

Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX*

Álvaro Acevedo Tarazona**

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2014 · Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2015 · Fecha de modificación: 07 de mayo de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.08>

RESUMEN | Este artículo busca caracterizar el proceso de reforma educativa propuesto para Colombia en la segunda mitad del siglo XX, a partir de los lineamientos presentados por el Plan Atcon, recurriendo al análisis contextual, es decir, sin perder de vista los asuntos económicos, políticos, sociales y culturales que en su momento enmarcaron, obstaculizaron y, en muchos casos, impulsaron cada etapa de la reforma. El tema es relevante para comprender la importancia de las reformas de la educación superior y sus consecuencias, derivadas en la constitución de un movimiento estudiantil fortalecido por la confrontación de intereses políticos y sociales. Una de las conclusiones del presente análisis es que Colombia necesitaba incorporar un proyecto modernizador de la educación superior, y para ello tomó como referente el modelo universitario norteamericano; sin embargo, el gobierno estaba lejos de considerar las consecuencias sociales, que se manifestarían a través de protestas y marchas tras un único objetivo: la autonomía universitaria en la consolidación de un proyecto educativo nacional.

PALABRAS CLAVE | Reforma educativa, Colombia, universidad, educación superior, protesta estudiantil, reforma Patiño, informe Atcon.

Education, Reforms and University Movements in Colombia: Commitment to and Frustrations for a Modernization Project in the Twentieth Century

ABSTRACT | This article seeks to characterize the process of educational reform proposed for Colombia in the second half of the 20th century based on the guidelines presented by the Atcon Plan, through a contextual analysis, i.e., without losing sight of the economic, political, social and cultural matters that once framed, hindered and, in many cases, drove each stage of reform. The issue is crucial to understanding the importance of the reform of higher education and its consequences in the creation of a student movement strengthened by the confrontation of political and social interests. One of the conclusions reached with this analysis is that Colombia needed to incorporate a modernizing project of higher education and it took the US university model as its reference point, but the government failed to consider the social consequences that would manifest themselves through protests and marches for one single goal: university autonomy in the consolidation of a national educational project.

KEYWORDS | Educational reform, Colombia, university, higher education, student protest, Atcon Plan.

* El presente texto expone algunos de los resultados de investigación obtenidos en el proyecto “Desarrollo histórico de la Escuela de Artes y Oficios de Bucaramanga: primer esfuerzo por incorporar la educación técnica en el Departamento de Santander (1887-1937)”. El proyecto fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (UIS), y las Unidades Tecnológicas de Santander, Colombia.

** Ph.D. en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Colombia. Profesor titular de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Director del grupo de investigación “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)” (Categoría A en Colciencias). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *Parque Tecnológico Guatiguará: una historia de emprendimiento e innovación tecnológica (Santander, Colombia)*. Bucaramanga: UIS, 2015, y Universidad: del capital humano a un modelo de empresa en la educación superior. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 17 (2014): 32-49. Correo electrónico: tarazona20@gmail.com

Educación, reformas e movimientos universitarios en Colombia: apuestas e frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX

RESUMO | Este artículo pretende caracterizar el proceso de reforma educativa propuesto para Colombia en la segunda mitad del siglo XX, a partir de los lineamientos presentados por el Plan Atcon, recorriendo a un análisis contextual, esto es, sin perder de vista los asuntos económicos, políticos, sociales y culturales que en su momento delimitaron, impidieron e, en muchos casos, impulsaron cada etapa de la reforma. El tema es relevante para comprender la importancia de las reformas de la educación superior y sus consecuencias, derivadas de la constitución de un movimiento estudiantil fortalecido por la confrontación de intereses políticos y sociales. Una de las conclusiones de la presente análisis es la necesidad de que Colombia tuviera de incorporar un proyecto modernizador de la educación superior e, para ello, tomó como referente el modelo universitario norteamericano; sin embargo, el gobierno estaba lejos de considerar las consecuencias sociales que se manifestarían por medio de protestas y marchas en pro de un único objetivo: la autonomía universitaria en la consolidación de un proyecto educativo nacional.

PALAVRAS-CHAVE: | Reforma educativa, Colombia, universidad, educación superior, protesta estudiantil, reforma Patiño, informe Atcon.

Introducción

Colombia experimentó durante el siglo XX un proceso de reformas dirigidas a reorganizar, reestructurar y modernizar un sistema universitario tradicional que había sido concebido por los liberales radicales durante el siglo XIX, pero que el conservatismo había entregado a la Iglesia durante el primer tercio del siglo XX. El carácter que tomó el proceso dependió de los principios ideológicos que dominaban el panorama político nacional e internacional, de los intereses particulares de algunos sectores de poder y de las luchas que emprendieron los grupos sociales de vanguardia, conformados por estudiantes, maestros e intelectuales. En términos generales, los reformadores propugnaron una educación técnica de carácter laico que intentara conciliar las diferencias entre sectores amplios de la sociedad, principalmente entre la clase política, la élite económica y algunos sectores civiles organizados. En términos específicos, este proceso de configuración del sistema de educación superior colombiano tuvo dos etapas: la primera se presentó hacia los años treinta, con la reforma liberal liderada por el presidente Alfonso López Pumarejo, mientras que la segunda, y sin duda la más importante, se presentó con la reforma modernizadora de los años sesenta y setenta.

En América Latina los sistemas educativos se han originado y desarrollado al ritmo del proceso de configuración de los Estados nacionales. A principios del siglo XIX las nuevas naciones le adjudicaron a la educación formal la tarea de dirigir los procesos de socialización secundaria de sus ciudadanos. A diferencia de lo que sucedía durante el régimen colonial, época en la cual la Iglesia era la institución encargada de dirigir los procesos educativos, las nuevas repúblicas encontraron en la educación una estrategia apropiada para garantizar la formación de un tipo nuevo de individuo: el

ciudadano (Loaiza 2007). En consecuencia, ningún país latinoamericano escatimó esfuerzos ni recursos para organizar su propio sistema educativo¹ (Roig 2000).

Es por esta razón que la historia de los sistemas educativos latinoamericanos se encuentra fuertemente imbricada a la historia política nacional. Y es esto, precisamente, lo que explica los cambios experimentados por la educación y sus conflictos de intereses de orden ideológico, partidista o social. El análisis contextual es una apropiada metodología para explicar la historia de la educación en referencia a intereses de poder y políticas públicas nacionales e internacionales, y, ante todo, para reconocer que las intenciones y adecuaciones educativas tienen su propio marco de referencia, en el que circulan conceptos y estrategias de aplicación con motivaciones muy específicas en cada época.

La etapa inicial: la reforma López Pumarejo

Durante el período conocido como República Liberal (1930-1946),² el país inició un proceso lento pero sostenido de modernización tanto del Estado como de sus estructuras socioeconómicas. Este proceso de modernización no podía dejar por fuera al sector educativo; de ahí que la escolaridad básica y secundaria y, especialmente, la educación superior fueran concebidas como asuntos de vital importancia por parte de los gobiernos de la época. Las medidas más decididas

1 Véase, por ejemplo, Annino y Guerra (2003).

2 El concepto refiere el período de gobiernos liberales que vinieron después de una larga hegemonía conservadora, iniciada en 1885 y finalizada en 1930. Estuvo conformada por cuatro presidencias liberales: las de Enrique Olaya Herrera, Alfonso López Pumarejo, Eduardo Santos y Alfonso López Pumarejo, reemplazado por Darío Echandía y Alberto Lleras Camargo.

se dieron entre 1934 y 1938, momento en el cual el presidente López Pumarejo implementó su “Revolución en Marcha”, un programa de gobierno cuyo propósito en materia educativa era situar el sistema escolar y universitario al servicio de la integración nacional y de la modernización socioeconómica del país. Aunque las reformas de López no lograron los objetivos esperados, en la educación se hicieron palpables ciertos logros, con el aumento de la cobertura escolar y con la reorganización del sistema de educación superior (Herrera 1993). La reforma a la Universidad Nacional fue uno de los logros más importantes porque agrupó a las distintas facultades, las escuelas de profesionales y los institutos de investigación que se hallaban dispersos en la capital del país. Esto se hizo palpable en la Ley 68 de 1935 para la reforma orgánica de la Universidad Nacional de Colombia, la cual cimentó las bases del sistema universitario moderno del país.

Pero la reforma de la Universidad Nacional de Colombia no fue sólo un logro del liberalismo. Diversos intereses políticos y movilizaciones estudiantiles tuvieron que ver en las apuestas por una reforma a la educación superior durante la República Liberal. El influjo del pensamiento de vanguardia del movimiento estudiantil de Córdoba permitió romper las concepciones del sistema de universidad tradicional. Lo que el liberalismo hizo fue acoger e impulsar la iniciativa estudiantil, y esto no sólo por afinidad ideológica sino porque también le interesaba combatir al conservatismo con estrategias que los nuevos tiempos prefiguraban de su lado: la fuerza cada vez más decisoria que tomaban los profesionales de distintas áreas en la organización productiva del país.

La década del treinta fue una época de “deshielo y de movilización simultánea del estudiantado y de la clase obrera” (García 1985, 69-71); una movilización que el Partido Liberal supo aprovechar para reacomodarse en el poder por encima del conservatismo, que controlaba el país desde 1886. La reforma de la universidad era una señal del cambio social, económico, cultural y político que experimentaba el país. Con los intelectuales de su lado, el liberalismo de López Pumarejo justificaba tanto la reforma de la educación superior como una serie de cambios de orden político que el país necesitaba para entrar de lleno en el anhelado “progreso nacional”.

¿Pero, de qué manera presionó el movimiento estudiantil los cambios que aprobó la reforma educativa de López Pumarejo? Impulsados por el “Grito de Córdoba”, entre 1910 y 1938 se presentaron en Colombia conflictos estudiantiles. No obstante, los acontecimientos más importantes fueron indudablemente la protesta estudiantil de 1929 y la movilización de mayo de 1938. Si bien un amplio sector de la élite política colombiana recibía con entusiasmo la reforma, tal como lo hicieron iniciativas privadas para fundar instituciones universitarias de carácter laico y liberal

como la Universidad Externado (1886) y la Universidad Republicana (hoy Universidad Libre, 1923), la reforma significaba un triunfo de la ideología liberal. Este hecho, en contraparte, trajo un reforzamiento de universidades privadas de orientación católica. Fue el caso de la reapertura de la Universidad Javeriana en 1930, después de 163 años de haber sido clausurada.

Con todo, es necesario reconocer que la reforma no generó cambios inmediatos. Durante todo este período, las universidades conservaron algunos de los principales rasgos de la educación decimonónica. No sólo centraban su actividad en las mismas carreras que desde la Colonia conformaban el currículo universitario, sino que empleaban los mismos métodos descriptivos y memorísticos. No obstante, lo que resulta sorprendente es que la polarización político-ideológica convirtió las universidades en trincheras de la disputa política. Todo el mundo entendía, sin más, que las universidades eran conservadoras o liberales (Henderson 2006, 48).

La etapa central: la reforma modernizadora de la universidad en los años sesenta y setenta

Entre 1950 y 1967 se fundaron en el país veinticuatro universidades. La mayoría de ellas eran instituciones públicas departamentales pero no faltaron las universidades privadas (Molina 2013, 173-174). La educación universitaria se expandía, y aunque nunca se presentó en el país el fenómeno de la universidad de masas, el número de matriculados había aumentado con respecto al período anterior. Hacia 1974 había en Colombia 142.000 estudiantes matriculados: cerca de 75.500 en universidades públicas y 66.500 en universidades privadas. Esto significó un considerable incremento del acceso a la educación superior en el país; aumento impulsado, en buena parte, por iniciativas privadas, pues diez de las veinticuatro universidades recién creadas eran instituciones particulares (Jiménez y Figueroa 2000, 181-200).

Desde mediados del siglo XX, la tecnocracia mundial señalaba a la universidad como el único medio capaz de encauzar a un país por el camino del desarrollo técnico e industrial. Con este objetivo, el panorama educativo para mediados de este siglo mostraba la necesidad de emprender una serie de reformas en la educación superior. Esta reforma, en esencia, tenía como soporte una racionalidad técnico-instruccional que caracterizaría la tendencia modernizadora en todo el panorama latinoamericano. En dicho sustento, se consideraba que el desarrollo y el progreso de los países sólo se podían alcanzar a través de la implementación de un sistema de educación superior orientado por la enseñanza de la técnica y la tecnología. En Colombia, un ejemplo significativo de la aplicación de este principio de desarrollo lo constituyeron la Universidad Industrial de Santander

(UIS), la Universidad de los Andes, la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), la Universidad del Atlántico, la Universidad de Caldas, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad del Quindío, la Universidad del Tolima, y las demás universidades regionales, creadas a mediados del siglo XX o algunos decenios después. Uno de los casos más ejemplarizantes era el de la UIS; fundada en 1948, esta institución nació como un proyecto de educación técnico-científico dirigido a la profesionalización de ingenieros. De hecho, hacia 1965, la UIS era reconocida “como el centro de atención y de esperanza del país”, pues los “sectores industriales y económicos requerían sus técnicos y solicitaban sus especialistas” (Acevedo 1998, 208).

Dicho proyecto también se aplicó en otros departamentos del país, y, en todos los casos, la apuesta social era conseguir, a toda costa, la industrialización de sus regiones respectivas. Aparecieron nuevas universidades en el Valle del Cauca, en Antioquia, en la Costa Caribe, en el Gran Caldas (hoy Eje Cafetero) y en localidades próximas a la capital del país. Algo verdaderamente significativo al respecto era que ningún proyecto de modernización de la educación superior se llevaría a cabo sin el concurso de referentes o modelos extranjeros. Por esta razón, el discurso desarrollista que planteaba la Alianza para el Progreso tomó un fuerte impulso en los años sesenta y setenta. Se trataba de contribuir a resolver las limitaciones académicas, administrativas y económicas que padecía el sistema universitario regional (Acevedo, Giraldo y Rodríguez 2009, 274-278), el cual se gestaba con la intención de ayudar a las regiones y localidades a superar la carencia de una infraestructura industrial.

Durante este período, la universidad fue concebida como el escenario preferido por los gobiernos para llevar adelante sus intentos de modernización de la educación y de la sociedad colombianas. Como la implementación de tales proyectos fue tomada muy en serio, el país acudió a consultores internacionales, generalmente de Estados Unidos y de entidades que estuvieran preparadas no sólo para diagnosticar el estado de las universidades del país sino para fundamentar las “recomendaciones” más adecuadas para alcanzar el efecto deseado. Pese a que el país no tenía las mismas condiciones materiales e históricas que tuvo en su momento Estados Unidos, el modelo universitario norteamericano se convirtió en el referente por seguir. El eje de todo el modelo era potenciar una economía planificada sostenida en el individualismo económico y la propia iniciativa (Acevedo 2008, 61-81). El proceso estaba fundado en las observaciones y los postulados que Rudolph Atcon (1963), un asesor estadounidense de Unesco, presentó en el informe *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Este informe daría sustento conceptual y

metódico a las misiones extranjeras que se encargarían de impulsar las carreras técnicas y tecnológicas de educación superior en América Latina.

El Informe Atcon

La propuesta de Atcon señalaba que para lograr el “despegue” de las sociedades subdesarrolladas, los gobiernos de América Latina tendrían que cualificar su propio “factor humano”, es decir, el personal que a la larga se encargaría de manipular las máquinas de producción, así como de acoplarlas a la realidad local, innovándolas o reinventándolas. Atcon proponía que antes de importar maquinaria y tecnología, la principal forma de llevar adelante una auténtica modernización de las sociedades tradicionales era a través de la inversión en el “desarrollo educativo”. En consecuencia, Atcon abogaba por un aumento de la inversión en el sector educativo y por la adopción de una política de planeación integral que armonizara los planes educativos, económicos y sociales para alcanzar un “progreso efectivo” (Atcon 1963).

Para ofrecer datos más precisos, Atcon dirigió su atención a las características de la universidad latinoamericana. Al respecto, señaló que en los países del continente esta institución se encontraba aún aferrada al pasado medieval, puesto que sólo se encargaba del otorgamiento de títulos que daban lustre a quienes podían pagarlos, en menoscabo de la formación de profesionales que aportaran con su conocimiento de la ciencia y la técnica modernas en la búsqueda de soluciones plausibles a los grandes problemas sociales y económicos de sus respectivas comunidades.

A nivel estructural, el asesor de Unesco criticaba a las universidades latinoamericanas por su falta de poder administrativo. Argumentaba que la organización interna de estas instituciones, con base en el agrupamiento de diversas unidades académicas como las escuelas, los departamentos y, sobre todo, las facultades, convertía a las universidades en entidades dependientes de los designios de quienes desde esas mismas unidades ostentaban el monopolio del conocimiento.

La crítica más importante realizada por Atcon a las universidades latinoamericanas se relacionaba con las autoridades universitarias. La inoperancia de los consejos universitarios y el predominio de la politiquería en las rectorías constituían los mayores obstáculos para el desarrollo de las universidades latinoamericanas. Atcon atribuía esta situación a la carencia de una política universitaria general a partir de la cual se pudiera desarrollar una verdadera administración racional de los recursos. Por el contrario, la realidad latinoamericana estaba marcada por la ausencia de planes a largo plazo con sustento en el análisis objetivo de las necesidades de las universidades, que daba paso al

predominio de las lealtades personales. Atcon señalaba que en “ninguna parte de América Latina” era posible encontrar “una verdadera administración universitaria”. El desorden y la descoordinación configuraban la nota distintiva en todos los procedimientos internos de las universidades; y esto a tal punto que, incluso, cada escuela o facultad definía a su arbitrio los trámites institucionales. Además, no veía con muy buenos ojos la dependencia de las universidades de los fondos estatales, toda vez que esto obligaba a las autoridades universitarias a supeditarse a los requerimientos de la política nacional, regional o local, y no al desarrollo científico y tecnológico.

Con respecto a los campus o ciudades universitarias, tan en boga por aquellos años, debido al apoyo económico de misiones extranjeras, Atcon señaló que el campus, además de ser una noción reciente en los países de Latinoamérica, no había podido ser adoptado adecuadamente. Sin estar en total desacuerdo con la creación de campus universitarios, Atcon manifestó que los diseños se utilizaron para arraigar más la mentalidad tradicional, a través de construcciones megalómanas que presentaban, además, problemas infraestructurales. Para Atcon, tales construcciones no eran más que edificaciones disfuncionales, levantadas sin la más mínima planeación, que obligaban a los planes de desarrollo de las universidades a acoplarse a la planta física, y no al contrario.

En cuanto a los profesores, la visión de Atcon aludía a la falta de empeño y poca cercanía con los planteamientos de la excelencia y la productividad intelectual. A los estudiantes, por su parte, Atcon los veía como un sector social negativamente captado por la política, la ideología y la movilización social, aspectos que reñían con el ideal de un estudiante consagrado al conocimiento. El activismo político de los jóvenes latinoamericanos contribuía a desviar a la universidad de los objetivos, hundiéndola cada vez más en su retraso e inoperancia, máxime cuando los métodos empleados distaban de los comportamientos democráticos al imponer la voluntad de una supuesta mayoría vociferante.

En conclusión, para Atcon, las universidades latinoamericanas eran instituciones elitistas, casi de carácter medieval, cuya función consistía en mantener una estructura social tradicional, razón por la cual no impulsaban a sus egresados hacia el ejercicio pleno de las distintas profesiones sino hacia la búsqueda de cargos políticos amparados en el prestigio conferido por un título. Creía también que los más serios problemas de las universidades se derivaban de su débil estructura administrativa y de la forma en que eran administradas desde los consejos superiores y las rectorías. Con este diagnóstico sobre las universidades de América Latina, Atcon pudo justificar con creces la urgencia de una reforma a partir de los preceptos de la modernización. Así, caracterizadas todas las dificultades por las que atravesaban dichas instituciones, Atcon procedió a

enumerar las medidas que, a su juicio, debían tomar los gobiernos nacionales para emprender el camino hacia la modernización y el desarrollo de sus sistemas de educación superior. Las propuestas concretas estaban inspiradas en principios que demostraban la manera como se pensaba y pretendía modelar la educación del continente con base en el modelo norteamericano.

El otro pilar que soportaba la propuesta de Atcon era el de la disciplina escolar. Si Atcon caracterizó al estudiantado como febril e impulsivo, y a los demás grupos universitarios como poco productivos, el ideal de universidad que soñaba era el de alcanzar la búsqueda rigurosa y objetiva de la verdad. La responsabilidad de cada uno de los actores con el destino colectivo de las instituciones implicaba el respeto y mantenimiento de las mínimas jerarquías que demandaba una estructura como la universitaria. La excelencia como meta institucional sería la apuesta de todos y cada uno de los grupos que se interrelacionaban en la universidad, a partir de la asunción de la responsabilidad de los sujetos.

Desde el punto de vista administrativo y financiero, por último, Atcon proponía una institución totalmente autónoma. Su noción de autonomía universitaria refería una emancipación total de cualquier forma de dominio directo o indirecto que atentara contra los objetivos científicos y democráticos propios de la universidad. La autonomía respondía, entonces, a principios como el de “un máximo de rendimiento con la menor inversión de las disponibilidades financieras dentro de su limitadísimo presupuesto anual”, al igual que el procurarse nuevas fuentes de ingreso para garantizar la expansión. Cualquier parecido hoy con la realidad no es coincidencia. Sobre la financiación, Atcon consideraba que una auténtica autonomía debía corresponderse con la completa independencia económica de las universidades, como eran los casos de algunas universidades de Estados Unidos, en las que su condición de privadas las liberaba de la dependencia de los recursos oficiales y de las regulaciones estatales. En resumen, Atcon proponía una universidad fundada en la competencia, la productividad, la disciplina y la autonomía. Desde su punto de vista, sólo esto les permitiría a las universidades latinoamericanas salir del estancamiento académico y científico en que se hallaban sumidas. En Colombia, las propuestas de Atcon no cayeron en saco roto. De hecho, varios planes fueron desarrollados desde la óptica del Informe Atcon.

La reforma Patiño

La primera experiencia reformista de alcance nacional se dio en la Universidad Nacional de Colombia, bajo la rectoría de José Félix Patiño, quien en sintonía plena con Atcon esperaba convertir esta universidad en un “instrumento” del cambio social y económico de la nación. Si bien recogió casi todas las ideas del asesor norteamericano, el proyecto de Patiño representó

una ampliación de la visión desarrollista. A la idea de estudios generales le sumó la noción de estudios básicos, para denotar la importancia de formar no sólo buenos científicos, sino, ciudadanos capaces de apreciar la importancia del conocimiento social.

Patiño insistió en la necesidad de enrumbar la universidad colombiana hacia la investigación. La investigación que Colombia necesitaba debía orientarse hacia la búsqueda de soluciones para sus propios y muy peculiares problemas; la investigación más valiosa era el estudio de la realidad, la determinación de las causas del subdesarrollo y la elaboración de diagnósticos precisos. Para ello, era necesario adelantar una serie de cambios institucionales, ya sugeridos por Atcon, como el mejoramiento de una planeación racional con base en estadísticas confiables, acometer una reorganización administrativa, cualificar la planta docente implementando la carrera universitaria y tener plena conciencia de la formación de capital humano en las mejores condiciones.³

De acuerdo con Rosa Briceño (1988), la universidad colombiana atravesó en este período una contradicción muy fuerte. Por una parte, experimentó un proceso de crecimiento y modernización, bajo la égida de la concepción norteamericana, con el fin de reestructurar el sistema tradicional vigente. Por la otra, emergió simultáneamente una conciencia crítica entre los miembros de la universidad, cuyas posiciones fueron cada vez más hacia la izquierda radical. En este marco, durante el Frente Nacional el Estado colombiano adelantó esfuerzos para reorganizar y reorientar la universidad, de tal manera que se acoplara a las metas y necesidades del desarrollismo.

De la gestión de Patiño en la Universidad Nacional es necesario destacar el aumento y mejoramiento de la planta docente, y el fortalecimiento de la facultad como unidad académico-administrativa central para el funcionamiento de la universidad (Briceño 1988, 134-160). La dedicación de tiempo completo de profesores jóvenes de clase media urbana fue uno de los más importantes logros de la reforma Patiño. Este rector asumió los lineamientos generales de Atcon y, en cierta manera, logró acoplarlos en el contexto de la Ciudad Blanca (Briceño 1990, 52-61). Tales propósitos, sin embargo, no se consiguieron a nivel nacional con el lanzamiento del Plan Básico, como se verá a continuación.

El Plan Básico

Entre 1966 y 1967, una misión de la Universidad de California asesoró al Fondo Universitario Nacional (FUN) y a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) para la elaboración del Plan Básico de la Educación

Superior de Colombia. La importancia de estas entidades había crecido porque concentraban toda la experiencia respecto al control de la educación superior, área que el Estado había cedido a representantes de ciertas universidades privadas y públicas del país. La formulación de medidas y recomendaciones para la educación superior del país fue precedida por el respectivo diagnóstico de la situación de las universidades, para lo cual se solicitó la colaboración de rectores, planificadores, decanos y profesores de varias partes de Colombia. Inspirado en el principio de la planeación, el Plan Básico tenía como objetivo fundamental “proponer a las autoridades competentes y a los gestores de la educación superior una serie de medidas fundamentales para lograr un avance significativo en la prestación de este servicio, avance que deb[ía] traducirse en una mejor educación universitaria para un mayor número de colombianos” (ASCUN y FUN 1969, 6).

Si en el objetivo general de estos informes se puede leer la preocupación del sector educativo universitario por la calidad y la cobertura de la educación superior, es mucho más dicente la finalidad práctica que se le trazó al Plan Básico: “mejorar la productividad de las unidades prestatarias de este servicio educativo desde el punto de vista de su extensión como de su calidad” (ASCUN y FUN 1969, 7). Se habló por aquel entonces de la necesidad de crear un sistema de educación superior universitario, entendido como una organización “pública” para la prestación del “servicio”, que a su turno tendría un órgano de gobierno y coordinación, denominado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). De igual forma, cada centro de educación superior tendría unas normas mínimas de acreditación y aprobación como mecanismos para garantizar la calidad. La propuesta también consideró la creación de un sistema de pruebas para el ingreso a la educación superior, precisó el contenido de la autonomía universitaria (relacionado con la financiación) y definió el crédito académico como unidad de progreso académico (Molina 1968, 27-47).

La educación fue definida en el Plan Básico como un derecho del hombre y un servicio público esencial para el desarrollo espiritual, pero sobre todo, para modelar ciudadanos productivos que aportaran a la creación de riqueza nacional. El Plan Básico se convirtió, así, en la carta de navegación para implementar los planes de desarrollo de universidades públicas y privadas en Colombia. Las autoridades universitarias que crearon este documento consideraban que la movilización estudiantil también era un obstáculo para el crecimiento de las universidades colombianas. Pensaban que la movilización era una muestra de irrespeto hacia la autoridad que sólo derivaba en acciones de violencia y destrucción, y que se fundaba en “pretextos” que los estudiantes utilizaban para ir en “detrimento” de sus mismas universidades. Indicaban además que el movimiento estaba conformado sólo por una minoría

3 Una síntesis sobre la reforma Patiño, en Sánchez y Zuleta (2007).

subversiva entrenada en tácticas políticas por grupos externos, con el fin de desestabilizar el orden interno de las universidades (ASCUN y FUN 1969, 335-336).

Los reformistas del sistema de educación superior también hicieron un llamado para adecuar la formación de nuevos profesionales a la situación de desarrollo de las sociedades regionales, adaptar pertinentemente los modelos extranjeros (especialmente la creación de Junior Colleges o Colegios Universitarios Regionales), mejorar la planta docente e incrementar los recursos para atender el nuevo sistema mediante la búsqueda de créditos a largo plazo. En el mismo sentido, se habló de la necesidad de articular la universidad privada al desarrollo del país, eso sí, en el marco del respeto a su autonomía y de las necesidades regionales (ASCUN y FUN 1969, 341-349).

El Plan Básico no fue aceptado. A principios del mes de enero de 1969, la Universidad Nacional de Colombia publicó un breve documento en el que criticaba algunos de sus postulados. Miembros de esta institución universitaria criticaron que el Plan Básico consideraba la educación superior como un mero servicio público, y no estaban de acuerdo con la visión formalista y reducida que le confería a la educación. Criticaron, asimismo, la vaguedad de los objetivos y la imposición de la lógica económica a una actividad tan importante y compleja como la educación, en la medida que conduciría a la cosificación del ser humano. Finalmente, no estaban de acuerdo con la división simplista del sistema entre “Colleges” y “Universidades”, pues dicho enfoque ignoraba la diversa realidad regional, con sus asimetrías y experiencias distintas. En el mismo orden de críticas, rechazaban la idea de la universidad como “fábrica de grados y títulos”, sin descontar el excesivo poder que concentraría el FUN y que iba en detrimento del autogobierno de las universidades (Universidad Nacional de Colombia 1969). En síntesis, el Plan Básico representó las directrices generales que Atcon impartió a principios de los años sesenta.

Protesta universitaria en contra de la reforma

1968 fue un año conflictivo en la vida universitaria colombiana, aunque no con las dimensiones que tomó en otros lugares del mundo. En este año se manifestaron las tendencias revolucionarias de una época que vería consolidar el poderío de Estados Unidos en el mundo. En el ambiente universitario, los jóvenes vieron en el movimiento francés de Mayo del 68 la válvula de escape para salir de los tradicionales esquemas de la sociedad colombiana y rechazar toda forma de autoritarismo y de imperialismo presentes, según ellos, en la tecnocracia universitaria. Según Le Bot, este período se caracterizó por la creación de nuevos grupos, junto con una redefinición de las protestas, que tuvieron como objetivo la lucha contra el imperialismo norteamericano, encarnado

en el Plan Básico, la Fundación Ford en la Universidad Nacional de Colombia y la Fundación Rockefeller, en ciudades como Cali y Pereira (Le Bot 1985, 98).

Otra característica de la protesta universitaria de este período, específicamente desde 1970, fue la vinculación de las universidades privadas a los conflictos, y de algunos sectores de profesores universitarios preocupados por las ocupaciones militares en las universidades y por la posible imposición del Plan Básico. A la par, los estudiantes generaron nuevas formas de organización como los Encuentros Nacionales Universitarios, de los que se realizaron seis durante 1971, toda vez que no existieron instancias organizativas de carácter nacional que aglutinaran todas las tendencias políticas estudiantiles (Puig y Zuluaga 1974, 169-185 y 263-269). Si bien hubo durante el período numerosos enfrentamientos, sin duda los más importantes, como antecedente inmediato, se dieron desde 1968, con el paro en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, que exigía la suspensión de la ayuda de la Fundación Ford, pues el estudiantado no compartía las ideas reformistas guiadas por los presupuestos teóricos de un asesor estadounidense. Se inició, así, una serie de luchas y protestas para defender, según lo señalaba el movimiento estudiantil, la universidad colombiana del dominio imperialista, sobre todo en temas relacionados con la administración y la organización del aparato académico.

En mayo de 1969, las protestas en la Universidad Nacional de Colombia estuvieron asociadas con la visita de Rockefeller como representante del presidente Nixon, situación por la que también se dieron protestas en la Universidad de Antioquia, lo que llevó a la clausura del establecimiento por parte de las directivas. Esta situación perduraría hasta mediados de julio. En Bucaramanga se realizaron protestas en la Universidad Industrial de Santander, debido a la falta de presupuesto, y en Manizales, en la Universidad de Caldas, por la usurpación de la autonomía universitaria por parte del presidente Lleras al nombrar unilateralmente al rector.

El año de 1971 comenzó desde sus primeros días con una intensa agitación en varias universidades del país. En el mes de enero, los estudiantes de la Universidad del Cauca iniciaron manifestaciones, al igual que los docentes de la Universidad del Valle, quienes se declararon en paro el 25 de ese mes. El 7 de febrero, la Universidad Tecnológica de Pereira decretó paro. Una semana más tarde, se sumó al paro la Universidad de Antioquia, mientras que en la Universidad Industrial de Santander los estudiantes se enfrentaron a la Policía en una protesta contra la “imposición de carácter político de fuerzas extrañas a la universidad y a los intereses de la misma”, lo cual se traducía en la designación de Carlos Virviescas Pinzón como rector (*El Tiempo* 1971, febrero 20-26). Éstos y otros acontecimientos en distintas universidades del país configuraron la profundización de la llamada “crisis universitaria” de 1971.

Los luctuosos acontecimientos que sacudieron la ciudad de Cali en el mes de febrero, con la muerte de varios estudiantes, impulsaron una ola de solidaridad en todo el país. La Universidad Santiago de Cali decidió entrar en paro; también, la Facultad de Agronomía de Palmira, dependiente de la Universidad Nacional de Colombia. Aunque el movimiento se tornó nacional, las reivindicaciones finalmente se expresaron de manera local, vinculadas a los puntos consignados en el Programa Mínimo. En Cali, los estudiantes demandaban la reforma del estatuto orgánico y una mayor participación en el Consejo Académico; en Bucaramanga, la protesta principal del estudiantado era contra la posesión del rector, en tanto que en Medellín el paro se relacionaba con la crisis en el Hospital Universitario San Vicente de Paúl (*El Tiempo* 1971, febrero 20-26).

Durante los dos primeros meses de 1971, en diferentes universidades se agudizaron los conflictos por cuestiones académicas o político-administrativas. El 26 de febrero, el periódico *Vanguardia Liberal* informó de muertos, heridos, saqueos y quemas de vehículos. Dicha perturbación del orden llevó al establecimiento del estado de sitio, situación que inició, según la Policía, con el ataque a una patrulla del Ejército y el intento de desarmar a un soldado (*Vanguardia Liberal* 1971, febrero 26). Los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander en asamblea, junto con el Comité de Huelga, expidieron un comunicado el 1 de marzo, en el que informaban sobre el allanamiento a la Universidad y la renuncia del rector (Ordóñez 2007, 114-115).

El presidente Misael Pastrana Borrero afirmó en su discurso de esa noche que una de las razones para imponer el estado de sitio era frenar un movimiento estudiantil que intentaba subvertir el orden jurídico de la nación. Esta declaración enfureció y radicalizó más a los estudiantes, mientras motivó a combatir dicha medida con mítines y protestas como la huelga estudiantil nacional del 4 de marzo (Cote 2009, 422-423). El movimiento estudiantil se sostuvo en su posición. En un comunicado difundido el 12 de marzo, los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia manifestaron nuevamente la exigencia para que la financiación de la institución fuera asumida en su totalidad por el Estado, sin recurrir a empréstitos extranjeros (*El Tiempo* 1971, febrero 20-26). Este comunicado fue el preámbulo del “Programa Mínimo de los Estudiantes Colombianos”, en cuya redacción participaron las universidades de Antioquia, Santiago de Cali, INCCA, Tecnológica de Pereira, Externado de Colombia, Jorge Tadeo Lozano, Nacional Seccional Manizales, Javeriana, del Cauca, Libre, Pedagógica Nacional, del Atlántico, de Cartagena, ESAP, del Quindío, de los Andes, del Valle, Nacional Seccional Palmira, del Tolima, Distrital, San Buenaventura, de Caldas, del Rosario, Nacional Seccional Medellín, Industrial de Santander, Tecnológica y Pedagógica de Tunja, Libre de Barranquilla y Nacional de Colombia.

El Programa Mínimo contenía seis puntos, que retomaron varias de las exigencias del estudiantado desde 1968. En materia política, se propuso la transformación de las instancias de poder dentro de las universidades, particularmente la desaparición de los Consejos Superiores, y la sustitución por organismos de gobierno con mayorías para profesores y estudiantes (cogobierno universitario); el nombramiento de una comisión que creara una ley orgánica para las universidades, y el establecimiento de un sistema democrático para la elección de autoridades universitarias. En cuanto a la financiación, se exigió el cumplimiento de la asignación del 15% del presupuesto para educación con destino a la Universidad Nacional de Colombia, y la congelación de matrículas para las universidades y colegios de educación media. A nivel académico, los estudiantes querían revisar todos los contratos con entidades extranjeras, en especial los relacionados con préstamos. En resumen, los estudiantes quisieron incidir en el diseño de una ley que reordenara administrativamente el sistema de educación superior, en temas como el recién creado ICFES, el lugar de la Universidad Nacional de Colombia en el sistema de educación superior, el presupuesto destinado para la universidad y la política de investigación orientada por criterios nacionales (Programa Mínimo del Movimiento Nacional Estudiantil 1971).

En razón de la anormalidad académica, en octubre, el gobierno expidió el Decreto 2070, que recompuso el Consejo Superior Universitario de la Nacional de Bogotá, aumentando a dos la representación de profesores y estudiantes y cediendo, con ello, a las exigencias del estudiantado (*Voz Proletaria* 1971, octubre 28). Éste fue el origen de la experiencia de “Cogobierno” que se desarrolló en Bogotá y Medellín. Cuando se consiguió el cogobierno en la Universidad Nacional de Colombia, en noviembre de 1971, y en la Universidad de Antioquia, en enero de 1972, se consideró uno de los mayores triunfos del estudiantado colombiano en la historia del movimiento. No obstante, tras unos pocos meses de implementación del experimento del cogobierno, a finales de mayo de 1972 regresaron los rectores del gobierno, y con ellos, la suspensión de la participación ampliada de estudiantes y profesores en los Consejos Superiores. De esta forma, en 1972 continuó el enfrentamiento entre estudiantes y el gobierno, esta vez con epicentro en la Universidad de Antioquia, en unas circunstancias de suma dispersión del movimiento. Para ese año fueron desmontadas las cuotas de participación estudiantil en los órganos de dirección universitarios (cogobierno), es decir, se eliminó la representación estudiantil en el Consejo Superior, tanto en el de la Universidad Nacional de Bogotá como en el de la Universidad de Antioquia.

Este sucinto recorrido por las protestas estudiantiles en aquellos años muestra el grado de intensidad con el que la sociedad colombiana experimentó los

cambios institucionales impulsados por el gobierno para modernizar su sistema de educación superior. La simultaneidad de motivos, acontecimientos y protestas definió una cierta coordinación de acciones, sin abandonar las condiciones particulares. Los pulsos y debates por el control de la universidad, la relación de ésta con la sociedad o la influencia extranjera en los destinos de la educación superior fueron temas fundamentales en cada una de las protestas.

Conclusiones

La universidad colombiana en la segunda mitad del siglo XX no se puede comprender sin una revisión del proyecto educativo modernizador de los años sesenta y setenta. La apuesta que hicieron los gobiernos y élites económicas por alcanzar a las sociedades desarrolladas fue el telón de fondo para imaginar una universidad al servicio del progreso material de las sociedades “subdesarrolladas”. Este propósito se alcanzaría adecuando la educación superior a las demandas económicas de dirigir la nación hacia el desarrollo capitalista. Muestra de ello fueron la elaboración y difusión que tuvo el Plan Básico, y la propuesta de reforma a la educación superior.

Estos intentos por transformar la universidad colombiana se inspiraron en las tesis de Rudolph Atcon, quien representó la participación de referentes y entidades del exterior en el diseño de la nueva política educativa para las universidades colombianas, y, más aún, la concepción y el modelo educativo norteamericanos que se pretendió implementar en todo el continente. Tal modelo no llegó a concretarse en una ley general para la universidad colombiana, lo que no impidió que las universidades aplicaran y adoptaran sus principios mediante planes de desarrollo, como aconteció en la Universidad Nacional de Colombia y otras universidades del país, entre las que se pueden mencionar la Universidad de los Andes, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad del Valle. Las implementaciones de estos planes de desarrollo deberán ser tema de estudio en futuras investigaciones.

El proyecto estatal para la educación universitaria, apoyado en gran medida por las directivas, se puede condensar en la modernización de la educación superior del país como condición necesaria para alcanzar el desarrollo material de la nación. Labor en la que era preciso contar con la participación y colaboración de expertos extranjeros, quienes, según los voceros modernizadores del país, tenían las claves para sacar del atraso tanto al país como a las universidades. Por su parte, los estudiantes, algunos sectores docentes y los grupos políticos del amplio mundo de la izquierda entendieron esta participación como una injerencia indebida en los asuntos nacionales, y no dudaron en criticarla y en ofrecer nuevas alternativas como el

cogobierno, el aumento estatal de la financiación y la búsqueda de estrategias de investigación dirigida sólo por colombianos, en pro de los intereses nacionales. El movimiento estudiantil veía en esta reforma la muestra patente del “imperialismo yanqui” en la cultura nacional. Además, entendieron que cualquier reforma a la universidad era lesiva a los intereses del pueblo colombiano.

Referencias

1. Acevedo, Álvaro. 1998. La UIS: historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 1: 199-223.
2. Acevedo, Álvaro. 2008. Reforma y reformismo universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo XX. *Revista Historia y Espacio* 30: 61-81.
3. Acevedo, Álvaro, Nelson Giraldo y Diana María Rodríguez. 2009. *Jorge Roa Martínez: memoria de una visión cosmopolita*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
4. Annino, Antonio y François-Xavier Guerra. 2003. *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
5. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y Fondo Universitario Nacional (FUN). 1969. *Plan Básico de la Educación Superior en Colombia: documentos*. Vol. I. Bogotá: Imprenta Nacional.
6. Atcon, Rudolph. 1963. La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. *Revista Eco* VII. <http://www.scribd.com/full/52353452?access_key=key-1wyqusat-9kylnm8x2y34>.
7. Briceño, Rosa. 1988. “University Reform, Social Conflict, and the Intellectuals: The Case of the National University of Colombia”. Disertación doctoral, Universidad de Stanford, Estados Unidos.
8. Briceño, Rosa. 1990. La universidad como un microcosmos de conflicto social: la política de reforma de la Universidad Nacional de Colombia, 1964-1974. *Revista de la Universidad Nacional* 6, n° 23: 52-61.
9. Cote, Jorge. 2009. El movimiento estudiantil de 1971: entre la homogeneidad y la heterogeneidad. En *Una historia inconclusa: izquierdas políticas y sociales en Colombia*, ed. Mauricio Archila. Bogotá: Cinep, 413-462.
10. *El Tiempo*. Bogotá. 1971.
11. García, Antonio. 1985. *La crisis de la universidad: la universidad en el proceso de la sociedad colombiana*. Bogotá: Plaza y Janés.
12. Henderson, James D. 2006. *La modernización en Colombia: los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia.
13. Herrera, Martha Cecilia. 1993. Historia de la educación en Colombia, la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana*

- de Educación 26. <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf>.
14. Jiménez, Absalón y Helwar Figueroa. 2000. Políticas educativas en la educación superior: 1925-1992. *Revista Colombiana de Educación* 38: 181-200.
 15. Le Bot, Yvon. 1985. *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
 16. Loaiza, Gilberto. 2007. El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. *Historia Crítica* 34: 62-91.
 17. Molina, Carlos Alberto. 2013. *FUN-ASCÚN en la historia del sistema universitario colombiano, 1958-1968*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
 18. Molina, Gerardo. 1968. Pasado y presente de la autonomía universitaria. *Revista Universidad Nacional* 1: 27-47.
 19. Ordóñez, Luis Aurelio. 2007. *Universidad del Valle 60 años 1945-2005: atando cabos en clave de memoria*. Cali: Universidad del Valle.
 20. Programa Mínimo del Movimiento Nacional Estudiantil. 1971. *Crisis universitaria colombiana 1971: itinerario y documentos*. Bogotá: El Tigre de Papel.
 21. Puig, Julio y Olga Zuluaga. 1974. *Documentos teóricos internos al movimiento estudiantil*. Medellín: Universidad de Antioquia.
 22. Roig, Arturo Andrés. 2000. *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Madrid: Trotta Editorial.
 23. Sánchez, Alejandro y Mónica Zuleta. 2007. La batalla por el pensamiento propio en Colombia. *Nómadas* 27: 113-135.
 24. Universidad Nacional de Colombia. 1969. *Plan Básico de la Educación Superior: análisis crítico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 25. *Vanguardia Liberal*. Bucaramanga. 1971.
 26. *Voz Proletaria*. Bogotá. 1971.