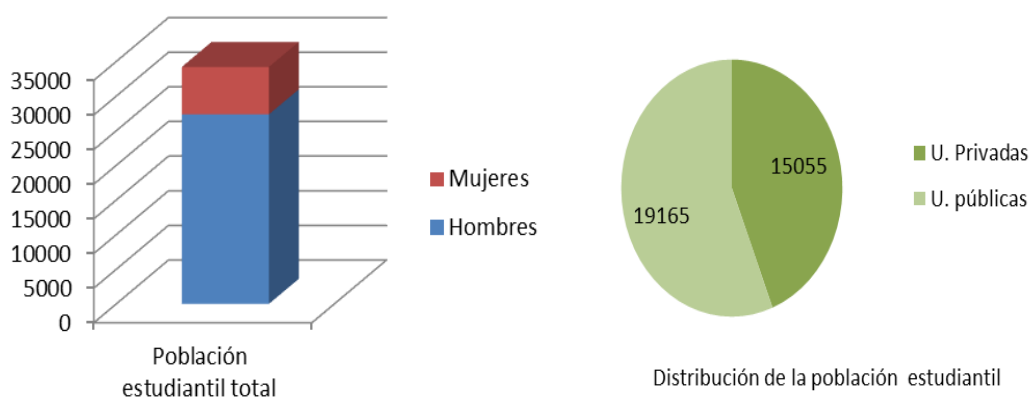
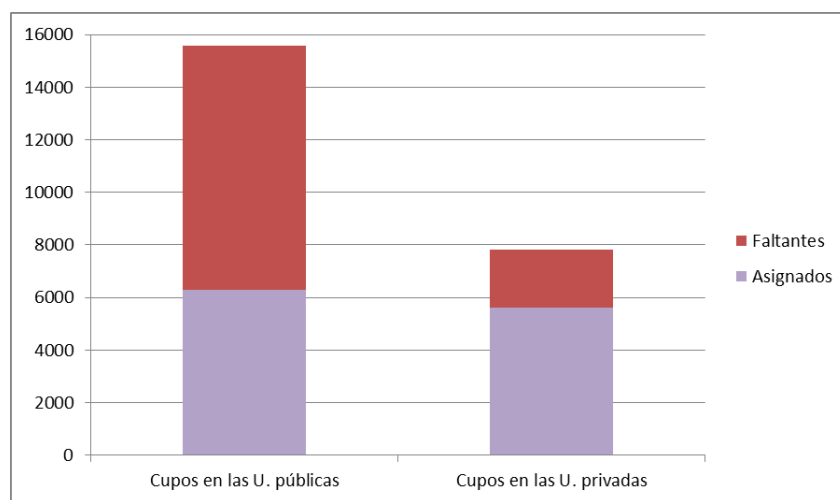


Gráfico 2. Déficit de Cupos en 1964.^{161*}



*La mayoría de las solicitudes en el año 1964 eran para la Universidad Nacional de Colombia con 6.077 requerimientos para 1.450 cupos, es decir 4,627 sin atender.

¹⁶⁰ Elaboración con datos tomados de: Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estudios para el planeamiento de la educación superior*, p. I.

¹⁶¹ Elaboración con datos tomados de: Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estudios para el planeamiento de la educación superior*, p. 29.

Tabla 2. Universidades por orden de demanda en 1964. ^{162*}	
Públicas	Privadas
Universidad Nacional de Colombia Universidad de Antioquía Universidad del Valle Industrial de Santander Universidad de Nacional de Medellín Universidad del Atlántico Universidad de Cartagena.	Universidad Javeriana Universidad la Gran Colombia Universidad Libre Universidad Tadeo Lozano Pontificia Bolivariana Universidad de América

Un aspecto al que hemos querido referirnos en esta sección sobre la diversificación del sistema de educación superior es el de la autonomía, ya que es un elemento infaltable a la hora de referirse a la relación que establece el Estado con las universidades públicas. Este tema fue abordado brevemente por los estudios realizados, solo para referirse a la potestad que tenían las universidades para desarrollar en plena libertad la enseñanza, la investigación, el planeamiento de los cursos y los requisitos generales de los programas, pudiendo seleccionar a sus estudiantes sin incurrir en discriminación por género o raza. En cuanto a los recursos, se determinó que la institución podía decidir cómo usarlos, en el marco de la normatividad vigente, es decir se planteó una autonomía en términos técnicos.¹⁶³

Esta definición de autonomía se dio justo en la sección en la que se trataban las cuestiones del gobierno universitario, subrayando que la autoridad recaía en los rectores y en los administrativos que éste mismo asignara, descartando de entrada la participación en la toma de decisiones de otros miembros de la comunidad universitaria como los estudiantes o los profesores, lo cual se podría explicar por dos razones: la primera porque la

¹⁶² Elaboración con datos de: Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estudios para el planeamiento de la educación superior*, p. 3. En 1965 el número de egresados era de 5.104 provenientes, en su mayoría, de las ingenierías, seguido por los de las Ciencias Sociales que mostraban una tendencia de crecimiento en el número matriculados, desplazando la presencia de carreras más tradicionales en Colombia como el derecho y la medicina. A partir de las tendencias analizadas de los primeros años de la década del sesenta, los estudios estimaron que en los siguientes años los egresados provendrían principalmente de las áreas de ingeniería, ciencias sociales, educación, salud y agricultura. ¹⁶² Durante este mismo año, hubo 868 profesionales entrenados en Estados Unidos para estudios de especialización en docencia tecnología, economía, ingeniería, medicina y enfermería. Referencia: LLANOS, *Evaluación del estudio de recursos humanos realizado por el ICETEX*, p. 29 y 67.

¹⁶³ FELIZ, *Recomendaciones para el desarrollo de la educación superior en Colombia*. P. 11.

misión encargada del informe se abstenía de incluir dentro de sus sugerencias cualquier aspecto que indicara un espaldarazo a las organizaciones estudiantiles o la segunda porque, desde el punto de vista administrativo, las decisiones financieras y académicas podían ser asumidas de manera más eficiente si el sistema estaba centralizado. Como indicamos anteriormente, la Universidad de California en Berkeley que estaba llevando a la asesoría del gobierno colombiano en materia de educación superior, vivía un tenso momento a causa de las protestas estudiantiles en su campus, por lo que habían optado por prohibir las actividades políticas dentro de éste. Esto influyó en que, mediante el fortalecimiento de las figuras de autoridad dentro y fuera de las universidades, se buscara para el caso colombiano cercar el paso a los movimientos estudiantiles, lo cual descartaba de plano la posibilidad de establecer órganos de decisión colegiados en los que hubiese participación estudiantil.

La calidad en la educación superior:

Uno de los aspectos claves para el fortalecimiento del control estatal, fue la formulación en estos estudios de un lenguaje técnico de una serie de procedimientos que solo el Estado podía llevar a cabo. Fue así como fueron planteados conceptos como el de calidad, acreditación y evaluación, los cuales servirían al Estado para validar o no la validez de instituciones de educación superior, existentes y futuras.

A ese cúmulo de regulaciones se le llamó acreditación, considerada como la herramienta más importante del Estado para garantizar la “calidad”, definida como la existencia de programas educativos acordes a las exigencias del progreso económico, impartidos en instalaciones y con equipos adecuados para el aprendizaje, contando con maestros formados y calificados en estudios superiores que dominaran métodos de enseñanza reconocidos como innovadores, en contraposición de los procesos tradicionales de herencia europea que tan fuertemente eran criticados por los asesores estadounidenses. Al respecto también se sugería que el procedimiento de acreditación no podía durar menos de tres años para que fuera un proceso riguroso, exhaustivo y detallado.¹⁶⁴

¹⁶⁴ En este estudio los términos evaluar y acreditar son introducidos junto con una serie de recomendaciones de cómo ejecutar estas tareas surgiendo a propósito del problema de la proliferación de las universidades

Para llevar a cabo esto, los estudios sugirieron la conformación de un equipo de acompañamiento para el diseño del programa integrado por profesores y administradores, que debían ser capacitados con cursos en Colombia y enviados a entrenamiento a Estados Unidos en el tema de la acreditación. Esto debía realizarse, según proyecciones del segundo estudio elaborado por la misión de California, durante 1968 para que en 1969 comenzara a implementarse el programa de acreditación, una vez fueran aprobadas las normas necesarias para así determinar los protocolos a seguir.

Homogenización del sistema:

Estos estudios consideraban que una de las claves para el fortalecimiento estatal era la búsqueda de homogenización del sistema, para lo cual debía diseñar los parámetros sobre los cuales debía llevarse a cabo. Esto se hacía necesario dada la sugerencia de incluir la educación postsecundaria dentro de planeación del sistema de educación superior, ya que se requería que las instituciones pudieran mantener comunicación en caso de que los estudiantes decidieran continuar sus estudios en los siguientes niveles.

Por esta razón, se propuso la implementación del crédito académico definiéndolo como una unidad de medida por cada hora de clase semanal de alguna asignatura, que serviría para los procesos de transferencia dentro de las universidades, entre ellas y entre institutos universitarios siempre y cuando se tratara de instituciones acreditadas bajo la reglamentación que se esperaba implementar. Este sistema de créditos, al igual que el de acreditación, esperaba ser puesto en funcionamiento a partir de 1969 aunque se reconocía que todavía faltaba realizar mucha pedagogía sobre el tema, ya que era completamente novedoso en la historia de la educación superior en Colombia, de hecho existen universidades que hasta hace muy poco tiempo comenzaron a implementar el sistema de créditos académicos.

En esa misma línea se consideró fundamental establecer un lenguaje homogenizado y consensuado respecto a los títulos obtenidos una vez cursados los estudios en educación superior ya que, en Colombia, dado en parte por el antecedente religioso de la educación

privadas. Ver referencia en: BORTOLAZZO, *Un estudio de la educación postsecundaria en Colombia*, pp. 10-12.

universitaria, se utilizaba de manera imprecisa el calificativo doctor o licenciado.¹⁶⁵ Al respecto se sugirió que la licenciatura aludiera a los programas con una duración máxima de cuatro años en los se estudiaba una sola disciplina académica, mientras que el grado profesional debía conferirse luego de más de cuatro años de estudios en carreras reconocidas como derecho, medicina, educación, ingeniería entre otras. Respecto a los niveles de posgrado, se reconocía la maestría cuando se cumplieran actividades de investigación y manejo de lengua extranjera, con una duración mínima de tres semestres y no más de dos años, a diferencia del doctorado que requería tres años de estudios avanzados de tiempo completo realizando actividades de investigación, el dominio de un idioma extranjero y la disertación sobre un tema de investigación.

Los estudios advirtieron que, de la misma forma como se presentaban algunas confusiones con el uso de los títulos obtenidos, no existía una definición clara que permitiera diferenciar las universidades con los institutos universitarios. En consecuencia, se estableció que las funciones de la universidad eran las de investigación, docencia y extensión, mientras que los institutos universitarios limitarían su labor a las dos últimas actividades. Es por eso que se consideraba que únicamente los programas universitarios podían conducir a obtener la licenciatura, el grado profesional, la maestría o el doctorado, a diferencia de los institutos universitarios que solo podía dedicarse a impartir educación preprofesional, aunque la posibilidad de relación entre ambos estaba dada por el éxito en la implementación de créditos académicos.

En términos generales los estudios hicieron recomendaciones para lograr homogenizar las actividades dentro de las universidades, considerando elemental que cada una contara con una oficina de admisiones y que se definiera un calendario académico que incluyera los días para el registro, la matrícula, los exámenes entre otros. En esa misma lógica se propuso poner el funcionamiento el Sistema Nacional de Pruebas, que debía ser una dependencia controlada por la “Comisión Nacional de Educación Superior”, luego definida como ICFES, cuya función debía ser la elaboración de test aplicados como una

¹⁶⁵ Una explicación más extensa sobre la definición de los títulos académicos en la historia de las universidades colombianas se puede consultar: SOTO ARANGO, Diana, *Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 12, 2009, pp. 152-195.

herramienta para el proceso de admisión de las universidades, así como para evaluar a los interesados en recibir sus títulos profesionales.

3. Profesionalización docente:

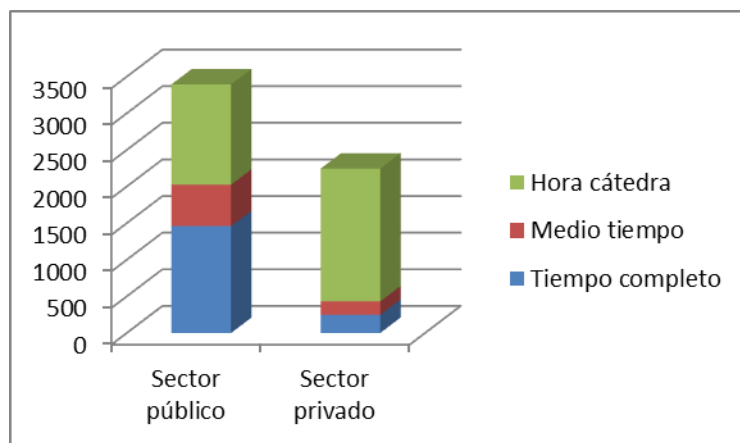
Sin lugar a dudas uno de los temas más importantes de estos estudios fue el profesorado, al que se le otorgó un lugar principal en el éxito de la transformación de la educación superior, siendo los estudios realizados por misión de california el antecedente más importante del reconocimiento de la actividad docente en las universidades de Colombia. En lo académico se resalta la importancia de garantizarle al profesor la libertad para enseñar e investigar los temas de su interés, siempre y cuando se demostrara el compromiso de promover el conocimiento a favor del desarrollo profesional de los estudiantes y de la universidad. Referente a lo laboral, se expuso la importancia de ofrecerle a los docentes un contrato de trabajo a un término fijo por un año con la posibilidad de que, cinco años después, pudiera ser contratado por término indefinido, con un salario acorde a su preparación y experiencia académica, ofreciéndole conjuntamente una serie de apoyos para vivienda y seguridad social para él y sus familiares, además de un plan de ingresos una vez retirado.

Estos estudios también propusieron algo inexistente para la época en Colombia que era el disfrute de un año sabático para docentes, manteniendo el ingreso para que el profesor pudiera dedicarse a actividades investigativas. De igual forma, se planteó la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación y desempeño que considerara su preparación académica, su experiencia docente, su producción en investigación y otros aspectos relacionados, como indicadores para permitir los ascensos y otorgar distinciones y reconocimientos. Esto significaba por supuesto un compromiso financiero por parte del Estado y de las universidades privadas, que para el momento funcionaban con una planta de profesores con un elevado número de docentes por hora cátedra.¹⁶⁶

A continuación, presentamos los datos más relevantes que arrojaron estos informes con relación a la profesionalización:

¹⁶⁶ FELIZ, *Recomendaciones para el desarrollo de la educación superior en Colombia*, p. 29

Gráfico 3. Contratación de profesores universitarios.^{167*}



* Para 1966 no existía ninguna reglamentación específica sobre personal docente y criterios de contratación.¹⁶⁸

4. Educación para el trabajo:

Dado que los estudios concluyeron que las universidades mostraban una gran incapacidad para ofrecer en el corto plazo los recursos humanos que demandaban las empresas, se recomendó el fortalecimiento del SENA reconociendo sus potencialidades para formar mano de obra semiprofesional y técnicos calificados, resaltando la urgencia de vincular lo educativo con el mundo laboral. De igual manera, se sugirió la creación de más institutos universitarios, definidos como aquellos que requerían solo dos años después de la secundaria para capacitar a un trabajador que podrían vincularse rápidamente a la agricultura, el comercio o la industria. Sin embargo, lo ideal era que una vez concluidos los estudios en este tipo de institutos, los estudiantes pudieran continuar su formación en las universidades, las cuales debían reconocer la formación de esos años previos y permitirle al estudiante dar por vistas algunas materias del pénsum de la carrera escogida, de ahí que se propusiera el concepto de crédito académico para facilitar el tránsito y la interconexión entre niveles educativos.

¹⁶⁷ Elaboración con datos de: Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estudios para el planeamiento de la educación superior*, p. 36.

¹⁶⁸ BORTOLAZZO, Julio, PÉREZ, Otto, *Un estudio de la educación postsecundaria en Colombia*, Bogotá, Misión Asesora de la Universidad de California, 1966, p. 25.

2.2.3 Financiación de otros programas de fortalecimiento institucional y áreas afines a la educación superior

El desarrollo de la Ciencia y la Tecnología había sido considerado en los acuerdos de Punta del Este Uruguay como un aspecto prioritario en el fortalecimiento de la educación superior, por lo que esta tarea fue asumida por el Comité Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la OEA, siendo una de sus primeras tareas promover una serie de estudios tendientes a determinar el tipo de instituciones con aporte científico e investigativo en cada uno de los países. En el caso de Colombia, la división de Planeación de la ASCUN se enfocó en estudiar el desempeño de instituciones como: Instituto de Asuntos Nucleares, Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), Instituto Nacional de Cancerología, Instituto de Investigaciones Tecnológicas, Centro Interamericano de Vivienda y Planeamiento CINVA y el Laboratorio Químico Nacional.¹⁶⁹

Estos estudios en Colombia determinaron el poco desenvolvimiento del trabajo científico, por lo que el USAID en 1968 financió un seminario en política científica que dio lugar a la creación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e innovación conocido como COLCIENCIAS, que en adelante sería el encargado de realizar los estudios y establecer las directrices y procedimientos sobre las actividades investigativas y científicas en el país. Dentro de sus primeros años de actividad el AID financió varios estudios y seminarios sobre el desarrollo de las áreas de matemáticas, biología, química, ingeniería y física, todos acompañados por la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.¹⁷⁰

Otra de las instituciones que tuvo bastante participación en los asuntos de educación superior en la década del sesenta fue el ICETEX (Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior) que, como vimos en el primer apartado, se creó con el objetivo de ofrecer créditos educativos para realizar estudios en el extranjero. El presidente Kennedy en

¹⁶⁹ LLANOS, *Evaluación del estudio de recursos humanos realizado por el ICETEX*, p. 70.

¹⁷⁰ *Results of Examination of Higher Education Program, Project N° 514-15-660-101 between Agency for International Development and the Government of Colombia*, p. 11. *Report of a COLCIENCIAS-NAS panel study of graduate education and research in mathematics in Colombia*, p.4. y *Project appraisal report 514-14-660-101 Higher Education*, p. 3

su visita a Bogotá en 1961, propuso que debería ser asignado a Colombia un préstamo para que estudiantes de bajos recursos pudieran acceder a becas de secundaria y estudios universitarios, lo que se tradujo en una solicitud de préstamo al AID por parte del ICETEX encargada de ofrecer alternativas de crédito para el financiamiento de estudios superiores.¹⁷¹

Este préstamo fue aprobado hasta 1964 debido a que el ICETEX debía aportar un millón de pesos al programa de becas, tal como se establecía en la estrategia de cooperación en la que los préstamos dados por el AID debían contar con un aporte en contrapartida puesto por la institución o el gobierno beneficiado. Este programa solo duró un año, debido a que la parte ofrecida por Estados Unidos no se desembolsó por una iliquidez causada por el retraso de pagos de las ventas hechas mediante la ley 480, que como recordaremos obedecía a la venta de excedentes agrícolas para la financiación de proyectos de intervención. Esto llevó a que el ICETEX tuviera que devolver el dinero sobrante que el gobierno colombiano le había asignado inicialmente, el cual fue destinado a otros proyectos.¹⁷²

Este tipo de fondos fueron las que le dieron un mayor respaldo económico y fuerza de funcionamiento al ICETEX, además de los préstamos ofrecidos por los bancos comerciales y el Banco de la República, pues mantuvo su ritmo de crecimiento dando créditos a estudiantes para cursar estudios superiores en áreas de Ingeniería, educación y agricultura. De manera simultánea este instituto también realizó y financió estudios y encuestas con miras a realizar un aporte al plan de transformación de educación superior, de allí el surgimiento de uno de los estudios más completos sobre el tema en Colombia.

La socialización del estudio de recursos humanos de alto nivel realizado entre 1964 y 1967 por el ICETEX constituyó uno de los acontecimientos más importantes en el seguimiento a la reestructuración de las universidades en Colombia, puesto que dio paso a la organización de mesas de trabajo en distintas zonas del país enfocadas en analizar esta

¹⁷¹ Se tiene un registro de los apoyos del ICETEX de 1953 a 1964, de 10,200 profesionales para especializaciones en el exterior, siendo casi el 24% de los egresados en el país en esos mismos años. Las áreas de mayor apoyo fueron Ingeniería, Medicina, Ciencias sociales y humanidades y en menor medida las ciencias exactas y naturales. Ver: LLANOS, *Evaluación del estudio de recursos humanos realizado por el ICETEX*, p. 52.

¹⁷² *Survey of the Alliance for Progress, Colombia a Case History of U.S Aid*, pp. 755 y 756.

problemática. Basados en una versión preliminar de este documento, se realizó a finales de 1964 la “Primera Reunión de oficinas de Planeación de las Universidades” en Bogotá en la cual se hizo un llamado a todas las universidades participantes a tener en cuenta los resultados del estudio sobre recursos humanos de alto nivel en el que estaba trabajando el ICETEX.¹⁷³

Para el siguiente año, el ICETEX convocó al “Primer Seminario Nacional de Recursos y Requerimientos de Personal de Primer Nivel” en el cual presentó a las oficinas de planeación de las universidades colombianas un informe final con el objetivo de que fuera discutido en sus espacios académicos y retroalimentado antes de su publicación final. La discusión de este documento dio lugar a la “Segunda Reunión de Oficinas de Planeación de las Universidades”. De este proceso se extrajeron algunas tareas y recomendaciones para las universidades del país:

- La importancia de mantener oficinas de planeación en las universidades, contando con el apoyo de organizaciones del mismo tipo a nivel regional para tener en cuenta las necesidades de carácter económico de cada zona del país.

- Coordinar dentro de las universidades las estrategias para la implementación de la política pública en torno a la educación superior.

- Realizar todas las reformas físicas y académicas necesarias, poniendo especial énfasis en la reestructuración de facultades y departamentos, así como en la implementación de los estudios generales y el fortalecimiento de líneas de investigación que permitieran la consolidación de maestrías y doctorados.

- Buscar un mejor aprovechamiento de los recursos humanos de tipo administrativo y académico dentro de las universidades.

¹⁷³ LLANOS, *Evaluación del estudio de recursos humanos realizado por el ICETEX*, p. 28.

-La creación de oficinas de empleo en las universidades colombianas que se mantuvieran en constante comunicación con dependencias a nivel nacional encargadas de dar seguimiento a las cifras de desempleo y necesidades en recursos humanos.¹⁷⁴

El tema de la admisión en las universidades fue otro foco de interés para los programas de asesorados para el USAID ya que se consideraba un elemento nodal en la nueva política de restructuración de la educación superior, sobre todo para atender la problemática de la alta deserción que presentaban las universidades en Colombia. Para el acompañamiento en este tema, en los primeros años de la década de los sesenta el AID puso en contacto a la Asociación Colombiana de Universidades con el Collage Entrance Examination Board, una institución estadounidense especializada en todos los temas de ingreso a la educación superior.

Ambas instituciones acordaron realizar una serie de seminarios acerca del tema de admisión convocando un gran número de universidades públicas y privadas, al Ministerio de Educación y el ICETEX, con el objetivo de identificar problemas y tendencias alrededor del tema de los sistemas de admisión en las instituciones universitarias del país para establecer procedimientos homogéneos frente a este aspecto.¹⁷⁵ En estos seminarios se debatió sobre los fines de aplicar exámenes de admisión y los criterios y su ponderación en un proceso de selección de los estudiantes, evidenciando que las universidades consideraban que la admisión debía ser un proceso endurecido para garantizar que los estudiantes con capacidad intelectual pudieran acceder a los restringidos cupos universitarios que ofrecía el sistema tanto en lo público como en lo privado, dándole una importancia preponderante a la preparación académica y los exámenes psicológicos sin

¹⁷⁴ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estudios para el planeamiento de la educación superior*, p. 2-5.

¹⁷⁵ El College Entrance Examination Board, es una organización estadounidense creada en 1899, integrada por miembros de varios colegios, universidades y organizaciones de tipo educativo, que se encarga de las pruebas de admisión a la educación superior. ver: Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *IV seminario de admisión universitaria de la Asociación Colombiana de Universidades con la colaboración del Collage Entrance Examination Board*, p. 5-15.

valorar la importancia de considerar en la admisión el origen socioeconómico de los estudiantes como una manera de hacer más incluyente el sistema universitario.¹⁷⁶

3. La diversificación de la educación superior y el afianzamiento de las bases para un sistema excluyente

En este apartado examinaremos los efectos que tuvieron los estudios, estadísticas y proyectos realizados sobre la educación universitaria en la década del sesenta en Colombia, destacando las consecuencias de privilegiar la perspectiva económica en la lectura de las problemáticas educativas. Del mismo modo, veremos cómo a partir de esta década se replanteó el sistema de educación superior y se sentaron las bases para el funcionamiento del sistema de créditos educativos como la única opción de financiamiento para los estudiantes de escasos recursos.

Según lo expuesto en el Plan Básico, el sistema de educación superior debería estar integrado no solamente por las universidades públicas y privadas, sino también por aquellos institutos universitarios que ofrecían preparación preprofesional y técnica en un menor tiempo para dar respuesta a las demandas de la industria y las empresas. Esto significó un replanteamiento en la concepción del sistema y una diversificación de sus funciones al ligársele con el éxito de las actividades productivas del país, lo que significaba la urgencia de fortalecer las instituciones encargadas de cohesionar y homogenizar su estructura. De allí que al iniciar la década del setenta se haya reorganizado el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) para ampliar su influencia no solo a las universidades sino también a los institutos técnicos.¹⁷⁷

Consideramos que las razones por las que en el Plan Básico se expuso la urgencia de ampliar el sistema de educación superior para cobijar los institutos técnicos, tuvo que ver con la gran cantidad de problemáticas encontradas durante el desarrollo de los proyectos de intervención realizados en las universidades colombianas durante los sesenta,

¹⁷⁶ Otros programas fueron la financiación de estudios y publicaciones. Al final de todo el proceso de cooperación en educación superior, la Fundación Ford patrocinó un estudio sobre el sistema universitario en Colombia a German Rama, uno de los intelectuales más destacados de la época en materia de educación. RAMA, *El sistema universitario en Colombia*, p. III.

¹⁷⁷ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Plan Básico de la educación superior en Colombia*, Volumen I, p. 338.

ya que todos los estudios coincidían en que debían realizarse una gran cantidad de adecuaciones si se aspiraba a que estas instituciones lideraran el desarrollo económico y social del país. En este mismo sentido, los estudios realizados en el marco de estos proyectos, habían concluido que, contrario a los que se esperaba, los egresados de las universidades no estaban recibiendo una remuneración salarial acorde a su formación, pues devengaba casi lo mismo que una persona con estudios de secundaria, lo cual estaba provocando que un aumento en la migración de personal calificado, debido a las escasas posibilidades laborales y la reducida oferta de postgrados del país.¹⁷⁸

La incapacidad de ofrecer suficientes oportunidades bajo el sistema educativo formal, fue reconocida a principios de la década del setenta por el Ministerio de Educación y la Oficina Nacional de Planeación de Colombia, lo que llevó a replantear la estrategia de apoyo del USAID a la educación superior. Para esta tarea, la misión del AID conformó un equipo asesor, con el objetivo de explorar otros recursos para ofrecer opciones educativas a quienes no podían ingresar a las universidades, por lo que la atención comenzó a canalizarse al fortalecimiento de la educación no formal, definida como aquella que no era ofrecida dentro del sistema escolarizado formal, pero que se enfocaba en la formación en habilidades mediante cursos cortos que le permitía a gran parte de la población, incorporarse de manera rápida en el mundo laboral, teniendo la posibilidad de aumentar su poder adquisitivo, es decir adquirir un rol activo e importante en el mercado.¹⁷⁹

Aunque los estudios en ese campo eran limitados y no existía una dimensión precisa de sus necesidades, de sus métodos y radios de acción, desde 1973 había sido formada una organización privada y sin ánimo de lucro denominada CEDEN (Centro Para el Desarrollo de la Educación No Formal), cuyos esfuerzos habían sido dedicados a reflexionar sobre las posibilidades de este nuevo espacio educativo. El CEDEN surgió en el seno de la Fundación Colombiana para la Educación Permanente (FEPEC) por iniciativa de algunos profesores que recibieron el respaldo económico y técnico de la Fundación Ford y el USAID, para desarrollar investigaciones en el campo de la educación no formal, con miras

¹⁷⁸ SCHULTZ, *Returns to Education in Bogota, Colombia*, p. 32-45.

¹⁷⁹ *Report Project Non- Formal Education in Colombia N° 514-15-670-188*, p. 8.

a construir un fundamento para las medidas y políticas necesarias para echar a andar esta opción educativa.¹⁸⁰

Fue así como esta organización logró desarrollar una amplia encuesta a nivel nacional sobre las actividades de educación no formal, enfocadas en atender la población en situación de pobreza en los departamentos de Cundinamarca, Valle, Bolívar y Santander, de la cual se infirió que la infraestructura básica de educación de este tipo ya existía en el país, contando alrededor de 432 proyectos de los cuales se logró concluir que pocos se enfocaban en atender la población rural, que los participantes estaban en edades entre los 20 y 39 años, que gran parte eran de financiamiento privado y en su mayoría carecían de mecanismos de evaluación y planes de mejoramiento. Este estudio fue publicado con financiación del USAID para ser distribuido en universidades y centros de educación no formal. La discusión de este documento dio pie para organizar el Primer Seminario sobre Educación no Formal en el país, en el que expertos discutieron y socializaron el documento del que se concluyó que era prioridad mantener los estudios en esta área e implementar medidas de evaluación y planificación sobre la misma.¹⁸¹

Todas estas actividades realizadas posicionaron al CEDEN como la autoridad en materia de educación no formal, por lo que el USAID en 1975 tomó la decisión de canalizar todo el apoyo presupuestal y técnico destinado para este rubro a través del CEDEN, quienes solicitaron ante estos la financiación necesaria para desarrollar estudios e investigaciones en este campo y así determinar las áreas prioritarias de intervención. El acuerdo se estableció para ofrecer acompañamiento de 1976 a 1978 en programas de educación no formal, mecanismos de evaluación, educación rural y la participación femenina y para capacitar, en estas mismas áreas, a profesores colombianos en universidades estadounidenses como Massachusetts y Florida. Este proyecto se consideró

¹⁸⁰ la Fundación Colombiana para la Educación Permanente (FEPEC) era una asociación legal integrada por asociaciones públicas y privadas como el ACPO (Programas de acción cultura), Universidad Javeriana, Universidad Externado, el ICFES, el ICETEX y la Fundación Ford.

¹⁸¹ la fundación Ford ofreció al CEDEN una donación inicial de \$12.000 además de proveer un asesor en investigación de medio tiempo. Hasta 1975 había recibido apoyo de la UNICEF, el Centro de Desarrollo Rural del Ministerio de Educación, del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), de Universidades como la Javeriana, Industrial de Santander, Universidad del Valle y de otras organizaciones públicas y privadas. Ver: *Report Project Non- Formal Education in Colombia N° 514-15-670-188*, p. 8.

sumamente importante por complementarse con otros programas de asistencia para Colombia como los de atención a la población rural y en condición de pobreza.¹⁸²

En esa misma línea de consolidación de la educación no formal, comenzaron a gestionarse apoyos para el fortalecimiento del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), aunque la más importante legislación al respecto se había dado con la Ley 58 de 1963 la cual estableció que, las empresas con una capital mayor a cincuenta mil pesos colombianos o con más de 10 empleados debían contribuir con el 2% de sus nóminas mensuales a los aportes para el funcionamiento de esta institución. Esto le había permitido hacerse de equipos y edificios en muchas mejores condiciones que otros centros de enseñanza de este nivel.¹⁸³

2.3.1 El problema de la financiación en la educación superior

Con la experiencia de la década de los sesenta había sido posible identificar claramente cuáles eran las fuentes de financiación de la educación superior en Colombia:

- El Estado, que debía encargarse de brindar los recursos para el funcionamiento del sistema de educación público, el cual había desarrollado la práctica de asignar bajos presupuestos pues nunca se estableció como prioridad el desarrollo de la educación superior. Esto se debió, en parte, al ofrecimiento de apoyos externos como los brindados por Estado Unidos, pues se encontró en estos fondos una fuente de financiación habitual.
- Los fondos particulares que habían dado origen a las universidades de tipo privado, cuyo principal objetivo era brindar una oferta educativa a las élites del país. Algunas de estas universidades habían recibido asesoría estadounidense para contribuir al fortalecimiento de sus programas académicos, lo cual solo benefició la iniciativa empresarial de estas instituciones favoreciendo un encarecimiento de sus matrículas.

¹⁸² *Report Project Non- Formal Education in Colombia* N° 514-15-670-188, p. 4.

¹⁸³ BORTOLAZZO, Julio, PÉREZ, Otto, *Un estudio de la Educación postsecundaria en Colombia*, p. 15.

- La financiación de programas por parte del USAID u otras organizaciones externas, lo cual, si bien había permitido una reflexión en torno al campo de la educación superior, privilegiaba una perspectiva económica que reducía el problema educativo a la eficiente inversión y administración de los recursos. Eso sin contar con las implicaciones políticas de recibir financiación de gobiernos extranjeros. Según Aline Helg, de 1960 a 1967 la educación en Colombia recibió 48.050 millones de dólares en ayudas extranjeras, de los cuales el 58% se destinó a educación superior e instituciones públicas y privadas.¹⁸⁴

Un actor fundamental en el tema de la financiación es el ICETEX que se consolidó en la década de los sesenta, como la principal institución por la cual era posible adquirir fondos provenientes del Estado, las donaciones y los préstamos adquiridos de bancos y organismos internacionales, para la realización de estudios superiores profesionales o de postgrado. En uno de los informes presentados en 1975 por las misiones dirigidas por el USAID en Colombia en materia de educación superior, se destacó la importancia de mantener los proyectos vigentes con el ICETEX, haciendo la aclaración de que era necesario mantener la supervisión de la misión estadounidense, debido a que esta entidad mostraba limitaciones por no manejar de forma ágil y rápida la administración de los recursos desconociendo las necesidades reales del país y su relación con otros programas del USAID.

Del mismo modo la misión refirió que dado su origen, el ICETEX se había inclinado primordialmente por ofrecer préstamos educativos, dejando de lado la importancia de las becas, lo cual daba paso a una política excluyente, pues existía una gran parte de la población sin la capacidad de asumir un préstamo educativo y, por lo tanto, reducía la posibilidad de tener un mayor personal disponible para ser preparado en las áreas que requería el país.¹⁸⁵ Desde ese entonces, ya se avizoraba la gran problemática que existiría en el país debido al endeudamiento de los estudiantes para pagar sus préstamos

¹⁸⁴ HELG, “La educación en Colombia 1958-1980”, p. 138.

¹⁸⁵ *Report of Specialized Participant Training Colombia*, p. 7-13.

educativos con altos intereses, sin la oportunidad de acceder a otras formas de financiación de sus estudios superiores.

En resumen, podemos decir que, dadas las dificultades en la implementación de proyectos que apuntaran a impactar más drásticamente y con resultados a corto plazo en la educación universitaria, en la década de los setentas hubo un vuelco presupuestal hacia el fortalecimiento de la educación no formal, destinada a capacitar en oficios y en habilidades que permitieran incorporarse mucho más rápido al ámbito laboral. Con esto se apostaba a cubrir la formación de gran parte de la población que había quedado excluida de la posibilidad de recibir educación universitaria, debido a la poca cobertura de la educación pública, al sistema de favorecimiento de las elites de las universidades privadas y al modelo de financiamiento de estudios que había privilegiado el préstamo educativo sobre el de beca o patrocinio.

2.4 Efecto de los proyectos de intervención estadounidense en la legislación

Luego de la elaboración del Plan Básico que resultó de los estudios que fueron elaborados por la misión de California durante la década de los sesenta, el siguiente paso consistía en la formulación de un proyecto de ley que permitiera darle el cuerpo legislativo y normativo necesario para implementar las medidas sugeridas en tal documento. En consecuencia, el Gobierno nacional dispuso en 1971, la creación de un grupo de trabajo a la cabeza del ministro de educación Luis Carlos Galán, para que diseñara un proyecto de ley para la reforma de la educación superior en el país, que recogiera todos los aspectos que habían sido desarrollados en los estudios realizados en el marco de los proyectos de intervención estadounidense.

Para ese momento, se había agudizado el enfrentamiento entre el gobierno y los movimientos estudiantiles universitarios, quienes se oponían a que en el país se llevara a cabo una reforma universitaria bajo los parámetros establecidos por Estados Unidos pues, tal como lo afirma Diana Soto, esto fue percibido como una grave pérdida de autonomía.¹⁸⁶ Mientras tanto el grupo conformado por el gobierno, para que llevara a cabo el proyecto legislativo de reforma de la educación superior, propuso la creación de la Ley 21, con la

¹⁸⁶ SOTO, *Aproximación histórica a la Universidad Colombiana*, p. 127.

cual se aspiraba a hacer una restructuración profunda del sistema. Intentando que esta ley fuera aprobada, el grupo proponente argumentaba ante las fuerzas opositoras que no se trataba de una fiel copia de lo propuesto por los estadounidenses, ni mucho menos de una imposición, sino de una reforma que buscaba subsanar los problemas esenciales de este nivel educativo. Incluso hicieron una comparación entre lo que se proponía en el Plan Básico y lo que se formulaba en el proyecto de ley, para demostrar que había diferencias. Sin embargo, la influencia de la visión estadounidense era innegable en este documento, por el tipo de términos utilizados y por las adecuaciones burocráticas que se perseguían.¹⁸⁷

El esfuerzo por convencer a los grupos de oposición fue en vano, pues la escalada de protestas estudiantiles en el país cada vez iba en aumento, coincidiendo con una inconformidad social que dio lugar a un tenso momento político que detallaremos en el siguiente capítulo. Esto impidió que prosperara el proyecto de la Ley 21 de 1971. Sin embargo, no se renunció a la idea de realizar la restructuración del sistema de educación superior, pues se optó por introducir las modificaciones lentamente y entretanto ir llevando a cabo una consolidación paulatina de las instituciones encargadas de controlar la educación superior.

Es por eso por lo que durante la década de los setentas se formularon un gran número de decretos enfocados en controlar la actividad dentro de las universidades públicas y privadas. Por ejemplo, se regulaba la emisión de títulos, la duración de las la creación de nuevas instituciones entre otros aspectos enfocados en la homogenización del sistema. En este mismo sentido se le fue dando poco a poco un protagonismo al ICFES, institución sugerida por la misión de california, para que se consolidara como la principal entidad de planeación de la educación superior en el país.¹⁸⁸

Fue hasta principios de 1980 que se pudo promulgar una reglamentación que apuntaba a una reformulación general del sistema. Fue así como surgió el Decreto 80, que se tituló precisamente, “por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria”, usando el término que había sido empleado por la misión estadounidense para referirse al

¹⁸⁷ Proyecto de Ley por el cual se dicta el estatuto de educación superior y exposición de motivos, Bogotá, Ministerio de Educación Colombia, 1971.

¹⁸⁸ Ver por ejemplo decretos como: 125, 1277, 2101 de 1973. 1358 de 1974. 2667 de 1976. 116, 0117 de 1977, 1170, 1418, 1657 de 1978. y Decreto 0671 1979.

sistema de educación superior. Aquí fueron incluidas gran parte de las cuestiones sugeridas en los proyectos de intervención, aunque muchas de las cuales ya se habían ido incorporando al funcionamiento del sistema mediante disposiciones normativas más concretas. Temas como el de los créditos académicos que regulaban las transferencias entre instituciones y el esquema de acreditación y evaluación de las universidades no fueron incluidos, dado que para llevar a cabo estos procedimientos era necesario que el sistema de educación superior tuviera un grado de consolidación y, como pudimos ver, el colombiano apenas estaba en la fase de homogenización. Sin embargo, instituciones como el ICFES se habían fundado bajo este lenguaje, por lo que fue cuestión de tiempo que se desarrollaran estas prácticas, pues además tales conceptos, como lo afirma María del Carmen Jiménez Ortiz, darían lugar a los principios de la modernización educativa que se promovió que se llevó a cabo en décadas posteriores.¹⁸⁹

En conclusión, podemos afirmar, que la segunda etapa de reforma universitaria en Colombia fue definitiva para la consolidación de un sistema de educación superior burocratizado elitista, altamente privatizado, y con una baja financiación estatal que favoreció el modelo de crédito educativo. En esta etapa, los proyectos de intervención estadounidense fueron fundamentales para afianzar tales características, pues además de favorecer la iniciativa privada, le construyeron al Estado colombiano toda la plataforma necesaria para lograr mantener el control sobre el sistema de educación superior. Este andamiaje construido, no solo le permitió al Estado sobrellevar la crisis que enfrentaba ante la diversificación del sistema en la década de los sesenta, sino que también le facilitó con el discurso de la acreditación un fundamento que le ha permitido preservar el papel del ente regulador.

¹⁸⁹ JIMÉNEZ ORTIZ, *El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas*, pp. 219-219.

CAPITULO 3

LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: TRAS LA ILUSIÓN DE LA AYUDA EXTRANJERA.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la reforma universitaria que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia entre 1964 y 1966 bajo la rectoría de José Félix Patiño Restrepo. De manera concreta, nos interesa mostrar cómo se dio ese proceso de transformación institucional en la universidad pública más importante del país, en el marco de los proyectos de intervención estadounidense que desde el inicio de la década plantearon los ejes sobre los cuales debía reestructurarse la educación superior en América Latina. Esta reorganización es identificada por Gabriel Misas, como la reforma modernizadora más importante que ha experimentó la Universidad durante el siglo XX.¹⁹⁰

Como pudimos mostrarlo en la introducción de esta tesis, la segunda reforma universitaria en Latinoamérica es un periodo caracterizado principalmente por el fortalecimiento de la educación privada y la pérdida del monopolio público instaurado durante la primera reforma. Desde esta perspectiva, la hipótesis de trabajo para este capítulo plantea que la Universidad Nacional de Colombia experimentó, al iniciar la década de los sesenta, una crisis debido a la competencia que afrontaba con las universidades privadas y regionales del país por el prestigio académico, el presupuesto público y la financiación extranjera, por lo que se suscitó la urgencia de llevar a cabo en su interior una reforma universitaria de carácter adaptativo que le permitiera mantenerse vigente en el sistema de educación superior y con la cual se cumplieran los requisitos necesarios para acceder a las formas de subvención, que ofrecían las fundaciones y agencias estadounidenses, así como organismos financieros como el BID.

3.1. La Universidad Nacional en la encrucijada

La Universidad Nacional tuvo hasta mediados del siglo XX el liderazgo en el escenario de la educación superior siendo el punto de referencia para el surgimiento de universidades

¹⁹⁰ MISAS, *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para el desarrollo*, p. 172.

públicas y privadas en el país. Sin embargo, este panorama cambió drásticamente con la fundación de la Universidad de los Andes en 1948 pues este proyecto representó una nueva apuesta de la élite liberal por un proyecto académico y científico de tipo privado alejado de las disputas ideológicas bipartidistas y los enfrentamientos con el Estado. Los Andes contaron desde el inicio con el apoyo de capitales nacionales privados y con el soporte de fundaciones como la Ford y Rockefeller y de universidades estadounidenses para el desarrollo de programas educativos y dotación de instalaciones, lo cual le permitió formarse con los elementos más innovadores de la época, marcando así una diferencia abismal con otros espacios universitarios incluida la misma Universidad Nacional.

Paralelo al desarrollo de las instituciones privadas como Los Andes, se estaba dando en el país un fortalecimiento de las universidades públicas regionales como la del Valle y Antioquia, que recibían apoyo económico de los gobiernos departamentales por considerarlas claves para el crecimiento regional en el marco de una disputa que históricamente se había librado con el centralismo. En este mismo sentido, desde su fundación, especialmente la del Valle, habían recibido acompañamiento de las fundaciones como Ford por medio de donaciones de equipos, construcciones y planeación de estructuras académicas, lo cual les había permitido un rápido crecimiento que exigía al Gobierno nacional la destinación de recursos económicos que complementaran el esfuerzo local.¹⁹¹

A diferencia de estas instituciones, la Universidad Nacional no poseía una tradición de apoyo por parte de las fundaciones estadounidenses, dados los constantes enfrentamientos entre las autoridades universitarias, el Gobierno nacional y los movimientos estudiantiles con distintos grados de intensidad según el momento político. La UNAL dependía exclusivamente de los aportes del Estado quien le otorgaba para su funcionamiento alrededor del 15% del presupuesto de educación de todo el país, lo cual era motivo de recelo por parte de las universidades regionales quienes solo recibían un apoyo del Gobierno central de máximo el 10% de la partida de educación para ser repartido entre todas las del país.¹⁹²

¹⁹¹ FRODIN, "U.S foundations and latin american universities in the sixties", pp. 8-34.

¹⁹² Datos encontrados en la Ley 65 de 1963 y en el Decreto 0277 de 1958.

Pese a que las universidades privadas y regionales percibían este presupuesto dado a la UNAL como abundante y desproporcionado, lo cierto era que con éste la Universidad debía atender la matrícula de estudiantes más alta del país y si se hacía una división entre el presupuesto y el número de alumnos atendidos, este valor resultante mostraba un aporte muy bajo. Situación que comenzó a agravarse al iniciar la década de los sesenta dado que la ampliación de la oferta de educación superior en toda la república se tradujo en una distribución de la matrícula y, por lo tanto, una disminución de los estudiantes dentro de la Universidad Nacional.¹⁹³

Todo esto planteó para la UNAL una encrucijada dado que el monopolio que había mantenido por tantos años estaba siendo amenazado por las nuevas propuestas educativas, razón por lo que se hizo patente la urgencia de idear una serie de reformas que le permitieran mantenerse como la principal universidad del país, lo cual le significaba aumentar progresivamente el número de estudiantes admitidos dando un giro drástico hacia la atención de población de escasos recursos en vista que las élites, a las que tradicionalmente había recibido, ahora se encontraban identificados con los proyectos académicos de universidades de corte privado como Los Andes.¹⁹⁴

Este vuelco que tomó la dirección de la Universidad Nacional al buscar un aumento en la matrícula trajo consigo la premura de incrementar el número de los profesores, las instalaciones, los equipos científicos, la reestructuración académica y administrativa entre otros elementos relacionados, lo cual requería un elemento fundamental: presupuesto.¹⁹⁵ Sin embargo, como lo mencionamos líneas arriba su financiación solo dependía del aporte del Gobierno nacional y éste no mostraba ningún interés por aumentar estos recursos, de ahí que se buscara la opción de obtener apoyo y subvención de las fundaciones, agencias y organizaciones extranjeras tal y como lo venían haciendo otras universidades del país.

No obstante, acceder a tal financiación era un tema complejo, dada la resistencia que generaba dentro de la UNAL recibir apoyo sobre todo de origen estadounidense por las implicaciones políticas e ideológicas que a ello se ligaban. De cualquier forma, las

¹⁹³ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *El problema del déficit de cupos en la educación superior en el año 1967*, p. 2-18.

¹⁹⁴ ROJAS, *Los estudiantes de la Universidad Nacional*, pp. 10-16

¹⁹⁵ Universidad Nacional de Colombia, *Manual Informativo*, 1965, p. 86.

fundaciones, agencias y organizaciones extranjeras se mostraban reacias a dar recursos a instituciones en las que por razones de conflictos con la autoridad o problemas administrativos no se lograran aprovechar al máximo las asistencias, por lo que habían canalizado la ayuda hacia universidades en los que se identificaba una relativa estabilidad, como fue el caso de la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia.¹⁹⁶ Por ello, era motivo de preocupación entre el Gobierno nacional y las autoridades de la UNAL los constantes enfrentamientos con el movimiento estudiantil que tenían lugar dentro y fuera de la institución, pues esto no generaba un ambiente propicio para recibir este tipo de subvenciones y empréstitos.¹⁹⁷

Es por eso por lo que los reajustes que se gestionaron dentro de la UNAL a finales de la década de los cincuenta y gran parte de los años sesenta, estuvieron encaminados principalmente a generar las condiciones adecuadas para la búsqueda de captación de estos fondos extranjeros, lo cual se tradujo en una serie de reformas basadas en las condiciones, disfrazadas de sugerencias, que establecieron estos organismos para financiar las obras requeridas. Por esta razón, consideramos que la búsqueda de recursos económicos se constituyó en el principal motor de las transformaciones que ocurrieron al interior de esta universidad pública, lo cual le significó entrar en disputa con las universidades privadas y regionales por lograr atraer esos recursos y realizar una serie de reestructuraciones, sin un proceso crítico y reflexivo que determinara la pertinencia de tales modificaciones dentro de la Universidad. Autores como Bernardo Correa, afirman que el tema de la educación superior Colombia ha sido abordado en términos de la racionalización y la modernización como procesos de adaptación, por lo cual consideramos que fundamental determinar las motivaciones y los marcos de referencia que orientan las reformas.¹⁹⁸

Para conocer en mayor detalle los antecedentes de esta reforma universitaria y los componentes que la constituyeron, planteamos un esquema teórico que nos permitió conocer la relación entre varios componentes que consideramos esenciales para su

¹⁹⁶ RENNER, *Universities in Transition*, p.2-5

¹⁹⁷ PATIÑO, *Hacia la universidad del desarrollo Resumen Plan Cuatrienal de desarrollo, bases de una política de reforma universitaria*, p.62-63.

¹⁹⁸ CORREA, "Voluntarismo y decisión comunicativa: la reforma académica en la Universidad Nacional de Colombia", p. 95.

comprensión, por lo cual revisamos los enfoques con los que se había abordado esta reforma y desde ahí propusimos un modelo propio que nos permitió realizar un análisis complejo y determinar los elementos fundamentales que estuvieron involucrados en este proceso de transformación institucional.

3.2 La unidad operante: un enfoque teórico y metodológico para la comprensión de las reformas universitarias

Siguiendo a Popkewitz, indicamos desde la introducción que entendemos la reforma universitaria como parte de los procesos de regulación social que se aplican sobre la escolarización, lo cual significa que las transformaciones de este tipo persiguen primordialmente un cambio adaptativo que le permita a los grupos de poder seguir manteniendo su control sobre los espacios educativos.¹⁹⁹ Es por eso que, para entender la puesta en marcha de una reforma es imprescindible encontrar la relación entre los cambios que se quieren introducir en las instituciones y la construcción discursiva que se elaboró desde las instancias del poder para justificar su pertinencia.

Desde esta óptica, la reforma universitaria se traduce en acciones conscientes y voluntarias dirigidas a modificar elementos fundantes del sistema universitario, pues lo que la orienta en el fondo es la transformación del concepto mismo de universidad, así como de sus fines y funciones.²⁰⁰ Esto último constituye la diferencia sustancial entre los cambios que cotidianamente tienen lugar en las instituciones universitarias y las reformas que buscan un replanteamiento sustancial del sistema.

Es importante tener siempre presentes estas definiciones, pues uno de los principales problemas para aproximarse al estudio de una reforma universitaria, es la disociación que existe entre las diferentes estructuras que integran la vida de la universidad. En este sentido se ha afirmado que existen reformas endógenas y exógenas, queriendo resaltar que existen elementos que son propios y ajenos a este tipo instituciones, lo cual se ha fundamentado en una visión purista desde la cual la universidad solo puede ser

¹⁹⁹ POPKEWITZ, *Sociología política de las reformas educativas*, p, 14.

²⁰⁰ BASCUÑAN, *Universidad: Cinco ensayos para una teoría de la universidad Latinoamericana*, p.30.

comprendida bajo las dinámicas de la producción del conocimiento, desconociendo la relación que necesariamente se establece con la sociedad y el Estado pues, tal como lo afirma Imanol Ordorika, la transformación de la universidad requiere su comprensión como espacio político.²⁰¹ Esto no quiere decir que la universidad como estructura no muestre un tipo de organización particular, que merezca un estudio especial de sus características para determinar su atipicidad con relación a otras organizaciones.

El otro extremo de los estudios sobre reforma universitaria está dado por la perspectiva jurídico-política que considera como categoría principal la relación entre el Estado y la universidad, dándole gran importancia a los actos legislativos que tienen como objetivo transformar esta institución. En consecuencia, se establece una visión vertical y jerárquica del poder dentro de la universidad sin considerar las relaciones que se establecen entre las disciplinas y los demás actores universitarios, lo que lleva a comprender que la reforma universitaria son una serie de medidas dictadas a una institución que las acoge de manera inmediata sin que exista ninguna reacción dentro de su estructura.

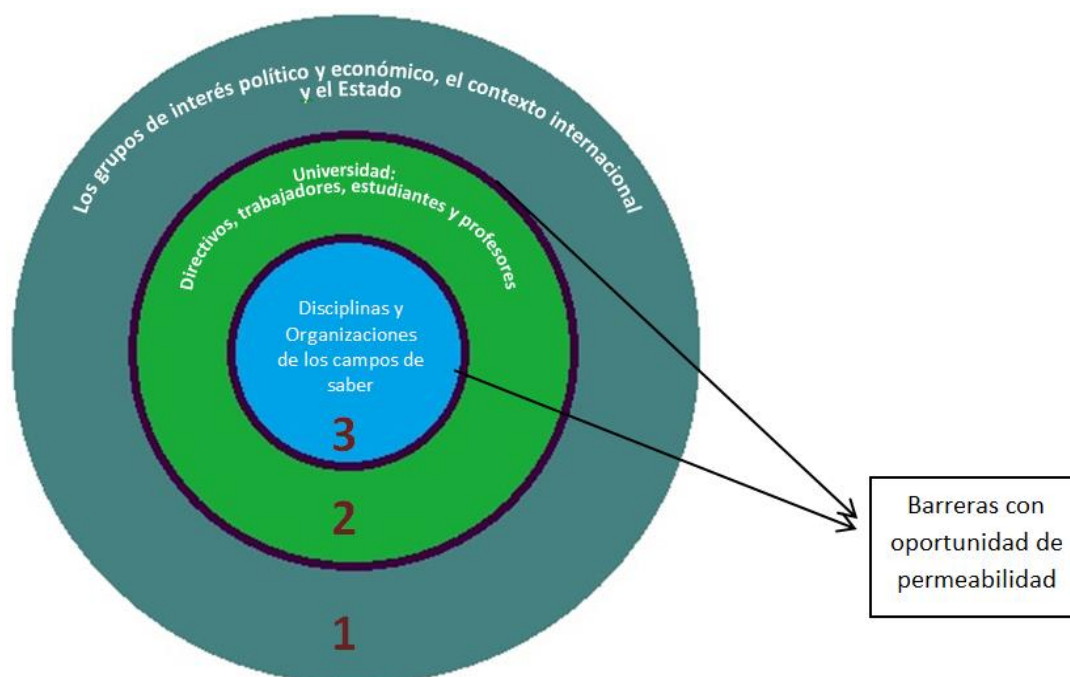
En el caso concreto de la reforma de la Universidad Nacional de Colombia en la década de los sesenta, hemos encontrado que gran parte de los trabajos realizados se centran en la figura de liderazgo que asumió el rector José Félix Patiño Restrepo, a quien se le atribuye una excepcional visión que le permitió proponer y gestionar las transformaciones que requería la Universidad por aquel entonces. Tal es el caso del trabajo que realizó William Magnusson en 1977, orientado por un enfoque teórico que denominó como “construcción institucional” con el que destacó la importancia de la figura de José Félix Patiño en el proceso y se concentró en conocer los cambios que se realizaron al interior de la universidad, lo que a nuestro modo ver limitó el trabajo a un ámbito local sin lograr conciliar esos elementos que desde el entorno determinaron en gran medida el curso de esta reforma, desconociendo la diversidad de actores que interactuaron en el desarrollo de ésta.²⁰²

²⁰¹ ORDORIKA, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, p. 13.

²⁰² William Magnusson, fue un asesor técnico que hizo parte de la comisión proveniente de la Universidad de Berkeley, la cual realizó el estudio y proyección de la educación superior del país. Él realizó su tesis de doctorado en esa misma universidad, sobre el tema de la reforma universitaria de Patiño, teniendo en cuenta la información que había adquirido de primera mano durante su visita, por lo cual será referenciado en varias

Teniendo en cuenta todas estas observaciones sobre las aproximaciones a las reformas universitarias, elaboramos un modelo de interpretación que permitiera conciliar todos los elementos que circundan la problemática. Este esquema lo hemos denominado unidad operante de la reforma universitaria, haciendo alusión a la convivencia que se lleva a cabo entre distintas estructuras para dar lugar a un proceso de este tipo. Aquí un esquema que ilustra esta idea:

Figura 1: Modelo de unidad operante para las reformas universitarias.



La unidad operante se configura por la cohesión de tres estructuras cuya interacción determina el alcance de una reforma universitaria, las cuales podemos identificar en el gráfico. Cada una de éstas posee una barrera que le permite distanciarse o mantener en contacto con la siguiente guardando cierto grado de permeabilidad, por lo que la clave está en determinar cuáles son los elementos que permiten penetrar las distintas estructuras. En ese sentido hablamos de la existencia de una reforma solo cuando se logra producir efectos en todos los espacios que la componen, dado que lo que se lleva a cabo es la transformación

ocasiones en esta tesis, pues lo consideramos un testimonio importante de lo ocurrido durante la época, aunque teniendo presente que representa la perspectiva estadounidense.

estructural del concepto mismo de universidad, que a su vez produce un efecto en las formas de producción del conocimiento. Es por eso por lo que hablamos de muy pocas reformas en la historia de la educación superior en América Latina.

Desde este ángulo, la reforma se entiende como un proceso de fuerza en el que se afectan obligatoriamente los valores y las relaciones tradicionales dentro de la universidad, lo que suscita irremediabilmente una resistencia a la transformación que puede provenir de cualquiera de las estructuras que componen la unidad. Es por eso por lo que el análisis conducido teniendo en cuenta el esquema de Unidad operante, permite conocer cuáles son los focos desde los cuales proviene dicha rigidez al cambio.

Con el esquema de la Unidad se pretende identificar cuál es la problematización que se hace sobre la urgencia de cambio de la universidad, de dónde proviene la iniciativa de la reforma, qué actores la promueven, qué objetivos persiguen, quién asume el liderazgo dentro de la universidad para llevarla a cabo, cuáles son los ejes de transformación propuestos y de qué manera se afectan las disciplinas y los espacios tradicionales dentro de la universidad. De igual manera, se busca determinar cuáles son las tensiones que se generan en la comunicación entre las tres estructuras para así precisar cuáles son los puntos principales de resistencia, pues asumimos que ninguna reforma se tramita dentro de la universidad sin generar enfrentamientos.

A continuación, expondremos los elementos que componen cada una de las tres estructuras de la Unidad operante y los aspectos claves que determinan su relación entre unas y otras.

1. Primera estructura: compuesta por los grupos de interés económico y político, el contexto internacional y el Estado. En este espacio se elabora una problematización de la situación de la universidad como institución y como idea, es decir, se identifica la crisis del sistema universitario y se formulan los ejes sobre los cuales debe reestructurarse. Lo decisivo en este aspecto radica en identificar cuál de todos los actores que la componen asumen el liderazgo en la formulación. Esto no descarta que cada uno por separado pueda poseer una percepción del problema, y puedan verse enfrentados en sus apreciaciones. Sin embargo, es el Estado el único conducto por el que esta discusión puede llegar o no a

permear la estructura en la que se encuentra la universidad, utilizando instrumentos como: la normatividad, el presupuesto o la represión. Para Hugo Casanova, es fundamental entender el origen de la reforma y los actores que la promueven, debido a que es allí donde podremos identificar más claramente los objetivos que se persiguen.²⁰³

En suma, las preguntas que se deben hacer para entender el papel que juega la primera estructura en la reforma son: ¿cuál es el modelo de universidad que se promueve y por qué?, ¿cuál de todos los actores suscita la discusión?, ¿qué postura asume el Estado frente a la problemática? y ¿cuáles son los instrumentos que utiliza el Estado para permear la universidad y promover la reforma?

2. La segunda estructura: en este espacio ubicamos a la universidad y los actores que la integran tales como los directivos, trabajadores, profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que éstos también pueden manifestarse a través de agrupaciones, por medio de las cuales defienden los intereses propios de su sector. Lo determinante en este punto es determinar quién de ellos asume el mando para procesar la reforma dentro de la institución a partir de los parámetros marcados desde la primera estructura. Esto significa que quién asume el liderazgo debe elaborar una construcción discursiva, que le permita justificar frente a los otros miembros de la comunidad universitaria la puesta en marcha de la reestructuración. No obstante, el discurso empleado rara vez admite las razones de fondo que presionan la universidad para que modifique, por lo que se escogen un conjunto de términos que hacen alarde de la mejoría, el cambio y el progreso que se experimentará si se someten al proceso.

De este modo las preguntas que orientan sobre el curso de la reforma dentro de la segunda estructura son: ¿quién dentro de la universidad asume el liderazgo para llevarla a cabo?, ¿qué congruencia existe entre los objetivos planteados en la primera y segunda estructura?, ¿cuáles son los ejes sobre los cuáles se propone reformar la universidad?, ¿con qué recursos humanos, físicos y económicos cuenta para llevarla a cabo?, ¿cuáles son los medios que utiliza para socializar la propuesta?, ¿Cuáles son los ajustes normativos que se

²⁰³ CASANOVA, Hugo, *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM, entre la emancipación y la innovación*, p. 22.

hacen dentro de la institución? y ¿qué actores se oponen a su implementación, qué argumentos exponen para ello y qué contrapropuesta ofrecen?

3. Tercera estructura: en donde se localizan las disciplinas y las organizaciones de los campos del saber. Las transformaciones que tiene lugar en este espacio tienen que ver con la búsqueda de una modificación de las formas de producción del conocimiento dando lugar a la introducción de contenidos, métodos pedagógicos, procesos de investigación, relación entre disciplinas del conocimiento, entre otros aspectos relacionados, lo cual puede llegar a alterar las formas institucionales en las que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, llámense facultades, institutos o departamentos, cuyas dinámicas también están determinadas por los parámetros que establece cada campo de saber. Dado que dentro de las universidades estas formas organizativas pueden poseer una trayectoria histórica que les ha permitido la consolidación, casi siempre presentan resistencia a la reorganización, pues además dentro de ellas se configuran espacios de poder con los cuales es necesario entablar una negociación si se desea introducir alguna variación.

Lo que hay que cuestionarse para entender esta estructura en un proceso de reforma universitaria es: ¿cómo afecta el modelo de universidad propuesto a los modos en los que se produce el conocimiento dentro de la institución?, ¿se requiere cambiar las formas organizativas?, ¿qué resistencias se muestran aquí para introducir los cambios?

Para concluir la aproximación a este modelo queremos puntualizar que, si bien hemos decidido abordar la unidad operante desde la influencia que se ejerce desde la primera hacia la segunda y la tercera estructura porque es el método que más nos ayuda a entender lo sucedido en los sesenta, algunas reformas universitarias pueden ser impulsadas desde cualquiera de las estructuras que componen el modelo, como es el caso de la Reforma de Córdoba en 1918 y las reformas del mismo corte ocurridas en América Latina en las primeras décadas del siglo XX, que contaron con un impulso crucial desde la segunda estructura, ya que fueron los estudiantes quienes lideraron el proceso dentro de las instituciones y presionaron para que los Estados dictaran una serie de leyes acordes a la idea de universidad que ellos defendían, aunque esto fue posible en gran parte por su cercana relación con partidos políticos de ascendencia liberal, que pertenecían a la primera estructura, y porque se trató de un movimiento continental. Lo determinante es que, sea

cual sea la estructura desde la que se origine la reforma, debe realizarse el análisis desde su relación con los demás espacios que integran la unidad y adecuar las preguntas que presentamos para cada uno, de acuerdo con la experiencia a analizar, para establecer la profundidad, amplitud y nivel del cambio, tal como lo propone Ladislav Cerych.²⁰⁴

A continuación, utilizaremos el modelo de la Unidad operante para estructurar el análisis de la reforma que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia entre 1966 y 1967.

3.3 La primera estructura: la trayectoria histórica y los trazos de la normatividad en la Universidad Nacional de Colombia

Tal como señalamos en el segundo capítulo de esta investigación, los gobiernos colombianos permitieron y alentaron todas las formas posibles de intervención de fundaciones, agencias y organizaciones extranjeras que iban dirigidas al campo de la educación superior, en clara concordancia con una postura de aprobación y sometimiento a la política estadounidense. Esto les permitió encontrar la fuente de financiación que se requería, pues nunca mostraron un interés genuino por invertir los recursos de Estado en la construcción de un sistema universitario de acuerdo con los requerimientos del país. De ahí que, todos los esfuerzos de esos gobiernos se dedicaran principalmente a cumplir con las condiciones requeridas para que tales asistencias y empréstitos llegaran a las instituciones.

La Universidad Nacional de Colombia no fue ajena a esta situación, y a finales de la década de los cincuenta y gran parte de los sesenta, el Gobierno nacional y las directivas de la institución se propusieron hacer todas las adecuaciones que fueran fundamentales para cumplir con los requisitos para acceder a los fondos estadounidenses. Es en este contexto que pueden entenderse los cambios en la legislación sobre la UNAL, que se fomentaron desde el Estado y la reforma que emprendió el rector José Félix Patiño. A continuación, señalaremos algunos puntos que permiten ilustrar esta perspectiva.

El origen de la UNAL se remonta a la fundación de la Universidad Central en 1825, aunque solo fue hasta 1867 que se le reconoció con el nombre de Universidad Nacional de Colombia. Desde sus inicios tuvo una fuerte influencia de las ideas liberales, aunque esto

²⁰⁴ CERYCH, Ladislav, “The policy perspective”, p. 233.

cambió sustancialmente a partir de 1880 cuando los conservadores se instauraron en el Gobierno central en alianza con la Iglesia católica, trazándose como objetivo controlar todos los espacios en los cuales pudieran cultivarse ideas contrarias a los principios religiosos. De este modo, la Universidad comienza a ser intervenida para evitar que en su seno se albergaran las ideas liberales, lo que se tradujo en un control de sus órganos directivos y una inspección de contenidos que promovía el dogmatismo y vedaba el desarrollo científico.

Este escenario solo experimentó un cambio hacia 1934 con la llegada a la presidencia de Alfonso López Pumarejo, cuyo gobierno aprobó la Ley Orgánica 68 de 1935 basada en la idea de autonomía que había sido promovida por los movimientos estudiantiles, cuyo exponente más notable fue Germán Arciniegas. Esta Ley estuvo enfocada a fortalecer el gobierno universitario dándoles activa participación en él a los estudiantes, haciendo una separación entre la Iglesia y el Estado, además de apostarle a un modelo de universidad orientado por el desarrollo científico al servicio de las necesidades del país, en clara oposición de los dogmas que en la universidad se habían instaurado bajo el control eclesiástico. De acuerdo con esto, se buscó fortalecer la figura de los profesores de tiempo completo y los servicios de bienestar estudiantil, aunque sin duda lo más importante fue la apuesta por construir la Ciudad Universitaria como un intento por integrar las facultades que se encontraban funcionando de manera dispersa y que impedían la comunicación académica y la planeación administrativa.²⁰⁵

Luego de esto la, Universidad Nacional entró en un periodo en el que se buscaba esencialmente mantener algo de las conquistas de la Ley Orgánica 68, puesto que las variaciones en los gobiernos traían consigo cambios que apuntaban a restringir y controlar la capacidad de maniobra de la Universidad, por considerarla un lugar clave en que podían gestarse los movimientos de oposición. El punto de mayor crisis se alcanzó con el periodo de violencia que inició con *el Bogotazo* y la llegada al ejecutivo del conservador Laureano Gómez en 1950, quien buscó reducir la participación de los estudiantes en el gobierno

²⁰⁵ ESPINOSA, “los debates sobre la universidad en América Latina y la reforma a la educación superior en años 30 en Colombia”, pp. 128-180.

universitario mediante la emisión de una serie de decretos tendientes a fortalecer el dominio del Gobierno.

Esta situación no presentó mejoría con el golpe de Estado que Gustavo Rojas Pinilla dio al gobierno de Gómez, pues aumentó la represión al movimiento estudiantil. Solamente hasta que se terminó la dictadura de este último en 1957, la Junta Militar que asumió el poder reconoció la crisis de la universidad en la que la habían sumido el autoritarismo, por lo que se decidió conformar una la Comisión de Autonomía buscando restablecer el gobierno universitario, aunque no se logró recuperar la estructura organizativa en la que había participación de los estudiantes y profesores pues se acordó que el máximo organismo de autoridad de la UNAL sería el Consejo Académico, el cual estaba integrado principalmente por los decanos.²⁰⁶

En ese punto la educación universitaria en Colombia ya experimentaba un desenvolvimiento significativo. Las universidades privadas empezaban a ganar terreno en virtud de las iniciativas de la Iglesia católica y los capitales de las élites tanto liberales como conservadoras, dando origen a instituciones tan importantes como la Javeriana y los Andes.²⁰⁷ Tal como lo describimos al principio en el planteamiento del problema de este capítulo, la Universidad Nacional iba quedando arrinconada frente a estas nuevas apuestas educativas para la élite hasta quedar designada para la atención de las clases medias y bajas del país, pues había perdido el liderazgo en educación universitaria que contaba hasta mediados del siglo XX. Un dato que ejemplifica esta condición es que hacia 1950, la Universidad Nacional concentraba el 50% de los estudiantes de educación superior frente al 22% que acogía en 1964.²⁰⁸

En este proceso de pérdida del monopolio de la educación universitaria que caracteriza el segundo periodo de reforma en América Latina, es que la UNAL comienza una competencia con las universidades privadas y regionales del país para mantenerse

²⁰⁶ TORRES, *Trayectoria histórica de la universidad colombiana*, pp. 41-67.

²⁰⁷ De hecho, estas tensiones fueron trasladadas a las discusiones de la ASCUN, en donde era posible identificar que tanto las universidades privadas con las regionales mostraban una crítica al presupuesto que se le brindaba a la Universidad Nacional considerándolo como desproporcionado en comparación al apoyo brindado a las otras instituciones.

²⁰⁸ La matrícula de la universidad nacional hasta mediados del siglo XX se concentraba en un 63,2% en medicina, derecho e ingeniería “Plan de desarrollo de la UN”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 2.

vigente en el sistema universitario y demostrar que era la institución más importante en la cual la nación podía apoyarse en su carrera por la búsqueda del desarrollo. Sin embargo, frente a la ausencia de un plan financiero por parte del Estado que amparara su fortalecimiento, la Universidad Nacional de Colombia debió entrar en la dinámica de gestionar los recursos extranjeros que estaban siendo ofrecidos en el marco de los acuerdos políticos que habían sido firmados por el gobierno colombiano.

El primer paso dado en este sentido fue el nombramiento de Mario Laserna como rector de la UNAL en 1958, quien había sido fundador de la Universidad de los Andes y, por tanto, comprendía la importancia de buscar respaldo en las organizaciones estadounidenses para llevar a cabo los procesos de transformación que demandaba la institución que ahora dirigía. Así se convirtió en el primer rector en viajar a Estados, para solicitar formalmente recursos económicos y asistencia técnica ante las fundaciones y las agencias. Sin embargo, esa gestión no rindió frutos debido a la renuencia de estas entidades a brindar soporte a una institución que enfrentaba tal crisis de autoridad. A pesar de la negativa, en las reuniones se le formularon una serie de sugerencias encaminadas a la integración de facultades y la consolidación de la administración como aspectos que contribuirían al mejoramiento institucional y, por lo tanto, los acercaría más a la posibilidad de obtener la ayuda esperada. La rectoría de Laserna terminó en 1960 en medio de fuertes enfrentamientos con el movimiento estudiantil de la universidad.²⁰⁹

Estos hechos pusieron de manifiesto la urgencia de encontrar una solución a la crisis de gobernabilidad que enfrentaba la Universidad, pues mientras no se fortalecieran las figuras de autoridad dentro de la institución y se controlaran las protestas estudiantiles, no existía la posibilidad de recibir un apoyo significativo por parte de los fondos estadounidenses. En consecuencia, en 1960 el Congreso creó una comisión integrada por varios miembros, entre estudiantes, profesores, legisladores tanto liberales como conservadores, para analizar la reforma universitaria que debía emprenderse en la UNAL, teniendo como misión formular una propuesta legislativa para darle un nuevo cauce a la institución. Los debates de esta comisión estuvieron cargados de mucha polémica debido a

²⁰⁹ BORRERO, *La universidad, estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, p.180

que, por su composición, albergaba posiciones distintas y encontradas frente a los problemas que aquejaban la UNAL.²¹⁰

Uno de los temas que más causó enfrentamientos fue el de la religión. Pese a la tregua que liberales y conservadores habían pactado para conformar el Frente Nacional, como lo expusimos en el capítulo anterior, la cuestión de la presencia de la Iglesia Católica en la educación seguía siendo un tema que provocaba los más acalorados debates. Aunque se daba por el hecho que con la Ley 68 de 1935 se había clausurado el capítulo de la intervención eclesiástica en la Universidad Nacional, era un tema que en los sesenta se encontraba más vivo que nunca, siendo un caso atípico en América Latina. Los conservadores alegaban que en un país de católicos era inconcebible que en el gobierno de la universidad más importante del país no se encontrara representada la Iglesia mientras los estudiantes y liberales alegaban que esto iba en contra del principio de autonomía. Finalmente, la postura conservadora prevaleció y se estableció que la universidad además de tener dentro de sus funciones la formación en valores cristianos debía contar con un representante de la Iglesia en el Consejo Superior y con un capellán nombrado por el Obispo que se debía encargarse de oficiar los ritos católicos dentro de la institución.

Otro de los asuntos controversiales fue el de la relación que debía establecerse entre la Universidad y el Estado. Los conservadores mostraron su preocupación por considerar que en nombre de la autonomía se pretendía hacer de la UNAL un lugar al margen de la ley, que solo recurría al Estado para que fuera su proveedor sin derecho a opinar sobre su direccionamiento. En contraste los estudiantes opinaban que la misión de la universidad estaba encaminada a la producción del conocimiento que debía desarrollarse sin presión política ni económica de ningún tipo. Esta cuestión se concluyó estableciendo que si bien la universidad era autónoma en el ámbito jurídico y económico para dictar los reglamentos para su funcionamiento y distribuir el presupuesto de acuerdo a su conveniencia, su accionar nunca podría ir en contra de lo fijado en la Constitución.

²¹⁰ Ver actas de la Comisión Quinta de la Cámara de Representantes de Colombia de 1962 a 1963. William Magnusson dedica parte de su investigación a reflexionar sobre los principales puntos sobre los cuales se debatió la reforma de la UNAL en esta Comisión. MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, pp. 33-54.

La financiación también ocupó gran parte del debate, acordando que la UNAL recibiría el 15% del presupuesto asignado al Ministerio de Educación Nacional y la donación de un terreno del que se esperaba se pudieran extraer rentas que contribuyeran al financiamiento. En este sentido también se determinó que en adelante se le daría preferencia a la Universidad en las contrataciones de asistencia técnica que hiciera el Estado buscando ofrecerle otra fuente de financiación, aunque se excluían los contratos en los que estuvieran celebrados en convenios internacionales pues se tenía el temor que ésta no realizara un trabajo exitoso y a causa de ello se perdiera la oportunidad de obtener recursos externos, mostrando, por un lado, una desconfianza de la capacidad de la Universidad Nacional para realizar con eficiencia este tipo de tareas y, de otro, la preocupación por la obtención de estos fondos extranjeros.²¹¹

Todas estas conclusiones fueron incluidas en la Ley 65 de 1963 que determinó el estatuto orgánico de la UNAL, en donde además quedó establecido que la máxima autoridad recaería en el Consejo Superior Universitario, integrado por el Ministro de educación, el Ministro de Hacienda, un decano elegido por el Consejo Académico, un representante de los profesores nombrado por ellos, un ex alumno elegido por egresados, un representante de la Iglesia seleccionado por el Obispo, dos representantes de los estudiantes uno elegido por la Asamblea estudiantil y otro por los representantes estudiantiles de los Consejos Directivos de las Facultades; y finalmente un representante de las Academias Nacionales elegido por los presidentes de las mismas.²¹²

Esta Ley fue recibida por muchos como un gran paso en la búsqueda del restablecimiento del orden dentro de la Universidad mientras otros la consideraron como represiva, antidemocrática y violatoria de los principios de autonomía que debían orientar las universidades públicas. Esta última postura fue respaldada por el Movimiento Revolucionario Liberal, como se hizo llamar la disidencia del Partido Liberal, quienes indicaron que la presencia de la Iglesia constituía un gran retroceso en la laicización del Estado.

²¹¹ Artículo 25 de la Ley 65 de 1963.

²¹² Decreto 535 de 1964.

Entre 1960 y 1963, tiempo que tomó consolidarse la Ley 65, estuvieron ocupando el cargo de rector de la Universidad Arturo Ramírez Montufar y Hernando Morales Molina, cuyas gestiones estuvieron marcadas por las protestas estudiantiles que en el caso del primero, al igual que con Mario Laserna en 1960, provocaron su renuncia. Es por esto que se esperaba que con esta Ley aprobada, en la que además se fortalecía la figura del rector, se pudieran contribuir a restablecer la gobernabilidad en la Universidad. Es en este contexto llegó a la rectoría José Félix Patiño Restrepo, quien así describió su arribo a la institución:

La Universidad Nacional estaba en una situación terrible de crisis. Hasta una bomba habían puesto en la rectoría. Creo que era la situación más difícil que había existido en toda su historia. Vivía en Conflicto permanente y se pensó que era ingobernable. Entonces, se creó una comisión de parlamentarios para pensar qué hacer con la Universidad y ellos crearon la Ley 65 de diciembre de 1963 dándole un nuevo estatuto a la Universidad Nacional. Cuando yo llegué a la rectoría tenía esa ley que le daba mucha fuerza al rector.²¹³

Patiño Restrepo fue nombrado el 17 de mayo de 1964 y fue bien recibido tanto por profesores, estudiantes y medios de comunicación, por ser considerado una figura destacada en el país, pues ya había estado al frente de un cargo público cuando Guillermo León Valencia lo designó como Ministro de Salud Pública, lo cual le había permitido adquirir experiencia en administración estatal. Llevó a cabo sus estudios de pregrado y posgrado en Medicina en la Universidad de Yale para luego regresar a Colombia e incorporarse como director del posgrado en Medicina en la Universidad Nacional, en donde se destacó por buscar transformaciones curriculares y establecer conexiones con otros centros de enseñanza, lo que lo llevó a hacer parte de la fundación de la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina.

Como hombre formado en Estados Unidos con una amplia trayectoria académica, Patiño Restrepo se perfilaba como el personaje que conseguiría restablecer el orden dentro de la universidad y lograría generar la confianza suficiente para que las fundaciones y

²¹³ “El Rector de rectores”, *El Espectador*, 31 de mayo de 2015, edición digital.

agencias internacionales accedieran a destinar recursos a la Universidad Nacional. Se esperaba que este rector solucionara el problema de gobernabilidad, entendida en los términos que propone Hugo Casanova, no como la ausencia de conflictos sino como “la capacidad de responder de manera eficiente, legítima y con participación de la comunidad, en la construcción e implantación de las decisiones”.²¹⁴ A continuación, veremos la estrategia que ideó para lograr que esa reforma que se había planeado desde la primera estructura lograra permear la universidad y convertirse en realidad.

3.4. La segunda estructura: de la problematización de la Universidad al planteamiento y ejecución de la reforma

3.4.1 La construcción discursiva de la crisis

Como indicamos en la explicación del modelo de la Unidad operante, una vez la reforma propuesta logra penetrar la segunda estructura, es preciso que algún actor dentro de la universidad asuma el liderazgo para llevarla a cabo y elabore un discurso que le permita justificar ante los demás miembros de la comunidad universitaria la necesidad de emprender una reestructuración. En este discurso generalmente se hace una explicación de la crisis de la institución basándose en un escenario ideal de lo que debería ser, destacando aspectos de corte más filosófico y ético. Rara vez se reconoce, en esa primera problematización, la influencia directa de los elementos que motivaron la reforma desde la primera estructura tales como los fines económicos o el cumplimiento de acuerdos internacionales, aunque generalmente es posible encontrar algunas similitudes en la manera en la que se plantea la urgencia de cambio.

En sus primeras declaraciones Patiño Restrepo, asumiendo la conducción de esta reforma, aseguró que el problema de la Universidad se hallaba en su completa desconexión de los problemas sociales pues había enfocado su empeño en formar a un estudiante con una gran cantidad de conocimientos sin una aplicación práctica, desconectado de las “complejidades de la moderna producción” e incapaz de ofrecer respaldo para el desarrollo

²¹⁴ CASANOVA, *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM, entre la emancipación y la innovación*, p.16.

económico y social.²¹⁵ Luego declaró que estos problemas estructurales y de concepción eran los que habían hecho que la institución se mostrara sin objetivos, temerosa y refractaria al cambio lo cual se evidenciaba en la organización académica con una especie de feudos disgregados sin ninguna articulación que solo contribuían a una crisis administrativa. Según el Rector, este desequilibrio en la concepción de la Universidad era la causa del conflicto estudiantil ya que el estudiante, al no encontrar en la universidad la formación que esperaba, experimentaba una frustración que luego era expresada en forma de protesta y violencia.²¹⁶

Patiño sostuvo, empleando el lenguaje médico que manejaba, que había suficiente diagnóstico de la grave enfermedad que padecía la Universidad pero se carecía de la prescripción y la terapia, de manera que declaró que era primordial para curarla emprender una serie de reformas tanto administrativas como académicas. Esto, según él, sería lo único que le permitiría *al alma mater* romper las estructuras arcaicas para convertirse en el sustento ideológico y espiritual que requería el país, alejada de los vaivenes bipartidistas y aprovechando verdaderamente los recursos que la sociedad le ofrecía.²¹⁷

Como podemos observar, existe una coincidencia entre este discurso y la perspectiva del problema de las universidades presentada desde las fundaciones estadounidenses como lo vimos en el primer capítulo, pues hay una evidente aceptación de la urgencia de utilizar la Universidad para conseguir ese desarrollo económico tan anhelado y se identifica la crisis en la fragmentación de los espacios académicos siendo esta una de las principales conclusiones de los debates que se organizaron con países latinoamericanos para discutir los problemas de la educación superior en América Latina. Tal como pudimos notar, siempre en la segunda estructura de la Unidad operante hay una adecuación discursiva que permite emplear los elementos discutidos en la primera unidad sobre modelo universitario y aplicarlos al contexto específico de la crisis de la Universidad para explicar situaciones particulares, así como lo hace Patiño al abordar las causas de los conflictos estudiantiles.

²¹⁵ “Qué es la Reforma”, p. 8.

²¹⁶ PATIÑO, *Hacia la Universidad del desarrollo Resumen Plan Cuatrienal de desarrollo, bases de una política de reforma universitaria*, p.19.

²¹⁷ “política general universitaria”, p. 2

3.4.2 Planteamiento estratégico

Una vez establecida la necesidad de cambio, el siguiente paso para el rector consistía en la elaboración de una propuesta de reforma para atender los ejes más problemáticos y con la que fuera posible introducir las transformaciones esperadas por quienes promovieron su llegada a la institución. Así describió Patiño Restrepo esta tarea:

Como conocía muy bien la Universidad, hice -a la manera de un médico- un diagnóstico de la situación y planeé una estrategia para corregir la enfermedad. Fue así como se diseñaron actividades en todos los campos: académicos, administrativos, de relaciones públicas y financiero para lograr un presupuesto que permitiera ejecutar lo que queríamos hacer, es decir que la universidad regresara a sus años de esplendor.²¹⁸

En consecuencia, presentó un programa de desarrollo que denominó Plan Cuatrienal que así justificó:

(...) estas características también han operado en el sentido de incapacitar la Universidad para emplear las técnicas de la programación, los criterios de la previsión y la racionalidad a fin de ordenar su propio desenvolvimiento en concordancia con las exigencias del país y de la época. Las actuales directivas universitarias recogiendo un antiguo anhelo en este campo definieron la política universitaria fortaleciendo los organismos de planeación y procedieron a formular programas operativos a corto plazo y planes de largo plazo. Además transformaron el presupuesto en un instrumento de programación para que sirviera de cause lógico de los objetivos prefijados sobre una organización académica y administrativa renovada.²¹⁹

Como lo abordamos en el primer capítulo, la elaboración de los planes de desarrollo como herramienta de planificación en la educación superior era una de las recomendaciones más importantes hechas por fundaciones estadounidenses y organismo internacionales, ya

²¹⁸ “El Rector de rectores”, *El Espectador*, 31 de mayo de 2015, edición digital.

²¹⁹ “Plan de desarrollo de la UN”, p. 2.

que la Universidad era concebida como cualquier organización que requería la proyección del uso de sus recursos. De ahí que cuando una universidad buscaba asistencia técnica o un préstamo, se requería anexar a la petición un esquema que describiera la situación actual que enfrentaba y los problemas que aspiraba a resolver con los recursos solicitados. El Plan Cuatrienal elaborado por Patiño apuntaba precisamente a convertirse en el soporte más importante para solicitar un préstamo el BID, como tendremos ocasión de explicarlo más adelante.

Este plan se proyectó en un primer momento para ser ejecutado entre 1965 y 1968 aunque por cuestiones presupuestales, que también explicaremos más adelante, se replanteó para que comenzara en 1966 y se concluyera en 1969. Estas eran en cifras concretas los objetivos de este plan:

Tabla 3: El Plan de Desarrollo en cifras. ²²⁰		
Aspecto a fortalecer	Situación en 1964	Proyección 1968
Alumnos	8.510	17.580
Profesores	1.364	2.228
Número de Carreras	30	64
Biblioteca Central	1.097	1.525
Bienestar Estudiantil		
a) Cupo de Residencias.	517	2.740
b) Promedio diario de estudiantes en la cafetería.	3.000	6.800
Construcción en la Ciudad Universitaria en M2	136.000	218.175
Presupuesto	\$115.000.000	\$222.420.000

Esta recolección de los datos que fueron necesarios para la formulación de este plan de desarrollo evidenció un progresivo fortalecimiento de las dependencias encargadas de la planificación dentro de la Universidad, tal como se sugería en los seminarios de educación superior que fueron financiados por el Departamento de Estado y que tuvimos ocasión de abordar en el primer capítulo. Así lo muestra Patiño al nombrar, en sus primeros días de

²²⁰ “Plan de desarrollo en cifras”, *Gaceta Universidad Nacional* septiembre-octubre de 1965, p. 1.

gestión, a Jorge Martínez como encargado de la Oficina de Planeación y encargarle la elaboración de este Plan que se sustentaba en estudios y estadísticas que daban cuenta de un conjunto de variables como el número de admitidos, las carreras con mayor demanda, los recursos disponibles, el lugar de procedencia de los estudiantes, entre otras serie de aspectos que no habían sido tenidos en cuenta de manera conjunta para proyectar la transformación de la Universidad.²²¹ Según Juan Casassus, a partir de los años cincuenta hasta la década de los setenta, predominó en América Latina el modelo normativo traducido en el fortalecimiento de planes de desarrollo enfocados en la atención de diversos ámbitos sociales como la educación, basados en una visión prospectiva a partir de la formulación de acciones enfocadas en afectar el desenvolvimiento futuro de estas áreas.²²²

Dada la situación en la que se encontraba la Universidad Nacional, la buena planeación por sí sola no garantizaba el éxito del Plan Cuatrienal, pues era fundamental que los actores accedieran a participar en él o por lo menos no lo obstaculizaran. Es por eso por lo que Patiño trató de caracterizar su gestión por un ambiente de diálogo en el que todos, incluido el movimiento estudiantil con el que tantos enfrentamientos se habían tenido en el pasado, se sintieran beneficiados con los cambios que serían introducidos. Esta imagen de unidad y de recuperación de la autoridad era indispensable para el rector quien sabía muy bien que ese respaldo económico que esperaban, especialmente del BID, no sería posible mientras la Universidad no diera muestras de haber resuelto su problema de gobernabilidad.

Para la estabilidad en la administración de Patiño era fundamental negar cualquier relación de la reforma con las exigencias o sugerencias de organizaciones externas como el Banco Interamericano de Desarrollo pues, como veremos en el capítulo 4 de esta investigación, la sola mención de la presencia de Estados Unidos en los asuntos de la Universidad suscitaba las reacciones más airadas por parte de los movimientos estudiantiles no solo de la institución sino del país entero. Sin embargo, como tendremos oportunidad de demostrar a continuación, los ejes de reforma propuestos para lograr el Plan Cuatrienal

²²¹ “La reforma en marcha”, p. 1. Hasta julio 9 de 1964, el Consejo Superior de la Universidad estableció las funciones de la oficina de planeación. Acuerdo 36 de 1964. En los siguientes acuerdos se especificaron perfil del encargado de tal dependencia y la asignación salarial, así como la contratación de un economista y un especialista en estadística.

²²² CASASSUS, *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, p.7.

propuesto, fueron pensados a partir de las recomendaciones hechas tanto por fundaciones como Ford y Rockefeller como por el mismo BID pues, si bien muchas de ellas efectivamente respondían a problemas que experimentaba la Universidad, hacían parte de las sugerencias que se hacían tanto en foros como seminarios y asesorías auspiciados por los estadounidenses quienes habiendo problematizado la situación de la universidad en América Latina también habían propuesto las estrategias para superar lo que desde su punto de vista eran las principales dificultades.

A partir de esto podemos identificar que, en cumplimiento con estos requerimientos, Patiño enfocó la reforma de la Universidad Nacional en estos aspectos: la reestructuración académica, el desarrollo de la infraestructura, el mejoramiento de las condiciones del profesorado y el fortalecimiento de la administración y fuentes de financiación, que como hemos podido ver eran los mismos puntos que se consideraron nodales en los seminarios sobre educación superior que se desarrollaron en América Latina patrocinados por agencias externas.

3.4.3 Ejes de la reforma universitaria

Siguiendo el modelo de la Unidad operante, podemos afirmar que los objetivos de la reforma al igual que los ejes sobre los cuales deben encaminarse las transformaciones, tienden a ser transferidos de la primera a la segunda estructura por la dinámica de permeabilidad.²²³ Sin embargo, la función de quien asume el liderazgo para ejecutarla es adaptar esos elementos para que encajen en la realidad institucional y puedan parecer como si provinieran de un análisis minucioso de la situación particular, cuando en verdad esa misma fórmula está siendo usada en diferentes contextos.

Es en este sentido que entendemos los puntos sobre los cuales se enfocó la reforma que aspiraba a ejecutar Patiño, pues la departamentalización, los estudios generales, el fortalecimiento administrativo, la implementación de procesos de planeación, el aumento de profesores de tiempo completo y la extensión de la infraestructura, eran justamente el

²²³ Por lo menos en el caso de las reformas universitarias llevadas a cabo en la década de los sesenta. Para el análisis de otro momento histórico hay que identificar en qué estructura de la Unidad se motiva la reforma y cuál es la relación que se establece con las demás estructuras.

común denominador de los procesos de cambio que se estaban dando en las instituciones de educación superior de países que se encontraban siendo orientados por los equipos de asistencia estadounidenses.

En el caso concreto de la reforma de la Universidad Nacional que tuvo lugar de 1964 a 1966, los ejes de transformaciones se definieron sobre todo a partir de los condicionamientos que hizo el BID para la obtención de préstamos. El primer empréstito obtenido de esta organización financiera fue por la suma de un millón quinientos cincuenta mil dólares y la primera parte fue desembolsada a pocos días de haberse posesionado como rector Patiño Restrepo, pese a que la solicitud se había hecho durante la rectoría de Arturo Ramírez Montufar, lo cual se interpretó como una muestra de confianza en que la nueva administración podría poner en orden la Universidad Nacional.

Al otorgar el préstamo el Banco hizo un conjunto de recomendaciones enfocadas en el aumento de los profesores de tiempo completo y su respectivo entrenamiento en Estados Unidos así como en la integración académica, por lo menos de las Ciencias Básicas, proporcionando los criterios sobre los cuales debía llevarse a cabo.²²⁴ Aunque las sugerencias no tenían carácter obligatorio, la aplicación de éstas sería evaluada en visitas a la Universidad para comprobar el uso de los recursos y serían tenidas en cuenta en caso de una futura solicitud, como efectivamente sucedió con un nuevo préstamo que se gestionó a finales de 1965 del cual hablaremos más adelante.²²⁵

Como podremos comprobar a continuación, las áreas en las que se concentraron los cambios durante la gestión de Patiño guardan una gran relación con las “sugerencias” presentadas por el BID, que a su vez compartía la misma línea de problematización de la universidad latinoamericana que poseían las fundaciones y las agencias estadounidenses. Debemos aclarar que algunas de las transformaciones que se concretaron con la reforma de Patiño venían siendo discutidas en las rectorías anteriores, aunque es innegable que la presión por la búsqueda de la financiación extranjera fue el elemento determinante para que se materializaran en un tiempo record.

²²⁴ “Política general universitaria”, p. 2.

²²⁵ MARTÍNEZ, *Resumen Plan de Cuatrienal de Desarrollo 1965*, p. 114.

3.4.3.1 La reorganización académica

Durante la década de los sesenta se llevó a cabo un importante desarrollo teórico y metodológico sobre procesos educativos en todos los niveles académicos. Hubo reflexiones sobre tecnología educativa, procesos de enseñanza y aprendizaje, métodos pedagógicos, reorganización curricular, y otros aspectos relacionados. Todo esto motivado por un nuevo acercamiento a las problemáticas sociales que requerían para su análisis la contribución de varias disciplinas, lo cual llevó a introducir conceptos como multidisciplinariedad e interdisciplinariedad y generó un impacto directo en las formas organizativas de los campos de saber dentro de las instituciones.²²⁶

En el caso de las universidades, el modelo propuesto para América Latina en la década de los sesenta apuntaba a una innovación en estructuras académicas que permitieran, supuestamente, responder a los requerimientos sociales y las transformaciones de la ciencia contemporánea, por lo que se buscaban organizaciones más flexibles que permitieran la integración del conocimiento en oposición a las configuraciones tradicionales que privilegiaban la atomización. Es por eso que se propuso la organización teniendo como unidad básica el departamento, un concepto muy desarrollado en las universidades estadounidenses, que se entendía como una subdivisión administrativa que permitían la agrupación de especialistas alrededor de temas específicos de acuerdo a las necesidades en la producción del conocimiento.²²⁷

Fue por eso por lo que Patiño Restrepo determinó que uno de los principales objetivos de la reforma era precisamente la reestructuración académica, pues el problema, consideraba, era la existencia de 27 facultades, casi una por carrera, que poseían procedimientos administrativos distintos sin que existiese un control central. Por ello la meta consistía en agrupar estas facultades en pocas unidades académicas, que al mismo tiempo estuvieran integradas por departamentos para que se facilitara la consolidación de cuerpos académicos que pudieran prestar servicios en distintas carreras y a su vez favoreciera el desarrollo de la propuesta de un programa estudios generales dentro de la Universidad. En el país, las únicas universidades que habían podido desarrollar este

²²⁶ TÜNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, p. 139.

²²⁷ TÜNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, p. 134-148.

modelo organizativo habían sido la Universidad de los Andes y la del Valle, quienes precisamente desde el inicio de su funcionamiento habían recibido asesoría estadounidense.

El problema en la UNAL se había provocado por la asociación que se había hecho del término carrera con el de facultad, dando como resultado un gran número de unidades que conformaron lo que se denominó una “federación académica”. Este patrón de organización era criticado por obstaculizar la comunicación de diferentes campos del saber requerida para abordar el análisis de los problemas económicos y sociales latentes en el país.²²⁸ Aunque los reparos hechos desde el punto de vista académico eran considerables, las principales razones para sustituir esta forma organizativa provenían de los aspectos financieros y administrativos, debido a la que no era posible ejercer un control adecuado de los recursos si no existía un manejo centralizado de los mismos.

En consecuencia, una de las primeras tareas que se llevaron a cabo bajo la rectoría de Patiño fue fijar los parámetros que debían orientar la integración de las unidades académicas. Así se hizo mediante el Acuerdo 59 de marzo de 1965 en el que se definió la facultad como la división de carácter docente e investigativo que tenía como deber la administración de las carreras a su cargo organizando la enseñanza y los procesos de investigación requeridos en cada uno y en conjunto, para lo cual se le asignaría un consejo directivo un decano y un equipo de profesores organizados por departamentos.

Si bien en lo normativo se definió de manera clara la integración y sus objetivos, en la práctica este proceso fue mucho más complejo ya que era ineludible la discusión sobre la afinidad disciplinaria que tuvieron que llevar a cabo los miembros de las diferentes facultades en cabeza de sus decanos.²²⁹ Como lo abordamos en el modelo de la Unidad operante, la permeabilidad entre la segunda y tercera estructura resulta ser más compleja, pues no es sencillo introducir cambios en los campos de saber ni en sus formas organizativas ya que estos logran una consolidación que se arraiga con el tiempo.

Para que la integración fuera percibida como un proceso democrático, consultivo y respetuoso de los poderes tradicionales de Universidad, Patiño junto con el Consejo Superior idearon como estrategia la conformación de grupos de trabajo compuestos por

²²⁸ PATIÑO, *Hacia la universidad del desarrollo Resumen Plan Cuatrienal de desarrollo*, p. 13.

²²⁹ Acta número 4, sesión del día 2 de febrero de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia,

miembros de todas las facultades, para que ellos mismo decidieran de qué manera se llevaría a cabo la fusión. Sin embargo, en una primera etapa esto no dio los resultados esperados, pues surgieron propuestas de unificación en las que no había un mayor cambio en las estructuras tradicionales ya que se buscaba mantener la independencia, argumentado que existían diferencias en la trayectoria, los métodos y los procedimientos que hacía inviable la integración que se esperaba. Por esto fue preciso que el rector insistiera que era necesario mantener diálogo para lograr llegar a un acuerdo.²³⁰

A medida que avanzaban los debates se fueron configurando grupos entre los decanos. El más fuerte se conformó por los de económica, derecho, ciencias de la educación, y psicología quienes compartían su negativa por constituir un solo grupo con sociología, ya que esta facultad era considerada como la más problemática dentro la universidad por la influencia de los movimientos estudiantiles.²³¹ Especialmente el de economía se mostraba reacio a integrar su facultad a las otras argumentando que su disciplina era una de las más importantes de la Universidad pues era necesaria para liderar los procesos de transformación que se requerían para responder a las necesidades del desarrollo del país.

El proceso en otros espacios académicos resultó menos problemático y en 1965 fueron creadas tres facultades: la de Ciencias, integrada por las unidades de química, geología, farmacia, matemáticas, física, el Instituto de Ciencias Naturales y el Observatorio Astronómico; la de Artes, que agrupó arquitectura, bellas artes, el Conservatorio de Música y el departamento de teatro; y finalmente a la de Ingeniería, que ya tenía los énfasis en civil, mecánica y eléctrica y se le añadió el de química. En este mismo año hubo avances en la conformación de departamentos en Ciencias de la Salud como el de morfología, medicina preventiva, ciencias fisiológicas y patología.

El gran reto para Patiño seguía siendo agrupar las facultades de filosofía, economía, sociología, psicología, lenguas modernas y ciencias de la educación, las cuales evidenciaban mayor resistencia a la integración. Los decanos se mostraban en desacuerdo

²³⁰ Acta número 6 del 17 de Febrero de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

²³¹ Acta número 56 del 7 de diciembre de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

con los criterios de integración y argumentaban que no querían que en la unificación se perdiera el nombre de su facultad. La situación era tan problemática que el decano de sociología Orlando Fals Borda ofreció su renuncia, aunque no fue aceptada, y exhortó a los demás decanos implicados en el conflicto a hacerlo para darle vía libre a las autoridades de la universidad para que organizaran las facultades como creyeran conveniente para que sus diferencias no fueran una razón para obstruir la integración.²³²

José Félix Patiño viajó Washington a finales del último trimestre 1965 para solicitar un nuevo préstamo ante el BID por 9 millones de dólares para desarrollar el Plan Cuatrienal, el cual había sido diseñado pensando en las sugerencias que se le hicieron a la UNAL cuando fue otorgado el primer empréstito en 1964.²³³ Una misión de esa misma organización financiera llegó a Bogotá con el propósito de visitar la Universidad para supervisar que obras y transformaciones se habían llevado a cabo con el dinero otorgado en el primer préstamo y de paso evaluar las condiciones para la adjudicación del segundo empréstito que había sido solicitado. El grupo de expertos emitieron una opinión favorable y se dijeron muy satisfechos de la gestión realizada por Patiño, especialmente en el asunto de la integración académica, por lo que prometieron tener en consideración su solicitud y los invitaron a continuar con las adecuaciones que venían haciendo pues las consideraron como un ejemplo para otras instituciones de la región.²³⁴

Pese a que los del BID le habían dicho a las directivas de la Universidad que ellos estaban considerados como prioridad en la asignación de préstamos, había inquietud porque ese empréstito se concretara pues la Universidad de Antioquia también había solicitado un préstamo ante esta organización financiera. Por tanto, urgía que la UNAL concretara lo más pronto posible la integración de las facultades que estaban pendientes, pues este hecho

²³² MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, pp. 221-244

²³³ Acta Número 15 del 6 de abril de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

²³⁴ “La misión del BID”, p.5. En resoluciones del Consejo Superior Universitario y actas del Consejo Académico de 1964 y 1965, se tiene registradas varias visitas del José Félix Patiño Restrepo a Nueva York y Washington, que se justifican como gestiones para la Universidad. En el Acta 37 del Consejo Académico del 3 de agosto 1965, se enuncia que el rector rindió un informe en el que relató que durante su visita a EE. UU se había podido reunir con representantes del BID y presentarles el Plan Cuatrienal, afirmando haber recibido halagos por la puesta en marcha por fin una política universitaria. Asimismo, refirió haberse reunido en el Departamento de Estado con representantes de USAID quienes les expresaron el apoyo para la puesta en marcha de tal plan. Tras esta reunión se mostró optimista de recibir los fondos solicitados. Ver resoluciones 81, 117, 146 y 217 de 1964 del Consejo Superior y las actas 33 y 37 del Consejo Académico.

demonstraría que la institución había acogido todas las sugerencias que se les habían formulado.

Dada la presión por el préstamo, Patiño y las directivas insistieron en concretar el programa de integración. Finalmente, en marzo de 1966 se logró establecer la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, integrada por sociología, psicología, filosofía, lenguas modernas, ciencias de la educación y economía que había ofrecido solo un parte y se resistía a integrarse completamente. La integración plena se logró un par de meses, después quedando establecida con el nombre de Facultad de Ciencias Humanas bajo el acuerdo 71 del mismo año, con el que también se precisó que debería mantenerse con una dirección unificada por lo menos hasta enero de 1967.²³⁵

Al lograr la consolidación de la Facultad de Ciencias Humanas, que se perfilaba como el espacio más problemático de unificar, Patiño se consideró satisfecho con su trabajo en la integración académica, pese a que en su informe reportaba que quedaban pendientes la conformación de la Facultad de Ciencias de la Salud y la de Ciencias agropecuarias. Finalmente, la sede de Bogotá de la Universidad, que era la de mayor crisis organizativa, pasó de 27 a 10 facultades, estructura que se mantiene en la actualidad casi en su integridad con la única diferencia que a finales de la década de los setenta, economía recuperó el estatus de Facultad.²³⁶

Al final de esta tesis se encuentra un apéndice que elaboramos con todos los datos de las facultades iniciales y el resultado del proceso de integración, en donde además se podrán conocer algunos aparates del recorrido histórico de cada una de ellas.

3.4.3.2 Restructuración administrativa, presupuesto y financiación

El modelo de universidad que buscó extenderse en América Latina en la década de los sesenta se cimentó en el uso de la planeación como estrategia de construcción institucional. Esta debía convertirse en la principal herramienta para consolidar una autoridad altamente jerarquizada y proyectar los ejes sobre los cuales debían darse los procesos de transformación, a través del desarrollo de estrategias entendidas como el modo de conectar

²³⁵ “Creación de la Facultad de Filosofía y humanidades”, p. 1.

²³⁶ “Pleno cumplimiento de la integración académica”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio de 1966, p. 2. Y PATIÑO, *La reforma de la Universidad Nacional de Colombia, informe del Rector Volumen II*, p. 16.

los recursos disponibles con las metas a lograr.²³⁷ Esto conllevó una comprensión de la universidad como un espacio susceptible de ser planificado como cualquier tipo de organización. Así lo describió Patiño: “La universidad es una gran empresa, y su administración requiere el mismo nivel técnico que cualquier gran corporación dentro del ámbito nacional, los educadores saben que no es posible una reforma académica que no esté fundamentada en el piso de una sólida y moderna organización administrativa”.²³⁸

En la Universidad Nacional de Colombia la reforma de tipo administrativo fue muy de la mano la integración académica, pues el principal problema detectado fue la existencia de prácticas dispares en los procedimientos burocráticos y el manejo de los recursos físicos y económicos. Es por eso que se buscaba la consolidación de una administración central que disminuyera los procesos y los costos del funcionamiento, sobre todo pensando en las metas de ampliación en la cobertura y la oferta de nuevas carreras profesionales, lo cual requería la unificación de trámites y la optimización del uso del presupuesto otorgado por el Estado. En congruencia, la Oficina de Planeación de la UNAL formuló el estatuto administrativo que quedando formadas las divisiones de finanzas, suministros, personal, y servicios generales, concentrando así las principales actividades de toda la universidad.²³⁹

Para reforzar esta labor, la Fundación Rockefeller dio una donación para que la Universidad contratara en 1965 una firma para revisar los sistemas contables y de control de la Universidad.²⁴⁰ A partir de esto se creó en el mismo año la Oficina de Admisiones y Registros para centralizar el ingreso y establecer protocolos en los procesos de matrícula, tareas que anteriormente eran llevadas a cabo de manera fraccionada por cada facultad. Con esto se esperaba lograr un incremento de cupos y homogenizar los criterios de selección.²⁴¹

²³⁷ CASASSUS, *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, p.8

²³⁸ PATIÑO, *Hacia la universidad del desarrollo Resumen Plan Cuatrienal de desarrollo, bases de una política de reforma universitaria*, p. 61.

²³⁹ Acuerdo 205 de agosto 26 de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN. Acuerdo 108 de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional regulado por el acuerdo 100 de mayo de 1965, del mismo Consejo, las disposiciones legales que les permitieran recibir los recursos internacionales. Una de las más importantes la creación de un Comité de Administración y Finanzas.

²⁴⁰ PATIÑO, *Hacia la universidad del desarrollo Resumen Plan Cuatrienal de desarrollo, bases de una política de reforma universitaria*, p.60.

²⁴¹ “Se ha despejado el futuro de la Universidad”, p. 1.

Patiño defendía la reforma administrativa argumentando que el mejoramiento de los procedimientos burocráticos hacía una gran contribución a la democratización de la universidad, pues permitía atender de manera más eficiente las demandas sociales al facilitar el acceso de estudiantes mediante la implementación de procesos de admisión más organizados, basados en estudios estadísticos y de planeación que daban cuenta de un conocimiento minucioso del perfil del estudiante y sus necesidades.²⁴² Sin embargo, la urgencia de trabajar en las políticas de ingreso en las universidades públicas resultó más una estrategia de contención para contener al aumento de la demanda dada la incapacidad del Estado de ofrecer los recursos suficientes para su atención.

El paradigma de la universidad que construyeron las fundaciones y las agencias estadounidenses se cimentaba en la creencia en que los aportes hechos al sistema educativo eran una inversión directa en el desarrollo económico y social del país. Esto exigía a los países que habían aceptado los principios desarrollistas, ampliar los presupuestos y financiar las transformaciones que fuera necesarias para convertir a las universidades en los motores del progreso nacional. Sin embargo, muchos de los gobiernos latinoamericanos mostraban limitaciones, ya fuera por carencia o por voluntad política, para aumentar el presupuesto de educación superior.

Este fue el caso de los gobiernos colombianos, que nunca priorizaron el desarrollo del sector educativo, pues vieron en el presupuesto público una fuente de enriquecimiento y de financiación de proyectos para el afianzamiento de capitales privados. Esta es una razón del crecimiento tan acelerado que tuvieron las universidades privadas en el país, ya que se arraigó la idea de que para acceder a la educación superior se requería del uso de recursos propios o adquirir endeudamiento, lo cual explica la fuerza que tomó desde la década de los sesenta organismos como el ICETEX que en la actualidad enfrenta críticas por las altas tasas de interés que deben pagar los estudiantes que desean realizar estudios universitarios.

Fue así como el Estado planteó su relación con la universidad pública, otorgando presupuestos ajustados y accediendo a ampliarlos mínimamente sólo en momentos de crisis. Esto se reforzó en mayor medida en la década de los sesenta, cuando surgió la opción de obtener asesoría técnica y préstamos por parte de organizaciones internacionales,

²⁴² PATIÑO, *La reforma de la Universidad Nacional de Colombia, informe del Rector Volumen II*, p. 26.

particularmente estadounidenses, para apoyar los proyectos de crecimiento dentro de las instituciones de educación superior, lo cual planteó para el gobierno una cómoda situación pues debían ser las universidades las encargadas de buscar fuentes alternativas de financiamiento. Por eso a los rectores no se les valoraba la tenacidad para dirigir proyectos que fortaleciera el desarrollo cultural y científico del país, sino por su capacidad y astucia para gestionar recursos que mantuvieran en funcionamiento las universidades, aunque esto significara permitir la intromisión de intereses ajenos a los espacios académicos del país.

La Universidad Nacional de Colombia no fue ajena a este replanteamiento de la financiación de las universidades públicas. Fue por eso por lo que la gestión de Patiño se centró en buscar los recursos necesarios para llevar a cabo las reformas que se requerían para mantener a la Universidad vigente y operativa, en un sistema universitario que empezaba a diversificarse. Pese a que el gobierno ofreció su respaldo a Patiño Restrepo para que llevara a cabo la reforma de la Universidad, durante el primer año de su administración recibió un aumento muy bajo en el presupuesto y en el siguiente año tampoco cumplieron con el incremento pactado. Esto por supuesto generó una mayor presión para concretar el préstamo que se tramitaba ante BID y para aceptar la asesoría técnica extranjera, lo cual obligaba a cumplir las sugerencias que realizaban estos organismos sobre el funcionamiento de la Universidad para mantener vigente la posibilidad de cooperación.

De esta manera la Universidad, a través de su Oficina de Planeación, debía entablar comunicación directa con las organizaciones de las que deseara recibir algún tipo de ayuda. En algunos casos era necesario viajar a Nueva York o Washington para presentar las solicitudes o en ocasiones se organizaban juntas en las que se reunían los presidentes de las fundaciones, agencias y bancos para escuchar la exposición de proyectos que requirieran apoyo o financiación. Fue así como la UNAL estableció contacto con fundaciones como Rockefeller, Kellogg, Ford; organismos como las Naciones Unidas y el BID. También se ofreció asistencia técnica por parte de países como Alemania, Suiza y Francia.

Uno de los primeros aportes extranjeros que recibió la Universidad Nacional provino de la Fundación Ford para la construcción del edificio de Sociología en 1962.²⁴³ Esto fue motivo de protesta por parte de los estudiantes quienes desconfiaban de las intenciones que se escondían detrás de estos ofrecimientos. En ese momento los directivos de Universidad fueron advertidos por el mismo presidente de la fundación y por el director técnico del BID acerca de la urgencia de fortalecer la autoridad, pues esa percepción de desorganización no favorecería en absoluto la solicitud de préstamos o asesorías.²⁴⁴ Esto, por supuesto, obedecía a una política de control sobre las universidades públicas por considerarlas focos de inestabilidad social en los que podían prosperar fácilmente las ideas comunistas.

La relación con el BID fue el vínculo más importante que estableció la Universidad Nacional con los medios de financiación extranjera durante la década de los sesenta. El primer préstamo fue solicitado por el rector Montufar en 1964, aunque fue desembolsado hasta pocos días de tomar posesión como rector Patiño Restrepo. Como vimos en el apartado de la reorganización académica, este primer empréstito fue fundamental debido a que las sugerencias que presentaron cuando se realizó el desembolso se convirtieron en los ejes sobre los cuales se enfocó la reforma que se procesó en los siguientes años.²⁴⁵

El siguiente préstamo de nueve millones de dólares lo solicitó a finales de 1965 el mismo Patiño ante la oficina del BID en Washington, en donde expuso el Plan Cuatrienal y presentó los avances que se habían hecho con relación a la integración académica, que había sido la sugerencia más importante dada con el primer empréstito. Una misión de expertos del Banco Interamericano de Desarrollo llegó a la Universidad en enero de 1966 para verificar el tipo de obras que se habían realizado con el primer crédito otorgado,

²⁴³ En 1964, una nueva donación fue hecha por esta fundación para continuar acompañando el desarrollo de esta Facultad de Sociología, con el compromiso que los fondos debían destinarse al pago de profesores visitantes, expansión de su biblioteca y aumento del sueldo del bibliotecario, pago del sueldo complementario para el director de la sección de investigaciones de la Facultad, aportes para estudios de posgrado y a terminar el edificio. Resolución Numero 36 de mayo 26 de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional.

²⁴⁴ MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, p. 127-128.

²⁴⁵ MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, p. 181.

emitiendo una opinión positiva afirmando que de seguir con ese ritmo de transformación el siguiente préstamo sería aprobado rápidamente.²⁴⁶

A pesar de que este préstamo aún se encontraba en procesos de aprobación, Patiño incluyó el desembolso de la primera cuota de éste en el presupuesto de 1966. Sin embargo, la Universidad de Antioquia también había solicitado por las mismas fechas un crédito ante el mismo organismo, lo cual enfrentó ambas instituciones por defender la prioridad de sus proyectos. Pese a que la misión del BID que había visitado la Universidad le había asegurado a Patiño que ellos tendrían la preferencia en la asignación de recursos, el empréstito fue concedido en primer lugar a los antioqueños. Esto hacía parte de la disputa que mantenía la Universidad Nacional con las universidades regionales, la cual se había agudizado por la competencia que se había instaurado por el acceso a fondos de financiación y asesoría técnica.

Finalmente, se le aprobó el préstamo a la UNAL hasta finales de 1966 por un monto menor del esperado y tiempo después de que Patiño había renunciado a la rectoría. Sin embargo, gran parte de las transformaciones que se habían sugerido, se implementaron justo en el año en el que se esperaba que llegaran los recursos, demostrando que el anhelo por la obtención de los recursos se convirtió en el principal motor de la reforma. Los procesos de asignación de fondos por parte del BID tardaban en promedio uno o dos años, tiempo en el cual las universidades llevaban a cabo procesos de reforma a partir de las sugerencias hechas por este organismo, como una forma de demostrar que se haría lo necesario para cumplir con los requerimientos para recibir el préstamo.

Otra fuente importante de financiación de los procesos de reforma en la Universidad fue la asesoría técnica ofrecida por fundaciones como Kellogg, Rockefeller, Ford, Milbank, agencias como USAID y organizaciones como la FAO y la ONU. El aporte consistía en el ofrecimiento de becas, cursos de posgrado, profesores visitantes, asistencia académica, donación de equipos y edificios, entre otros aspectos relacionados.²⁴⁷ Los contratos de

²⁴⁶ “La misión del BID”, p. 5.

²⁴⁷ “Programa de asistencia técnica”, p. 8. Y RUIZ, Jorge Eliecer, *Justificación y Resumen del Plan Cuatrienal de Desarrollo 1966-1969*, parte 3, p. 114.

asesoría con USAID generalmente contemplaba la cualificación de los docentes en universidades estadounidenses en todas las áreas del conocimiento.²⁴⁸

Mantener la buena relación con este tipo de organizaciones fue tan importante que en 1965 se comisionó a Virgilio Barco, un conocido político y futuro presidente de Colombia, para que representara a la Universidad en la reunión con presidentes de las fundaciones Rockefeller, Ford y Kelloggs; funcionarios del USAID y del Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), para conseguir financiación para el plan de desarrollo de éste último.²⁴⁹ De esto surgió la donación de un laboratorio veterinario por parte de la organización Rockefeller, que fue motivo de graves enfrentamientos entre el presidente de la república, los estudiantes y el mismo John Rockefeller, hechos que serán analizados en mayor detalle en el capítulo cuatro de esta investigación.

Durante los años de gestión de Patiño se dio un aumento exponencial de los recursos recibidos a través de la asistencia técnica brindada por este tipo de organizaciones, pasando de solo tres millones en 1964 a once millones en 1966.²⁵⁰ Esto hablaba, por un lado, del respaldo que deseaba ofrecérsele al rector para que mantuviera el ritmo de transformación de la Universidad, pero a su vez de la urgencia de invertir recursos en esta institución para fortalecer los programas de planeación y control y así tratar de frenar la influencia de grupos estudiantiles afines a las ideas comunistas y subversivas del país. Esto provocaría un efecto contrario, pues en vez de mermar el descontento estudiantil, la presencia de organizaciones estadounidenses en las universidades públicas, alimentaron las protestas y aglomeraron los movimientos estudiantiles del país alrededor del sentimiento antiimperialista tal y como lo veremos más adelante.

También hubo recursos otorgados a la Universidad provenientes de los acuerdos establecidos en la Alianza para el Progreso. Estos provenían de un fondo de apoyo en el que aportaban tanto el gobierno colombiano como el gobierno estadounidense representado por el USAID y eran otorgados como donación a las instituciones que justificaran en un proyecto su aporte al desarrollo económico y social.

²⁴⁸ “Labores del Consejo Superior”, p. 2.

²⁴⁹ “Labores del consejo académico”, p. 6

²⁵⁰ “Programa de asistencia técnica”, *Gaceta Universidad Nacional*, febrero-marzo de 1966, p. 8.

Igualmente, otros países ofrecieron ayuda técnica a la Universidad. Este fue el caso de la República Federal Alemana que brindó acompañamiento en los procesos de planeación y donación de equipos; y del Consejo Británico, que ofreció entrenamiento sobre administración de universidades.²⁵¹

3.4.3.3 La planeación y construcción de espacios físicos

La meta de mantener la Universidad Nacional vigente en el sistema universitario como una de las instituciones más importantes del país, exigía fundamentalmente un aumento en el número de estudiantes y por tanto una adecuación de los espacios físicos:

Como ya es bien conocido la Universidad Nacional inició una transformación radical de las estructuras, con el objeto de ofrecer al país un aporte humano preparado en todos los órdenes y orientado hacia las necesidades más urgentes. Tal transformación se tradujo entonces en la formulación de un plan del desarrollo que cubriera no solo las aspiraciones a corto plazo (plan operativo) sino las proyecciones de un plazo más largo (plan perspectivo). Estos dos planes contemplan inversiones relacionadas directamente con la nueva política de la Universidad y atendiendo a los siguientes factores: compromisos adquiridos por la institución con organismos nacionales e internacionales, resultados del estudio sobre “utilización del espacio” y aspecto urbanístico y funcional del campus universitario y requerimientos de adaptación del campus.²⁵²

La falta de acercamiento entre las facultades se consideró como uno de los principales problemas para el aprovechamiento de las aulas y edificios que constituían la Ciudad Universitaria. Cada una de ellas contaba con cierto número de lugares que solo eran utilizados para sus propias actividades, incluso no existía una biblioteca central pues cada una tenía su propia biblioteca para atender los requerimientos de su campo específico de

²⁵¹ “Labores del consejo académico”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 6

²⁵² “Avanza el plan cuatrienal”, p.1.

estudio. Por esta razón la estructura académica que se aspira a implementar demandaba la distribución de espacios y la construcción de nuevas áreas.²⁵³

En consecuencia, el Plan Cuatrienal propuesto durante la rectoría de Patiño se enfocó primordialmente en la construcción y adecuación de los espacios universitarios. Los recursos obtenidos de los préstamos solicitados ante el BID fueron invertidos en su mayoría en las obras de infraestructura que se llevaban a cabo en la Universidad. Estas adecuaciones eran la cara visible de las transformaciones que se estaban llevando intestinalmente y servían para mostrar ante la comunidad académica la utilidad de solicitar empréstitos, aunque estos provinieran de fuentes indeseadas. Fue muy importante para la aceptación de la reforma que las construcciones apuntaran a dar solución a las dificultades que afrontaban los distintos miembros de la comunidad universitaria, como una forma de mostrar el carácter integrador y democrático de la propuesta.

Aquí la compilación que elaboramos sobre las obras:

Tabla 4. Obras de infraestructura contempladas en el Plan Cuatrienal de la Universidad Nacional 1966-1969.²⁵⁴	
Generales	Bienestar estudiantil
-Biblioteca central con capacidad de 200 estudiantes. -Auditorio con capacidad para 2500 personas. -Museo de Arte Moderno (traslado a la Ciudad Universitaria. -Conservatorio nacional de música. -Plaza central. -Centro administrativo.	-Centro estudiantil con cafetería, cuartos de juego, peluquería, droguería, gimnasio servicio médico y librería. -Residencias estudiantiles: Las primeras fueron construidas de 1938-1939 a partir de las modificaciones introducidas por la Ley 68 de 1935 bajos los nombres de Edificios Antonio Nariño y Santander. En 1948 se construyen las residencias femeninas en enfermería y en 1961 se aumentaron 224 cupos más un edificio donado por el gobierno. Pese a esto, existía una gran demanda por estos

²⁵³ “Remodelación de la Ciudad Universitaria”, p. 1.

²⁵⁴ Elaborado con datos encontrados en la *Gaceta*. “La razón de esta Gaceta”, p.1. “Plan de desarrollo de la UN”, *Gaceta Universidad Nacional* junio-julio de 1965, p. 2.

-Laboratorios de ingeniería -Ampliación para la Facultad de Artes y la de Ingeniería.	espacios.
--	-----------

3.4.3.4 El profesorado

Una de las falencias de las universidades latinoamericanas en la que más insistían las fundaciones y equipos asesores estadounidenses, era en la falta de profesores capacitados y de tiempo completo que respaldaran las reformas que se requerían para consolidar un mejor sistema de educación superior. Las recomendaciones estaban encaminadas a fortalecer dentro de las instituciones el equipo de docentes, ofreciéndoles mejores condiciones laborales y la oportunidad de recibir entrenamiento dentro de los programas que para tal fin se habían desarrollado en cada país. Fue por esto por lo que, para la adjudicación de un préstamo o una asesoría técnica, el mejoramiento de la cuestión docente casi siempre a parecía dentro de las condiciones o sugerencias según fuera el caso.

En la Universidad Nacional de Colombia, este era un tema que venía siendo discutido desde rectorías anteriores como la de Mario Laserna, quien como fundador de la Universidad de los Andes había sido asesorado por equipos estadounidenses sobre la importancia de la contratación de profesores de tiempo completo con salarios acordes al lugar tan importante como principal apoyo del crecimiento institucional. Sin embargo, solo hasta la llegada de Patiño esta cuestión fue abordada como uno de los ejes principales de la reforma tomando acciones principalmente de carácter normativo.

Al poco tiempo de iniciada su rectoría, Patiño Restrepo formuló una propuesta para elaborar el estatuto del personal docente, el cual se formalizó mediante el Acuerdo 107 del 20 mayo de 1965, en el que se organizó la vinculación de los profesores a la Universidad. Estos fueron algunos de los puntos esenciales de esta norma:

Tabla 5. Estatuto Docente de la Universidad Nacional en 1965.²⁵⁵

Clase de personal	Dedicación	Escalafón
-Especial: contratados por tiempo fijo	-Exclusiva: los que solo trabajaban en la Universidad.	Instructor asistente Instructor Asociado
-Visitante:		Asistente
-Carrera (Los únicos que se les pagaba mediante la escala de salarios oficiales)	-Limitada: pudiendo ser de tiempo parcial o completo, permitiendo tener otros empleos.	Asociado Titular
	-Cátedra.	Requisitos para ascender: años de servicio y desempeño académico y administrativo.

Otros asuntos abordados dentro de este estatuto fueron: los derechos y deberes del personal docente, las horas de enseñanza, los proyectos de investigación, las licencias, las comisiones, entre otros. Aunque luego vinieron ajustes y precisiones mediante acuerdos del Consejo Superior, este documento se reconoce por ser el primero en recopilar de manera tan completa los aspectos más importantes de la actividad de los profesores dentro de la Universidad. De manera complementaria a lo establecido en este estatuto, se creó en la Vice-rectoría la División de Docencia e Investigación para manejar todo lo relacionado con este tipo de personal y administrar los programas de capacitación.²⁵⁶

A diferencia del primer movimiento de reforma cuando los profesores hacían parte de lo más selecto de la sociedad y se valoraba el prestigio que daba trabajar en las universidades, la década de los sesenta se caracterizó por un cuerpo de docentes proveniente en gran parte de las clases medias, por lo que el salario constituía un factor decisivo a la hora de aceptar un contrato laboral.²⁵⁷

Fue por esto por lo que Patiño consideró importante abordar el tema salarial proponiendo un incremento de hasta el 73%, para lo cual sería usado el protocolo de

²⁵⁵ Elaborado mediante la información encontrada en el Acuerdo 107 de 1965.

²⁵⁶ Acuerdo 119 de 1965

²⁵⁷ Jaramillo, Jaime, *Observaciones al informe Atcon sobre las universidades latinoamericanas*, pp. 170-176.

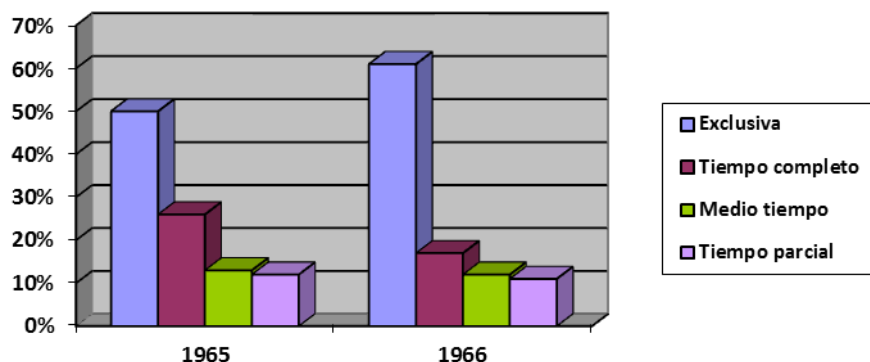
promoción establecido en el estatuto docente.²⁵⁸ Esto demandaba un compromiso financiero que debía ser respaldado por el Gobierno nacional, pues los préstamos tramitados ante organismos extranjeros como el BID solo podían ser utilizados en proyectos concretos y de ningún modo podrían emplearse para cubrir gastos de rubros constantes de la Universidad como lo eran las nóminas. En consecuencia, solo se obtuvo un aumento considerable pero no el contemplado inicialmente dadas las limitaciones de presupuesto que mostró el gobierno, incluso llegando a suspenderse temporalmente la promoción docente por no contarse con el capital suficiente para respaldarla, tal y como ocurrió en los últimos meses de gestión de Patiño.

Otro de los obstáculos que mostró la organización del ejercicio de la docencia dentro de la Universidad fue la poca cooperación por parte de las facultades. Dada la resistencia que se había generado a la política de integración, los directivos estas unidades académicas se mostraban renuentes a proporcionar oportunamente los datos solicitados por la administración central, por lo cual tomó bastante tiempo consolidar estadísticas que dieran cuenta del número de docentes, el tipo de contratación, las funciones asignadas, el cumplimiento de deberes entre otras cosas. Esto fue corrigiéndose a medida que se consolidaba la administración central.

En el siguiente gráfico se recogen algunos datos sobre el incremento de profesores de dedicación exclusiva y de tiempo completo durante la administración de Patiño.

²⁵⁸ RUIZ, Jorge Eliecer, *Justificación y Resumen del Plan Cuatrienal de Desarrollo 1966-1969*, parte 3, p. 114.

Gráfico 4: Dedicación de los profesores durante la administración de Patiño.²⁵⁹



3.4.3.5 Ajustes normativos

La consolidación de la reforma universitaria en la segunda estructura se da principalmente por la introducción de cambios normativos. Forzosamente todos los aspectos que se aspiran a modificar en la institución deben ser respaldados por las disposiciones legales que emiten los organismos de gobierno de las instituciones, lo cual permite validar que no contravienen ningún mandato superior como las leyes de carácter nacional. De igual forma, esta reglamentación detalla los términos de la implementación y los recursos, tanto físicos como humanos, que deben destinarse para su cumplimiento.²⁶⁰

Además de las modificaciones encaminadas a reglamentar el proceso de integración académica, la contratación docente y la reestructuración administrativa; hubo una especial atención en construir un respaldo normativo que permitiera recibir los recursos extraordinarios que se esperaban. El más importante fue el Acuerdo 67 de 1965 que regulaba los fondos especiales, como préstamos o donaciones, destinados para proyectos no contemplados en los gastos permanentes.²⁶¹

3.4.4 La *Gaceta Universidad Nacional* como órgano de socialización de la reforma

El actor que asuma el liderazgo de la reforma universitaria en la segunda estructura de la Unidad operante debe apoyarse en medios de difusión que le permitan socializar su

²⁵⁹ Elaboración a partir de los datos tomados de “El cuerpo docente de la Universidad” *Gaceta Universidad Nacional*, septiembre-octubre de 1965, p. 3.

²⁶⁰ VEGA, Roberto, *La gestión de la Universidad*, p.199.

²⁶¹ Acuerdo 67, de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional.

contenido y sus avances. Fue por eso por lo que Patiño y su equipo de planeación crearon la *Gaceta Universidad Nacional*: “Pretende esta Gaceta contribuir a formar una sólida conciencia universitaria sobre lo que, está tratando de ser y tiene que ser como primera fuerza del desarrollo nacional...Por otra parte debe conocer la comunidad universitaria la aplicación de la reforma que han venido adelantando el Rector Patiño, los Decanos y los miembros de la Directiva de la Universidad entre los que deben destacarse los grupos de planeación.”²⁶²

Esta publicación, que solo completó siete números, comenzó a circular en 1965 y terminó en 1966 con la renuncia de Patiño a la rectoría. El análisis de sus contenidos nos permite determinar que los objetivos de su difusión estuvieron enfocados en:

1. Enfatizar en la urgencia de reformar la universidad, incluyendo reflexiones acerca del subdesarrollo, la cultura del “atraso” y las dificultades que se afrontaban para cumplir con el propósito democratizador de recibir cada vez un mayor número de estudiantes.²⁶³

2. Socializar los puntos sobre los cuales iba dirigida la reforma, incluyendo estudios y análisis estadísticos, lo cual permitía, por un lado, colectivizar el proceso de transformación, buscando que todos los miembros de la comunidad universitaria se sintieran involucrados y por otro, demostrar total transparencia en su desarrollo. De acuerdo con esto, se buscó incentivar un sentimiento de pertenencia y orgullo con la Universidad incluyendo artículos sobre su recorrido histórico. Este aspecto era muy importante dados los antecedentes de conflicto que existían con los estudiantes, ya que habían sido señalados en la problematización de la universidad latinoamericana como la principal fuerza opositora de la reforma.

3. Reportar los resultados de los cambios que se iban introduciendo, destacando que eran fruto del esfuerzo colectivo. Se hacía un registro especial sobre los avances el proceso de integración de las facultades y en los temas concernientes a bienestar estudiantil.²⁶⁴ De igual modo apostó a constituirla en el principal medio de comunicación de la Universidad en el que se podían encontrar desde información sobre procesos

²⁶² “La razón de esta Gaceta”, p.1.

²⁶³ “La reforma en marcha”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 1.

²⁶⁴ “Préstamos para la alimentación de los alumnos”, p. 2, y “Primer paso de la Integración”, p. 4.

administrativos, como admisiones o matrículas, hasta actividades culturales y académicas.²⁶⁵

4. Aminorar la crítica por la influencia extranjera en la reforma, pues se sabía que existían dentro de la comunidad universitaria ciertos reparos para recibir ayuda estadounidense por considerarla con una injerencia ideológica. Por esta razón los artículos iban encaminados a afirmar que los programas de desarrollo surgieron por iniciativa de la Universidad sin ningún tipo de condicionamiento externo. Fue por eso por lo que también se registraba la ayuda proveniente de otros países, como Alemania o Suiza, aunque ésta no fuera tan significativa como los fondos que se buscan del BID o la recibida por parte de las fundaciones de Estados Unidos.

Precisamente, Mildred García Ovalle desarrolló una investigación sobre los medios empleados por parte de los directivos de la Universidad Nacional y la del Valle, para lograr que estudiantes y profesores aceptaran la participación de fundaciones estadounidenses en las reformas universitarias que ambas instituciones desarrollaban por aquellos años. De esto concluyó que las publicaciones periódicas, *La Gaceta* y *Boletín Informativo* respectivamente, fueron usadas para tal propósito, pues en éstas se socializaban las contribuciones que tales organizaciones realizaban y lo que esto significaba para la modernización de sus universidades.²⁶⁶ Pese a esto, los estudiantes no dejaron de expresar su rechazo frente a tal intervención aunque, en el caso específico de los UNAL, la relación que Patiño Restrepo entabló con los movimientos estudiantiles, como lo veremos más adelante, terminó siendo lo más efectivo para mermar la resistencia hacia la reforma, pero sin erradicar el sentimiento antiimperialista.

5. Finalmente, este órgano de difusión se utilizó para buscar comprometer al gobierno con el aumento del presupuesto de la Universidad y para mantener las expectativas sobre la asignación de los préstamos del BID. En muchos de los artículos se daba por hecho que el Gobierno nacional aumentaría los recursos según lo exigido por las directivas de la institución, elaborando presupuestos en los que también se incluían los

²⁶⁵ Universidad Nacional de Colombia, *Manual Informativo* 1965.

²⁶⁶ GARCÍA OVALLE, *Universidad pública colombiana y fundaciones norteamericanas en el contexto de las reformas universitarias, c. 1960-1966: los casos de la Universidad del Valle y de la Universidad Nacional de Colombia*, p. 439.469.

fondos del BID los cuales aún no habían sido aprobados. Incluso se exponían las obras que se harían con este dinero.

Del mismo modo, en el caso del proceso de integración de las facultades, la *Gaceta* registraba que todo se estaba desarrollando de acuerdo con lo planeado por la rectoría, lo cual evidenciaba una manipulación de la información desconociendo los conflictos y las realidades institucionales, para dar la imagen de una administración eficiente que había sido capaz de recuperar las riendas de la Universidad.

3.4.5 Relación con el movimiento estudiantil

Como mencionamos anteriormente, las protestas estudiantiles se consideraban el principal foco de crisis de la Universidad Nacional que llevó a la renuncia de varios rectores. Es por eso por lo que para Patiño era fundamental apaciguar los estudiantes, identificándolos como uno de los actores más importantes en la segunda estructura con los cuales era necesario establecer diálogo y convencerlos de la urgencia y las bondades de la reforma. Sin embargo, este rector logró un acercamiento que para muchos fue considerado como pleitesía.

Uno de los primeros esfuerzos que hizo Patiño sobre este asunto fue abordar el problema estudiantil desde una perspectiva más filosófica y conciliadora, afirmando que el origen de todos los conflictos se encontraba en la Universidad que no lograba vincular a los estudiantes al no ofrecerles una orientación intelectual y al no hacerlos partícipes de las transformaciones, dejando como resultado un estudiante “escéptico, decepcionado, e inconforme” que fácilmente tendía a volverse apático, beligerante y “extremista”, confundiendo los problemas universitarios con los del país, por lo era necesario canalizarles ese ímpetu.²⁶⁷

José Patiño Restrepo, quien a sus 37 años se había convertido en el rector más joven de la Universidad, trató de mantener una interlocución cercana con los estudiantes abriéndoles canales de comunicación directa. En un mensaje dado en la primera *Gaceta* de 1966, Patiño advirtió que pese a que existía el temor por iniciar el calendario escolar, él

²⁶⁷ PATIÑO, José F., *Hacia la Universidad del desarrollo Resumen Plan Cuatrienal de Desarrollo, bases de una política de reforma universitaria*, p. 13. Reproducido también en el primer Número de la *Gaceta*.

confiaba en la palabra de los representantes estudiantiles quienes le habían manifestado que sin agitación apoyarían en inicio de clases: “usted es un componente muy destacado de esa Juventud en Colombia; usted es el más efectivo defensor e impulsor de su Universidad, y usted debe, tiene que aprovechar al máximo los recursos que una sociedad pobre ha puesto a su disposición con la finalidad de que usted y los suyos puedan vivir en un mundo mejor.”²⁶⁸

La relación que se estableció entre Patiño y los estudiantes era atípica, pues cada vez tomaba más fuerza el rechazo contra la intervención estadounidense entre los movimientos estudiantiles, pero al mismo tiempo se había consolidado un vínculo de respeto entre ambos que logró neutralizar la protestas por lo menos en contra de la reforma que se desarrollaba dentro de la Universidad, que paradójicamente se había orientado en gran parte por las sugerencias de organismos externos:

Nos contaron que usted había enviado un grupo de los estudiantes más radicales a los Estados Unidos. ¿Cómo fue este hecho?

Al grupo de estudiantes más antigringo que había para aquel entonces lo envíe a los Estados Unidos para que recorrieran los campus de las universidades. Regresaron admirados de ver el campus que tenían y mucho más extenso que cualquiera. Entonces nos pusimos de acuerdo con esos estudiantes para que las paredes quedaran blancas y lo respetaron hasta el punto en que un día aparecieron unos grafitis por la mañana, yo los llame y me respondieron que no habían sido ellos, al otro día los grafitis ya no estaban. Nunca nadie dijo quién había pintado. El secreto está en que el estudiante sienta que es su universidad, para que la cuiden.²⁶⁹

Otro de los elementos que contribuyó a esta relación, fueron las muestras de solidaridad de Patiño con los estudiantes. En los disturbios del 21 de mayo de 1965 entre los estudiantes y la fuerza pública, que detallaremos en el siguiente capítulo, el ex

²⁶⁸ “El estudiantado como fuerza impulsora de la Universidad”, p. 1.

²⁶⁹ “El Rector de rectores”, *El Espectador*, 31 de mayo de 2015, edición digital. El Consejo Superior Universitario, autorizó para que una comisión integrada por los dos representantes de los estudiantes a tal Consejo, Guido Lastra y Orlando Uricoechea, y María Cristina Iriarte de Uricoechea asistieran al Congreso Estudiantil que se celebró en la Universidad de Cornell en EE. UU. a principios del 1965, como consta en Resolución número 97 del 26 de agosto de 1964.

presidente del Consejo Estudiantil de la Universidad Nacional resultó herido y fue el mismo Patiño quien lo llevó al hospital para que recibiera atención médica.²⁷⁰ En ese mismo evento falleció el estudiante Jorge Enrique Useche de la Universidad Tadeo Lozano, por lo que el rector de la Universidad Nacional asistió al desfile silencioso que se organizó en homenaje al estudiante. Asimismo, logró la readmisión del alumno Julio Cesar Cortés intercediendo ante Consejo Superior, pues había sido expulsado en 1962 por fomentar un periódico de oposición dentro de la Universidad. Este estudiante, fue reconocido por su cercanía con Camilo Torres, el capellán que inspiró la subversión en muchos estudiantes, y se dice que fue asesinado en 1968 combatiendo junto a un movimiento guerrillero.²⁷¹

Esta postura le valió muchas críticas, entre ellas la de William Magnusson quien destacó que uno de los mayores problemas de la reforma de Patiño, fue la excesiva reverencia con la que se trató a los estudiantes, pues esto no había hecho más que empoderarlos y hacerlos sentir que tenían igual derecho y autoridad para definir el rumbo de la Universidad Nacional.²⁷²

De cualquier forma, Patiño tuvo la sagacidad para acercarse al movimiento estudiantil y recibir su apoyo para procesar los cambios que habían sido marcados para la Universidad. Esto fue posible, en gran parte, debido a que los estudiantes interpretaron la reforma como una lucha por desmontar las estructuras internas que solo habían servido para construir los grupos de poder, por lo declararon su apoyo a Patiño pero de ninguna forma al gobierno y menos a su servilismo con las exigencias estadounidenses.

Sin embargo, Patiño era consciente que las protestas estudiantiles en el país cada vez iban tomando más fuerza pese a que el presidente Guillermo León Valencia simpatizaba con la política de diálogo del rector. Cuando en 1966 ganó las elecciones presidenciales Carlos Lleras Restrepo, quien había afirmado que tendría cero tolerancia con este tipo de manifestaciones, se creó un ambiente de constante tensión, por lo que Patiño Restrepo aprovechó la invitación para dirigir la Federación Panamericana de Asociaciones

²⁷⁰ “Graves incidentes en Bogotá”, p.15

²⁷¹ Resolución 145 del 22 de octubre de 1964 del Consejo Superior Universitario. En la sesión del Consejo Académico del día 30 de marzo de 1995, Patiño también intercedió por la readmisión de la María Arango Marroquín a la carrera de sociología alegando su buen desempeño académico.

²⁷² MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, p. 197.

de Facultades de Medicina (FEPAFEM) y renunció a la rectoría afirmando que ya la reforma que se había propuesto se había desarrollado casi a plenitud. Esto sin dudas fue un movimiento muy conveniente para su imagen y su carrera profesional, pues terminó su administración siendo reconocido como un gran visionario que había logrado transformar la Universidad y a la vez se libró de hacer frente a la crisis que estaba por desatarse entre los estudiantes y el Gobierno nacional.

3.5. La tercera estructura: el cambio en la organización de los campos de saber

De acuerdo con lo que plantea la Unidad operante, la tercera estructura es un núcleo que lo componen las disciplinares y las formas organizativas de los campos del saber, que generalmente tiende a ser el espacio en donde más difícil es introducir cambios dado los arraigos tradicionales o consuetudinarios.

Como este asunto ya fue abordado en el apartado al que nos referimos a la integración académica, en esta sección nos limitaremos a reafirmar que en efecto fueron los decanos la principal fuerza opositora de la reforma, lo cual se vio reflejado en los enfrentamientos que tuvieron lugar en los encuentros para concertar los criterios de la reorganización y en la negativa a brindar la información que se requería para el fortalecimiento de la administración central. Una de las posturas más renuentes fue la del decano de economía, quien afirmaba que su campo de saber no podía ser integrado pues era el más importante de la Universidad, desde el cual podía diseñarse toda la reestructuración de la institución, incluso llegó a pedir financiación para que el Centro de Investigaciones Económicas y Sociales, que se encontraba a su cargo, diseñara una propuesta de reforma tratando de sustituir las funciones de la Oficina de Planeación que se había fortalecido en la administración de Patiño.²⁷³

Asimismo, las facultades de la Universidad como la de Medicina y Derecho nunca se sintieron forzadas a integrarse dado el peso histórico y tradicional con que el que contaban dentro de la institución. De hecho, una vez salió Patiño de la rectoría quedó pendiente la conformación de la facultad de Ciencias de la Salud que aspiraba a fusionar a medicina, enfermería y odontología, procedimiento que nunca se llevó a cabo. Lo mismo

²⁷³ MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, p. 171.

sucedió con el programa de estudios comunes que aspiraba a instaurarse en la universidad gracias a la departamentalización que se quiso implementar.²⁷⁴ Así describió explicó Patiño este proceso años después: “¿Quiénes se opusieron a la reforma? Algunos decanos porque se les estaba descontando su facultad para volverla departamento. Había muchos profesores que no querían la integración académica, y curiosamente los estudiantes, que fueron una fuerza de oposición violenta, se convirtieron en el apoyo más grande que tuvo la reforma.”²⁷⁵

Pese a que la integración académica estuvo motivada principalmente por razones administrativas y por la optimización de los recursos, la convivencia entre disciplinas y profesores que generó esta reorganización, sin lugar a dudas impactó en el desarrollo de programas curriculares que fueron diseñados a partir de la participación de docentes con formación profesional en diversos campos, lo cual llevó a establecer un diálogo que seguramente ha sufrido muchos replanteamientos desde que empezó esta comunión.

Concluimos este capítulo reafirmando que, si bien la transformación de la Universidad había sido un tema de preocupación en las rectorías anteriores, lo decisivo para que la reforma definitiva se diera en la administración de Patiño fue la presión por obtener recursos extranjeros que le permitieran mantenerse vigente en el sistema universitario que había comenzado a diversificarse, y por la negativa de los gobiernos de proveer los recursos necesarios para su fortalecimiento. De no ser por la prisa de conseguir los fondos para la financiación del crecimiento, seguramente la Universidad no se hubiera reformado bajo tales parámetros y en el poco tiempo en el que lo hizo.

²⁷⁴ Hubo debates respecto a la implementación de los estudios generales en la Universidad pero no hubo consenso sobre el modo que debían ser implementados, dados los problemas formativos que tenían los estudiantes que ingresaban a los primeros semestres de la universidad. Algunos afirmaban que esto solo era un deseo de adaptar el esquema de acuerdo con el funcionamiento del sistema educativo estadounidense. Acta 34 del 13 de julio de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional.

²⁷⁵ “El Rector de rectores”, *El Espectador*, 31 de mayo de 2015, edición digital.

CAPITULO 4

MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN COLOMBIA EN LA DÉCADA DE LOS SESENTA: DOS PROYECTOS DE UNIVERSIDAD ENFRENTADOS.

Hasta ahora nos hemos enfocado en conocer y analizar el modelo de educación superior que Estados Unidos había diseñado para América Latina, y cómo éste fue implementado en el caso colombiano. En el presente capítulo queremos concentrarnos en conocer cuál fue postura de los movimientos estudiantiles en Colombia frente al desarrollo de estos proyectos de intervención en América Latina, teniendo en cuenta que estos movimientos desde el inicio siglo XX, se habían ido consolidando como una de las fuerzas transformación más importante de los espacios universitarios en el continente. Para esto hemos considerado importante caracterizar los rasgos generales de los movimientos estudiantiles en los sesenta, en donde podremos ver que los elementos cohesionadores de estas organizaciones fueron la defensa del derecho por incidir en el moldeamiento de la universidad y la sociedad; la lucha contra el imperialismo y la denuncia por la forma en la que las universidades estaban siendo utilizadas para favorecer los intereses económicos y políticos de un reducido sector de la sociedad, por lo que se reprobaba la ausencia de la función crítica dentro de estas instituciones.

Como hipótesis de este texto planteamos que, un factor decisivo para las luchas de movimientos estudiantiles en Colombia en la década de los sesenta fue el rechazo al modelo universitario que estaba intentando instaurar Estados Unidos en América Latina, por lo que buscaron defender el derecho que habían adquirido a comienzos de siglo de incidir en el destino de las universidades. En los primeros años de la década, estos grupos no contaron con una estrategia de protesta estructurada, por lo que se limitaron a manifestar su rechazo a la intervención estadounidense en eventos aislados, pues solo hasta finales de los años sesenta, por motivo de la conmemoración de los 50 años de los acontecimientos de Córdoba, lograron elaborar una contrapropuesta de reforma universitaria para hacer frente a la influencia de Estados Unidos en este campo. La defensa de esa propuesta fue el motivo de las protestas de 1971, aunque para la fecha ya la intervención estadounidense había logrado sentar bases profundas.

Como ha sido ilustrado ampliamente, los movimientos estudiantiles no pueden ser entendidos al margen de las luchas políticas y sociales, por lo que su abordaje requiere recurrir a distintos aspectos de la historia nacional. Pese a esto, en el presente escrito trataremos de valorar principalmente a los movimientos estudiantiles como actores determinantes en los procesos de reforma universitaria. Su contribución política y social puede ser vista de una manera mucho más concreta en otro tipo de trabajos con esa orientación y propósito, aunque hay que decir que estos son elementos indisociables dada la complejidad de los acontecimientos.

4.1 Los estudiantes: de fuerza transformadora a enemigos de la reforma

Durante el primer periodo de reforma en América Latina, como lo mencionamos en la introducción, los estudiantes eran considerados como el principal actor motivador del cambio dentro de las universidades. El respaldo de las corrientes intelectuales del continente y el apoyo ofrecido por los sectores liberales de la sociedad, hicieron que los jóvenes se sintieran los elegidos para erradicar las prácticas tradicionalistas y anquilosadas, que se habían instaurado en las universidades latinoamericanas luego de una larga influencia de la Iglesia católica y de los grupos conservadores de cada uno de los países. Fue así como, como comenzó un periodo de fortalecimiento de la autonomía y el cogobierno, que favoreció el monopolio público en la educación superior y condujo a la participación estudiantil en los órganos de decisión de las universidades.

En la década de los sesenta, en medio del segundo periodo de reforma universitaria, esta situación dio giro radical. Los jóvenes universitarios pasaron de ser los más importantes motivadores del cambio, a ser considerados como la principal fuerza de oposición de las reformas universitarias en el continente. Así como se valoró el Manifiesto Laminar elaborado por los estudiantes cordobeses en 1918, como el documento representativo del primer periodo de reforma universitaria en América Latina; así mismo el Informe Atcon sobre las universidades latinoamericanas publicado en la década de los sesenta, fue identificado como el escrito que condensaba la esencia de las transformaciones que los estadounidenses querían implementar en el campo de la educación superior en la

región.²⁷⁶ En este último texto existía una premisa determinante: los estudiantes son el primer obstáculo para lograr adecuar las universidades para que respondan a las necesidades nacionales, pues son un sector refractario que desea mantener la organización tradicional.

Fue así como se planteó la relación con los movimientos estudiantiles, considerándolos los enemigos del proyecto modernizador al que se aspiraba someter universidad latinoamericana. A partir de esto, los estudiantes empiezan a ser vistos con suspicacia, por lo que se enfilan los esfuerzos a limitar, o en lo posible a eliminar, cualquier posibilidad de incidencia en los órganos de gobierno de las universidades: “Todos reconocemos el peligro que para la instrucción universitaria representa la excesiva participación de los estudiantes en la política nacional.”²⁷⁷ De ahí el interés por consolidar la administración central en las universidades, fortaleciendo la autoridad jerárquica y eliminando los gobiernos colegiados; por lo que se aplicó a las universidades una lógica gerencial y corporativista, lo cual sentó las bases para ese paradigma que, según Imanol Ordorika, ve a las universidades como espacios ajenos a la política, que deben ser neutrales y de carácter técnico.²⁷⁸

La preocupación no radicaba simplemente en que, por causa de los estudiantes, la universidad no estuviera respondiendo a las exigencias empresariales y de la industrial. En el fondo, existía un recelo por la simpatía que los movimientos estudiantiles mostraban con las ideas comunistas, considerando que la universidad era el lugar propicio para alimentar las fuerzas de resistencia contra el modelo capitalista y las estructuras tradicionales, tal y como se había demostrado con la Revolución cubana, cuyos líderes nacieron de ola de protestas de las primeras décadas del siglo XX. De allí la urgencia por intervenir en la organización de las universidades públicas, ofreciéndole al Estado apoyo para que pudiera mantenerlas bajo control; vigorizando además el sector privado para demostrar la importancia de la circulación de capital de distintos orígenes para el progreso económico y social de los países, contradiciendo la máxima socialista de fortalecer solo el sector público.

²⁷⁶ En 1966 se publica en Colombia en la *Revista Eco* El informe sobre las observaciones a las Universidades Latinoamericanas, elaborado por Rudolph Atcon.

²⁷⁷ Memorias del Cuarto Seminar on Higher Education in the Americas, p. 17

²⁷⁸ ORDORIKA, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, p. 17.

Para Gonzalo Cataño, contrarrestar la insurgencia estudiantil y la influencia ideológica del marxismo, fue la razón por la cual la intervención en las universidades se convirtió en un tema prioritario para los organismos estadounidenses.²⁷⁹

Ya los estudiantes no se consideraban los visionarios sino una fuerza rebelde que debía ser sometida a como diera lugar. Este cambio en la percepción se debía, en parte, a que los estudiantes de la década de los sesenta pertenecían a una nueva generación, que ya no se identificaba con ninguna de las fuerzas políticas tradicionales. En las primeras décadas del siglo XX existía una estrecha relación entre los movimientos estudiantiles y los sectores liberales, que incluso hace difícil hacer una separación entre las luchas que libraron uno y otros, pues tal como lo indica Mauricio Archila por esos años “los estudiantes eran los hijos consentidos de la élite gobernante.”²⁸⁰ Sin embargo, las expectativas de estos nuevos jóvenes, ya no podían ser contenidas en esa dinámica bipartidista de liberal y conservador, ya que se había logrado desarrollar una mayor conciencia de los problemas sociales que habían sido ignorados en las disputas por el poder. Esta ruptura con los partidos tradicionales dio paso a nuevas formas de comprender la realidad nacional.

De manera que las protestas estudiantiles comenzaron a ser el termómetro de las tensiones y conflictos del país. Ya no bastaba con exigir la democratización dentro de la universidad, se trataba de demandar un cambio en la estructura política y social de todo el país. Esto se tornó un problema para los grupos políticos tradicionales, pues los estudiantes se habían convertido en la cara visible de los problemas sociales, lo cual desencadenó una represión violenta y un constante enfrentamiento con los movimientos estudiantiles principalmente de las universidades públicas.

El elemento detonante de esta conflictiva relación fue la presencia estadounidense que había decidido intervenir en las universidades precisamente para contener el estallido social. Ante los ojos de los estudiantes, esta intervención se trataba de una estrategia para convertir a las universidades en un parte esencial del engranaje del imperialismo,

²⁷⁹ CATAÑO, *Sociología de la educación en Colombia*, p. 18. En Este mismo texto Gonzalo Cataño expone algunos de los estudios de corte psicológico que se hicieron en la década de los sesenta con relación a las actitudes políticas, sociales y religiosas de los estudiantes de la Universidad Nacional realizados por especialistas estadounidenses como Robert C Williamson.

²⁸⁰ ARCHILA, “Entre la Academia y la política, el movimiento estudiantil en Colombia, p. 162.

fomentando la educación de acuerdo con los requerimientos de la industria lo cual afianzaba el modelo de explotación capitalista, sin mostrar el más mínimo interés por atender las necesidades sociales. Fue por eso que la lucha de los movimientos estudiantiles en la década de los sesenta se concentró en defender el derecho que habían adquirido en décadas pasadas para incidir en el moldeamiento de la universidad, derecho que desde la perspectiva del modelo estadounidense constituía el principal error en la configuración de la universidad latinoamericana.

Los estudiantes se rehusaban a ser el elemento pasivo en la configuración institucional, tal como aspiraban los estadounidenses. Esto no significaba que estuvieran en contra de la urgencia de reformar las universidades, tal como lo había afirmado Atcon, sino que poseían una perspectiva de interpretación distinta sobre cuál era el problema de universidad de américa latina, rechazando las transformaciones hechas a partir de sugerencias por actores foráneos. Esto dio lugar a un enfrentamiento de modelos distintos de universidad completamente irreconciliables.

La diferencia radicaba en el significado de la reforma universitaria, pues mientras para el modelo estadounidense esta se entendía como la modernización requerida para la adaptación de los modos de producción, para los estudiantes el cambio debía dirigirse a fortalecer la universidad para que liderara la transformación social, lo que en palabras de Hugo Casanova serían dos visiones distintas sobre la reforma universitaria: una innovadora modernizante y una emancipadora.²⁸¹ Es decir, se enfrentaban dos extremos: un proyecto basado en la necesidad de corporativizar la universidad frente a otro enfocado en fortalecerle su carácter crítico y reflexivo en la producción del conocimiento para que se garantizara un aporte real a la sociedad. En la primera opción, la universidad solo debe adaptarse a las exigencias que provienen de los factores económicos y políticos mientras que, del otro lado, se busca desarrollar una postura más crítica ante tales exigencias.²⁸²

En este mismo sentido, el concepto de autonomía también fue motivo de enfrentamiento, pues mientras que los corporativistas la limitan a aspectos jurídicos y

²⁸¹ CASANOVA, *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM, entre la emancipación y la innovación*, p.18.

²⁸² TÜNNERMANN, *Estudios sobre la teoría de la universidad*, p.89

administrativos, los que defiende el desarrollo de la crítica y la reflexión aseguran que ésta debía darse en todos los aspectos de la vida universitaria, enfatizando en que nadie, ni siquiera el Estado que proporciona los recursos, debe interferir en los procesos de producción del conocimiento, teniendo en cuenta que la única obligación de la universidad era atender los problemas sociales reales, buscando promover una sociedad más democrática.²⁸³

Fue por eso por lo que hubo tal enfrentamiento en la década de los sesenta, pues los movimientos estudiantiles rechazaban que fueran los estadounidenses quienes diseñaran la reforma sobre la cual debía reestructurarse la universidad latinoamericana, por considerar esto como un intervencionismo dentro de sus planes imperialistas y contrarrevolucionarios, que apostaba a construir una universidad dependiente de las demandas de actores externos.

Al revisar los reportes sobre los proyectos de intervención en educación superior elaborados por los asesores estadounidenses, nos llama la atención la manera en la que se ignoraban por completo las protestas estudiantiles, tratando de anular cualquier mención que significara el reconocimiento de los estudiantes como un actor de influencia dentro de la universidad. En este mismo sentido, la periodización de las reformas universitarias en América Latina no ha contribuido a mostrar las complejidades de los movimientos estudiantiles, ya que este esquema se basa en la superación de la crisis de una etapa y su tránsito hacia otra en la que deben ser analizados nuevos elementos, como si cada fase se tratara de temas superados. Esto podemos verlo claramente con el abordaje de aspectos como la autonomía y cogobierno, que se consideran los ejes centrales de la primera etapa de reforma, por lo que en la segunda y la tercera no se hace un seguimiento de la manera en la que son replanteados. Incluso hasta nuestros días los movimientos estudiantiles siguen hablando de autonomía, aunque todos estos conceptos sufren variaciones en su significado de acuerdo con el momento histórico y dependiendo del actor que los utilice.

Sin embargo, los movimientos estudiantiles de la década de los sesenta demostrarían que seguían siendo un actor presente y determinante, no solo dentro de la universidad sino en la sociedad misma. Es por eso que a continuación haremos una aproximación al papel que desempeñaron en esta década.

²⁸³ BASCUÑAN, *Cinco ensayos para una teoría de la universidad Latinoamericana*, pp. 51-68.

4.2 La agitación estudiantil en la década de los sesenta

Los años sesenta son conocidos por ser uno de los periodos de agitación social más fuertes del siglo XX, debido a una conjunción de factores. Hubo un crecimiento de los sectores medios ilustrados que demandaron nuevos espacios de desarrollo laboral y social, movimientos juveniles y étnicos contestatarios como el hipismo y Las Panteras Negra; movimientos políticos de izquierda que luchaban contra el colonialismo y la guerra imperialista; y general un auge de las luchas sociales. Los movimientos estudiantiles no fueron ajenos a esto, ya que en las universidades confluían todos estos actores y conflictos. Esta década tuvo una gran cantidad de acontecimientos importantes, cuyas consecuencias marcaron la forma en la cual terminó el siglo XX.

En Estados Unidos hubo una estrecha relación entre los movimientos estudiantiles y las protestas sociales. El modelo de educación superior que promocionaron los estadounidenses en América Latina sentó una percepción de que en ese país las universidades marchaban según un plan establecido y que no existían focos de inestabilidad, pues todo estaba controlado por una fuerte administración. Sin embargo, los movimientos estudiantiles estadounidense lograron consolidarse en una fuerza política muy importante, por respaldar demandas de diferentes sectores sociales.

La Universidad de California en Berkeley, la misma de la que provino el equipo que asesoró a los colombianos en la transformación de la educación superior, fue una de las instituciones con mayor activismo estudiantil. Los estudiantiles se involucraron en la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, se declararon en contra de la pena de muerte, criticaron la segregación negra en la enseñanza pública, rechazaron la intervención en Cuba y se opusieron rotundamente a la guerra de Vietnam. Estos diversos temas de protesta, dieron lugar a organizaciones civiles de mucha influencia en el país, tales como el Student no Violent Cordinating Commitee, luego divididos en Black Panther, Student for Democratic Society y el Free Speech Monvement. Las autoridades de la universidad buscaron por todos los medios cercar las protestas, por lo que fueron prohibidas a los estudiantes las actividades políticas, así como la recolección de fondos y la circulación de propaganda política. Esto generó la famosa manifestación del 2 de diciembre de 1964, en la

que se criticó el carácter jerárquico y autoritario con el que se estaban conduciendo las universidades del país y se además se exigió el respeto a la libertad de expresión.²⁸⁴

En la Universidad de Columbia, que hasta el momento venía desempeñando un papel muy importante en la formación de especialistas en asuntos internacionales requeridos para los planes de intervención de Estados Unidos en el mundo, también hubo movilizaciones estudiantiles. En 1968 se inició una huelga de un semestre impulsada por el SDS (Student for Democracy Society), en rechazo a los bombardeos en Vietnam y por la crisis desencadenada por la presencia de la CIA en la institución, que reclutaba profesionales en distintos campos. Los estudiantes criticaban la forma en la que la Universidad se financiaba a partir de contratos gubernamentales para desarrollar investigaciones a favor de la industria militar y de las actividades económicas de empresas como IBM.²⁸⁵

Los movimientos estudiantiles de Estados Unidos denunciaban que, en su país y en el resto de mundo, a la universidad se le estaba condicionando el financiamiento a la producción de conocimiento útil para el desarrollo de proyectos para la consolidación de monopolios, multinacionales, la industria armamentista y la guerra, por lo que la ciencia y la investigación universitaria estaban al servicio del mejor postor. Mario Aguirre, en su texto “universidad y movimientos estudiantiles”, cita el ejemplo de como el Departamento de Biología de la Universidad de Texas había recibido financiación para construir edificios y crear un programa de becas, con la condición de que se desarrollara una investigación sobre el “standard oil” para una empresa que se encarga de la explotación de petróleo en Bolivia. Lo paradójico es que los mismos estudiantes estadounidenses, denunciaban la forma en la que se estaba conduciendo su país en el resto del mundo. En este mismo sentido, se respaldada la lucha antiimperialista que se estaba gestando en diversos países, rechazando la guerra en Vietnam y el despliegue militar que se llevó a cabo para invadir países del sudoeste asiático.

Esto mostraba precisamente el enfrentamiento de dos modelos, pues para los estudiantes estadounidenses lo que sucedía evidenciaba la ausencia de la función crítica en la

²⁸⁴ AGUIRRE, Manuel Agustín, *Universidad y movimientos estudiantiles*, p. 92.

²⁸⁵ AGUIRRE, Manuel Agustín, *Universidad y movimientos estudiantiles*, p. 92.

universidad, que únicamente se adaptaba al sistema, pero no reflexionaba sobre las consecuencias que tendría la pasividad con la cual se sometía a los vaivenes de los requerimientos económicos y políticos. Esto cuestionaba seriamente el deber ser de las universidades, partiendo del supuesto que debía contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y por el contrario habían privilegiado apoyar el desarrollo económico y político de unos pocos.²⁸⁶

En Europa los movimientos estudiantiles también tuvieron una presencia importante, pues hubo una participación activa para respaldar todas las demandas sociales. Podemos encontrar que los aspectos comunes de estas organizaciones fueron la lucha por la democratización social, el antiimperialismo y la denuncia por el modo en que las universidades estaban siendo usadas para producir conocimiento útil al servicio de intereses particulares, sin que hubiese un respeto y un reconocimiento de su autonomía.

Una experiencia emblemática de las protestas estudiantiles en la década de los sesenta es el Mayo Francés, considerado el hito más importante de la revolución estudiantil en la segunda mitad del siglo XX, que es el equivalente de lo que significó la reforma universitaria de Córdoba en 1918 en la primera etapa de reforma universitaria en América Latina. Los movimientos estudiantiles de Francia, también denunciaron como las universidades se habían puesto al servicio de los intereses económicos de las empresas y los países imperialistas, descuidando completamente su función crítica y social, pues además no estaban atendiendo eficientemente la demanda en la educación superior, ya que cada vez más jóvenes estaban quedando fuera del sistema, dadas las restricciones en el ingreso, tales como los exámenes de admisión, que eran identificadas como prácticas discriminatorias. Este movimiento tuvo gran repercusión debido a que fue fortaleciéndose con un enramado de protestas sociales, provenientes de grupos sindicales, organizaciones políticas, la crítica por la guerra en Argelia, entre otros aspectos que recogieron una amplia agenda de demandas que terminaron por orillar en el gobierno de Charles de Gaulle, por lo que el este movimiento quedó registrado en la historia como un referente del derecho a la utopía.²⁸⁷

²⁸⁶ TÜNNERMANN, *estudios sobre la teoría de la universidad*, p. 89

²⁸⁷ WALLERSTEIN, 1968. *Razones y raíces*, pp. 51-68.

De igual forma, otros países de Europa experimentaron una activa participación de los estudiantes y los jóvenes en los acontecimientos políticos y sociales, como fue el caso de la Primavera de Praga “el socialismo con rostro humano” y las rebeliones en Italia, España y Polonia, que compartían una consigna: la democratización de la universidad y la sociedad entera en condiciones de dignidad para personas, en lo que varios autores han denominado un movimiento antisistémico.²⁸⁸ En Alemania, el movimiento estudiantil en cabeza de famoso joven Rudi Dutschke, hizo parte de una crítica profunda a las narrativas sobre las cuales se había constituido la sociedad alemana creando una brecha generacional, cuestionando el surgimiento del fascismo y la manera en la que seguían reproduciéndose prácticas antidemocráticas en todos los espacios públicos y privados en las que por supuesto se incluía las universidades.²⁸⁹

4.2.1 La experiencia latinoamericana

En América Latina, dada la fuerte presencia de equipos asesores estadounidenses que marcaron el paso de las reformas universitarias, también hubo una sólida resistencia estudiantil. Por ejemplo, en Chile donde los proyectos de intervención habían apostado a una profunda transformación de la educación superior, los estudiantes hicieron una crítica al modo en el que se estaban rigidizando las estructuras organizativas que afectaba la democratización de la universidad, favoreciendo un régimen autoritario pues, como vimos anteriormente, un elemento central del modelo estadounidense era consolidar la administración central, para reducir al máximo la capacidad de influencia de los movimientos estudiantiles.

Aunque por democratización, estas organizaciones también aludían a la importancia de ofrecer acceso a la universidad a un mayor número de estudiantes, por lo que criticaban la implementación de procedimientos tendientes a restringir el ingreso. En la Universidad de Chile, con la movilización de la FECH (Federación de Estudiantes Chilenos) a finales de los sesenta, los estudiantes lograron hacer parte de una comisión que diseñaría la reforma de la Universidad, lo cual terminó en un proyecto en el que se consiguió mantener el

²⁸⁸ ARRIGHI, *Movimientos antisistémicos*, pp. 83-98.

²⁸⁹ WELLMER, *Finales de partida: la modernidad irreconciliable*, pp. 244-254.

cogobierno, aunque para la fecha el modelo estadounidense había logrado una gran influencia en la reorganización de su sistema de educación superior como lo constatamos en el primer capítulo.²⁹⁰

Igualmente, en Brasil y Perú hubo una actividad importante. Los movimientos estudiantiles peruanos tuvieron una activa participación en los conflictos sociales y políticos de la época, en donde hubo un florecimiento de los grupos de izquierda. Al igual que los chilenos, buscaron restablecer la presentación estudiantil, la cual había sido anulada en la década de los cincuenta por la dictadura militar de Manuel Odría. Esto se logró con una reforma universitaria en 1960.²⁹¹ En el caso de Brasil, los estudiantes promovieron manifestaciones como la famosa Marcha de los Cien mil en 1964, precisamente en contra de la dictadura militar.²⁹²

La etapa de estas revueltas estudiantiles se cierra con los acontecimientos del 2 octubre de 1968 en México. Los movimientos estudiantiles en este país estuvieron liderados por los alumnos de la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional, a quienes les había llegado la influencia de las manifestaciones juveniles en otras partes del mundo, con un mensaje claro de la búsqueda de la democratización de la universidad y de la sociedad, por lo que rápidamente comenzaron a reflexionar sobre el autoritarismo con el que PRI (Partido Revolucionario Institucional) estaba llevando la nación ya que éste había logrado permear todas las estructuras sociales. Esto llevó a una serie de protestas exigiendo la democratización de todos espacios, incluida la universidad. Dada la coyuntura de la celebración de las olimpiadas, el gobierno de Díaz Ordaz ordenó frenar una manifestación realizada por los estudiantes, dando lugar a la masacre de Tlatelolco. Esto se convertiría en uno de los símbolos más importantes de la represión violenta del estado contra los movimientos estudiantiles.²⁹³

La configuración del movimiento estudiantil latinoamericano durante el siglo XX debe entenderse a partir de las siguientes etapas:

²⁹⁰ JADRESIC, *La reforma de 1968 en la Universidad de Chile*, pp. 55-57.

²⁹¹ García, *Hacia una nueva universidad en el Perú*, p. 6.

²⁹² NOE, "Movimientos sociales en Brasil 1970-1982", p. 403.

²⁹³ ROJAS, *Memorias de un brigadista del movimiento estudiantil mexicano del 1968*, pp. 9-12

1. La experiencia de Córdoba: La lucha por la autonomía y el cogobierno, circunscrito a la universidad.

2. El mantenimiento de las reformas: Un periodo comprendido entre 1918 y 1960 en el que los movimientos estudiantiles defendían las conquistas de la primera etapa, dada la presión de los grupos políticos por desestructurar lo obtenido.

3. La década de los sesenta: reivindicación del derecho de influir en la configuración de la universidad y la sociedad.

Para conocer en mayor detalle las especificidades de los movimientos estudiantiles latinoamericanos en la década de los sesenta, hemos considerado su análisis a partir de unos ejes que permitirán identificar los puntos de separación con los movimientos de la primera mitad del siglo.

Tabla 6: Movimientos estudiantiles de la primera y segunda etapa de reforma universitaria en América Latina.²⁹⁴		
Ejes de análisis	Primer periodo de reforma	La década de los sesenta
¿Por qué transformar la universidad	Una reforma pensada para romper las estructuras tradicionales en la Universidad que habían sido instauradas por el largo periodo de control por parte de la Iglesia Católica, por lo que se busca obtener la inclusión dentro de los organismos de gobierno de la universidad.	Una reforma para fortalecer la función social y crítica de la universidad, en contraposición de la universidad el desarrollo del sistema productivo, cuya producción del conocimiento se haya restringida su utilidad en el fortalecimiento de pocos grupos económicos.
Actores en disputa	-La Iglesia católica, que busca mantener el control religioso sobre las instituciones públicas. - El Estado: que debe asumir el control de la instrucción pública y proveer los recursos necesarios para el funcionamiento del sistema. - élites políticas de corriente liberal	-Estados Unidos: Que diseña y extiende un modelo universitario en América Latina basado en el desarrollo económico. -El Estado: debe atender la demanda de educación superior y la diversificación del sistema. -Movimientos estudiantiles: en

²⁹⁴ Elaboración propia a partir del análisis y estudio de las características de ambos movimientos.

	y conservadora: que se disputan el control ideológico de las universidades. -Los movimientos estudiantiles: jóvenes de elite ilustrados, hijos de los burgueses, que demandan autonomía y democratización.	su mayoría provenientes de la emergente clase media que defienden su derecho a influir en la universidad y la sociedad. -Nuevos grupos políticos: como distanciamiento de las estructuras políticas tradicionales.
El respaldo político e intelectual	Contaban con el respaldo de los grupos políticos liberales, que deseaban que los estudiantes les ayudaran a recuperar el control ideológico de las universidades. Hubo una corriente de intelectuales continental que alimentaba el empoderamiento de los jóvenes, a la que perteneció José Enrique Rodó y José Vasconcelos.	Los estudiantes rompen con el apoyo de los partidos políticos tradicionales, pues estas ideologías ya no representan las inquietudes de los estudiantes preocupados por la desigualdad social. Surgen otras iniciativas que provienen de del fortalecimiento de los sectores de izquierda. Las corrientes intelectuales de soporte estaban asociadas a las reflexiones sobre el colonialismo, el antiimperialismo, los derechos civiles, entre otros cuestionamientos sociales.
El proyecto académico	Se buscan incluir contenido científico para eliminar los principios católicos de la escolástica que no permitían el desarrollo del conocimiento práctico. Esto se basó en la exigencia de la libertad de cátedra, haciendo énfasis en la docencia libre y la asistencia libre,	Se busca que el desarrollo de la ciencia y la investigación estén al servicio del desarrollo social y que haya una reflexión crítica sobre la producción del conocimiento, dado el deseo de hacer que la universidad produzca conocimiento útil para el desarrollo industrial, empresarial y armamentista. Si bien se respeta la libertad de cátedra, el conocimiento debe apuntar al mejoramiento de las condiciones humanas.
	Un pensamiento antiimperialista alimentado por figuras como José Martí y José Enrique Rodó con su	La fuerte crítica al colonialismo y el imperialismo, como un elemento cohesionador de los

El imperialismo	manifiesto Ariel, en el que se hacía un llamado a las juventudes latinoamericanas para que consolidaran una identidad frente a la amenaza que representaba Estados Unidos. Este país era visto con desconfianza por todo lo acontecido con las invasiones territoriales, bajo la lógica del destino manifiesto y la doctrina Monroe De ahí del manifiesto de 1918, “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de América” en el que se declara la hora americana.	movimientos estudiantiles. Rechazo de las guerras, como la de Vietnam y Argelia. Se reprueba la injerencia de Estados Unidos en los acontecimientos políticos de la región y los proyectos de intervención planteados en acuerdos económicos como la Alianza para el Progreso. Se oponen a la intromisión de Estados Unidos en la planeación de las universidades latinoamericanas.
La Democratización	Se pedía la democratización para que los estudiantes pudieran participar en los órganos de gobierno, pero también buscando que los grupos liberales que habían sido desplazados por los grupos conservadores de la universidad pudieran regresar.	Hay una reivindicación de la democracia con la participación de los estudiantes dentro de la universidad, contemplando también el deseo de que más jóvenes pudieran llegar a las aulas de clase. Sin embargo, este concepto fue más allá, pidiendo la democratización de la sociedad en general, dado el autoritarismo con el cual se estaban conduciendo los países latinoamericanos y en el resto del mundo.
La Autonomía	Se reclama la autonomía de la universidad haciendo referencia a su poder de autodeterminación, frente al acoso de factores externos como los grupos religiosos. Una libertad académica, administrativa y financiera.	En la década de los sesenta en qué termino se plantea la autonomía como la condición indispensable para llevar a cabo la función crítica que debe orientar la universidad, por lo que debe estar alejada de cualquier presión externa que desee controlar la producción del conocimiento, pues solo debe tener como fin la contribución al bienestar social.
La represión del	Dado el respaldo de sectores	Por estar involucrados en las

movimiento	liberales la represión de los estudiantes se daba principalmente dentro del campo universitario. Aunque los gobiernos conservadores trataban de cercar las manifestaciones estudiantiles, sin un gran desarrollo de los aparatos de control del Estado.	demandas sociales y políticas, los movimientos estudiantiles son reprimidos violentamente. Esto también se debe en que en los sesenta hay un mayor desarrollo de los cuerpos de coerción del Estado.
-------------------	---	--

4.3 Las juventudes universitarias en Colombia en la década de los sesenta

Al igual que en otros países de América Latina, el movimiento estudiantil colombiano alcanzó un desarrollo importante en las primeras décadas del siglo XX, en el marco de las luchas por la autonomía y la democratización de la universidad, obteniendo su mayor conquista con la reforma universitaria en Colombia que se llevó a cabo bajo el gobierno de López Pumarejo en 1935, en la que se reconocía la participación estudiantil en el gobierno de la Universidad Nacional y la cátedra libre.²⁹⁵

Posteriormente, vino un periodo inestabilidad política e ideológica en el que se amenazaban las conquistas de 1935, pues gobiernos conservadores quisieron retomar el control de la principal universidad del país. El gobierno de Laureano Gómez declaró la turbación del orden público y aprovechó esta ventana jurídica, para limitar la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad. Este presidente fue depuesto en 1953 por el golpe militar de Gustavo Rojas Pinilla, lo cual fue celebrado por los estudiantes inicialmente, aunque al poco tiempo ese gobierno desplegó una gran carga opresora contra los estudiantes, dejando varios muertos en las manifestaciones.²⁹⁶

Es por esto que los estudiantes deciden apoyar las protestas de 1957, uniéndose a la colación de liberales y conservadores para promover la salida de Rojas Pinilla, el cual fue depuesto asumiendo el poder una Junta Militar. A partir de esto los partidos políticos tradicionales, liberal y conservador, acordaron turnarse los periodos y los cargos de

²⁹⁵ MOLINA, *Pasado y presente de la autonomía universitaria*, p. 32.

²⁹⁶ ARCHILA, *El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica*, p. 77.

representación política lo cual se denominó Frente Nacional, en lo que se denominó un pacto para frenar la ola de violencia en la que venía sumergido el país desde 1948.²⁹⁷

Fue por eso por lo que la urgencia por democratizar la sociedad en los sesenta también alcanzó el movimiento estudiantil colombiano, que se declaró el principal opositor del pacto de alternancia del poder que establecieron los partidos tradicionales, denunciando el reparto de la dirección del país sin permitir la influencia de terceras fuerzas.²⁹⁸ Con esto, el movimiento estudiantil da paso a la ruptura de su relación con el bipartidismo, vislumbrando el surgimiento de nuevos grupos políticos que prometían dar solución a los problemas del país que habían sido desatendidos por años. Mauricio Archila señala un aumento en las protestas estudiantiles por esos años al considerarlos voceros de los intereses de la clase media.²⁹⁹

Estas protestas comienzan a desplazarse dentro de la universidad, pues se considera que en ellas se están reproduciendo las mismas estructuras autoritarias con las que se estaba conduciendo el país. Por ello, la Universidad Nacional comenzó a un foco de constantes conflictos, que se reflejaba en la sucesiva renuncia de rectores como Laserna y Montufar, quienes trataron de implementar medidas para controlar las protestas de los estudiantes y recuperar el control de la universidad, por lo cual hubo expulsiones, se prohibieron las manifestaciones y se penalizaban la inasistencia a las clases.³⁰⁰

Este clima de rebelión hizo propicio que las autoridades nacionales y de la universidad, cuestionaran si había sido apropiado darles a los estudiantes participación en el gobierno de la máxima casa de estudios, poniendo en duda su capacidad para opinar sobre su destino. Llegando incluso a insinuar que la autonomía dada en los treinta había sido un error, pues hasta el momento esto solo había dado muestras de ser un rotundo fracaso.³⁰¹ Como hemos visto, esta lógica de cercar la participación estudiantil, era promovida por el modelo universitario estadounidense, que contemplaba planteaba una dirección corporativa

²⁹⁷ ACEVEDO TARAZONA, y MALTE ARÉVALO, “Movimiento estudiantil y gobernabilidad universitaria en Colombia: 1910-1972”, p. 225.

²⁹⁸ RUIZ, *Sueños y realidades, proceso de organización estudiantil 1954-1966*, pp. 115-139.

²⁹⁹ ARCHILA, “Entre la Academia y la política, el movimiento estudiantil en Colombia”, p. 165.

³⁰⁰ Acuerdo 62 de 1962

³⁰¹ MAGNUSSON, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, p.31.

de este tipo de instituciones, con lo que se esperaba reducir la capacidad de influencia de las ideas comunistas.

Esto hizo plantear la idea de una reforma universitaria que permitiera restablecer la autoridad dentro de la universidad pues, como vimos en el tercer capítulo, los fondos estadounidenses para el desarrollo de la educación superior estaban ligados a un fortalecimiento de la administración de la Universidad Nacional. Fue así como se conformó una comisión en la que participaron representantes de ambos partidos políticos, estudiantiles y autoridades de la universidad, la cual tenía como misión establecer un nuevo régimen orgánico que remplazara las disposiciones de la Ley 68 de 1935, la cual se consideraba una conquista histórica para los movimientos estudiantiles de principio de siglo.

Dentro de los muchos temas que fueron motivo de enfrentamiento entre los miembros de esta comisión, hubo uno especialmente problemático: la presencia de la Iglesia Católica dentro de los órganos de decisión de la Universidad. Esto por supuesto constituía un caso atípico en América Latina, pues el tema de la presencia religiosa en las universidades había sido un tema que fundamentalmente se había resuelto en el primer periodo de reforma, ya que la Iglesia poco a poco se había ido relegando a la iniciativa privada y al control de los niveles más básicos de la educación. Sin embargo, en plenos años sesenta ahí estaban los jóvenes estudiantes exigiendo que la universidad, por su carácter autónomo, no debiera estar condicionada a la intervención religiosa.

Pese a la negativa de los estudiantes, finalmente en la Ley 65 de 1963 que reordenó la Universidad, se declara que es deber de la Universidad formar en valores cristianos, dándole voz y voto en el Consejo Superior a un representante de la Iglesia. Esta formación espiritual y moral se acompañaba de la figura de un capellán nombrado por el arzobispo, para conducir la formación religiosa de la Universidad oficiando ritos católicos como misas, matrimonios y bautizos.³⁰² Esto por supuesto fue considerado por los estudiantes como una ley autoritaria, que desconocía el carácter autónomo y científico de las universidades públicas.

³⁰² Universidad Nacional de Colombia, *Manual Informativo 1965*, Bogotá, UN, 1965, p.52.

Paradójicamente Camilo Torres, un capellán de la Universidad Nacional, terminaría siendo una de las figuras más importantes de inspiración revolucionaria y subversiva para los movimientos estudiantiles. Este personaje, proveniente de la élite liberal, había iniciado sus estudios de derecho en la Nacional, aunque los dejó para ordenarse como sacerdote de la orden dominica en 1964, para luego estudiar sociología en Bélgica. Había llegado a la capellanía de la Universidad en 1960, logrando ganarse la simpatía de los estudiantes que incluso llegaron a promoverlo como rector, pero dadas los enfrentamientos que mantenía con los jerarcas de la Iglesia por el apoyo a los estudiantes y sus revueltas, fue destituido como capellán. Pese a esto, Camilo Torres se mantuvo muy activo con sus labores sociales y comunitarias, y se mantuvo en constante relación con los estudiantes hasta que en 1966, se enlista en el grupo guerrillero Ejército de Liberación Nacional en donde muere en combate, lo cual contribuyó más a su idealización entre los jóvenes quienes lo consideraron como una figura inspiradora.³⁰³

La participación política del padre Camilo Torres rompió varias antiguas tradiciones y permitió la aproximación entre las convicciones religiosas de muchos estudiantes y la doctrina marxista. Con su muerte se abrió el debate estratégico y práctico (calificado a veces como ideológico), sobre los caminos de la revolución. Aunque no existen datos confiables puede suponerse que la muerte de Padre Torres Restrepo incrementó en alguna medida la incorporación de estudiantes a las guerrillas en las cuales han perecido algunos como, por ejemplo, el antiguo presidente de la FUN y estudiante de medicina de la Universidad Nacional, Julio Cesar Cortés.³⁰⁴

Para el momento en el que se dicta la nueva ley que reordenó la Universidad Nacional, las organizaciones estudiantiles ya habían logrado un desarrollo. En 1953 se creó la FUC (Federación Universitaria Colombiana), luego del Congreso Nacional Universitario Organizado por la Asociación Universitaria de Antioquia (AUDEA) y el Ministro de

³⁰³ RUEDA, “Camilo Torres Restrepo”, pp. 19-26. El cura Camilo Torres dirigió un movimiento denominado Frente Unido del que luego saldrían los Comandos Camilistas de línea político militar que luego se unirían a ELN Ejército de Liberación Nacional.

³⁰⁴ TORRES, *Trayectoria histórica de la Universidad colombiana*, p. 69.

Educación Lucio Pabón Núñez contando con la aprobación de la Iglesia Católica, lo que dio paso a una organización conservadora que no proclamaban la defensa de la autonomía y la cátedra libre. En oposición a esta organización, en 1954 se crea la FEC (Federación de Estudiantes Colombianos, de corriente liberal que se enfrentaba al gobierno de Rojas Pinilla y defendía las conquistas obtenidas en la reforma de López Pumarejo. Sin embargo, en 1957 ambas organizaciones deciden organizar el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, en el cual se decide formar la UNEC como una sola organización (Unión de Estudiantes Colombianos, que se declaraba defensora de la reforma de 1965 pero además respaldaba las ideas de izquierda que comenzaban a tomar fuerza en el país.³⁰⁵

La UNEC, contaba con el apoyo de estudiantes de universidades públicas y privadas como la Tadeo, la Libre y el Externado, aunque no gozaba del todo de la aprobación de los estudiantes de la Universidad Nacional, pues ellos querían ser los que lideraran los movimientos estudiantiles del país. Como la Ley 63 de 1963, había aprobado la creación de los Consejos Estudiantiles dentro de la Universidad, esto le devolvió la fuerza perdida a la organización estudiantil dentro de esta institución y fue así como crearon la FUN (Federación Universitaria Nacional), que llegó para deponer a la UNEC.³⁰⁶

De este modo el movimiento estudiantil en Colombia comenzó a dirigirse desde 1963 por el Consejo Estudiantil de la Universidad Nacional a través de la FUN. Los ejes de protesta de esta organización eran el cuestionamiento al sistema de gobierno que se estaba dando en el país con el Frente Nacional, solidaridad con el movimiento guerrillero campesino, declaraciones contra la intervención estadounidense en la economía del país y defensa de la universidad pública. La FUN va a ser un protagonista muy importante en las luchas estudiantiles en la década de los sesenta, ya que con esta se consigue crear una agenda en el que el elemento antiimperialista era central, que como hemos visto es un factor central en esta investigación.³⁰⁷

³⁰⁵ ARCHILA, *el movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica*, pp.76-82.

³⁰⁶ TIRADO MEJÍA, *Los años sesenta: una revolución en la cultura*, p. 320.

³⁰⁷ TIRADO MEJÍA, *Los años sesenta: una revolución en la cultura*, p. 320. Esta organización funcionaba mediante una Asamblea Nacional y un Consejo Directivo integrado por los representantes de cada una de las universidades públicas y privadas que lo integraban.

A partir de la instauración de la FUN, comienza a hacerse un cuestionamiento mucho más serio de la influencia que está ejerciendo Estados Unidos sobre el país y las universidades colombianas. De este modo, comienza a ser vista con suspicacia las visitas de profesores estadounidenses a ese país, pues incluso el mismo Orlando Fals Borda, considerado el padre de la sociología en Colombia, fue calificado por esta organización como defensor y promotor del proyecto de intervención estadounidense. Contradictoriamente, este mismo profesor fue tildado posteriormente por miembros del gobierno como insurgente.

El rector de la Universidad Nacional al que le correspondió este periodo de mayor consolidación de la FUN fue José Félix Patiño Restrepo, cuya reforma reseñamos en capítulo tres de esta investigación. Como indicamos, su administración se caracterizó por entablar un diálogo con los estudiantes, haciéndolos sentir tenidos en cuenta, lo cual fue la clave para que le permitieran llevar a cabo la reforma, que le había sido encomendada para recibir fondos de agencias y organizaciones estadounidenses. De todos modos, esto no significó un sometimiento total de la rebelión estudiantil pues, como veremos a continuación, los enfrentamientos con el gobierno fueron constantes, pese a que el presidente Guillermo León Valencia apoyaba la política de diálogo de Patiño.

4.3.1 El antiimperialismo como eje cohesionador

Un factor determinante de los movimientos estudiantiles colombianos en la década de los sesenta sin duda fue el antiimperialismo, ya que los estudiantes reprochaban la forma en la que Estados Unidos estaba interviniendo en la planeación de las universidades públicas y privadas, por considerarlo una intromisión con intereses colonialistas. Esto se constituyó en un elemento cohesionador, que permitió consolidar la organización estudiantil del país, a partir de una serie de protestas en los primeros años de la década de los sesenta enfocada a rechazar la presencia estadounidense. Solamente hasta finales de la década, estos movimientos estudiantiles lograron formular una contrapropuesta de reforma que le hiciera frente al modelo universitario que Estados Unidos estaba tratando de implementar. Sin embargo, este modelo ya había logrado unas largas raíces.

A continuación, reconstruiremos con ayuda de la prensa lo que a nuestro modo de ver, fueron los acontecimientos más importantes del rechazo de los movimientos estudiantiles a la presencia estadounidense en las universidades y el país, en los cuales podremos el modo en el que fueron permitiendo el fortalecer los lazos y alianza de estas organizaciones.

En 1964 se llevó a cabo una huelga en la UIS (Universidad Industrial de Santander), por lo que se consideró un intento de implantar el modelo de educación estadounidense.³⁰⁸ El conflicto inició con la salida del Rector Rodolfo Low Maus, quien al estilo de Patiño Restrepo, había mantenido una actitud conciliadora con los estudiantes. Su partida se debió a una disputa con los cuadros políticos locales, por lo que los estudiantes temían que el nuevo rector fuera producto de una imposición. Fue así como llegó Juan Francisco Villareal, que trajo consigo la idea de recibir la ayuda de universidades extranjeras, especialmente estadounidenses, para la planeación educativa y administrativa de la Universidad y llevar a cabo una serie de modificaciones académicas. Esto no fue bien recibido por los estudiantes que iniciaron una huelga que duró 3 meses exigiendo la renuncia del rector.

Esta protesta se fue intensificando hasta adquirir un carácter nacional. Luego del desalojo por parte del ejército que sufrieron los estudiantes de las instalaciones de la Universidad, éstos decidieron trasladarse a la capital de la República para exigir al Gobierno nacional que tomara partido y solucionara la problemática, lo que para Álvaro Acevedo Tarazona se constituyó en un hecho casi fundacional del movimiento estudiantil santandereano.³⁰⁹ Esto despertó la solidaridad de otros movimientos estudiantiles en el país, quienes realizaron protestas a favor de los de la UIS, lo cual obligó al gobierno de Guillermo León Valencia a intervenir, proponiendo que se realizara un plebiscito dentro de los estudiantes de la Universidad para que votaran por dos opciones: mantenerse en huelga

³⁰⁸ La UIS es una universidad pública, fundada en 1948 de corriente liberal que surgió por la preocupación de las élites locales por el desarrollo de las fuerzas productivas. Esta institución alcanzó un protagonismo con los eventos de protesta contra la dictadura de Rojas Pinilla y sus antecedentes de organización se remontan a 1953 cuando se creó AUDESA (Asociación Universitaria de Santander) la cual hacía énfasis en la responsabilidad social de los estudiantes VARGAS, *Expresiones políticas del movimiento estudiantil AUDESA 1960-1980*, p. 31.

³⁰⁹ ACEVEDO TARAZONA, *Modernización universitaria y protesta estudiantil en Colombia: el caso de la Universidad Industrial de Santander (1953-1977)*, p. 388.

o reactivar las clases a cambio de suspender las medidas académicas impuestas por el rector y la restitución de los estudiantes expulsados, siempre y cuando se reconocieran las autoridades de la universidad.³¹⁰ Los estudiantes tomaron la segunda opción, pero dejando claro que mantenían en pie la exigencia de la renuncia del rector.

En 1965, Estados Unidos intervino en el conflicto de la guerra civil que se libraba en República dominicana, bajo el pretexto de evitar la supuesta toma del poder de los comunistas y la instauración de “otra cuba”, evitar la supuesta toma del poder de los comunistas y la instauración de “otra cuba”. Esto desató una ola de indignación entre los movimientos estudiantiles colombianos por la intromisión estadounidense, lo cual creció de tal modo que se convirtió en la ocasión para reprocharle al Gobierno nacional su cercanía y obediencia con aquel país.³¹¹

Los estudiantes iniciaron las protestas con la quema una bandera de Estados Unidos en Medellín, a pocos metros del consulado estadounidense en apoyo a República Dominicana.³¹² Asimismo, estudiantes de la Universidad del Atlántico y de los colegios de barranquilla se manifestaron por la misma cuestión, incinerando una bandera frente al consulado y atacando la sede del Centro Colombo Americano. En medio de las protestas se escuchaban arengas a favor de los grupos guerrilleros en Colombia.³¹³

En Bogotá, estudiantes de varias universidades irrumpieron en la Embajada estadounidense impidiendo el servicio diplomático, lo cual obligó al mismísimo embajador Covey T. Oliver a atender a los estudiantes para explicarles la razón de la presencia de su país en República Dominicana, argumentando el derecho que tenían de intervenir cuando veían afectado el orden y la paz. Los estudiantes se retiraron, pero no perdieron la ocasión de gritar a su salida arengas a favor de Marquetalia, el pueblo que para el momento era el

³¹⁰ “Plebiscito sobre la UIS, mañana”, *El tiempo*, 24 de agosto de 1964, p. 1 y 31.

³¹¹ luego de la caída de régimen de Trujillo, había sido derrocado por El presidente Juan Bosch electo constitucionalmente mediante voto popular en 1962 empezando a ejercer en los primeros meses de 1963, pero siete meses después fue derrocado por un golpe de Estado que dio como resultado la presidencia de Donald Reid Cabral. En 1965, los simpatizantes del derrocado Bosch gestaron un golpe de Estado contra Reid para restablecer aquel gobierno constitucionalista, lo cual movilizó cuadrillas de ambos bandos y dio lugar a una guerra civil en la cual intervino Estados Unidos bajo el mando del presidente Lyndon B. Johnson culminando en 1966 con la elección como presidente de Joaquín Balaguer. JUSTO DUARTE, *Las luchas de clases en República Dominicana (195-1965)*, p. 191.

³¹² “Quemada en Medellín bandera de EE.UU” p.10

³¹³ “Mitin contra Estados Unidos en Barranquilla” p.7

centro de la actividad guerrillera del país, lo cual indicaba la cercanía y la simpatía de los movimientos estudiantiles con los grupos subversivos.³¹⁴

Las protestas estudiantiles en contra de intervención estadounidense en República Dominicana alcanzaron complejas dimensiones. El punto más álgido comenzó el 7 de mayo del mismo año, cuando los estudiantes de la Universidad de Antioquia se enfrentaron con la fuerza pública, por una protesta por el tema dominicano. Pese a que ya se había logrado restablecer el orden, la policía entró al campus con el beneplácito del Gobernador del departamento Mario Aramburo Restrepo y a petición del propio rector Ignacio Vélez Escobar, ya que según éste habían comenzado de nuevo los disturbios. Esto fue considerado como una grave violación a la autonomía de la Universidad.³¹⁵

A los dos días de lo acontecido se citó una asamblea general de los consejos estudiantiles de las facultades de la U. de Antioquia, de la que se determinó una huelga de 72 horas en protesta por el allanamiento de la institución, pidiendo la renuncia del rector. Luego de esto, se convocó en Bogotá a una manifestación de universitarios para pronunciarse en contra de lo que sucedía en Santo Domingo con la intervención estadounidense y lo acontecido en la Universidad en Antioquia, invitando a los universitarios de otras ciudades a que se realizaran jornadas de protesta.³¹⁶ La manifestación fue convocada por los estudiantes de la Universidad Nacional mediante la FUN y apoyada por los de la Universidad Libre, institución de carácter privado. La sede de la Universidad Nacional en Medellín también se solidarizó con la U. de Antioquia.³¹⁷

Transcurrida la huelga de 72 horas en la Universidad De Antioquia fue decretado un paro indefinido por las asambleas estudiantiles de varias dependencias de la Universidad, pues se exigía la renuncia inmediata del rector por haber instado a la policía a ingresar al claustro, en una clara violación a la autonomía. El Consejo Superior de la Universidad y algunos profesores respaldaron al rector, aunque otros exigían una investigación pues había

³¹⁴ “Estudiantes invaden la Embajada de los EE.UU” p.23

³¹⁵ “70 heridos en choque de estudiantes y la Policía” p.10.

³¹⁶ “Decretada huelga de 72 horas en la U. de Antioquia”, p. 8.

³¹⁷ “División entre los estudiantes por las manifestaciones de hoy” p. 6.

indicadores de un error por parte de las autoridades locales y universitarias sobre el manejo que se le había dado a la situación.³¹⁸

El Colegio de profesores de la Universidad de Antioquia, expresaron su preocupación por el trato al que estaban siendo sometidos los estudiantes calificándolo de criminal, inhumano y anticristiano. Entre tanto, los estudiantes de la FUN y el Consejo Superior Estudiantil de la UN ofrecieron el apoyo estableciendo una huelga solidaria indefinida. Esto iba tornado la situación compleja pues cada vez surgían más mensajes de apoyo provenientes de distintas ciudades del país para los estudiantes antioqueños, quienes se mantenían en protestas y manifestaciones públicas ya que el rector se rehusaba a renunciar.³¹⁹

Los estudiantes de la U. de Antioquia programaron una marcha de antorchas para el 18 de mayo, pero esta fue impedida por los dirigentes locales. Las autoridades universitarias presionaban exigiendo el reinicio de clases a la brevedad o la cancelación de la matrícula, mientras la FUN adelantaba gestiones en Bogotá para que se adhirieran a la protesta otras universidades. Los de la Universidad Distrital citaron a uno paro de 48 horas con probabilidades de extenderse. También se unieron estudiantes de universidades privadas como los del Externado, la Incca y la Gran Colombia; y en los siguientes días se adhirieron los de la Universidad Libre de Bogotá y la seccional de Barranquilla.³²⁰

Se organizaron manifestaciones la vía al aeropuerto, cerca de la ciudad universitaria y en la universidad libre. La FUN organizada en comisiones se encargaba de reunirse con autoridades para explicar los motivos el movimiento como al comandante de la Policía de Bogotá, el Ministro de Gobierno, al director de la Asociación Colombiana de Universidades. Esta coyuntura le permitió a la FUN fortalecer el liderazgo en la dirección de los movimientos estudiantiles en el país.

Los enfrentamientos con la fuerza pública cada vez se hacían más violentos, con pedreas y bombas molotov. La zona de mayor enfrentamiento era la sede de la Universidad Libre ubicada en el centro de la ciudad, muy cerca de la residencia presidencial, por lo que se había activado la vigilancia y el control de la zona. Mientras tanto, seguían adhiriéndose

³¹⁸ “Paro indefinido decretan en la U. de Antioquia” p. 8

³¹⁹ “Posible generalización de la huelga universitaria” p. 15

³²⁰ “Decretan paro en la Nacional”, p. 6^a

universidades privadas a este movimiento que había iniciado por la causa dominicana y había generado el peor momento de tensión entre los movimientos estudiantiles y el gobierno desde que inició la década.³²¹

Los estudiantes de la América, una institución privada, habían decretado un cese de actividades de 72 horas en protesta por el ingreso de agentes de la policía a su campus sin que hubiese un conflicto que lo justificara. Lo mismo sucedió en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, donde se estableció un paro indefinido al que también se adhirió la Universidad Incca y la Universidad de Medellín, aunque el centro de la protesta seguía siendo la Universidad Libre. Todas estas universidades privadas.

Gerardo Molina, ex rector de la Universidad Nacional y conocido intelectual que reflexionaba sobre la autonomía universitaria, se encontraba para ese momento dirigiendo la Universidad Libre. Éste se manifestó diciendo que los acontecimientos de protesta dentro de su claustro se debían a la infiltración de extremistas que no representaban la mayoría de los estudiantes, pues se escuchaban vivas a favor de los grupos subversivos concentrados en Marquetalia por lo que los medios habían comenzado a exaltar lo que llamaban la presencia de la filiación comunista. Hasta la universidad que dirigía Molina llegó una comisión de ocho representantes de la Cámara encargados de intervenir para que cesaran los enfrentamientos y los estudiantes atrincherados en la Libre pudieran salir, dado la cantidad de heridos que había dejado este enfrentamiento, pues incluso había resultado herido un ex director del Consejo Superior Estudiantil de la Universidad Nacional, quien fue llevado al hospital por el mismo rector José Félix Patiño.³²²

La FUN también había pedido intervención del Senado para que el Ministro de Educación le pidiera personalmente la renuncia al rector de la Universidad de Antioquia Ignacio Vélez Escobar, para dar por terminada la oleada de protesta, ya no solo de en Medellín, sino en todo el país. En ese punto ya se habían unido la Universidad Industrial de Santander, con un paro de 48 horas en apoyo a los antioqueños con quien se decían identificados, por la jornada de represión que habían experimentado hacía casi un año.

³²¹ “Graves incidentes en Bogotá”, p.21

³²² “El senado aboca al problema”, p. 20.

También en Tunja hubo enfrentamiento con la policía por el mismo motivo y el Medellín el ejército había tomado el control de la ciudad.

Dado este panorama, en 1965 el Gobierno nacional decretó el estado de sitio, teniendo como razón principal las huelgas estudiantiles. Esta idea ya se venía discutiendo en los medios dada la percepción de inseguridad que se vivía luego de la cobertura noticiosa que se le había dado al secuestro y muerte a manos de sus trabajadores de Oliverio Lara, un latifundista del Caquetá de los más ricos del país. El estado de sitio permitía decretar ley seca, toque de queda y censurar a los medios informáticos, además de dar paso a los Consejos de Guerra para los agitadores y subversivos.³²³

Esta medida intentó frenar la oleada de enfrentamientos con los estudiantes, aunque estos se mantenían dentro de los claustros universitarios. Había expectativa entre los estudiantes y las autoridades nacionales y universitarias, por el estado de gravedad en que se mantenía un estudiante de la Universidad Tadeo Lozano llamado Jorge Enrique Useche, quien había resultado herido durante las jornadas de protestas. Este estudiante murió, dando un carácter solemne a la protesta pues fueron rendidos tributos en todas las universidades del país y se realizó en Bogotá una marcha de silencio en su memoria, a la que asistieron estudiantes y rectores de varias universidades de la ciudad.

Este triste episodio hizo que se buscaran alternativas para de solución a la crisis generada por las protestas de los movimientos estudiantiles en el país. Se sugirió la conformación de una comisión del Senado y el Ministro De Educación solicitó la intervención de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, dada la magnitud que había alcanzado el conflicto al convertirse en un problema nacional.

Dados los últimos acontecimientos, había más presión por la renuncia del rector Ignacio Vélez Escobar, pues hasta el mismo presidente de la República Guillermo León Valencia lo exhortó, por medio del Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, para que abandonara el cargo y así lograr restablecer la tranquilidad del país y no poner en riesgo la vida de más estudiantes. El rector finalmente renuncia y son levantados los paros universitarios que se mantenían en el país, comenzado por las indicaciones de la FUN en la

³²³ “Inminente estado de sitio”, p. 1.

Universidad Nacional y siguiendo en las otras universidades del país. El estado de sitio no fue levantado.

El 22 de octubre de 1966, se dio paso a otro enfrentamiento a causa de la intervención estadounidenses. Ese día el presidente Carlos Lleras Restrepo, se disponía a inaugurar el laboratorio del Instituto de Investigaciones médicas veterinarias del ICA (Instituto Colombiano Agropecuario), en la Universidad Nacional, el cual sido había donado por la Fundación Rockefeller, en el marco de un proceso de cooperación con organizaciones estadounidense que había consolidado el rector Patiño Restrepo. Es por eso que, este evento contaría con la presencia del mismísimo John Rockefeller como representante de la fundación, lo cual no podía ser mayor provocación dado el carácter antiimperialista que había desarrollado el movimiento estudiantil del país, como se demostró en los acontecimientos del 65.

A la hora acordada llegó a la Universidad la caravana presidencial, en la que también venían John Rockefeller, representantes de AID en Colombia y el Ministro de Agricultura Armando Samper Gnecco. Éstos fueron recibidos por un grupo de estudiantes con una lluvia de piedras en medio de gritos: “abajo el imperialismo yanqui” “fuera la intervención extranjera en la Universidad”, “Abajo Lleras” “Abajo el Frente de transformación Nacional”, aunque en las arengas se filtraba uno que otro “arriba Marquetalia”, “viva el Ejército de Liberación” y “viva Tiro Fijo”, lo cual era un señal de simpatía de los movimientos estudiantiles con ideas guerrilleras. El ejército ingresó a la Universidad bajo el pretexto de resguardar la integridad del presidente y los demás invitados a la inauguración, lo cual generó una batalla campal.³²⁴

Este acontecimiento fue registrado ampliamente por la prensa, exponiendo todas las voces de apoyo al presidente y de rechazo al proceder de los estudiantes universitarios. En este cubrimiento se destacaba lo que se consideraba una peligrosa tendencia de la Universidad de convertirse en un foco de inestabilidad del país, debido a la presencia de grupos extremistas influenciados por el comunismo y los principios subversivos dictados desde la Habana. El rector de la Universidad indicaba que solo se trataba de una minoría de estudiantes influenciada por ideologías extranjeras, que no tenían otro propósito más que

³²⁴ “Relato de los hechos”, p. 6.

desestabilizar el país y la propia universidad. La CTC (Confederación de Trabajadores de Colombia), organización gremial respalda por los liberales emitieron un comunicado en apoyo al presidente calificando el hecho como una consecuencia de la influencia cubana que quería instaurarse en la Universidad, con prácticas que ellos describían como terroristas contra los regímenes democráticos.³²⁵

A esta misma línea de interpretación de los hechos se sumaron los de la ANDI (Asociación de Industriales de Colombia), otros agremiados, asociaciones civiles, y periodistas. Los miembros del Consejo Superior y Académico de la Universidad Nacional también se pronunciaron a favor del presidente, a excepción de los representantes de los estudiantes, quienes afirmaron.³²⁶ Esto fue algo que encaró a toda la sociedad frente lo que acontecía con el movimiento estudiantil dentro de la universidad, que comenzaba a relacionarse con la influencia de las ideas comunistas y la subversión en el país.

Entre tanto los estudiantes, por medio de la FUN, condenaban el ingreso del ejército a la Universidad Nacional en día de los hechos, en lo que afirmaban había sido una violación a la autonomía, por lo cual decidieron decretar un paro de 48 horas y exigir la renuncia del recién llegado rector Guillermo Rueda Montaña, quien había sucedido a Patiño Restrepo. Esto planteó un debate social sobre si la universidad debía ser o no un territorio al que podía ingresar la fuerza pública, pues había quienes argumentaban que ésta debía sujetarse a los principios de la Constitución y que no podía haber un Estado dentro de otro. Los estudiantes por su parte señalaban que lo sucedido había sido un acto de provocación, pues las autoridades ya estaban advertidas sobre su rechazo a tales personajes por sus posiciones en contra de los movimientos y aun así se habían arriesgado a ingresar.

La tensión entre Carlos Lleras y los movimientos estudiantiles, había iniciado desde su candidatura como presidente pues, pese que era candidato liberal, había declarado que no toleraría que los estudiantes fomentaran la inestabilidad social como lo habían hecho en el gobierno de Guillermo León Valencia quien, siendo conservador, estableció una política de diálogo con los estudiantes. Por ello, al iniciar su periodo presidencial, dictó una disposición normativa (Decreto 2128 del 19 de agosto de 1966), en la que se establecía el

³²⁵ “El país condena la agresión”, p. 29.

³²⁶ “Cobarde atentado al presidente” p.6. y “El país condena la agresión” p. 28-29.

calendario académico universitario y se decretaban una serie de sanciones ante las ausencias estudiantiles a causa de las protestas y los desórdenes. Esto no fue bien recibido por los estudiantes, quienes lo consideraron como un acto de represión.

Luego de lo sucedido en la pedrea en la que se había visto envuelto el mismísimo John Rockefeller, el gobierno dispuso una serie de medidas para intentar frenar el avance de la organización estudiantil del país. Lo primero que se decretó, fue la suspensión de los consejos estudiantiles y la con ello la representación de los estudiantes en el Consejo Superior, hasta que no hubiese una nueva disposición al respecto.³²⁷ Asimismo, se tomaron medidas buscando restablecer el orden público, con el pretexto de frenar la supuesta influencia de las ideas comunistas provenientes de Cuba, debido al impacto que tuvo la I Conferencia Tricontinental celebrada en La Habana en 1966.

En el Decreto 2686 de 1966 se reconoció la existencia de grupos subversivos que operan en distintas regiones del país, aunque se trató de enfatizar que éstos que no constituían un peligro para la estabilidad del país. Aun así, se establecieron sanciones contra las publicaciones que incentivaran el quiebre del orden público o hicieran apología al delito. Igualmente, a aquellas personas que expresara apoyo a bandas subversivas se les juzgaría en consejos de guerra verbales y serían enviados a prisión. Incluso fueron prohibidos los viajes a Cuba. Esto en una clara obediencia y sumisión a la política estadounidense.

En ese mismo sentido, se intentó poner freno a las protestas estudiantiles, estableciendo penas y sanciones para aquellos que participaran en actos colectivos de agresión verbal contra funcionarios públicos, atacaran con piedras, retuvieran personas, impidieran la circulación de vehículos, fueran encontrados con artefactos explosivos o dañaran edificios públicos. Bajo esta reglamentación fueron juzgados los estudiantes capturados en la pedrea contra el presidente, realizando un consejo de guerra en 1967 con el que se condenó a tres de ellos.³²⁸

Quizás una de las consecuencias más graves de estos acontecimientos, fue el retiro de la personería jurídica por parte del gobierno a la FUN, ya que esta organización había

³²⁷ Decreto 2687 de 1966

³²⁸ Decreto 2688 de 1966

logrado articular el movimiento estudiantil universitario en todo el país.³²⁹ Esto contribuyó enormemente a desestructurar la movilización de estudiantes en los siguientes años, tal y como había sido requerido en el marco de los proyectos de intervención estadounidenses. Luego de esto hubo protestas esporádicas sobre temas como el alza del transporte, sin que hubiese un impacto como el logrado en los años anteriores.

Solo hasta 1968 se decretó el restablecimiento de la representación estudiantil en el Consejo Superior de la Universidad, determinando que debían existir dos representantes estudiantiles: uno elegido por todos los estudiantes mediante voto popular y otro elegido por los representante estudiantiles de los Consejos Directivos de las Facultades, poniendo como perfil ser estudiante regular, haber cursado el 60% de las asignaturas de su carreras y tener el mejor promedio de los candidatos.³³⁰ Con esto se buscaba la aprobación de la mayoría de los estudiantes para elegir a sus representantes pues, desde la perspectiva del gobierno los problemas eran generados por estudiantes provenientes de una minoría extremista. A partir de estas disposiciones, en 1969 se restableció el Consejo Superior Estudiantil, el cual fue de nuevo disuelto a causa de una manifestación que protagonizaron los estudiantes en contra de unas conferencias que dictarían algunos políticos colombianos dentro de la universidad. Solo hasta finales de 1971 sería restablecido tal Consejo.³³¹

El 27 de mayo de 1969 llegó a Bogotá Nelson Rockefeller como Gobernador del Estado de Nueva York y como comisionado del presidente Nixon, en el marco de una gira por Latinoamérica para el supuesto estrechamiento de relaciones, aunque en realidad esto obedecía al respaldo y consolidación de una política anticomunista. A su llegada a otros países, como Venezuela, fue considerada persona no grata por los estudiantes universitarios por considerarlo “mensajero de la represión y el saqueo”, por lo que amenazaban con realizar protestas para rechazar su presencia. En Bogotá esto no fue la excepción, pues los estudiantes de universidades como el Externado, la Libre y La Universidad Nacional, organizaron una jornada de protesta y se enfrentaron con la fuerza pública desde la noche anterior al arribo de este personaje.³³²

³²⁹ TIRADO MEJÍA *Los años sesenta: una revolución en la cultura*, p.320

³³⁰ Decreto 2024 de 1968.

³³¹ TORRES, *Trayectoria histórica de la universidad colombiana*, p, 81.

³³² “A las tres y media llega Rockefeller” *El tiempo*, 27 de mayo de 1969, pp.1 y 3.

El día de la llegada, los estudiantes del Externado de derecho junto con los de la Libre, quemaron banderas estadounidenses y un muñeco alusivo al señor Nelson Rockefeller, lo cual se reprodujo en universidades de ciudades como Barranquilla, Cali, Sincelejo y Montería. Para esta época ya el DAS (Departamento Administrativo de Seguridad), comenzaba a jugar un papel muy importante en la persecución de estudiantes, identificados como agitadores para reportarlos ante la procuraduría. Aunque no faltó quien se pronunciara a favor de esta visita, ya que la Universidad de los Andes, que tanto apoyo había recibido de las organizaciones estadounidenses, decidió organizar un evento para entregarle a Nelson Rockefeller un doctorado honoris causa, el cual debió ser reprogramado por las amenazas de protesta.

Como un balance de los acontecimientos hasta este momento, podemos afirmar que las actividades del movimiento estudiantil se habían volcado a la protesta por el rechazo de la presencia estadounidense en la universidad y en el país. Quizás una de las una de las cuestiones que más impactó en la organización estudiantil, fue la eliminación de la FUN, por parte del gobierno de Carlos Lleras a casusa de los acontecimientos de 1966. Sin embargo, como veremos a continuación esto permitió el afloro de una gran cantidad de organizaciones estudiantiles de diversas filiaciones ideológicas.

La supresión de la FUN dio paso al activismo de una variedad de grupos que existían al interior de las universidades y que se fundamentaban en nuevas orientaciones ideológicas y políticas, aunque todos unidos por el sentimiento antiimperialista. Para comprender mejor el comportamiento del movimiento estudiantil durante los años sesenta y especialmente durante el año de 1971, es necesario hacer una breve explicación de las fuerzas de izquierda que actuaban en su interior, pues cada una tenía una comprensión distinta del momento político, de la universidad y, por supuesto, de las posibilidades de las reformas. Este periodo, en general, ha sido definido como el de fundación de la Nueva Izquierda, la cual se definía como contraria al clásico Partido Comunista; pues estaba altamente influenciada por el modelo foquista de la Revolución cubana, que buscaba el desarrollo de procesos de organización de trabajadores, campesinos y también de los más variados sectores sociales.

El Partido Comunista venía actuando desde 1930 y para inicios de los años sesenta tenía una amplia red de organizaciones que orientaba, entre ellas la Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia (CSTC), teniendo una presencia en las universidades a través de la Juventud Comunista (JUCO). Sin embargo, a partir de mediados de la década del cincuenta las autodefensas campesinas, influenciadas por los comunistas, debieron afrontar ofensivas militares del ejército y esto motivó el surgimiento de corrientes que se inclinaban por la lucha armada. Sin embargo, para aquel entonces los disidentes fueron apartados de diversos organismos de partido en los departamentos, por lo que éstos comenzaron a promover procesos de reorientación del PC que culminaron en 1965 con la creación del Partido Comunista de Colombia (Marxista-Leninista), con una inicial inclinación maoísta, por lo cual crearon su propia organización militar: el Ejército Popular de Liberación (EPL).³³³

El 7 de enero de 1959 se fundó, por iniciativa de Antonio Larrota, uno de los principales activistas de la FUN, el Movimiento Obrero, Estudiantil y Campesino (MOEC), siguiendo el modelo foquista cubano. La importancia del MOEC radica en que de allí surgió, la mayor parte de las organizaciones de izquierda que actuaran en la década del sesenta, entre ellas uno de los actores principales del movimiento estudiantil de 1971 como lo explicaremos más adelante. Precisamente un grupo de jóvenes estudiantes ligados al MOEC y a las juventudes del Movimiento Revolucionario Liberal (MRL), viajaron a comienzos de la década a Cuba y dadas las diferencias entre el MOEC y los cubanos, la isla decide apostarle a sostener otro movimiento y por ello funda en La Habana el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que se hará muy conocido por la vinculación del sacerdote Camilo Torres, a quien hicimos referencia anteriormente.³³⁴

La otra fuerza importante que actuó en los años sesenta fueron los trotskistas. Con actividad especialmente en la Universidad del Valle y en la Universidad Nacional, aportaron grandes dirigentes al movimiento estudiantil, uno de ellos asesinado en las primeras manifestaciones en Cali, y al activismo durante las movilizaciones de los universitarios.

³³³ URREGO, *Historia del maoísmo en Colombia. Del MOEC al MOIR/PTC (M), 1959-2015*, pp. 83-87

³³⁴ TORRES, *Traectoria histórica de la universidad colombiana*, p. 108. .

Finalmente es necesario referirnos nuevamente al MOEC, ya que esta organización se dividió en 1964 a raíz de la polémica que en su interior desarrolló Francisco Mosquera, dirigente que renunció a la ayuda internacional, se apartó del foquismo y el terrorismo; y abogó por la creación de un partido marxista leninista. Tal proyecto se materializó el 1 de octubre de 1970 con la creación del Partido del Trabajo de Colombia que, por razones que no es el caso explicar, actuó abiertamente como Movimiento Obrero, Independiente y Revolucionario (MOIR). Lo especial es que Mosquera reunió a dos grupos de activistas universitarios, *Combate* y *Sol Rojo y Fusil*, y creó la Juventud Patriótica (JUPA), la fuerza más reconocida del movimiento estudiantil de 1971 y del cual surgió Marcelo Torres el más importante dirigente estudiantil.³³⁵

Ahora bien, cada una de estas organizaciones tenía su lectura de las posibilidades de la reforma universitaria y orientó de manera distinta el movimiento estudiantil.

Aunque desde el inicio del PC se pensó en crear una organización juvenil, la Juventud Comunista (JUCO) se formó en 1951 y desde el comienzo impulsó la creación de una organización gremial, inicialmente había sido parte de la FEC, luego la UNEC e igualmente alentó la FUN, a pesar de basarse en ideas marxista-leninista se enfrentó fuertemente a las corrientes más radicales como los trotskistas y los maoístas, a quienes consideraban como “extremo izquierdistas”.³³⁶

Pero también existieron una gran variedad de grupos de activistas y de organizaciones que actuaron en la universidad. Entre ellos se encontraban grupos sindicales, fuerzas y asociaciones civiles y otras organizaciones político-militares. Entre ellas se encontraba el Comité Regional Golconda, conformado por un grupo de sacerdotes formados a partir de 1968 en la Teología de la Liberación y que seguían los principios desarrollados por Camilo Torres sobre los movimientos de base popular.³³⁷

La gran discusión entre estas organizaciones, la mayor parte de ellas abstencionistas con la excepción de la JUCO, e inclinadas a la lucha armada, como el ELN, era sí era posible reformar la universidad sin cambiar el sistema político o si había que primero

³³⁵ URREGO, *Historia del maoísmo en Colombia. Del MOEC al MOIR/PTC (M)*, 1959-2015, pp. 83-87

³³⁶ RUIZ, *Sueños y realidades, proceso de organización estudiantil 1954-1966*, p.81.

³³⁷ TORRES, *Trayectoria histórica de la universidad colombiana*, p. 101.

cambiar el sistema político para transformar las intuiciones. En el primer grupo se colocó la JUPA, que de hecho se movilizó con la consigna de *Por una cultura nacional, científica y de masas*, por lo que defendió la idea de cogobierno en las universidades; mientras que los grupos insurgentes veían solo la universidad y las protestas como un medio para la obtención de cuadros políticos, es decir de guerrilleros, y por ello no le otorgaban importancia.

La presencia de estas organizaciones en el seno del movimiento estudiantil explica su carácter contestatario y el antiimperialismo; estas pretensiones fueron planteadas en el Programa Mínimo (que explicaremos más adelante), los congresos y las manifestaciones. Igualmente permite entender porque en sus comunicados estas actividades las caracterizan como patrióticas. Cuando la Universidad Nacional fue ocupada por ejército y se suspendieron las clases adelantando vacaciones, con motivo de las manifestaciones por la visita de Nelson Rockefeller, los estudiantes emitieron el siguiente comunicado, en el que son evidentes los elementos que venimos señalando:

Esta protesta, nacida de la conciencia patriótica del estudiantado colombiano, fue golpeada por el gobierno a través de todos sus aparatos represivos, lo cual también mostró al pueblo el carácter militarista y dictatorial del actual régimen. Además, las pacíficas y justas manifestaciones del estudiantado, sirvieron a ese mismo gobierno a llevar adelante otros planes de su interés, como dar un impulso mayor al Plan Básico, solucionar en parte las graves crisis financieras de varias universidades etc. Se puede ver esto claramente en el caso de la Universidad Nacional, en cuyos claustros no ocurrieron incidentes y sin embargo el gobierno clausuró temporalmente la Universidad y trató de establecer una serie de reformas que no son otra cosa que la implantación del Plan Básico y la penetración del Opus Dei y del imperialismo norteamericano para orientar los nuevos rumbos de la universidad.³³⁸

³³⁸ Comunicado Medellín, 30 de junio de 1969, (Mimeografiado), citado en: TORRES, *Trayectoria histórica de la universidad colombiana*, pp. 97-98.

Con esto, se evidenciaba un mayor desarrollo y consolidación de los movimientos estudiantiles, que se mostraban preocupados por las reformas, que bajo la dirección de los estadounidenses, se estaban llevando a cabo en las universidades colombianas. Fue por eso por lo que a partir de 1968, con motivo del florecimiento de la gran cantidad de organizaciones estudiantiles de diversa filiación política, comenzó a plantearse de manera más estructura la urgencia de plantear una contrarreforma universitaria que hiciera frente al modelo estadounidense. Fue allí donde se dio un tránsito, de las protestas dispersas sobre la presencia de Estados Unidos hacia la formulación de una propuesta de transformación de la universidad.

En este sentido el aniversario de los 50 años de la Reforma de Córdoba, celebrado en 1968 con una organización en Colombia del Encuentro Latinoamericano de Estudiantes Universitarios, se constituyó en el punto de inflexión para la formulación de esa propuesta que estaban en mora de desarrollar los estudiantes, dado que la intervención estadounidense ya había logrado introducir cambios significativos en la educación superior del país. En este encuentro se abordaría de manera más estructurada la urgencia de proponer una reforma u a partir de la función crítica y social de la Universidad.

4.3.2 La construcción de una agenda de reforma

A diferencia de otros momentos de la década de los sesenta y a pesar de la importante radicalidad de algunas expresiones de descontento por parte de los estudiantes, dos sucesos fundamentales ocurrieron en Colombia a partir de 1968. En primer lugar, la realización del Encuentro Latinoamericano de Estudiantes Universitarios realizado entre el 17 y el 21 de septiembre en la ciudad de Medellín y, en segundo lugar, el estallido del movimiento de 1971.

El Encuentro tuvo varias virtudes. En primer lugar, se trató de una reunión en la que confluyeron ponencias de diferentes países de la región, hecho que como hemos visto no fue común sino muy esporádicamente. En segundo lugar, el Encuentro reunió diversas experiencias sobre el problema universitario, pues entre los ponentes se encontraban personalidades con una larga trayectoria en la vida universitaria, como Germán Arciniegas, artífice de la reforma de los años treinta, y Mario Laserna, cofundador de la Universidad de

las Andes y ex rector de la Universidad Nacional; activistas radicalizados del movimiento estudiantil que recién comenzaban a destacarse en los debates sobre la universidad; y militantes de organizaciones de izquierda. En tercer lugar, y para nosotros lo más importante, este evento abordó los temas más significativos de la reforma universitaria, haciendo un balance de lo acontecido en la década y señalando algunos caminos a los que recién iniciaban el proceso de resistencia y buscaban un cambio.³³⁹ Finalmente, es necesario comentar que asistieron delegaciones de Ecuador, Chile, Honduras, Venezuela, Costa Rica y Nicaragua.

No nos vamos a detener en un examen detallado de todas las ponencias, sino en las tendencias generales del debate y en particular en algunos acontecimientos que son muy significativos para nuestro análisis de la reforma universitaria. En primer lugar, el Encuentro tenía una agenda inicial en la que sobresalían los temas más importantes de la reflexión de aquel entonces, entre los cuales se consideraron: el régimen interno de las universidades; la integración universitaria latinoamericana; la misión de la universidad en el desarrollo de los pueblos; y la influencia de Estados Unidos en la universidad latinoamericana en aspectos técnicos, académicos y financieros e ideológicos.

No obstante, este evento permitió vislumbrar el ambiente altamente radicalizado que existía al interior de los estudiantes. Algunas ponencias aparecen directamente hechas por activistas y militantes, como la presentada por los estudiantes “comunistas de Antioquia” y representantes de consejos y organizaciones estudiantiles. Por ello, algunos fueron más allá al reclamar el abandono de los debates y pronunciarse por el apoyo a la lucha armada. Recordemos que en la época se conocieron dos posiciones en torno a la reforma universitaria: aquellos que reconocían que era posible y viable su transformación sin cambiar el sistema político y económico; y aquellos que veían como estéril cualquier actividad que no se sometiera a la lucha armada.

Precisamente esta dualidad se planteó en el Encuentro, pues mientras algunas ponencias se centraron en temas como la función de la universidad, la autonomía, la

³³⁹ Esta síntesis fue presentada como discurso de instalación del Encuentro por parte Gilberto Martínez Rave, Secretario Ejecutivo de la UNALA, y en las ponencias de Gerardo Molina y Mario Laserna, véase Universidad autónoma Latinoamericana, *Encuentro Universitario Latinoamericano*, pp.2-89.

financiación y la ayuda internacional; otras demandaron el apoyo a la lucha subversiva. En una de las resoluciones propuestas para el Encuentro se lee: “1. Rechazar la posición que plantea como objetivos del movimiento estudiantil, la autonomía financiera, académica, administrativa y general de la Reforma Universitaria por ser tesis desviacionista de la meta fundamental (la) cual es la LIBERACIÓN NACIONAL”.³⁴⁰ Aún más, la comisión tercera, que estudiaba la “Misión de la Universidad Latinoamericana”, declaró a la lucha armada como la única vía para la toma del poder.³⁴¹

Las diferencias entre quienes planteaban la necesidad de ceñirse al programa del Encuentro, es decir analizar la situación de las instituciones y la posibilidad de una reforma universitaria, y el malestar causado por la pugna entre organizaciones marxistas colombianas, que pretendían a toda costa declaraciones definitivas, llevó a los delegados internacionales a retirarse del Encuentro, a plantear la pertinencia de la agenda propuesta originalmente y a buscar una nueva reunión.³⁴²

Posteriormente, el movimiento estudiantil de 1971 representó la movilización más importante de los estudiantes universitarios en el siglo XX en Colombia. Se inició, como ya lo hemos mencionado, por las manifestaciones de estudiantes de la Universidad del Valle durante mes de febrero contra los proyectos de intervención de Estados Unidos en las universidades colombianas y se extendió rápidamente por la mayor parte del país. Esta universidad había sido una de las mayores receptoras de las ayudas provenientes organizaciones estadounidenses, quienes presumían con orgullo las transformaciones que habían logrado concretar en esta institución.

De este movimiento hay que destacar varios hechos: En primer lugar, que se trató de una propuesta de carácter nacional que involucró tanto a universidades públicas como privadas. En segundo lugar, que alcanzó una alta radicalidad en las formas de resistencia de los estudiantes, generándose multitudinarias marchas, tomas de instalaciones y protestas de todo tipo. En tercer lugar, a pesar del momento de auge de las organizaciones guerrilleras, que como vimos demandaban el abandono de la discusión sobre la reforma universitaria y la incursión en la lucha armada, se impuso la tendencia de los sectores que impulsaban la

³⁴⁰ Universidad Autónoma Latinoamericana, *Encuentro Universitario Latinoamericano*, p. 126.

³⁴¹ Universidad Autónoma Latinoamericana, *Encuentro Universitario Latinoamericano*, p. 127.

³⁴² Universidad Autónoma Latinoamericana, *Encuentro Universitario Latinoamericano*, p. 130.

búsqueda de una reforma sin que hubiese necesidad de cambiar el sistema político y económico, tal posición fue liderada por la Juventud Patriótica (JUPA), de orientación maoísta, que además de aportar el principal dirigente, Marcelo Torres, obtuvo el cogobierno, aunque por poco tiempo, de las dos más importantes universidades colombianas: la Universidad Nacional y la Universidad Antioquia.

En cuarto lugar, y a diferencia de otras coyunturas, el movimiento estudiantil de 1971 actuó en torno al denominado “Programa Mínimo”, elaborado a partir de los debates y encuentros nacionales de estudiantes. Dicho documento fue defendido por el dirigente estudiantil Marcelo Torres en una reunión de rectores universitarios y luego por los activistas de las diferentes instituciones públicas y privadas del país. En dicho documento se exigió:

1. Abolición de los Consejos Superiores Universitarios, en los cuales tenían representación los gremios y el clero, y sustitución por un organismo conformado por tres estudiantes, tres profesores, el rector y un representante del Ministerio de Educación. Conformación de una comisión (tres estudiantes, tres profesores y un representante del Ministerio de Educación) para estudiar un proyecto de Ley Orgánica de las Universidades.

Establecimiento de un sistema democrático para la elección de autoridades universitarias en los establecimientos públicos y privados.

2. Cumplimiento de la asignación del 15 por ciento como mínimo del total del presupuesto de educación para la Universidad Nacional. Además, control oficial del fisco para las universidades privadas, congelación de matrículas y suspensión de las cláusulas lesivas a la nación colombiana, contenidas en los contratos de las universidades con agencias internacionales.

3. Conformación inmediata de una comisión (tres estudiantes, tres maestros y un representante Ministerio de Educación) que debía estudiar el carácter orientador de la

Universidad Nacional en la educación superior, liquidación del ICFES, financiación estatal y adecuada de la educación superior, investigación científica financiada exclusivamente por la nación y planificada por investigadores nacionales, revisión de todos los contratos celebrados con entidades extranjeras. El informe debería ser aprobado previamente por un Encuentro Nacional Universitario y puesto en marcha por el gobierno.

4. Retiro definitivo de la Universidad del Valle de la Fundación para la Educación Superior (FES).³⁴³

5. Legalización del derecho a crear organizaciones gremiales en cualquier tipo de establecimiento educativo.

6. Reapertura de la Facultad de Sociología de la Universidad Javeriana.³⁴⁴

Finalmente, la experiencia del cogobierno fue limitada debido a que a los pocos meses el gobierno aprovechó el periodo de vacaciones de la universidad y el debilitamiento del movimiento y eliminó lo acordado con los estudiantes y radicalizó las medidas de represión. Aunque derrotado, el movimiento dejó a la posteridad un hecho de mucha importancia: los estudiantes y demás actores universitarios pueden generar una propuesta de reforma universitaria que le sirva a la nación y luchar por su implementación siempre y cuando elaboren un programa y se organicen para su realización.

Para ese entonces, los proyectos de intervención estadounidense ya habían logrado introducir cambios importantes en la educación superior del país, pues se habían dado las herramientas para el fortalecimiento del control estatal y se había potencializado la iniciativa privada, por lo que el movimiento del 71 solo logró retrasar unos años la

³⁴³ Fundación para la Educación Superior (FES), creada en 1964 en la Universidad del Valle bajo la asesoría de fundaciones estadounidenses como Kellogg, Rockefeller y Ford; la cual tenía como propósito administrar las donaciones recibidas y a la vez buscar otras fuentes de financiación para la Universidad distintas a las ofrecidas por el Estado y el gobierno departamental.

³⁴⁴ EDICIONES EL TIGRE DE PAPEL, *Crisis universitaria colombiana 1971*, pp. 85-88.

inclusión de estas modificaciones en la legislación colombiana, como lo concluimos en el segundo capítulo de esta investigación.

CONCLUSIONES

I

Los proyectos de intervención estadounidense fueron cruciales para la reestructuración de la educación superior en Colombia en la década de los sesenta, pues le diseñaron al Estado un andamiaje burocrático que le permitió controlar el funcionamiento de tal sistema, a través de la puesta en marcha de un conjunto de procedimientos dirigidos a aplicar criterios de homogenización y a regular el surgimiento de universidades públicas y privadas. Es por eso por lo que se alentó la creación del ICFES, encomendándole específicamente la formulación y supervisión de tales procedimientos en función de la búsqueda de la calidad, que debía ser medida a través de procesos evaluación y acreditación, introduciendo por primera vez un amplio lenguaje técnico a las dinámicas de la educación superior, con lo cual se delinearon las características de un sistema altamente burocratizado.

II

La intervención estadounidense favoreció la iniciativa privada, beneficiando principalmente a la Universidad de los Andes, que desde sus orígenes contó con el acompañamiento de organizaciones y universidades de Estados Unidos, las cuales asesoraron el diseño de su estructura académica, la creación de carreras, los planes de estudio, el esquema administrativo y la capacitación docente, acorde con los principios del modelo propuesto por tal país; ante la incapacidad que mostraba el Estado de ofrecer parámetros para la organización y control de la educación superior. Por ello se buscó que los egresados uniandinos, ocuparan cargos importantes en el sector público desde los cuales pudieran influir en la planeación y proyección del Estado colombiano, al igual que se esperaba que se posicionaran como líderes en la aplicación de procedimientos y técnicas en los diversos sectores de la industria, por lo cual esta Universidad llegó a constituirse en una de las instituciones más influyentes del país.

III

Si bien se ha afirmado que la reforma que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia bajo la rectoría de José Félix Patiño, fue producto de las gestiones de rectorías anteriores y de cambios en la legislación, esta investigación demostró que los puntos de la reestructuración fueron los mismos que habían sido establecidos como algunos de los principios ideales de la universidad moderna según el modelo estadounidense: integración de facultades alrededor de la categoría de los departamentos, el fortalecimiento de la administración central apoyada en las dependencias de planeación, la ampliación de la infraestructura y el aumento de profesores de tiempo completo. La transformación en estos aspectos hizo parte de las recomendaciones que realizó el BID a la Universidad, para otorgarle los préstamos solicitados, con los cuales se esperaba fortalecer su desempeño para hacer frente a la competencia que librara contra las universidades privadas y regionales del país, por el prestigio académico y por la atención de la demanda. De no haber sido por la urgencia de obtener los fondos para la financiación de su crecimiento, seguramente la Universidad Nacional no se hubiera reformado bajo tales parámetros y menos en el poco tiempo en el que lo hizo.

IV

Los gobiernos colombianos permitieron y alentaron todas las formas posibles de intervención de fundaciones, agencias y organizaciones extranjeras que iban dirigidas al campo de la educación superior, en concordancia con una postura de aprobación y sometimiento a la política estadounidense, pues encontraron en esto una fuente de financiación importante, debido a que nunca mostraron un interés genuino por invertir los recursos de Estado en la construcción de un sistema universitario de acuerdo con los requerimientos del país, desarrollando como práctica la asignación de presupuestos ajustados a las universidades públicas y sólo accediendo a ampliarlos mínimamente en momentos de crisis. Fue así como los proyectos de intervención de los sesenta contribuyeron a generar una cómoda situación para estos gobiernos, pues debían ser las universidades las encargadas de buscar fuentes alternativas de financiamiento. Por eso a los rectores no se les valoraba la tenacidad para dirigir proyectos que fortaleciera el desarrollo

cultural y científico del país, sino por su capacidad y astucia para gestionar recursos que mantuvieran en funcionamiento las universidades, aunque esto significara permitir la intromisión de intereses ajenos a los espacios académicos del país. Esto también nos lleva a concluir que el presupuesto se constituyó en un instrumento de control, sometiendo a las universidades a las exigencias de los proveedores de los recursos, como una práctica que ha venido subyugando la autonomía.

V

La alta inversión de recursos humanos y económicos que hicieron tanto Los Andes como el EAFIT, para organizarse de acuerdo con los principios fomentados por los proyectos de intervención que se llevaron a cabo en cada una de estas instituciones, se vio reflejada en el elevado costo de las matrículas, pues aunque se esperaba que una vez aumentara el ingreso de estudiantes estas cifras pudieran reducirse, la realidad es que estos costos no disminuyeron significativamente, y, por el contrario, se convirtieron en un marco de referencia a la hora de fijar los precios de los servicios educativos de otras instituciones, generando un sistema privado caracterizado por sus altos costos, lo cual sin duda ha contribuido en el carácter elitista de la educación superior en Colombia.

VI

El ICETEX experimentó un fortalecimiento institucional, gracias a los proyectos de intervención estadounidense que se implementaron en Colombia durante la década de los sesenta, puesto que fue la entidad encargada de administrar los recursos provenientes del Estado, las donaciones y los préstamos adquiridos de bancos y organismos internacionales, que tenían como propósito crear un fondo para fomentar la realización de estudios superiores profesionales o de postgrado, dentro y fuera del país. Pese a que también administraba la asignación de becas de capacitación ofrecidas por universidades extranjeras y agencias como USAID, esta institución privilegió la modalidad de préstamo educativo, lo cual se convirtió en una de las principales alternativas para quienes deseaban realizar estudios universitarios, dada la poca demanda que absorbían las universidades públicas y al elevado costo de las privadas. Es por eso por lo que, el modo de operar de esta entidad se

fundamentó, y a la vez ha repercutido, en el carácter elitista de la educación superior en Colombia, pues en la actualidad este esquema de financiación es motivo de protestas, por los altos intereses que deben pagar los que adquieren tales empréstitos.

VII

La implementación de los proyectos de intervención en educación superior a lo largo de la década de los sesenta permitió determinar que en Colombia existía una amplia demanda que no estaba siendo cubierta por la oferta de educación superior existente, que entre otras cosas se debía a la poca cobertura de las universidades públicas y el alto costo de las privadas, aspectos que habían reforzado el carácter excluyente del sistema. Esto llevó a replantear la estrategia de intervención del USAID en el país, con la conformación de un equipo asesor encargado de explorar otras opciones para ofrecer oportunidades educativas a quienes no podían ingresar a las universidades, por lo que la atención comenzó a canalizarse al fortalecimiento de la educación no formal, definida como aquella que no era ofrecida dentro del sistema escolarizado formal, pero que se enfocaba en la formación en habilidades mediante cursos cortos que le permitía a gran parte de la población, incorporarse de manera rápida en el mundo laboral. Pese a este giro, en los setenta se mantuvo la asesoría en educación superior, para darle seguimiento a la implementación del Plan Básico y proyectando la intervención hacia el diseño de la política científica y tecnológica del país.

VIII

La principal fuerza de resistencia contra la puesta en marcha de los proyectos de intervención estadounidense en el país en los años sesenta fueron los movimientos estudiantiles. En los primeros años de la década de los sesenta, el rechazo se manifestó en protestas puntuales que demostraban su carácter antiimperialista, como la pedrea por la inauguración de un laboratorio en la Universidad Nacional financiado por la Fundación Rockefeller o la toma de la Embajada de EE. UU. en señal de protesta por su intervención en un conflicto de República Dominicana. Sólo hasta 1968, con motivo de la celebración de los 50 años de la Reforma de Córdoba, estos movimientos consideraron importante elaborar

una contrapropuesta de reforma universitaria que rebatiera los principios del modelo estadounidense, sobre el cual se estaba moldeando el sistema de educación superior del país, por lo que se empezaron a formular aspectos que le dieron forma al planteamiento del “Programa Mínimo” que orientó el Movimiento de 1971, con el cual se pretendió frenar la avanzada de las organizaciones extranjeras en la educación superior del país. La Universidad del Valle, la cual había sido presentada con orgullo por las fundaciones y agencias estadounidenses por el largo proceso de cooperación que habían mantenido, fue una de las promotoras de las protestas de 1971.

IX

Para el momento en el que comenzó actuar el movimiento estudiantil de 1971, los proyectos de intervención estadounidense ya habían logrado introducir cambios importantes en la educación superior del país, pues se habían dado las herramientas para el fortalecimiento del control estatal y se había potencializado la iniciativa privada, por lo que las protestas que generó este movimiento sólo lograron retrasar unos años la inclusión de estas modificaciones en la legislación colombiana, pues sólo hasta 1980 fueron incluidas gran parte de las cuestiones sugeridas en tales proyectos, aunque muchas de las cuales ya se habían ido incorporando al funcionamiento del sistema mediante disposiciones normativas más concretas. Temas como el de los créditos académicos que regulaban las transferencias entre instituciones y el esquema de acreditación y evaluación de las universidades no fueron incluidos, dado que para llevar a cabo estos procedimientos era necesario que el sistema de educación superior tuviera un grado de consolidación y, como pudimos ver, el colombiano apenas estaba en la fase de homogenización. Sin embargo, instituciones como el ICFES se habían fundado bajo este lenguaje, por lo que fue cuestión de tiempo que se desarrollaran estas prácticas.

X

Pese a que los movimientos estudiantiles en Colombia en la década de los sesenta compartían el rechazo al imperialismo estadounidense y a su intervención en la cuestión universitaria, no tuvieron un carácter homogéneo, lo cual se puso de manifiesto sobre todo

después de la salida del escenario de la FUN por los acontecimientos de 1966, ya que con la fundación de la Nueva Izquierda, la cual se definía como contraria al clásico Partido Comunista, surgieron una gran cantidad de organizaciones de corrientes ideológicas diversas como el foquismo, el trosquismo y el maoísmo, apoyadas en el sector estudiantil. Esta misma pluralidad se vio reflejada en dos posiciones en torno a la reforma universitaria: aquellos que reconocían que era posible y viable la transformación de la universidad sin cambiar el sistema político y económico; y aquellos que veían como estéril cualquier actividad que no se sometiera a la lucha armada. La primera opción fue la que orientó la actuación del Movimiento del 71, promoviendo el debate y proponiendo unos ejes de transformación, pues con la segunda se consideraba que la reforma vendría una vez ocurrida una modificación del esquema político y económico como consecuencia de la subversión, por lo cual miembros de los movimientos estudiantiles terminaron enlistados en los grupos insurgentes.

XI

Por último queremos destacar que con esta investigación pudimos identificar que, pese a que considera que las fundaciones estadounidenses operan en el marco de la neutralidad, las fundaciones como Ford y Rockefeller jugaron un papel muy importante en la construcción del modelo de educación superior estadounidense, ya que fueron las primeras en marcar los puntos sobre las cuales fue cuestionada la universidad latinoamericana, partiendo de la experiencia en el campo que habían adquirido con las intervenciones hechas en la región en la década de los cincuenta, en universidades como los Andes y la del Valle en Colombia.

A estos planteamientos se fueron adhiriendo agencias como el USAID y posteriormente el BID adoptó este esquema como referencia a la hora de otorgar sus préstamos a las universidades. El modelo que generó esta problematización fue difundido con mayor éxito mediante los *Seminar on Higher Education in The Americas*, que desde 1959 comenzó a organizar anualmente el Departamento de Estado, ya que éste se diseñó de tal modo que cada año se iban dando pautas a profesores, rectores, decanos, planificadores y administradores de diferentes instituciones, sobre los ejes sobre los cuales debían estructurarse las reformas universitarias. Con este mismo propósito fueron diseñados los

proyectos de intervención en cada uno de los países en los que se establecieron convenios de cooperación con Estados Unidos.

APÉNDICE 1

Áreas de interés de los proyectos de intervención Estadunidense.*				
Ejes por fortalecer	Campo de saber y áreas a intervenir	Instituciones publicas	Instituciones privadas	Quién ofreció la asistencia
Educación postsecundaria Y educación vocacional	Agricultura	Creación de una entidad adjunta al INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) para la capacitación de economistas agrícolas que brindaran asesoría a las agencias públicas y privadas en este campo en argentina.		Universidad Texas A&M Universidad del Estado de Míchigan
	Educación vocacional	Estudios acerca del sistema educativo en general y la educación vocacional en Bolivia.		Universidad de Ohio
Facultades, institutos, departamentos Y creación de carreras de pregrado	Economía	Apoyo a la consolidación del departamento de Economía Doméstica Universidad Minas Gerais en Brasil		Universidad Purdue
	Ingeniería		Creación carrera de Ingeniería Eléctrica en la Facultad de Ingeniería Universidad Católica de Córdoba Argentina	Universidad de Bucknell Universidad de Michigan

		ingeniería mecánica, física y matemáticas La Universidad de Brasil apoyada para iniciar carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería en Metalurgia y Electricidad e Ingeniería Civil.		Universidad de Michigan
	Agricultura y veterinaria	La Universidad de Rio Grande del Sur en Brasil recibe profesores de Wisconsin para fortalecer la enseñanza en los programas de agricultura y veterinaria. La Universidad de Sao Paulo, crea el área de estudios para la economía doméstica. Universidad de Ceará En Brasil fortalece el centro de estudios agrarios. La Universidad de Costa Rica recibe apoyo para fortalecer la formación ofrecida en Ciencias Agrícolas La Universidad de San Carlos en Guatemala, recibe apoyo para la creación de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia		Universidad de Wisconsin Universidad de Ohio Universidad de Arizona USAID Universidad de Oklahoma y la Universidad de Carolina del Norte

		y la Escuela de Ingeniería Sanitaria. En la Universidad Nacional de Paraguay se orientó el establecimiento de la Facultad de Agronomía y Medicina Veterinaria, ofreciendo apoyo logístico y técnico y becas en sus instalaciones en Estados Unidos para preparar la planta de profesores		Universidad del Estado de Montana
	Idiomas	Creación en la Universidad Central de Ecuador del Instituto de Lenguas con áreas diseñadas para el aprendizaje de inglés, francés y alemán.		Universidad de Pittsburg.
Posgrados	Economía y las Ciencias Sociales en	Universidad de Chile Centro de formación e investigación en Economía en la Universidad de Cuyo Argentina. Diseño curricular del posgrado en Economía	Universidad Católica de Chile entrenamiento en investigación en Ciencias Sociales y Económicas	USAID Universidad de Chicago.

		ofreciendo seminarios especializados en el área. La Universidad de Sao Paulo y el Instituto Brasileño de Economía de la Fundación Getulio Vargas, recibieron respaldo en el fortalecimiento de los posgrados de economía, brindándole a la primera Institución profesores provenientes de algunos colleges de Estados Unidos.		Collages de Estados Unidos y USAID
	Ingeniería		Desarrollo de posgrados en química, mecánica y eléctrica en la Universidad Francisco Santa María en Valparaíso en Chile.	Universidad de Pittsburg
Investigación	Física	Fortalecer la investigación y la capacitación del Instituto de Física “Dr. José A. Balseiro” de la Universidad de Cuyo y el Centro de Investigación en Física de la Comisión Nacional de Energía Atómica de Argentina.		USAID Universidad de Stanford
Capacitación de profesores	Física	Entrenamiento de Estados Unidos de profesores del Instituto de Física “Dr. José A. Balseiro” de la Universidad de Cuyo y el Centro de Investigación en Física		USAID Universidad de Stanford

		de la Comisión Nacional de Energía Atómica de Argentina.		
	Humanidades	Centro de formación e investigación en Economía en la Universidad de Cuyo.		Universidad de Chicago
	Economía	Capacitación en estados Unidos a los egresados de Universidad de Sao Paulo y el Instituto Brasileño de Economía de la Fundación Getulio Vargas, para que luego pudieran integrarse como profesores en la misma institución.		Collages de estados Unidos y otras universidades
	Ingeniería	Becas para profesores del ITAL en Brasil para hacer maestría en Ingeniería Mecánica en Estados Unidos con el compromiso de que regresaran para ejercer como docentes a la institución. Cinco profesionales en las áreas consideradas como fundamentales para el desarrollo de Honduras para brindarles educación de postgrado en Estados Unidos, por lo cual los seleccionados provenían de la Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Economía.		Universidad de Michigan y otras. Universidades de Estados unidos.
	Administración y negocios	Profesores de la Universidad de Río Grande del Sur y la Universidad de Bahía,		Fundación Ford, Universidades de Estados

		hacen cursos cortos en negocios en Estados Unidos.		Unidos.
	Pedagogía	Capacitar en Estados Unidos en idiomas y en enseñanza a los profesores de la Universidad Central de Ecuador.		Universidad de Pittsburg
	Administración Publica.	El Salvador un programa de becas que se extendió hasta 1968 para realizar estudios de maestría en Estados Unidos y Puerto Rico en áreas de la administración pública, la agricultura, la industria y servicios públicos.		USAID
Suministro de materiales e infraestructura	Terrenos, Edificios y laboratorios	Instituto de Física “Dr. José A. Balseiro” de la Universidad de Cuyo y el Centro de Investigación en Física de la Comisión Nacional de Energía Atómica de Argentina.		USAID Universidad de Stanford
		Laboratorios de física, química, biología y psicología, así como la construcción de edificios para las nuevas carreras como la de enfermería, en la Universidad Central de Ecuador.		Universidad de Pittsburg
		A la Universidad Centroamericana de Nicaragua se le ofreció un préstamo para la compra de los terrenos y construcción de las instalaciones.		USAID.

	Materiales	Construcción de un acelerador lineal Instituto de Física “Dr. José A. Balseiro” de la Universidad de Cuyo Donación de un computador digital (IBM 1620) para Ingeniería Eléctrica en la Facultad de Ingeniería Universidad Católica de Córdoba, para solucionar un problema operativo de una empresa de automóviles local.		USAID USAID
Procesos administrativos y consolidación institucional	Todas las áreas.	La Universidad Central del Ecuador Fue asesorada para fortalecer las oficinas administrativas y manejo del presupuesto Asesoría a Universidad de Guayaquil, para la creación de un Instituto de Ciencias Básicas; la revisión del currículo de Ingeniería Química; la promoción de un postgrado en la misma área; un laboratorio de idiomas para la Facultad de Matemáticas y Física; y la realización de una serie de seminarios en economía y administración de negocios. Administrativamente también se introdujeron modificaciones con la implementación de la oficina de planeación y		Universidad de Pittsburg Universidad de Houston

		finanzas. También asesoró la creación en 1965 de la Facultad de Ingeniería de esta misma Institución.	La Universidad Católica de Quito Recibe asesorías en Administración , ciencias básicas y procesos educativos en general.	Universidad de St. Louis
		Universidad Nacional de Paraguay buscando fortalecer las áreas profesionales, tales como la Agronomía, Química, Economía y Administración, para el desarrollo nacional, se realizaron los estudios para la incorporación la Escuela de Estudios Generales		Universidad de Nueva York en Búfalo

*Elaboración propia a partir de los datos encontrados en los reportes de AID encontrados en la bibliografía.

APÉNDICE 2

Proceso de integración de las facultades de la Universidad Nacional de Colombia en la década de los sesenta. **					
Facultad	Año de establecimiento	Unidades integradas	Departamentos Formados	Anotaciones del procesos	Carreras a cursar
Agronomía	Acuerdo 48 de 1963.			Creación del curso básico de estudios de agronomía en Bogotá, en 1959, pero se debía completar su carrera en las Facultades de Agronomía. En 1960 hace parte del Instituto de Ciencias Naturales hasta su creación como Facultad.	Ingeniero agrónomo
Artes	Acuerdo 85 de 1965	Arquitectura Bellas artes Conservatorio	Arquitectura	Inicia como carrera en 1929 como departamento de la Facultad de Ingeniería. En 1936 se estableció como facultad hasta que en el 65 vuelve a ser departamento.	Arquitectura Pintura Escultura Publicidad Arte comercial Cerámica Cursos libres De especialización:
			Construcciones	Era parte de la Facultad de Arquitectura.	Instrumental Pedagogía instrumental
			Dibujo	Se incorporaron las secciones de dibujo de	Maestro de capilla

				arquitectura y artes.	Dirección de Orquesta Composición Investigación folklórica Música.
			Bellas artes	En 1936 se anexó a la Facultad de Arquitectura, pero en el 1938 se establece su independencia como Facultad.	
			Música (conservatorio)	Integrado a la universidad desde 1935.	
Ciencias	Acuerdo 47 de 1964 reglamentada por el Acuerdo 61 de 1965.	Química Farmacia Geología Física Matemáticas y Estadística Biología Observatorio astronómico.	Farmacia	En 1927 se funda como escuela de farmacia dependiente de la Facultad de Medicina, en 1941 se constituye en Facultad de Farmacología y Farmacia hasta 1965.	Ciencias Bilógicas Farmacia Física Geología Matemáticas Estadística Química
			Geología	En 1956 inicia como carrera de geología dependiente de del Departamento de Geología del Instituto de Ciencias Naturales. En 1963 se constituye en Facultad hasta 1965.	

			Química	En 1936 Farmacia crea un departamento de Química, en 1941 este adquiere la categoría de Facultad y en 1946 agregan los estudios de ingeniería química. Con la integración en 1965 se queda el departamento de química en la Facultad de Ciencias y los estudios de Ingeniería Química pasaron a la Facultad de Ingeniería.	
			Matemáticas	En 1947 se crean los estudios de matemáticas en la Facultad de Ciencias, creando en 1956 el departamento de matemáticas y estadística. En 1958 se convierte en Facultad hasta que vuelve a ser departamento en 1965.	
			Física	Se creó la carrera de física en 1961	

				funcionando como departamento de la Facultad de Ingeniería hasta su integración como departamento de la de Ciencias.	
			Ciencias naturales, depto. Biología	Inicia actividades en 1928 como instituto “Herbario Nacional Colombiano”. Se incorpora a la Ciudad Universitaria en 1938 como Instituto Botánico hasta 1940 cuando recibe el nombre de Instituto de Ciencias Naturales iniciando labores docentes a partir de 1958 en carreras como Geología, Geofísica, Botánica. Zoología hasta convertirse en departamento de Biología hasta su integración a Ciencias en 1965.	

			Observatorio astronómico	El integrante más antiguo de la Universidad se remonta al Virreinato. Luego de la muerte de Julio Garavito, uno de los ingenieros más importantes en la historia del país, sufrió abandono hasta que en 1936 empezó a funcionar como una de las unidades primarias de la Universidad incorporado en 1958 a la Facultad de Ingeniería hasta 1965 con su integración a ciencias.	
--	--	--	-----------------------------	--	--

Ciencias Humanas	Acuerdo 49 y 71 de 1966. En el último acuerdo se establece definitivamente del nombre de Facultad de Ciencias Humanas incorporando las carreras de la facultad de economía. Este último acuerdo también se estableció la fecha límite para conservar la dirección unificada hasta el 16 de enero 1967. Hasta 1978 bajo el acuerdo 121, se logra la independencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Facultad Ciencias Humanas.	Economía Sociología Psicología Filosofía Lenguas modernas C. de la educación	Economía	Los estudios sobre economía comenzaron en 1946 en el Instituto de Ciencias Económicas adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias políticas, pero se separa como Facultad independiente en 1952 hasta su integración a Humanas en 1966.	Economía Administración de empresas (diurna y nocturna) Contaduría (diurna y nocturna) Ciencias pedagógicas y administración educativa Ciencias Sociales Ciencias matemáticas y física Ciencias Biológicas y Química. Idiomas Psicología Sociología
			Ciencias de la Educación	En 1932 se crea la Facultad y se incorpora en 1952 a la Universidad Nacional por un acuerdo con el Ministerio de Educación. En 1966 incorporada como departamento a Humanas.	Antropología social Trabajo Social Filosofía y humanidades.
			Sociología	Los estudios de sociología se inician en 1959, como	

				anexo a la Facultad de Economía para luego convertirse en Facultad hasta la integración.	
			Psicología	En 1948 inicia el Instituto de Psicología y a partir de 1959 funcionó como Facultad hasta su integración.	
			Filosofía y humanidades	El departamento de filosofía inicia en 1945 adscrito a la Facultad de Derecho, luego funcionó como Facultad independiente desde 1952 hasta la integración en 1966.	
			Filología e idiomas	Creación en 1959 del Departamento de Lenguas Modernas que hacía parte de la Facultad de Filosofía y Letras hasta el proceso de incorporación a Humanas.	
			Historia	Creado como departamento hasta 1966.	
			Geografía	Creado como departamento hasta 1966.	

			Antropología	Creado como departamento hasta 1966.	
			Contaduría y Administración.	La carrera de administración se crea en 1959 en el marco de un convenio celebrado entre la Universidad, el Gobierno de la República Federal Alemana. En 1965 el Ministerio de Educación traslada la Facultad de Contaduría para la creación de cursos diurnos y nocturnos de contaduría pública.	
Derecho	Incorporada a la Universidad en 1935.	Mantuvo su independencia.		A partir de 1945 contó con Instituto de Ciencias Penales y el de Derecho Laboral. En 1966 se incorporó el de estudios políticos.	Derecho
Ingeniería	Con la Constitución de la Universidad Nacional en 1867 se incluye como Escuela	Ingeniería Civil Ingeniería Mecánica Ingeniería	Ingeniería Civil	Esta fue la primera carrera con la que inició actividades la Facultad.	Ingeniería Civil Ingeniería Mecánica

	de Ingeniería. En 1885 se constituyó como Facultad y en 1935 de adhiere a la UNAL.	Eléctrica Ingeniería Química.	Ingeniería Mecánica	Creada como carrea 1961	Ingeniería eléctrica Ingeniería Química.
			Ingeniería eléctrica	Creada como carrera 1961	
			Ingeniería Química.	Como carrera inicia en 1946 bajo el departamento de Química pero en la integración es incluida en Ingeniería.	
Medicina	Desde la fundación en 1867.	No hubo integración: aunque se planteó la posibilidad de constituir la Facultad de Ciencias de la Salud.		Con la creación de la Universidad Nacional se incorporó la Facultad de Medicina existente y formalmente en Ley Orgánica hacer parte desde 1935.	Medicina y cirugía Nutrición dietética Terapia Física Terapia del lenguaje Terapia ocupacional
Enfermería	Acuerdo 1 de 1958.	No hubo integración		Inicia labores en 1920 aunque en 1943 se creó la Escuela Superior de Enfermeras como dependencias del Ministerios del Trabajo, Higiene y Previsión Social cuyo programa de estudios debía	

				ser aprobado por la Universidad Nacional. En 1951 se incorpora a la Universidad y en 1958 se le concede el reconocimiento de Facultad.	
Veterinaria y zootecnia	1935	No hubo integración		Inició labores en 1920 pero es formalmente incorporada a la UNAL en 1935 bajo la figura de Escuela y posteriormente de Facultad.	Medicina Veterinaria y zootecnia.
Odontología	1935	No hubo integración		Fundada en 1932 como escuela dependiente de medicina. Se incorpora a la universidad en 1935 de manera independiente y es reconocida como Facultad a partir 1941.	Odontología

**Elaboración propia a partir de los datos encontrados en Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, efemérides e historias de las instituciones de educación superior en Colombia, Bogotá, ASCUN, 1967, pp. 1-11. El resultado de la reforma fue la reducción de 27 a 10 facultades en Bogotá, aunque existían tres más en Medellín, una en Manizales y otra en Palmira. La estructura de Bogotá, que fue donde se concentró la reforma, aún se conserva, con la única diferencia que Economía logró independizarse de nuevo en la década de los ochenta.

BIBLIOGRAFÍA

Artículos de prensa

- “70 heridos en choque de estudiantes y la Policía” *El tiempo*, 8 de mayo de 1965, p.10.
- “A las tres y media llega Rockefeller” *El tiempo*, 27 de mayo de 1969, p.1 y 3.
- “Alumnos por carrera y sexo”, *Gaceta Universidad Nacional*, agosto de 1965, p. 2.
- “Así nació el ICETEX”, *El tiempo*, 5 de agosto del 2000, versión digital.
- “Avanza el plan cuatrienal de desarrollo”, *Gaceta Universidad Nacional*, septiembre-octubre de 1965, p.1 y 6.
- “Carreras de la Universidad Nacional”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio de 1966, p.7.
- “Cerrada temporalmente la universidad nacional” *El tiempo*, 30 de mayo de 1969, p. 1 y 6.
- “Cobarde atentado al presidente”, *El tiempo*, 25 de octubre de 1966, p. 6.
- “Continuaré los planes que trazó José Félix Patiño”, *El tiempo*, 3 de octubre de 1966, p. 8.
- “Creada la Facultad de Filosofía y humanidades”, *Gaceta Universidad Nacional*, abril de 1966, p. 1.
- “Crisis total en la U.N”, *El tiempo*, 28 de marzo de 1971, p. 1 y 8.
- “Decretada huelga de 72 horas en la U. de Antioquia” *El tiempo*, 11 de mayo de 1965, p. 8.
- “Decretan paro en la Nacional”, *El tiempo*, 19 de mayo de 1965, p. 6^a.
- “División entre los estudiantes por las manifestaciones de hoy” *El tiempo*, 12 de mayo de 1965, p. 6.
- “El cuerpo docente de la Universidad” *Gaceta Universidad Nacional*, septiembre-octubre de 1965, p. 3.
- “El estudiantado como fuerza impulsora de la Universidad” *Gaceta Universidad Nacional*, febrero-marzo de 1966, p. 1
- “El Instituto de Ciencias para el Desarrollo”, *Gaceta Universidad Nacional*, abril-mayo de 1965, p. 7.
- “El país condena la agresión”, *El tiempo*, 26 de octubre de p. 28-29.
- “El Rector de Rectores”, *El espectador*, 31 de mayo de 2015, edición digital.
- “El senado aboca al problema”, *El tiempo*, 21 de mayo de 1965, p. 20.

- “En un 94% se cumple el plan de desarrollo de la Universidad”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio de 1966, p. 1.
- “Estudiantes invaden la Embajada de los EE. UU”, *El tiempo*, 8 de mayo de 1965, p. 23.
- “Financiación del BID a la Universidad Nacional” *Gaceta Universidad Nacional*, septiembre-octubre de 1965, p. 6.
- “Fuerza Militar de la OEA, irá a la Isla”, *El tiempo*, 6 de mayo de 1965, p. 11.
- “Graves incidentes en Bogotá”, *El tiempo*, 21 de mayo de 1965, p. 15.
- “Guía del aspirante”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio de 1966, p. 7.
- “Inminente Estado de Sitio”, *El tiempo*, 21 de mayo de 1965, p. 1.
- “Incidentes en varias ciudades”, *El tiempo*, 28 de mayo de 1969, p. 8.
- “Interviene la OEA en Santo Domingo”, *El tiempo*, 1 de mayo de 1965, p. 10.
- “La Biblioteca Central de la Universidad Nacional aumenta su colección de libros”, *Gaceta Universidad Nacional*, ”, abril-mayo de 1965, p. 4.
- “La misión del BID”, *Gaceta Universidad Nacional*, septiembre-octubre de 1965, p. 5.
- “La razón de esta Gaceta”, *Gaceta Universidad Nacional*, abril-mayo de 1965, p.1.
- “La reforma en marcha”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 1.
- “La representación estudiantil en la Universidad Nacional”, septiembre-octubre de 1965, p. 7.
- “La Universidad Nacional elabora y adopta sus propios programas”, *Gaceta Universidad Nacional*, agosto de 1965, p. 1
- “La Universidad transformada” *El tiempo*, 12 de mayo de 1965, p. 4
- “Labores del Consejo Académico”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 6
- “Labores del Consejo Superior”, *Gaceta Universidad Nacional*, septiembre-octubre de 1965, p. 2.
- “Levantado el paro de la UIS” *El tiempo*, 26 de agosto de 1964, p. 1 y 13.
- “Los alcances de la reforma”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-Julio de 1965, p. 5
- “Mitin contra Estados Unidos en Barranquilla” *El tiempo*, 7 de mayo de 1965, p. 7.
- “Nueva manifestación de estudiantes en Medellín” *El tiempo*, 18 de mayo de 1965, p. 8
- “Nueve profesores renunciaron en Medellín”, *El tiempo*, 20 de mayo de 1965, p. 24.
- “Nuevos incidentes ayer en Medellín”, *El tiempo*, 19 de mayo de 1965, p. 6.

“Paro de solidaridad decretan otros centros universitarios” *El tiempo*, 12 de mayo de 1965, p. 6.

“Paro indefinido decretan en la U. de Antioquia” *El tiempo*, 14 de mayo de 1965, p. 8

“Paro indefinido estudia la Nacional”, *El tiempo*, 20 de mayo de 1965, p. 24.

“Patiño, Rector”, *El tiempo*, 20 de mayo de 1964, p. 1.

“Plan de desarrollo de la UN”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 2.

“Pleno cumplimiento de la integración académica”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio de 1966, p. 2.

“Plebiscito sobre la UIS, mañana”, *El tiempo*, 24 de agosto de 1964, p. 1 y 31.

“Población estudiantil de la Universidad Nacional”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 3.

“política general universitaria”” *Gaceta Universidad Nacional*, febrero-marzo de 1966, p. 2

“Posible generalización de la huelga universitaria” *El tiempo*, 16 de mayo de 1965, p. 15

“préstamos para la alimentación de los alumnos”, *Gaceta Universidad Nacional*, abril-Mayo de 1965, p. 2.

“Primer paso de la Integración”, *Gaceta Universidad Nacional*, abril-mayo de 1965, p. 4.

“Programa de asistencia técnica”, *Gaceta Universidad Nacional*, febrero-marzo de 1966, p. 8.

“Qué es la Reforma” *Gaceta Universidad Nacional*,” *Gaceta Universidad Nacional*, abril-mayo de 1965, p. 8.

“Quemada en Medellín bandera de EE. UU” *El tiempo*, 6 de mayo de 1965, p. 10.

“Relato de los hechos”, *El tiempo*, 25 de octubre de 1966, p. 6.

“Remodelación de la Ciudad Universitaria”, *Gaceta Universidad Nacional*, junio-julio de 1965, p. 1.

“Se ha despejado el futuro de la Universidad”, *Gaceta Universidad Nacional*, febrero-marzo de 1966, p. 1-2

“Tropa de E.U. desembarca en República Dominicana”, *El tiempo*, 29 de abril de 1965, p. 13.

Reglamentación y normatividad

Acta Número 15 del 6 de abril de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 33 del 6 de julio de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 33 del 6 de julio de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 34 del 13 de julio de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 37 del 3 de agosto de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 37 del 3 de agosto de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 4 sesión del día 2 de febrero de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 56 del 7 de diciembre de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acta número 6 del 17 de Febrero de 1965 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Acuerdo 100 de mayo de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 107 de mayo 20 de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 108 de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 119 de junio 4 de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 205 de agosto 26 de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 235 de mayo 12 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 36 del 9 julio de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 49 de marzo 24 de 1966 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 52 de marzo 18 de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 59 de marzo 25 de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 67 de marzo 30 de 1965 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Acuerdo 71 del 18 de mayo de 1966 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Resolución 117 del 29 de septiembre de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Resolución 145 del 22 de octubre de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Resolución 146 del 22 de octubre de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Resolución 217 del 18 de diciembre de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Resolución 81 del 4 de Agosto de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Resolución Numero 36 de mayo 26 de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Resolución número 97 del 26 de agosto de 1964 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional, AHUN.

Decreto 1297 del 30 mayo de 1964, emitido por la Presidencia de la República, AGN.

Decreto 1464 del 3 de julio de 1963, emitido por la Presidencia de la República, AGN

Decreto 1637 del 12 julio de 1960, emitido por la Presidencia de la República, AGN.
Decreto 2024 del 19 de Julio de 1968,
Decreto 2128 del 19 de agosto de 1966, emitido por la Presidencia de la República, AGN.
Decreto 2686 del 26 de octubre de 1966, emitido por la Presidencia de la República, AGN.
Decreto 2687 del 26 de octubre de 1966, emitido por la Presidencia de la República, AGN.
Decreto 535 de marzo de 1964, emitido por la Presidencia de la República, AGN.
Decreto 535 del 8 de marzo de 1964, emitido por la Presidencia de la República, AGN.
Decreto 817 del 17 de mayo de 1971, emitido por la Presidencia de la República, AGN.
Decreto 0277 del 16 de Julio de 1958, emitido por La Junta Militar de Gobierno de la República de Colombia, AGN.

Documentos, artículos y libros

- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro y MALTE ARÉVALO, Rolando, “Movimiento estudiantil y gobernabilidad universitaria en Colombia: 1910-1972”, Renate Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de américa Latina, Volumen 5*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ISSUE, 2017, pp. 209-250.
- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro, “Memorias e historia del movimiento estudiantil en Colombia (1968)”, Renate Marsiske, (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de américa Latina, Volumen 4*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ISSUE, 2015, pp. 109-128.
- ACEVEDO TARAZONA, *Modernización universitaria y protesta estudiantil en Colombia: el caso de la Universidad Industrial de Santander (1953-1977)*, Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp.371-399.
- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro, *Conflicto y violencia en la Universidad en Colombia. El proyecto modernizador y el movimiento estudiantil universitario en Santander, 1953-1980*, Reflexión Política, vol. 2, núm. 4, diciembre, 2000.

- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro, *Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX*, Revista de Estudios Sociales, núm. 53, julio-septiembre, 2015, pp. 102-111.
- Agency for International Development, *A Survey of A.I.D Educational Cooperation with Developing Countries*, Washington D.C., Bureau of Higher Education U.S. Office of Education, 1966.
- Agency for International Development, *A.I.D and the Alliance for the Progress*, Washington D.C, USAID, 1967.
- Agency for International Development, *A.I.D participant training program Latin America an evaluation study*, Washington D.C., Bureau of Social Science Research, Inc., 1966.
- Agency for International Development, *New Initiatives in Economic Assistance*, Washington D.C, 1966.
- Agency for International Development, *A report of USAID in collaboration with the Venezuelan Ministry of Education for the period 1961-1966*, Caracas, Human resources Development Division U.S Agency for International Development, Mission in Venezuela, American Embassy, 1968.
- Agency for International Development, *Technical Assistance Project, Activity Status*, Washington D.C., USAID, Office of Controller, 1965.
- Agency for International Development, *Training for Development*, third edition, Washington D.C., Department of State, A.I.D, International Training Division, 1963.
- Agency for International Development, *U.S Foreign Aid and the Alliance for Progress*, Washington D.C, USAID, 1969.
- Agency for International Development, *U.S Foreign Aid and the Alliance for Progress, proposed fiscal year 1970 program*, Washington D.C, USAID, 1970.
- Agency for International Development, *U.S Foreign Aid and the Alliance for Progress, proposed fiscal year 1971 program*, Washington D.C., USAID, 1971
- Agency for International Development, *U.S Foreign Aid in the Alliance for Progress*, Washington D.C., USAID, 1965.

- AGUIRRE, Manuel Agustín, *Universidad y movimientos estudiantiles*, primer Tomo, Quito, Editorial Alberto Crespo Encala, 1987.
- Alliance for Progress loan agreement between Republic of Colombia Banco de la República and the United States of America*, Private Investment Found, December 22, 1969.
- Alliance for Progress, Development Loan 514-L-040 Agreement Private Investment Fund Bank of the republic*, Bogotá, mimeo, 1964.
- Alliance for Progress, Development Loan 514-L-040 Agreement Private Investment Fund Bank of the republic*, Bogotá, mimeo, 1971.
- ALTBACH, Philip G. *Higher Education in the Third World, Themes and Variations*, Singapore, Mazuren Asia PTE. LTD., 1982.
- AMMON, Alf, *Estudiantes universidad y cambios social en América Latina*, Santiago de Cali, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales Friedrich-Ebert Stiftung, 1971.
- ANDERSON, C. Arnold, ASHER, Robert, E., and others, *Research Needs for Development Assistance Programs*, Washington D.C., The Brooking Institution, Foreign Policy Studies Program, 1961.
- ARCHILA, Mauricio, *El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica*, Revista del Observatorio social de América Latina, Año XII N° 31 de mayo de 2012, pp. 71-103.
- ARCHILA, Mauricio, “Entre la Academia y la política, el movimiento estudiantil en Colombia, 1920-1974”, Renate Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, Volumen 1, México D.F, Universidad Nacional Autónoma de México, CESU, 1999, pp. 158-174.
- ARCHILA, Mauricio, *Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX*, Bernardo TOVAR, (Comp.), *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, Volumen 1, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1994, pp. 251-352.
- ARRIGHI, Giovanni (Et AL), *Movimientos antisistémicos*, Madrid, Ediciones Akal, 1999.

- ARRIOLA, Carlos, *El movimiento estudiantil mexicano en la prensa francesa*, México, Colegio de México, 1979.
- ARNOVE, Robert, “promoters of the U.S model in the Latin America universities international exchange programs and the Peace of Corps”, Richard R, Renner (Editor), *Universities in transition: The United States presence in the Latin American higher education*, Gainesville, Center for Latin American Studies, University of Florida, 1973, pp. 96-115.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Aspectos socioeconómicos de Colombia*, Volumen XXIV, Bogotá, ASCUN, 1962.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estudios para el planeamiento de la educación superior*, parte III estudio de personal administrativo, Bogotá, ASCUN, 1966.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Diagnóstico para el plan básico de la educación superior en Colombia, estadísticas de la educación superior 1964*, Volumen XLIII, Bogotá, ASCUN, 1965
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Plan básico de la educación superior*, Bogotá, ASCUN, 1967.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *IV seminario de admisión universitaria de la Asociación Colombiana de Universidades con la colaboración del Collage Entrance examination Board*, Bogotá, ASCUN, 1966.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estadísticas globales de la educación superior en Colombia*, años 1960 -1966, Bogotá, ASCUN, 1962.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Estadísticas básicas de la educación superior en Colombia primer semestre de 1966, origen geográfico de los estudiantes*, Bogotá, ASCUN, 1967.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Extensión universitaria y otros servicios a la comunidad*, Bogotá, ASCUN, 1967.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *El problema del déficit de cupos en la educación superior en el año 1967*, Bogotá, ASCUN, 1967.

- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *efemérides e historias de las instituciones de educación superior en Colombia*, Bogotá, ASCUN, 1967.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Plan básico de la educación superior en Colombia (etapa de diagnóstico), planes y programas de estudio*, Bogotá, ASCUN, 1966.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Objetivos de la educación superior en Colombia*, Bogotá, ASCUN, 1967.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Seminario de Ciencia y tecnología para el desarrollo, síntesis de estudio sobre recursos humanos físicos financieros y estado actual de la educación superior en Colombia*, Bogotá, ASCUN, 1968.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Plan Básico de la educación superior en Colombia*, Volumen I, Bogotá, Imprenta Nacional, 1968.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, *Algunos aspectos cuantitativos de la educación superior en Colombia y en Latinoamérica*, Bogotá, ASCUN, 1968.
- ATCON, Rudolph, *The Latin American University*, Bogotá, Eco Revista de la Cultura Occidental, 1966, pp. 21-33.
- ÁVILA, Víctor (Et Al), *Historia del movimiento estudiantil de la Universidad Libre*, Bogotá, Universidad Libre, Facultad de Ciencias Políticas, Centro de Investigaciones, 2001
- BASCUÑAN, Aníbal, *Universidad: Cinco ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1963.
- BELTRÁN, Anna Lidia, *Bosquejo histórico sobre las reformas universitarias en Cuba del siglo XX en Cuba*, Revista Cubana de Filosofía, N° 29. noviembre–junio 2017. Edición Digital
- BENJAMIN, Harold, *Higher education in the American Republics*, New York, McGraw-Hill 1965.

- BIERCK, Harold A., *The United States and the Latin America, from the Good Neighbor to the Alliance for Progress*, Chapel Hill, The Macmillan Company, University of North Carolina, 1969.
- BLOCH, Avital, RODRÍGUEZ, María del Rosario (coord.), *la Guerra Fría y las Américas*, Morelia, Universidad de Colima, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-IIIH, 2013.
- BORTOLAZZO, Julio, PÉREZ, Otto, *Un estudio de la Educación postsecundaria en Colombia*, Bogotá, Misión Asesora de la Universidad de California, 1966.
- BORRERO CABAL, Alfonso, *La universidad, estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, tomo IV, Bogotá, Universidad Javeriana, 2008.
- BOWMAN, Mary, Anderson, ANDERSON, C. Arnold, “Concerning the Role of Education in Development” en ANDERSON, C. Arnold, ASHER, Robert, E., and others, *Research Needs for Development Assistance Programs*, Washington D.C., The Brooking Institution, Foreign Policy Studies Program, 1961, pp. BA1-BA37.
- CAMPBELL, Neil, *The Alliance for Progress: An Investment in National Security*, Washington D.C., Submitted to the Faculty of the School of International Service of The American University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts, 1965.
- CATAÑO, Gonzalo, *Sociología de la educación en Colombia*, Revista Colombiana de Educación N° 5, Bogotá, 1980, pp. 9-30.
- CASANOVA, Hugo, *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM, entre la emancipación y la innovación*, México, UNAM, Porrúa, 2009.
- CASASSUS, Juan, *marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, conferencia presentada en el seminario-taller internacional sobre planificación desarrollado por el IPLAC, en la Habana en abril de 1998.
- CASASSUS, Juan, “Modernidad educacional y Modernidad educativa”, Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Número 28, Santiago de Chile, UNESCO, ORELAC, 1992, pp. 33-42.
- CERUTTI, Horacio (Et. al.), *Modernización educativa y universidad en América Latina*, México D.F, Magna Terra, 1990.

- CERYCH, Ladislav, "The policy perspective", Burton Clark (Editor), *Perspectives on higher education eight disciplinary and comparative views*, Los Angeles, University of California Press, 1987, pp. 233-255.
- CHASE, Gordon, *the Foreign Assistance Program*, USAID, Statistics & Reports Division, St. Joseph, 1975.
- CHENERI, Hollis (Et. Al), *Foreign assistance and economic development*, A.I.D. Discussion paper N° 7, Washington, Office of program coordination A.I.D, 1965.
- CHIROLEU, Adriana (Et. al), *A 90 años de Reforma Universitaria: memorias del Pasado y sentidos del presente*, Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento, 2009.
- CLARK, Burton (Editor), *Perspectives on higher education eight disciplinary and comparative views*, Los Angeles, University of California Press, 1987.
- CLARK, Burton, "The organizational conception", Burton Clark (Editor), *Perspectives on higher education eight disciplinary and comparative views*, Los Angeles, University of California Press, 1987, pp.106-131.
- COLM, Gerhard, GEIGER, Theodore, "Country Programming as a Guide to Development", en C. Arnold Anderson, Robert E. Asher, and others, *Research Needs for Development Assistance Programs*, Washington D.C., The Brooking Institution, Foreign Policy Studies Program, 1961, pp. GC1-GC21.
- COMBE GONZÁLEZ, Justino E., *historia de las relaciones entre Panamá Estados Unidos*, primera edición, Panamá, Editorial Mariano Arosemena-INAC, 2000.
- CORREA, Bernardo, "Voluntarismo y decisión comunicativa: la reforma académica en la Universidad Nacional de Colombia", Francisco Naishtat, Ana María García, Susana Villavicencio (Comp.), *Filosofía de la universidad y conflicto de racionalidades*, Buenos Aires, Ediciones COLIHUE, 2001.
- Council on Higher Education in the American Republics and Institute of International Education, *Educational needs in Latin America*, Princeton, New Jersey, Council on Higher Education in the American Republics and Institute of International Education, 1961.

- CUERVO Amalia G., STEENWYK, Ned Van, *Colombia's Servicio Nacional de Aprendizaje, a Qualitative Analysis of a Technical Training System*, USAID, 1986.
- DELGADO, Wilkie, *La transformación de las universidades, los profesores y los estudiantes en Cuba*, Santiago de Cuba, Medisan, Vol. 16, número 11, 2012, pp. 1802-1814.
- DERISI, (Monseñor, Et al), *Hacia la nueva universidad*, Buenos Aires, Hombre Vida, 1966.
- DORDICK, H.S., *Planning Educational Change for the Primary Schools of Colombia: a briefing*, Santa Monica, The Rand Corporation, USAID, 1968.
- DOS SANTOS, Theotonio, "La Crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina" en JAGUARIBE, Helio, et al. *La dependencia político-económica de América Latina*, México, Siglo XXI, 1969, pp. 147-187.
- DOUGHERTY, C.R.S., *The Optimal Allocation of Investment in Education*, Cambridge, Harvard University, economic development report n°129, contract n° AID/cds-1543, 1969.
- EDICIONES EL TIGRE DE PAPEL (comp.), *Crisis Universitaria Colombiana 1971*, Bogotá, 1971.
- EDITORIAL ACCIÓN DIRECTA, *La Insurgencia estudiantil en el mundo*, Montevideo, 1968.
- ESMAN, Milton, *The institution building Concepts: an interim appraisal*. Pittsburg: University of Pittsburg, Inter-university Research Program in Institution- Building, 1967.
- ESPINOSA ESCOBAR, Heidy, "los debates sobre la universidad en américa latina y la reforma a la educación superior en años 30 en Colombia", Morelia, Tesis de Maestría en Historia, IIH, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013.
- FALS-BORDA, Orlando, *La educación en Colombia, bases para su interpretación Sociológica*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología, 1962.
- FELIZ, George C., *Recomendaciones para el desarrollo de la educación superior en Colombia*, Bogotá, ASCUN, USAID, 1967.
- FERNÁNDEZ, Norberto, *Educación superior y Calidad en América Latina y Argentina, los procesos de acreditación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de febrero, 2007.

- Florida State University, *Educational Technology, annual report, 1972/1973*, USAID, 1973.
- FRANCO, Augusto, “el gobierno de los Estados Unidos y las universidades latinoamericanas”, Richard R, Renner (Editor), *Universities in transition: The United States presence in the Latin American higher education*, Gainesville, Center for Latin American Studies, University of Florida, 1973, pp. 56-78.
- FRODIN, Reuben, “U.S foundations and latin american universities in the sixties”, Richard R, Renner (Editor), *Universities in transition: The United States presence in the Latin American higher education*, Gainesville, Center for Latin American Studies, University of Florida, 1973, pp. 8-34.
- GABAY Eliana, MORALES Juan Jesús, NAVARRO, Juan José, “el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social en los sesenta”, en Avital Bloch y María del Rosario Rodríguez (coord.), *la Guerra Fría y las Américas*, Morelia, Universidad de Colima, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-IIH, 2013, pp. 285-302.
- GARCÍA, Oscar (Comp,) *Hacia una nueva universidad en el Perú*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Unesco, Universidad Ricardo Palma, 2003.
- GARCÍA OVALLE, Mildred Susana, *Universidad pública colombiana y fundaciones norteamericanas en el contexto de las reformas universitarias, c. 1960-1966: los casos de la Universidad del Valle y de la Universidad Nacional de Colombia*, Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, volumen 18, Número 2, Julio Diciembre, 2013, pp. 439-469.
- General Agreement for Economic, Technical and Related Assistance*, signed at Bogota July 23, 1962.
- General Report of the Colombia-U.S. Study Group on the Potential for Graduate Education and Research in the Biological Science in Colombia Universities*. Bogotá, USAID, Jointly Sponsored by the Colombian Fund for Scientific Research and Special Project “Francisco José de Caldas” and The National Academy of Sciences United states of America, 1972.

- GIUSTINIANI, Rubén, *Universidad, democracia y reforma*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2008.
- GONZÁLEZ, Fernán, *Estado y Nación en la Historia de Colombia*, Controversia No. 77 y 78, Bogotá, CINEP, 1978.
- HAGEN, Everett E., “A General Framework for Analyzing Economic and Political Change”, C. Arnold Anderson, Robert E. Asher, and others, *Research Needs for Development Assistance Programs*, Washington D.C., The Brooking Institution, Foreign Policy Studies Program, 1961, pp. H1-H35.
- HAVENS, A. Eugene, *Education in Rural Colombia: an investment in human resources*, Washington D.C., In Land Tenure Center Research paper no. 8, 1965.
- HELG, Aline, “La educación en Colombia 1958-1980”, Álvaro Tirado Mejía, Jorge Orlando Melo, Jesús Antonio Bejarano, *Nueva historia de Colombia*, Volumen IV, Bogotá, Planeta, 1989, pp. 135-158.
- HENDERSON, James, “*La modernización en Colombia: los años de Laureano Gómez*” 1989-1965, traducción de Magdalena Holguín, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2006.
- How to Work With USAID: Training E-Module: Spanish, Types of Awards. Disponible en el sitio ofial de USAID.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Informe del Instituto colombiano para el fomento de la educación superior*, Bogotá, ICFES, Ministerio de Educación Nacional, 1974.
- Inter-American Economic and Social Council, *Special Meeting at Ministerial Level Punta Del Este Uruguay 1961 Alliance for progress official documents*, Washington D.C, Pan American Union, 1961.
- International Cooperation Administration, *Facts about Point 4*, Publication 4546, Washington D.C., Department of State, ICA, 1952.
- International Cooperation Administration, *Point 4 What it is and how it Operates*, Washington D.C., Department of State, ICA, 1951.

- International Cooperation Administration, *Report on Latin American Countries*, Prepared for Training Development Staff, Washington D.C., Bureau of Social Science Research, Inc., 1960
- International Cooperation Administration, *Technical Cooperation in Education*, Washington D.C, Department of State Publication 7024, Economic Cooperation Series 58, Office of public Service, Bureau of public Affairs, 1960.
- JARAMILLO, Jaime, *Observaciones al informe Atcon sobre las universidades latinoamericanas*, Bogotá, Revista Eco Volumen 7, pp. 170-176.
- JADRESIC VARGAS, Alfredo, *La reforma de 1968 en la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria S.A, 2001.
- JIMÉNEZ, Álvaro, *El Estatuto Orgánico soluciona los problemas de la Universidad nacional*, Bogotá, Revista Javeriana, Octubre de 1963 Tomo N° 299, pp. 303-306.
- JIMÉNEZ ORTIZ, María del Carmen, *El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas*, Espacio Abierto, vol. 20, núm. 2, abril-junio, 2011, pp. 219-238.
- JOHNSON, Lamar B., *Toward Middle-Level Manpower Education for Colombia*, Bogota, USAID, 1974.
- JUSTO DUARTE, Amaury, *Las luchas de clases en República Dominicana (195-1965)*, Santo Domingo, Editora Alfa y Omega, 1985.
- KERR, Clark, *The use of the university*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1963.
- KOLBE, Jim, NYE, Glenn, and JONES, Dodie, “Making the Case For engaging America in Development” en SHAH, Rajiv, RADELET, Steven (Edited by), *USAID Frontiers in Development*”, Washington D.C., U.S Agency for International Development, 2012.
- KROTSCH Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, 2ª edición, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2009.
- LASERNA, Mario, *Informe anual de rector, 1959*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1960.
- Letter Report of Audit No 1-514-73-40 Higher Education Project No. 514-15-660-101* USAID/Colombia, Diciembre, 1972.

- Letter to Francisco Onecco, Executive Director de la Comisión para Intercambio Educativo, subject Grant No. 598-0616-G-00-7002-00, Bogotá, Embassy of United States of America, June 30, 1987.*
- Ley 65 de diciembre de 1963, Diario Oficial de la Nación Colombia N° 31270 enero de 1964. AGN
- Lima, José, “El tema de la autonomía en las reformas educativas en América Latina”, Junta Provincial de Historia de Córdoba, *Reformas universitarias y movimientos estudiantiles en América y Europa*, Córdoba, Báez Ediciones, 2006, pp. 275-294.
- LLANOS, Silvio, *Evaluación del estudio de recursos humanos realizado por el ICETEX*, Barranquilla, ICETEX, 1970.
- MAGNUSSON, William, *La reforma Patiño UN 1964-1966, una experiencia de construcción institucional*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- MARSISKE, Renate, *Movimientos estudiantil en América Latina: Argentina, Perú, Cuba, México 1918-1929*, Universidad Autónoma de México, CESU, 1989.
- MARSISKE, Renate (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de américa Latina, Volumen 4*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ISSUE, 2015.
- MARSISKE, Renate, (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de américa Latina, Volumen 5*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ISSUE, 2017.
- MARTÍNEZ, Jorge, *Resumen Plan Cuatrienal de Desarrollo 1965*, parte 2,
- MAYZ, Ernesto, *De la Universidad y su teoría*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1967.
- MEADE, Ben, (Et al), *Análisis de la implementación de las reformas de descentralización y modernización en Colombia*, Lima, USAID, 2010.
- MEJÍA, Jaime, “Las reformas de la educación superior en Colombia, 1970-2005 de la promesa ideológica a la cosmética burocratizada”, Junta Provincial de Historia de Córdoba, *Reformas universitarias y movimientos estudiantiles en América y Europa*, Córdoba, Báez Ediciones, 2006, pp. 425-435.

- MELGAR BAO, Ricardo, *Las universidades populares en América Latina 1910-1925*, Revista Pacarina del Sur, disponible en <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925>.
- Memoria del Congreso Universitario Americano efectuado en Montevideo en marzo de 1931, Montevideo, Talleres Gráficos Prometeo, 1932.
- Ministerio de Educación de Colombia, *Concepción de la educación superior en diferentes países*, junio de 1971.
- MISAS, Gabriel, *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para el desarrollo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- MOLINA, Gerardo, *Pasado y presente de la autonomía universitaria*, Bogotá, Revista Universidad Nacional, N° 1, octubre –diciembre 1968, pp. 27-47.
- MOLINA, Gerardo, *¿Universidad oficial o universidad privada?*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1978.
- MONRGAN, Katherin, *the University of Colombia*, Higher education en Latin America vol. 3, Washington D.C, Division of Intellectual Cooperation, Panamerican Union, 1945.
- MURRAY, Paul V, “Some observation on higher education in contemporary Mexico”, Catholic University of America, Institute of Iberoamerican Studies, *Higher education in Latin America, a symposium*, Washington, Catholic University of America Press, 1961, pp. 52-58.
- National Academy of Sciences, *Institutions of Higher Education, Research and planning in Colombia*, Washington D.C., NAS, 1968.
- NELSON Richard R., SLIGHTON Robert L. and SCHULTZ T. Paul, *Colombian Development Policy*, Santa Monica, The Rand Corporation, USAID, 1969.
- NELSON, Richard R., *A Study of Industrialization in Colombia: Part 1, Analysis*, Washington D.C., USAID, the Rand Corporation, Santa Mónica, 1967.
- NOE, Alberto, “Movimientos sociales en Brasil 1970-1982”, Daniel Camacho y Rafael Menjívar (Comp.), *Los movimientos populares en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2005.

- ORDOÑEZ, Luis Aurelio, *Universidad del Valle 60 años 1945-2005, atando cabos en clave de memoria*, Cali, Universidad del Valle, 2007.
- ORDORIK, Imanol, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, 2006.
- Organización de Estados Americanos, Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación, nota de la Secretaria General con el texto del Informe Final de la Comisión Especial para promover la Programación y el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura de América Latina, Unión Panamericana, Washington D.C., mayo 29 de 1963.
- PADILLA, Amalfi (Et. Al), “La implementación de las reformas educativas en la educación superior en Colombia 1948-1980”, Junta Provincial de Historia de Córdoba, *Reforma y planes de estudio de las universidades de América en Europa*, Tomo I, Córdoba, Báez Ediciones, 2005, pp. 353-376.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo, *Dependency and Education in Colombia Underdevelopment*, versión abreviada de la tesis de PH. D del Departamento de Sociología, Universidad de Wisconsin en Madison, 1971.
- PATÍÑO, José F., *Hacia la Universidad del desarrollo Resumen plan Cuatrienal de desarrollo, bases de una política de reforma universitaria*, Volumen 1, Bogotá, Imprenta Nacional, 1966.
- PATÍÑO, José, F. *La reforma de la Universidad Nacional de Colombia, informe del Rector Volumen II*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1966.
- PIEPER, Josef, *Apertura hacia la totalidad: Misión de la Universidad*, Bogotá, *Revista idead y Valores* Tomo VI, Números 23-24, octubre 1964- marzo 1965.
- POPKEWITZ Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Ediciones Morata, 2000.
- POSADA, Jaime, *Una política educativa para Colombia*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1962.
- Project appraisal report 514-11-650-119 Secondary Education in Colombia*, USAID, 1971.
- Project appraisal report 514-14-660-101 Higher Education*, USAID, 1973.

- Proyecto de Ley por el cual se dicta el estatuto de educación superior y exposición de motivos, Bogotá, Ministerio de Educación Colombia, 1971.
- PUYANA, Aura María y SERRANO Mariana, *reforma o inercia en la universidad latinoamericana*, Bogotá, Tercer mundo Editores, 2000.
- RAMA, Claudio, *La tercera reforma en la educación superior en américa Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- RAMA, German W., *Educación universitaria y movilidad social, Reclutamiento de élites en Colombia*, Vol. 32, No. 4, Memorias del IX Congreso Latinoamericano de Sociología, (julio- agosto de 1970), Revista Mexicana de Sociología, pp. 861-891.
- RAMA, German W., *El sistema universitario en Colombia*, Bogotá, Dirección de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional de Colombia, 1970.
- RAMÍREZ MONTUFAR, Arturo, *Informe del rector de la Universidad Doctor Arturo Ramírez Montúfar, 1961-1961, Tomo II*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1962.
- RATINOFF, Luis, *La universidad y la cultura del atraso*, Bogotá, Gaceta Universidad Nacional Junio-Julio de 1965, p. 2.
- REGAZZONI, Carlos, *La misión política de la Universidad*, Buenos Aires, Céfiro, 2009.
- RENNER, Richard (Editor), *Universities in transition: The United States presence in the Latin American higher education*, Gainesville, Center for Latin American Studies, University of Florida, 1973.
- Report Higher Education in Colombia n° 514-15-660-101*, USAID, 1970.
- Report Legal Education reform en Colombia*, USAID, 1970.
- Report of Specialized Participant Training Colombia*, USAID, 1975
- Report Project Non- Formal Education in Colombia N° 514-15-670-188*, USAID, 1978.
- Results of Examination of Higher Education Program, Project N° 514-15-660-101 between Agency for International Development and the Government of Colombia*, Panama City, USAID, 1970.
- ROCKEFELLER, Nelson, *The Rockefeller report on the Americas: the official report of a United States Presidential mission for the Western Hemisphere*, Chicago, New York Times Ed., Quadrangle Books, 1969.

- RODRÍGUEZ DE ITA, Guadalupe, “la CIA en Guatemala: su papel en el golpe de estado en 1954”, en Avital Bloch y Maria del Rosario Rodríguez (coord.), *la Guerra Fría y las Américas*, Morelia, Universidad de Colima, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-IIIH, 2013, pp. 141-154.
- RODRÍGUEZ, Jaime, *Las transformaciones del sistema educativo y su repercusión sobre la Universidad de la década de los ochenta en Colombia*, Serie de Documentos de Divulgación N° 24, ICFES, Ministerio de Educación Nacional, 1979.
- ROJAS, Humberto (Et al), *Los estudiantes de la Universidad Nacional*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias humanas, Departamento de sociología, Sección de Investigaciones, 1966.
- ROJAS, Raúl, *Memorias de un brigadista del movimiento estudiantil mexicano del 1968*, Ciudad de México, Kanankil Editorial, 2014.
- RUEDA, José Eduardo, “Camilo Torres Restrepo”, Universidad Nacional de Colombia, *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002, pp. 19-26.
- RUIZ, Jorge Eliecer, *Justificación y Resumen del Plan cuatrienal de desarrollo 1966-1969, parte 3*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1966.
- RUIZ, Jorge Eliecer, *La universidad y el crédito externo*, Bogotá, *Gaceta Universidad Nacional*, febrero-marzo de 1966, p. 3.
- RUIZ, Manuel, *Sueños y realidades, proceso de organización estudiantil 1954-1966*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Editorial Unilibros, 2002.
- SANTOS, Rafael, *El Movimiento estudiantil en la UAS 1976-1972*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2005.
- SCHULTZ, T. P., *Returns to Education in Bogota, Colombia*, Santa Monica, The Rand Corporation, USAID, 1968.
- Seminar on Higher Education in the Americas, patrocinado por The University of Kansas, enero 26-23- marzo 1963, memorias.
- Seminario de educación superior de las Américas, patrocinado por el Departamento de Estado-Oficina de Asuntos Educativos y Culturales, Universidad de Chicago,

- Universidad de Kansas, Años 1959-1969, Memorias editadas por los patrocinadores.
- SILVA, Eduardo, VÉLEZ, Antonio and others, *Report of a COLCIENCIAS-NAS panel study of graduate education and research in mathematics in Colombia*, USAID, 1971.
- SOTO ARANGO, Diana, *Aproximación histórica a la Universidad Colombiana*, Boyacá, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 7, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005, pp. 101-138.
- SOTO ARANGO, Diana, “La Universidad colombiana, políticas públicas y reformas educativas 1774-2012”, Cristina Vera de Flachs (Ed.), *Historia de las universidades latinoamericanas. Tradición y Modernidad*, Córdoba, Báez Ediciones, Conicet, Innovat, 2013, pp.313-370.
- SOTO ARANGO, Diana, *Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 12, 2009, pp. 152-195
- Summary of CY 1971-1972, implementation of education sector loan III (No. 514-L-065).*
- Survey of the Alliance for Progress, Colombia a case history of U.S Aid*, a study prepared by the staff of the committee of foreign relations United State Senate Together with a report of the Comptroller General, February 1969.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Trends and prospect in the development on Higher Education in Latin America and Caribbean*, París, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1983.
- The Department of State, *an Outline of Some Aspects of the Alliance of the Progress*, Washington D.C., Office of Public Affairs, Bureau of Inter-American, 1966.
- The Department of State, *Point 4*, Conference delivered by Charles p. Fossum Director de U.S Operation Mission in Colombia International Cooperation Administration in Bogota, Colombia on 26 July 1960, Washington D.C, Department State Publication 7071, Inter-American Series 61, Office of public service, Bureau of Public Affair, 1960.

- THOMPSON, Kennet, FOGEL, BARBARA, *Higher Education and social change, promising experiments in developing countries*, Volume 1 reports, New York, International Council for Educational Development, Praeger Publisher, 1976.
- TILLER, Frank, "The United States Government and Latin America universities", Richard R, Renner (Editor), *Universities in transition: The United States presence in the Latin American higher education*, Gainesville, Center for Latin American Studies, University of Florida, 1973, pp. 79-95.
- TIRADO MEJÍA, Álvaro, *Los años sesenta: una revolución en la cultura*, Bogotá, Debate, 2014.
- TORRES, Fernán, *Trayectoria histórica de la Universidad Colombiana*, Bogotá, ICOLPE, 1974.
- TOVAR, Bernardo (Comp.), *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, Volumen 1, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1994.
- TRIBUNA ESTUDIANTIL, *Examen del Movimiento estudiantil panameño: artículos del periódico Tribuna estudiantil*, Panamá, Tribuna Estudiantil, 1960.
- TÜNNERMANN, Carlos, *Estudios sobre la teoría de la universidad*", San José Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana –EDUCA-, 1983.
- U.S. Government Printing Office, *Report to the Congress on the Foreign Assistance Program for fiscal year 1962*, Washington D.C., 1963.
- Unión Panamericana, *Alianza para el progreso y las perspectivas de desarrollo de América Latina 1961-1965*, Washington D.C., Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Unión Panamericana, Secretaria General Organización de Estados Americanos, 1967.
- United States Operation Mission in Chile, *Economic and Social Development in Chile and The Alliance for the progress*, Washington D.C., 1966.
- Universidad Autónoma Latinoamericana, *Encuentro Universitario latinoamericano*, Ponencias y conclusiones, septiembre 17-21 de 1968.
- Universidad Nacional de Colombia, *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, 2000.

- Universidad Nacional de Colombia, *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- Universidad Nacional de Colombia, *Estatutos de la Universidad Nacional 1953*, Bogotá, Editorial Minerva Limitada, 1953.
- Universidad Nacional de Colombia, *Manual Informativo 1965*, Bogotá, UN, 1965.
- Universidad Nacional de Colombia, *Universidad Nacional de Colombia génesis y reconstrucción*, Bogotá, 2001.
- Universidad Nacional de Córdoba, *Memorias Primer Congreso Internacional sobre historia de las universidades en América Y Europa celebrado en Córdoba 10-12 de julio de 2003*.
- URREGO, Miguel Ángel, *Historia del maoísmo en Colombia. Del MOEC al MOIR/PTC(M), 1959-2015*, Morelia, Red para el Estudio de las Izquierdas en América Latina (REIAL)-Capítulo Colombia, 2016.
- VARGAS, Luis, *Expresiones políticas del movimiento estudiantil AUDESA 1960-1980*, Universidad Industrial de Santander, Escuela de Historia, Ediciones UIS, 1996.
- VEGA, Roberto, *La gestión de la Universidad*, Buenos Aires, Biblos, 2009.
- VIAL, Juan de Dios (Et al.), *La Universidad en Tiempos de Cambio*, Santiago de Chile, Editoriales del Pacífico, S.A, 1965.
- Welcome to Colombia, Colombia and the United States a briefing paper*, United States Embassy in Colombia, March 1969.
- WELLMER, Albrech, *Finales de partida: la modernidad irreconciliable*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1996.
- WILSON, Robert, H, *A Report of USAID Activities in Collaboration with the Minister of Education for the Period 1961-1966*, Washington D.C, United States Government Memorandum, Publication & Technical Service Officer, 1968.