

DOI: [10.15446/TS.V28N1.117737](https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117737)

Reformas en la universidad colombiana: debates entre la autonomía y la calidad educativa

Reforms in Colombian Universities: Debates between
Autonomy and Educational Quality

[127]

Reformas na universidade colombiana: debates entre
a autonomia e a qualidade educacional

Natalia Agudelo Castañeda*

Universidad Industrial de Santander

Álvaro Acevedo Tarazona**

Universidad Industrial de Santander



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Acevedo Tarazona, A. y Agudelo Castañeda, N. (2025). Reformas en la universidad colombiana: debates entre la autonomía y la calidad educativa. *Trabajo Social*, 28(1), 127-151. <https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117737>

Recibido: 25 de noviembre de 2024

Aceptado: 23 de abril de 2025

Artículo de investigación

* natalia2228105@correo.uis.edu.co; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4305-5426](https://ORCID.ORG/0000-0003-4305-5426)

** acetara@uis.edu.co; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3563-9213](https://ORCID.ORG/0000-0002-3563-9213)

[128]

Resumen

La Reforma de Córdoba de 1918 redefinió la educación superior en América Latina al establecer principios como autonomía, democracia y cogobierno. En Colombia, su influencia se evidenció en las movilizaciones de 1971, que impulsaron experiencias de cogobierno en varias universidades. Sin embargo, desde la instauración de la Ley 30 de 1992, las reformas han priorizado la calidad académica, la internacionalización y los estándares de evaluación, a menudo en tensión con la autonomía universitaria. Este artículo analiza cómo las normativas y los discursos contemporáneos han transformado las dinámicas universitarias, cuestionando si dichas transformaciones representan una amenaza o una reconfiguración funcional de la autonomía universitaria.

Palabras clave: Autonomía universitaria; Calidad educativa; Colombia; Educación superior; Universidad.

Abstract

The 1918 Córdoba Reform redefined higher education in Latin America by introducing principles as autonomy, democracy, and co-governance. In Colombia, its influence became evident in the 1971 student mobilizations, which fostered co-governance practices in several universities. However, since the enactment of Law 30 of 1992, reforms have prioritized academic quality, internationalization, and evaluation standards, often creating tensions with university autonomy. This article analyzes how contemporary regulations and discourses have transformed university dynamics, questioning whether they pose a threat to or a functional reconfiguration of university autonomy.

Keywords: Colombia; Educational quality; Higher education; university; University autonomy.

Resumo

A Reforma de Córdoba de 1918 redefiniu a educação superior na América Latina ao introduzir princípios como autonomia, democracia e cogovernança. Na Colômbia, sua influência foi evidente nas mobilizações de 1971, que promoveram experiências de cogovernança em várias universidades. No entanto, desde a promulgação da Lei 30 de 1992, as reformas têm priorizado a qualidade acadêmica, a internacionalização e os padrões de avaliação, muitas vezes em tensão com a autonomia universitária. Este artigo examina como as regulamentações e os discursos contemporâneos transformaram a dinâmica universitária, questionando se representam uma ameaça ou uma reconfiguração funcional da autonomia universitária.

Palavras-chave: Autonomia Universitária; Colocar antes de Universidade; Educação Superior; Universidade; Colômbia.

Introducción

[130]

La Reforma de Córdoba de 1918 marcó un hito en la historia de la educación superior en América Latina al establecer principios como la democracia, la autonomía universitaria y el cogobierno, que redefinieron la organización y el imaginario de las universidades en la región. Estos ideales se consolidaron como ejes fundamentales de las universidades públicas y se han mantenido vigentes como parte de su identidad y propósito (Acevedo, 2016b).

Dicha reforma, iniciada por estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina, consistió en un proceso de transformación radical del modelo universitario de la época y tuvo un impacto trascendental en América Latina. Este movimiento surgió como respuesta a un sistema educativo elitista, autoritario y desvinculado de las necesidades sociales y científicas. Los estudiantes denunciaron un modelo arcaico en el que los catedráticos perpetuaban su poder, las prácticas administrativas favorecían a grupos específicos y la enseñanza era dogmática, alejada de los avances modernos (Marsiske y Vera, 2018).

Entre las demandas principales, se encontraba la autonomía universitaria, que buscaba que las universidades se autogobernaran, eligiendo sus autoridades y diseñando sus propios estatutos y programas sin interferencias externas. Además, reclamaron el cogobierno, donde estudiantes, profesores y egresados pudieran participar en las decisiones institucionales, y la libertad de cátedra, promoviendo una pluralidad de corrientes de pensamiento sin censura. También exigieron la gratuidad de la educación superior para garantizar su acceso a todos los sectores sociales y la vinculación de la universidad con el resto del sistema educativo nacional, fortaleciendo la cohesión entre niveles.

Este movimiento amplió la misión universitaria más allá de las aulas, destacando la necesidad de integrar la educación con los problemas sociales mediante la investigación y la extensión universitaria. Lo que comenzó como una protesta local en Córdoba se convirtió rápidamente en un movimiento continental que inspiró luchas estudiantiles en toda América Latina, consolidando una nueva visión de la universidad como espacio democrático, inclusivo y comprometido con el desarrollo de las naciones (Acevedo y Samacá, 2011).

Sin embargo, la implementación y la reinterpretación de estos principios han variado significativamente según los contextos nacionales, dando lugar a debates y tensiones sobre el papel de la universidad en las sociedades contemporáneas, sobre todo después de la segunda mitad del siglo xx y hasta nuestros días, asunto que se hace evidente cuando se cuestiona el papel protagonista de la universidad en el avance de las ciencias y tecnologías de punta y cuando se plantea si la educación superior está cumpliendo una función y misión de liderazgo en la propia educación, al estar siendo desplazada por lógicas empresariales de conocimiento y sometida a lógicas neoliberales de pertinencia, eficacia y eficiencia administrativa y social (Naidorf, 2002).

[131]

La discusión, con frecuencia, trasciende cuando se analiza la relación entre la universidad y la sociedad, cuestionando no solo su capacidad de impactar en ella, sino también el hecho de haber estado sujeta a un reformismo que promovió cambios graduales para mejorar el sistema, en lugar de impulsar una reforma integral universitaria que transformara simultáneamente el tejido social. En este contexto, la educación superior pareció desviar su enfoque de la proyección social —aunque estuviese presente en el discurso—, centrando sus esfuerzos en un ideal de progreso que, en ocasiones, se alejaba de las realidades sociales concretas.

Al respecto, vale la pena resaltar que, durante las décadas de 1960 y 1970, América Latina vivió un intenso debate sobre la reforma de la educación superior, enmarcado en las ideas del desarrollismo impulsadas por autores como Walt W. Rostow y Rudolph Atcon (Correa et al., 2018). Estas propuestas situaron a la universidad como un instrumento clave para modernizar el tejido social y superar las brechas de desarrollo entre las naciones.

Rostow, en su teoría sobre las etapas del crecimiento económico, consideraba que los países subdesarrollados podían replicar el proceso de industrialización y modernización vivido por las potencias occidentales, promoviendo sociedades de mercado y acelerando su revolución industrial. Por su parte, Atcon (1961) abogaba por una reforma integral y planificada de las universidades latinoamericanas, orientada a convertirlas en espacios de formación masiva, desarrollo científico-tecnológico

y cohesión social, como barrera contra la influencia soviética y como motor del progreso.

[132]

Estas reformas, fundamentadas en la modernización tecnológica y la planificación estatal, buscaban crear estructuras políticas estables, atraer inversiones internacionales y fomentar una educación superior capaz de formar técnicos y profesionales al servicio del desarrollo económico y social. Sin embargo, estas transformaciones generaron tensiones significativas entre los modelos propuestos y las tradiciones universitarias locales, lo que desencadenó protestas estudiantiles y conflictos sociales. El impacto de estas reformas redefinió la relación entre la universidad y la sociedad en América Latina, confrontando paradigmas educativos tradicionales con un modelo utilitarista y tecnocrático, cuyo legado sigue siendo objeto de estudio y debate (Acevedo, 2008).

Ahora bien, en Colombia los ecos de la Reforma de Córdoba se evidenciaron especialmente en las movilizaciones de 1971, conocidas como “El programa mínimo”, que impulsaron experiencias de cogobierno en instituciones como la Universidad Industrial de Santander, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia. No obstante, aquellas movilizaciones también estuvieron aupadas por las consignas de alcanzar una revolución, primero, y luego sí pensar un cambio en el decurso de la universidad (Moncayo y Correa, 2023; Cruz, 2016; Acevedo y Samacá, 2011).

Estas experiencias, aunque breves, otorgaron a estudiantes y profesores un papel fundamental en los Consejos Superiores Universitarios, constituyéndose en un modelo temporal de gestión democrática y reflejando un anhelo histórico de construir un ideal de universidad (Acevedo y Villabona, 2015). Sin embargo, los posteriores intentos de reforma impulsados por el Estado enfrentaron el rechazo del movimiento estudiantil, como ocurrió con el Plan Básico (Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], 1967) y la Reforma Galán (Moncayo y Correa, 2023).

El Plan Básico de 1968 se centró en mejorar la educación universitaria mediante un análisis exhaustivo de la realidad nacional, destacando la necesidad de estructurar un sistema universitario cohesionado y promover la regionalización de las universidades. Además, introdujo el concepto de planeación educativa como parte de la modernización del sistema.

Por su parte, la Reforma Galán de 1971 abordó parcialmente las demandas estudiantiles, integrando elementos del programa mínimo, como una mayor representación de estudiantes y profesores en los órganos de gobierno y la transparencia en los contratos de asesoría extranjera. No obstante, planteó una reestructuración centralizada a través de mecanismos como el Consejo Nacional de Educación Superior y consejos regionales, con el objetivo de regular la proliferación de universidades y mejorar su calidad académica.

[133]

No fue sino hasta 1980 que se promulgó un marco legislativo más amplio para reorganizar la educación superior, conocido como la “Reforma Universitaria del 80”. Entre sus principales disposiciones destaca el Decreto Ley 80 de 1980, que configuró el sistema de educación postsecundaria y estableció reglas comunes para instituciones y programas, tanto universitarios como no universitarios. Este decreto, junto con otros como el 81 (reorganización del entonces Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]) y el 82 (reorganización de la Universidad Nacional de Colombia), definió los componentes del sistema, las modalidades de formación y sus respectivos títulos, enfatizando en la construcción administrativa antes que en los mecanismos de inspección y vigilancia.

Aunque esta reforma marcó un avance significativo en la regulación del sistema universitario, también sentó las bases para una ola privatizadora. Esto implicó una disminución en el apoyo al bienestar universitario y un aumento en la necesidad de autogestión financiera por parte de las instituciones, estableciendo una dinámica que ha influido en la configuración actual de la educación superior en Colombia, consolidada posteriormente con la Ley 30 de 1992, que continúa orientando el sistema educativo superior hasta la actualidad.

Con la promulgación de estas dos últimas normativas surgieron nuevas dinámicas y discursos en torno a la calidad académica, los estándares de evaluación y los procesos de acreditación, que comenzaron a ganar centralidad en la legitimación de las universidades públicas. Estas transformaciones responden no solo a las exigencias internas del sistema educativo colombiano, sino también a requerimientos de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de

Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional. Si bien dichos procesos se enmarcan en el ideal de autonomía universitaria, han introducido mecanismos que podrían ser percibidos como limitantes para la gestión y desarrollo independiente de las universidades.

[134]

En este contexto, el artículo propone abordar dos ejes principales: primero, analizar los debates generados por la comunidad universitaria en momentos de aparición de reformas promovidas por el Estado, especialmente en relación con la autonomía universitaria; segundo, problematizar el rol de los discursos de calidad académica en la actualidad, entendiendo cómo los estándares y sistemas de evaluación han transformado las dinámicas internas de las universidades públicas. Esto permitirá reflexionar sobre si estas transformaciones constituyen una amenaza para los ideales de autonomía heredados de la Reforma de Córdoba o si representan una reconfiguración funcional de estos en el marco de las exigencias globales contemporáneas, que filósofos y economistas han denominado como el “capitalismo tardío” o, en otras palabras, como “el realismo capitalista” (Fisher, 2016).

En este sentido, el artículo busca contribuir a un análisis crítico de las tensiones entre autonomía, democracia y calidad académica en la educación superior pública en Colombia, a través de un enfoque que articule las experiencias históricas con los desafíos actuales.

Definiciones y debates sobre autonomía universitaria

El concepto de autonomía, según la Real Academia Española, alude a la capacidad de actuar libremente, sin depender de nada ni de nadie. Este principio, cuando se aplica a la educación superior, se configura como una característica y un principio esencial para definir a la universidad misma, diferenciándola de otros niveles educativos, como la básica primaria y secundaria (Krotsch, 2009). En este sentido, la autonomía universitaria no solo es un principio organizador, sino también un rasgo distintivo que posiciona a la universidad como un espacio de reflexión crítica, creación de conocimiento y libertad académica.

La autonomía universitaria, lejos de ser un concepto homogéneo o estable, es el resultado de un proceso histórico lleno de tensiones, pruebas, errores y, en algunos casos, sacrificios. Desde que se constituyó como

la esencia de la universidad moderna, la autonomía ha sido un ideal en constante construcción. Más que una definición cerrada, la autonomía universitaria se manifiesta en múltiples experiencias que han defendido y desarrollado una idea central: la libertad para pensar, crear y enseñar sin estar subordinada a proyectos políticos o económicos externos.

Este concepto ha sido articulado en documentos fundamentales como el *Manifiesto Liminar* (Federación Universitaria de Córdoba, 1918) y el *Programa Mínimo* (VVAA, 1971). A pesar de sus contextos históricos distintos, estos textos comparten principios esenciales: la emancipación del oficialismo politizado como condición para el ejercicio pleno de la academia y la investigación; la libertad como fundamento de una sociedad equitativa; y la necesidad de una formación integral que abarque tanto las ciencias y tecnologías como las humanidades. Frente a las lógicas neoliberales, estas propuestas rechazan la mercantilización del conocimiento y el individuo, defendiendo a la universidad como un espacio de construcción crítica y humanística.

Por definición y origen, la universidad es autónoma, y este atributo no solo implica un derecho, sino también una responsabilidad hacia la sociedad. La autonomía universitaria no es un fin en sí misma, sino una herramienta para el perfeccionamiento continuo, la transformación social y la formación de ciudadanos comprometidos con la libertad, el bien común y la resolución pacífica de conflictos.

En este marco, la autonomía se conecta con el concepto más amplio de libertad. Esta no es solo la ausencia de interferencia externa, sino la capacidad de asumir la responsabilidad de las propias decisiones y proyectos de vida. En este sentido, la autonomía representa la forma más elevada de libertad: la posibilidad de actuar conforme a la propia conciencia, de resistir presiones externas y de guiarse por principios éticos que no se imponen, sino que se adoptan como propios.

Ahora bien, según Pedro Krotsch (2009), las universidades son sistemas complejos en los que confluyen múltiples formas de toma de decisiones y arreglos de poder. En estas instituciones, el aparato burocrático busca mantener el orden, mientras que los procesos académicos, fundamentados en la libertad y la autonomía, tienden a generar expansión imprevista y desorden. Este equilibrio dinámico entre orden y desorden

refleja la naturaleza misma de la autonomía universitaria, como un campo de tensiones y negociaciones entre actores con intereses diversos.

[136]

Uno de los principales escenarios de debate sobre la autonomía universitaria se ha dado en momentos de movilización estudiantil. En estas coyunturas, la autonomía se ha planteado como un límite a la injerencia del Estado en aspectos como la definición de currículos, las normas disciplinarias, la libertad de cátedra, la toma de decisiones y el carácter democrático de estas, además de su relación con la represión y los dispositivos que la ejercen. Al mismo tiempo, las directivas universitarias suelen invocar la autonomía para justificar decisiones que, en algunos casos, potencian o afectan las relaciones con actores de poder o las dinámicas internas de la institución.

En este contexto, la autonomía aparece como un concepto polisémico, cuya interpretación y uso varían según las coyunturas políticas e ideológicas y los intereses de los actores sociales involucrados. Como señalan Acevedo y Correa (2021), la autonomía es un concepto sintomático, es decir, no constante, y sus significados responden a las finalidades políticas e ideológicas del momento, así como a las estrategias —violentas o no— empleadas para defenderla.

Desde esta perspectiva, la autonomía universitaria puede entenderse como un “espíritu generacional” (*Zeitgeist*), cuya interpretación ha evolucionado desde la Reforma de Córdoba de 1918 hasta la actualidad. Este enfoque permite comprender cómo la autonomía ha sido transformada a lo largo del tiempo, no solo como un principio abstracto, sino como un síntoma de las tensiones y desafíos que enfrentan las universidades en contextos históricos y políticos específicos.

El análisis de la autonomía universitaria, entonces, no puede desligarse de las coyunturas históricas y los debates que han moldeado su significado. Este concepto se convierte en un espacio de lucha simbólica y práctica, donde se negocian los límites de la libertad académica, la relación con el Estado y la capacidad de las universidades para autogestionarse en un entorno cada vez más globalizado y regulado. Así, la autonomía universitaria no solo define el devenir de la universidad, sino que también refleja los conflictos y transformaciones de la sociedad en la que se inscribe (Acevedo, 2016a).

Para Vaccarezza (2006), la autonomía universitaria es un constructo social que cumple una función identitaria. Alude a una característica que refuerza el sentido de pertenencia y garantiza los límites de las universidades como instituciones, además de asegurar el monopolio sobre las actividades que despliegan. Desde esta perspectiva, la autonomía no es una categoría estrictamente objetiva o jurídica; es también un espacio de producción de significados dentro del campo de interacciones sociales que definen a las universidades.

[137]

En términos más amplios, la autonomía universitaria guarda relación con la autonomía de la ciencia, la cual, según Cozzens (1996), es un símbolo central y positivo en nuestra cultura, expresándose en la libertad tanto de los individuos para elegir sus temas de investigación como en el autogobierno colectivo de las comunidades científicas. Esta visión, que resalta la interconexión entre libertad académica y autonomía institucional, refuerza su papel como un valor fundamental de las universidades modernas.

Por otro lado, el Manifiesto Liminar de Córdoba (1918) define la autonomía universitaria como la máxima expresión de libertad, al permitir que las instituciones se gobiernen a sí mismas, asuman la responsabilidad de sus propios destinos y enfrenten las amenazas, tanto externas como internas, que puedan limitar su independencia. Este ideal de autonomía, sin embargo, ha sido objeto de reinterpretaciones y tensiones, especialmente en América Latina, donde las universidades han transitado de ser espacios que reproducen el orden de las élites a comprometerse con causas sociales, como la lucha contra la desigualdad.

En el contexto colombiano, la autonomía universitaria está respaldada por disposiciones legales y constitucionales que definen su alcance y limitaciones. La Constitución Política de 1991, en su artículo 69, garantiza la autonomía universitaria, permitiendo a las universidades regirse por sus propios estatutos. La Corte Constitucional ha reconocido este principio en varios fallos, como la sentencia C-220 de 1997, donde se define a las universidades públicas como órganos autónomos del Estado, preservándolas de la injerencia del poder ejecutivo.

La Ley 30 de 1992, que organiza el sistema de educación superior, establece en su artículo 28 que la autonomía permite a las universidades

modificar sus estatutos y designar sus autoridades; crear, organizar y desarrollar programas académicos; seleccionar a sus profesores y admitir estudiantes; y administrar sus recursos para cumplir su misión institucional.

[138]

Este marco legal no solo reconoce la autonomía como un derecho, sino que también la vincula con la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación superior mediante mecanismos de inspección y vigilancia. Sin embargo, esta relación ha sido objeto de críticas, ya que, para algunos, el vínculo entre autonomía y supervisión estatal puede representar una forma velada de control que limita la libertad universitaria.

Este artículo busca, en este sentido, problematizar uno de los aspectos más controvertidos del debate sobre la autonomía universitaria: el papel de las garantías estatales de inspección y vigilancia. Aunque estos mecanismos pretenden salvaguardar la calidad y el adecuado funcionamiento de las instituciones de educación superior, han propiciado transformaciones profundas en el modelo universitario.

Es importante señalar en este punto que, desde la promulgación de la Ley 30 de 1992, no se ha implementado una gran reforma universitaria en Colombia, pese a las movilizaciones estudiantiles y profesoras que, durante más de tres décadas, han exigido cambios estructurales en el sistema educativo. Estas demandas incluyen una financiación adecuada y una mayor democratización en la gobernanza universitaria, elementos que apuntan a fortalecer la autonomía institucional. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos estudiantiles, como la propuesta de una ley alternativa de educación superior, las reformas sustanciales han estado más enfocadas en áreas como la calidad académica, la internacionalización y la estandarización, procesos que no necesariamente han ampliado el concepto de autonomía, sino que, en algunos casos, lo han reconfigurado.

En este sentido, el concepto de autonomía ha operado como un comodín para justificar nuevas dinámicas de autogestión en las universidades públicas y privadas. En un contexto económico caracterizado por la limitación de recursos estatales, la diversificación de fuentes de financiación ha adquirido un papel central. Las universidades, cada vez más, se ven obligadas a generar recursos propios a través de alianzas con el sector privado, proyectos de investigación financiados externa-

mente, matrículas diferenciadas y otros mecanismos que tensionan su misión pública y su capacidad de autorregulación, y que llevan a cuestionar, entre otras cosas, hasta qué punto estas dinámicas de autogestión y financiación externa, justificadas bajo el discurso de la autonomía universitaria, están redefiniendo —o incluso erosionando— el carácter público y crítico de las instituciones de educación superior en Colombia como de la comunidad universitaria *per se*.

[139]

La ambivalencia de la autonomía: reformas, evaluación y calidad académica

Como ya se ha venido mencionando, la autonomía universitaria, por un lado, se reivindica como pilar esencial de la libertad académica; por otro, su ejercicio real está cada vez más condicionado por políticas de evaluación, estándares globales y mecanismos de financiación que responden a lógicas neoliberales. Este apartado analiza cómo dichas dinámicas —impulsadas por organismos internacionales y reformas estatales— reconfiguran la universidad, tensionando su identidad histórica. ¿Hasta qué punto estos cambios representan una simple adaptación funcional a las demandas del siglo XXI, y en qué medida implican una erosión silenciosa de su misión crítica y su capacidad de autogobierno? La ambivalencia radica en que, mientras las instituciones buscan legitimarse mediante indicadores de competitividad, el riesgo es que la autonomía termine siendo un discurso vaciado de contenido, subordinado a la eficiencia administrativa. ¿Es posible preservar el carácter democrático y transformador de la universidad en este escenario, o su supervivencia depende de aceptar una lógica que la reduce a un engranaje del mercado educativo global?

El análisis de la autonomía universitaria y la calidad educativa en Colombia trasciende los enfoques tradicionales centrados en fechas emblemáticas (Archila, 2012), al destacar la complejidad ideológica, los encuentros y desencuentros de poder que han moldeado la educación superior en el país. Este acápite propone examinar cómo el modelo basado en evaluación y calidad responde a cambios estructurales que, aunque necesarios para modernizar el sistema, limitan la autonomía universitaria al integrar estándares internacionales en su estructura y funcionamiento.

[140]

Desde la década de 1990, las políticas internacionales han promovido un enfoque de evaluación que impacta directamente en la supervivencia de programas académicos, estrechamente vinculados a demandas del mercado. Aquí la autonomía tiene una aparición contradictoria: por un lado, es enunciada como una garantía presente en las disposiciones legales de organismos como el Consejo Nacional de Acreditación y el mismo Ministerio de Educación Nacional y, por otro, es casi que una orden implícita, pues de no acatarse las disposiciones que se plantean las instituciones corren el riesgo de no obtener reconocimiento por parte de estas entidades, lo que desemboca en un cierre de programas o de la no obtención de los registros de calidad, y esto significa pérdida de legitimidad en el sector.

Otra de las reformas que tienen que ver con este tema ha sido la caracterizada por la masificación e internacionalización de la educación superior, la cual profundizó las desigualdades ya existentes. El aumento en la cobertura trajo consigo nuevos desafíos: rezago, deserción y repitencia. Paralelamente, la revolución tecnológica y la transformación del mercado laboral exigieron cambios significativos en la formación universitaria, orientándola hacia la capacitación de egresados acordes con las dinámicas globales, asunto que se traduce en mínimos de formación exigidos por el mercado, lo que quiere decir que si en el siglo xx la movilidad social y el ascenso económico requería de la formación universitaria, en el siglo XXI ya no será suficiente, pues se demandará del profesional formación posgradual y otras competencias. Sin embargo, estas adaptaciones cuestionaron la calidad educativa y la capacidad de las universidades para mantener su propósito crítico y transformador (Guerrero y Soto, 2019).

En el contexto de las políticas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990, organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio reconfiguraron el papel de las universidades. Se impulsó la modernización de la educación superior como una herramienta para sostener las economías nacionales, con énfasis en la mercantilización y autosuficiencia institucional. Este modelo trajo consigo un dilema entre calidad (prestigio académico) y financiamiento (generación de ingresos propios), promoviendo prácticas competitivas

y jerarquizadas, sobre todo en la apertura de programas autofinanciados, especialmente de posgrado. Además, el incremento en los costos educativos, las exigencias de autofinanciamiento y la expansión del crédito estudiantil transformaron profundamente el acceso y la equidad en el sistema educativo.

Ahora bien, en el contexto colombiano, la evolución de las políticas educativas durante esas dos décadas marcó un punto de inflexión en la gestión y aseguramiento de la calidad educativa, con la implementación de evaluaciones externas como mecanismo central de control. Este cambio representó un avance significativo en el ámbito educativo global, en línea con lo señalado por Rodríguez-Ávila (2021), quien destacó la consolidación de una vasta infraestructura de inspección que transformó profundamente el sistema universitario. En el caso de la educación superior, esto implicó una ruptura con la forma tradicional de estandarización, que históricamente se basaba en la validez oficial de los títulos, como explica Neave y Van Vught (1994). La aparición de estas evaluaciones externas supuso una modificación estructural en la historia de la universidad moderna, cuyo modelo fue cuestionado y supervisado después de la masificación de su acceso.

[141]

En este contexto, las universidades comenzaron a ser evaluadas por organismos públicos y privados mediante diversos mecanismos estandarizados, como estadísticas, encuestas de calidad y exámenes. Estas herramientas se convirtieron en referencias comparativas y competitivas interinstitucionales que orientaron a las instituciones hacia modelos de gestión inspirados en la lógica empresarial. Krotsch (2009) señala que esta transformación hizo de la oficina administrativa un núcleo estratégico de las políticas educativas, consolidando sistemas de gestión que priorizan la eficiencia y la competitividad por encima de otros valores académicos. En consecuencia, surgió la necesidad de implementar procesos de acreditación como un instrumento de aseguramiento de la calidad, definido como la evaluación de los servicios y procesos educativos por agencias externas.

En América Latina, la acreditación comenzó a consolidarse en la década de 1990, en respuesta al aumento de la demanda educativa y a la proliferación de programas de calidad cuestionable, especialmente

en países como Brasil, Chile y Colombia (Langebaek, 2013). En el caso colombiano, este fenómeno estuvo vinculado a un crecimiento significativo del sector privado, que experimentó un aumento del 478 % en el número de programas entre 1970 y 1990, frente al incremento del 141 % en las instituciones oficiales (Langebaek, 2013, p. 422). Esta expansión descontrolada llevó a la creación del Sistema Nacional de Acreditación, establecido por la Ley 30 de 1992, con el propósito de garantizar que las instituciones y programas de educación superior cumplieran los más altos estándares de calidad.

La Ley 30 organizó el sistema educativo superior en Colombia y creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), cuya función es asegurar la calidad mediante la evaluación de factores como la misión institucional, la calidad de los profesores, los procesos académicos, el bienestar estudiantil y los recursos financieros, entre otros. Además, el sistema incluyó herramientas complementarias como el SNIES, que divulga información sobre las instituciones y programas; el SPADIES, que monitorea la deserción estudiantil; las pruebas Saber Pro, que evalúan el desempeño de los egresados; y el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), que analiza la inserción laboral de los graduados.

Pese a los avances, la implementación de estos sistemas de aseguramiento de calidad da lugar a críticas, pues las universidades públicas siguen enfrentadas a limitaciones presupuestales que afectan tanto las condiciones laborales de los docentes como la inversión en investigación, especialmente en ciencias sociales y humanas. Los factores evaluados por el CNA, aunque útiles para identificar áreas de mejora, reflejan tensiones inherentes entre las exigencias de calidad académica y las restricciones económicas del sistema educativo. En este sentido, la acreditación se convirtió en un elemento crucial para orientar la oferta educativa hacia estándares de excelencia, pero también evidenció las profundas inequidades estructurales que persisten en el sistema universitario colombiano.

En suma, luego de este somero análisis de la autonomía universitaria y la calidad académica en Colombia, se puede afirmar que existe un panorama complejo donde las reformas impulsadas por políticas neoliberales y las exigencias de internacionalización y evaluación han limitado la autonomía de las universidades, al mismo tiempo que las han

empujado hacia un modelo de gestión empresarial. La implementación de sistemas de acreditación y evaluación, aunque orientados a garantizar estándares de calidad, ha exacerbado las desigualdades estructurales dentro del sistema educativo, particularmente en las universidades públicas. Este enfoque, que promueve la competitividad y la eficiencia, ha generado una contradicción entre la misión crítica y transformadora de la universidad y las presiones externas de mercado y financiamiento. A pesar de los avances, la autonomía universitaria sigue siendo una noción ambigua, pues las universidades se ven atrapadas entre la necesidad de adaptarse a estándares externos y la defensa de su independencia y propósito social. En este sentido, es urgente reflexionar sobre cómo se puede redefinir la autonomía universitaria en el contexto actual, tomando en cuenta no solo las demandas de calidad, sino también las tensiones políticas, económicas y sociales que afectan el acceso, la equidad y el papel transformador de la educación superior en Colombia.

[143]

Dos procesos de reforma en Colombia en el tiempo reciente

Un ejemplo significativo del impacto de las políticas de calidad en la educación superior fue el cambio en los requisitos para la obtención del registro calificado y la acreditación de los programas de licenciatura, implementado en 2015 mediante la Ley 1753, que aprobó el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018). Este cambio transformó la acreditación, tradicionalmente un proceso voluntario según la Ley 30 de 1992, en un requisito obligatorio para los programas de licenciatura. Además, se establecieron plazos estrictos para que las instituciones ajustaran sus programas a la normativa. Entre los cambios requeridos se incluyeron modificaciones curriculares, la reducción de créditos académicos y la redefinición de las denominaciones de los programas (Ministerio de Educación Nacional, Resolución 02041, 2015¹).

Este proceso generó rechazo entre las comunidades académicas, especialmente en la Universidad Pedagógica Nacional, con el entonces rector Adolfo León Atehortúa, y entre los estudiantes de distintas universidades, quienes se organizaron en el Encuentro Nacional

1 Posteriormente derogada por la Resolución 18583.

de Estudiantes de Licenciatura (enel) para dialogar con el gobierno y expresar su oposición.

[144]

Dicho espacio tuvo como fin ser un encuentro que permitiera socializar las diferentes posturas y procesos que han tenido las universidades al afrontar el decreto 2450 del 17 de diciembre del 2015 y la resolución 2041 del 03 de febrero del 2016, los cuales fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional aun cuando previamente se había manifestado el descontento e inconformidad por parte de los futuros docentes frente a los contenidos lesivos de los documentos. (Aula & Palabra, 2016, párr. 3)

Como repertorio de movilización de este escenario, se tuvieron los siguientes “banderas de lucha”:

1. Derogatoria de la Resolución 02041, del Decreto 2450 y el del Artículo 222 del Plan Nacional de Desarrollo.
2. Acciones locales para para no implementación de esta reforma, que ya se viene dando en programas curriculares, facultades y universidades.
3. Construcción de una política pública de formación docente en articulación con otros gremios del sector educativo, como el magisterio y los normalistas, entre otros.
4. Financiación estatal plena de las universidades públicas como garantía para el ejercicio de la autonomía universitaria.
5. Proyección de un movimiento nacional estudiantil en contra del modelo educativo neoliberal implementado por el actual gobierno y los anteriores. (Aula & Palabra, 2016, párr. 5)

A pesar de los esfuerzos de movilización y las mesas de participación realizadas en diversas universidades, la normativa se implementó y permaneció vigente durante cuatro años, hasta ser derogada por la Ley 1955 de 2019. Sin embargo, dejó profundas huellas en el desarrollo de estos programas y en las dinámicas de las comunidades académicas involucradas (Rodríguez et al., 2021).

Estas exigencias normativas, establecidas sin estudios previos que respaldaran su pertinencia, restringieron de manera efectiva la capacidad de las universidades para ejercer su autonomía en el diseño y gestión de sus proyectos educativos.

Entre los cambios más relevantes estuvo la imposición de criterios específicos para las denominaciones de los programas de licenciatura, la definición de competencias y contenidos curriculares, y la obligación de garantizar un nivel de inglés mínimo para los graduados. Además, se exigieron condiciones específicas para las prácticas pedagógicas, estableciendo convenios entre las ies y las entidades territoriales certificadas (etc). Estos convenios, aunque formulados bajo el marco de la autonomía universitaria, se desarrollaron bajo directrices ministeriales que prescribían taxativamente los términos de su implementación, afectando la capacidad de las universidades para adaptarse a las necesidades locales y regionales. (Rodríguez-Ávila et al., 2021, pp. 81-82)

[145]

Si bien se argumentó que estas medidas estaban orientadas a mejorar la calidad de la educación, en la práctica limitaron la capacidad de las comunidades académicas para tomar decisiones autónomas y diseñar proyectos de formación ajustados a las particularidades de sus contextos, por ejemplo, para las licenciaturas orientadas a la formación indígena con enfoques interculturales y demás, donde en definitiva no se ajustaba a los criterios planteados por la reforma. Estas regulaciones evidencian cómo las políticas de calidad, en ocasiones, pueden contravenir los principios de autonomía establecidos en la Ley 30, al imponer estándares uniformes que no siempre consideran las diversidades regionales ni las realidades institucionales de las instituciones de educación superior (ies) públicas. También es necesario plantear que, en ocasiones, las disposiciones legales son emitidas y no siempre son cuestionadas, y se buscan los mecanismos por parte de las universidades para cumplirlas; también se debe mencionar que a veces estas áreas administrativas viven una universidad distinta a la de los procesos académicos de las facultades, escuelas, investigación y demás.

Otro ejemplo relevante fue la puesta en marcha del *Acuerdo por lo Superior 2034* (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014), una iniciativa que surge luego del rechazo generalizado de la reforma a la Ley 30 de 1992 en el 2011 durante el primer Gobierno de Juan Manuel Santos, medida que fue retirada gracias a la agencia de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (Mora, 2020).

[146]

Este acuerdo proyectó una transformación estructural del sistema de educación superior en Colombia por medio de una política pública; bajo la premisa de orientar el sector hacia estándares internacionales de calidad y competitividad, este acuerdo ha sido señalado como un factor que restringe la autonomía universitaria. Las críticas se centran en cómo la orientación hacia un modelo de gestión empresarial y de evaluación externa impacta los valores tradicionales de las instituciones de educación superior y su capacidad para decidir sobre sus propios proyectos educativos y académicos (Rodríguez et al., 2021).

El texto plantea una visión estratégica sobre el desarrollo de la educación superior en Colombia a 2034, priorizando temas como la educación inclusiva, la calidad, la investigación, la regionalización y la internacionalización. Sin embargo, desde un enfoque crítico, se pueden identificar tensiones relacionadas con la autonomía universitaria y la articulación de estos lineamientos con agendas globales impulsadas por organismos internacionales (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

Esta política pública, además de no haber contado con la participación del grueso de la población universitaria colombiana —como rezaba su lema inicial—, obedeció más a una exigencia internacional, ante la que sectores profesoraes y estudiantiles se opusieron aludiendo a la defensa de la autonomía universitaria y a su garantía para no sucumbir ante los llamados de dichos organismos.

En Bogotá, cerca de diez mil estudiantes se tomaron las calles del centro para manifestar su inconformidad e indignación con el Acuerdo elaborado por el Consejo Nacional de Educación Superior —cesu— y proyecta el destino de la educación para los próximos 20 años. Esta, según los estudiantes, se construyó de manera arbitraria e inconsulta.

Además, esta movilización fue la oportunidad para difundir la campaña nacional “Si es posible”, apuesta de los estudiantes universitarios que, una vez más, reclaman respuestas a sus demandas. Tres ejes resumen los reclamos de los estudiantes: Rechazo a la propuesta de política pública “Acuerdo por lo superior 2034”; garantía de autonomía y democracia al interior de las instituciones y pago para saldar la deuda con las universidades públicas que hoy ronda los 12.5 billones de pesos. (Colombia Informa, 2014, párr. 1)

Ambos procesos reflejan cómo las políticas de calidad, aunque enmarcadas en objetivos de mejoramiento, han influido significativamente en la estructura, la autonomía y el funcionamiento de las universidades colombianas, generando debates y movilizaciones en los diferentes actores del sistema educativo. También podría verse el debate de la autonomía en otro tipo de situaciones recientes como sobre la designación de rector en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Tecnológica de Pereira, en los que se ha evidenciado cómo las visiones de autonomía universitaria no han sido suficientes para posicionar a los candidatos propuestos.

[147]

En el caso de la Universidad Nacional, fue la movilización estudiantil quien finalmente logró inclinar la balanza a favor de su nuevo rector, reflejando la importancia de la participación activa de la comunidad universitaria en la defensa de la autonomía frente a otros intereses. Sin embargo, en la Universidad Tecnológica de Pereira la situación es distinta, ya que aún se mantiene un rector interino debido a los múltiples intereses políticos y particulares en juego.

Es relevante recordar que, en muchas regiones del país, las universidades públicas no solo representan centros de conocimiento, sino también una fuente clave de ingresos, lo que genera tensiones en los procesos de toma de decisiones. Este panorama también nos obliga a reflexionar sobre el contenido mismo de lo que significa la autonomía universitaria, especialmente en un contexto histórico marcado por la corrupción, la confusión y la atomización de las colectividades. En este escenario, la autonomía no solo debe ser entendida como una defensa frente a las presiones externas, sino también como un compromiso ético y político que permita a las universidades contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Conclusiones

La reforma de la educación superior en Colombia ha sido un proceso complejo, marcado por la tensión entre garantizar la autonomía universitaria y responder a las exigencias de las políticas de calidad académica en un contexto de creciente internacionalización y diversificación del sistema. En este escenario, la autonomía universitaria, concebida históricamente como la capacidad de las instituciones para autogobernarse y

definir sus propios horizontes académicos, ha enfrentado desafíos significativos debido a la implementación de políticas que, bajo el pretexto de la calidad, priorizan estándares internacionales y dinámicas de mercado sobre las particularidades sociales y culturales del país.

[148]

Las políticas de aseguramiento de la calidad, con sus énfasis en la acreditación y evaluación externa, han logrado avances importantes en visibilizar la necesidad de mejorar las condiciones institucionales y académicas. Sin embargo, a menudo se emiten normas y lineamientos que son acatados ciegamente, sin una reflexión crítica o contextualizada que permita adaptar estas disposiciones a las realidades locales. Este fenómeno ha generado rigidez en los procesos educativos, dificultades para garantizar la inclusión y pertinencia, y una brecha cada vez más evidente entre los discursos normativos y las prácticas concretas en las universidades, especialmente en regiones periféricas.

En este contexto, la crítica y la movilización de estudiantes y profesores han jugado un papel crucial para cuestionar estas imposiciones y visibilizar los problemas estructurales del sistema. A lo largo de las últimas décadas, el movimiento estudiantil y sectores académicos han denunciado las limitaciones de una educación superior subordinada a criterios tecnocráticos y de mercado, exigiendo políticas que garanticen la inclusión, el respeto por la diversidad, la financiación adecuada y el fortalecimiento de la autonomía como principio fundamental. Estas movilizaciones han sido clave para resistir reformas regresivas, introducir debates sobre la democratización de la educación superior y fomentar prácticas académicas más coherentes con las necesidades del país.

En síntesis, el debate sobre la reforma de la educación superior no puede reducirse a una discusión técnica sobre indicadores de calidad o estructuras normativas. Es un proceso que debe integrar perspectivas críticas que valoren la autonomía universitaria como un derecho y un principio orientador, al tiempo que se reconocen las demandas legítimas de los diversos actores del sistema. Para avanzar hacia un modelo de educación superior más inclusivo y pertinente, resulta imprescindible combinar el rigor en la evaluación de la calidad con la flexibilidad y la sensibilidad para responder a las particularidades del contexto colombiano.

Esto requiere fortalecer la capacidad crítica de las comunidades académicas y sociales, cuyas luchas y propuestas han sido esenciales para construir una educación superior comprometida con el desarrollo humano y la transformación social. Para concluir, se plantea la siguiente cuestión, con el objetivo de seguir reflexionando sobre esta dimensión de la educación superior: ¿En qué medida la noción de autonomía universitaria sigue siendo un principio válido en el contexto actual de políticas educativas globalizadas, en el que las universidades se ven sometidas a la presión de alinearse con indicadores de calidad estandarizados y de adaptarse a demandas externas que restringen su libertad para gestionar y tomar decisiones?

[149]

Referencias

- Acevedo, Á. (2008). Reforma y reformismo universitario en la universidad de América Latina. 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, 61-82. <https://hdl.handle.net/10893/1013>
- Acevedo, Á. (2016a). De la concepción autonómica universitaria a las proclamas de cogobierno universitario: orígenes, debates y experiencias. Un análisis retrospectivo. En *La autonomía universitaria en Colombia: precisiones sobre su concepto* (pp. 47-64). UNAD-ASCUN.
- Acevedo, Á. (2016b). *La experiencia histórica del cogobierno en la Universidad Industrial de Santander: concepciones y divergencias en disputa por la autonomía universitaria. 1971-1976*. Ediciones UIS.
- Acevedo, A., y Correa, A. (2021). El estudiantado colombiano y la apuesta por el cogobierno y la autonomía universitaria (1971-1972): análisis retrospectivo con base en el Manifiesto de Córdoba. *Hallazgos*, 18(35), 343-370. <https://doi.org/10.15332/2422409X.4438>
- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2011). Revolución y cultura en América Latina: el movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental. *Memoria y Sociedad*, 15(31), 104-119. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/8286>
- Acevedo, Á., y Villabona, J. (2015). El cogobierno en la Universidad de Antioquia, 1970-1973: “Una Victoria Del Movimiento Estudiantil Y profesoral”. *Historia y Espacio*, 11(44), 145-69. <https://doi.org/10.25100/hye.v11i44.1202>

- Archila, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia: una mirada histórica. *OSAL*, 31, 71-103.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (1967). *Fondo Universitario Nacional. Plan Básico de la educación superior en Colombia*. Imprenta Nacional, 1967.
- Atcon, R. (1961). La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. *Revista Eco*, 7.
- Aula & Palabra. (2016). (ENEL) En defensa de la educación pública colombiana. *Aula & Palabra*. <https://aulaypalabra.wordpress.com/2016/03/13/enel-en-defensa-de-la-educacion-publica-colombiana/>
- Colombia Informa. (2014, octubre 17). Esa Política no es Pública”: estudiantes de todo el país contra el Acuerdo 2034. <https://www.colombiainforma.info/esa-politica-no-es-publica-estudiantes-de-todo-el-pais-contr-a-el-acuerdo-2034/>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401020_documento.pdf
- Correa, J., Agudelo-Castañeda, N., y Niño, C. (2018). *Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP. 50 Años en la Construcción de un proyecto educativo para una nueva región 1967-2017*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. <https://core.ac.uk/download/pdf/481368986.pdf>
- Cozzens, S. (1996). Autonomía y poder en la ciencia. *Zona Abierta*, 75-76.
- Cruz, E. (2016). Pensar el movimiento estudiantil. *Revista Ciencias Humanas*, 13(1), 65-80. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/view/3000>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Imprenta Nacional de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Federación Universitaria de Córdoba. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918*. Ministerio de Educación y Justicia. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004733.pdf>
- Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* Caja Negra Editores.
- Guerrero, S. C., y Soto, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-136. <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Langebaek, C. (2013). El impacto de la acreditación en Colombia. En L. Orozco (Comp.), *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 379-446). Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes.
- Marsiske, R., y Vera de Flachs, C. (2018). A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 y su proyección a Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(30), 7-10. <https://doi.org/10.19053/01227238.8025>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 2041, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, septiembre 15). Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 del 2016. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>
- Moncayo, V. M., y Correa, H. D. (2023). *Rebelión universitaria 1971-1972. Una búsqueda de ruptura: memoria a propósito del Cogobierno en la Universidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, A. F. (2020). *La MANE y el movimiento estudiantil en Colombia. Agendas, luchas y desafíos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Neave, G., y Van Vught, F. (1994). *Prometeo encadenado. Estado y Educación superior en Europa*. Gedisa.
- Naidorf, J. (2002). En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica. *Fundamentos en Humanidades*, 3(5-6). <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400501.pdf>
- Presidencia de Colombia. (1980). Decreto No. 80 de 1980 (22 de enero). Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Diario Oficial N.º 35.251. Derogado por el Artículo 144 de la Ley 30 de 1992.
- Rodríguez-Ávila, S., Díaz-Flórez, O., y Arias-Gómez, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 35-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Vaccarezza, L. (2006): Autonomía universitaria, reformas y transformación social. En H. Vessuri, (Com.), *Universidad e investigación científica – Converencias y tensiones*. Clacso.
- VVAA. (1971). *Crisis universitaria colombiana 1971. Itinerario y documentos*. Ediciones El Tigre de Papel.