

**VIDA UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO DESDE LOS IMAGINARIOS DE
MAESTROS Y ALUMNOS**

NAPOLÉON MURCIA PEÑA

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
PUESTA EN ESCENA. Introducción	4
SINOPSIS DIVULGATIVA	12
CAPÍTULO I. ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA	14
1. LOS IMAGINARIOS SOCIALES COMO POSIBILIDAD EN EL ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD	14
1.1 Los imaginarios: una cualidad que se juega en los intersticios de la Imagen, el signo, el simbólico y la imaginación	16
1.2 Las tensiones en el imaginario	18
• El representacionismo: entre la reproducción y el reflejo - El construccionismo: Shotter y las realidades conversacionales - Castoriadis: los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales - Juan Luís Pintos. Las relevancias y opacidades en los imaginarios sociales. • Algunas relevancias y opacidades a considerar desde las consideraciones analizadas	
1.3 Signo y Símbolo: categorías que se articulan y confunden	55
2. ESTUDIOS SOBRE UNIVERSIDAD	62
2.1 Su organización	63
2.2 Universitología	66
3. DIALOGOS SOBRE CONSTRUCCION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD	79
3.1 La institución social de la universidad	79
3.2 Educación: introducción y creación de mundos simbólicos	83
CAPÍTULO II. LAS VISIBILIDADES	88
1. SITUACIÓN PROBLÉMICA	88
2. UN SENDERO POSIBLE: Construyendo el camino	91
2.1 El enfoque de investigación	91
2.2 Diseño complementario utilizado en la investigación “imaginarios sobre universidad”	92
CAPÍTULO III. VIDA UNIVERSITARIA	97
LAS PRIMERAS VOCES DE LOS ACTORES MISIONALES	97
1. EL CAMINO CONSTRUIDO: Momento de pre-configuración	97

2. LOS PRIMEROS INDICIOS	102
2.1 La construcción de estatus de la universidad. (Funciones simbólicas asignadas)	106
2.2 Soportes de realización del estatus	111
2.3 Los actores sociales	112
3. PROFUNDIZANDO EN LOS SIMBÓLICOS DESDE LA RELACIÓN DE FUENTES TÉCNICAS E INSTRUMENTOS. Segundo Momento	115
CAPITULO IV. LA DINÁMICA PROFUNDA DE LOS IMAGINARIOS EN LA UNIVERSIDAD DE CALDAS: Reconfiguración	119
1. RESIGNIFICACIÓN DE LAS DIRECCIONES INICIALES	119
2. LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA EN LA UNIVERSIDAD DESDE LAS DIRECCIONES DE BÚSQUEDA	121
3. LA DIFERENCIA COMO EJE DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE CALDAS	127
4. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL: ESQUIVO CONCEPTO DE IDENTIDAD EN LOS IMAGINARIOS SOBRE UNIVERSIDAD	133
4.1 Profesores: Construir el camino	134
4.1.1 Dimensiones de la participación	137
4.1.2 Formas de participar en la construcción social de la universidad	138
4.1.3 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) construcción social y compromiso	141
4.1.4 El proyecto de vida. Compromiso y proximidad con el proyecto de la universidad	146
4.2 Estudiantes. Reconstruir el camino	151
5. LA ASIGNACIÓN DE STATUS EN LA UNIVERSIDAD DE CALDAS: UNA CONSTANTE ENTRE LO INSTITUIDO Y LO SOCIAL	161
5.1 Visibilidades Simbólicas	161
5.2 Los límites de lo Institucional	165
5.2.1 La formación: un estatus de dar forma	168
Visibilidades instituidas sobre formación	
Visibilidades sociales de formación en imaginarios de los profesores	
Visibilidades sociales de formación en imaginarios de los estudiantes	
5.2.2 La Investigación: Imaginarios relacionados con la producción de conocimiento	187

Visibilidades instituidas sobre investigación	
Visibilidades sociales de investigación en imaginarios de los profesores	
Visibilidades sociales de investigación en imaginarios de los estudiantes	
5.2.3 Función de los profesores: entre significaciones de transmisión y producción	202
Visibilidades instituidas acerca de la función de los profesores	
Visibilidades sociales respecto de la función del profesor desde su propias significaciones	
Visibilidades sociales respecto de la función del profesor desde los imaginarios de los estudiantes	
5.2.4 Función del Estudiante	217
Visibilidades instituidas respecto de la función del estudiante	
Visibilidades sociales respecto de la función del estudiante desde sus propias significaciones	
Visibilidades sociales respecto de la función del estudiante desde los imaginarios del profesor	
5.2.5 Calidad	229
Visibilidades instituidas respecto de la calidad	
Visibilidades sociales de calidad en imaginarios de los profesores	
Visibilidades sociales de calidad en imaginarios de los estudiantes	
5.2.6 El control	250
Visibilidades instituidas sobre control	
Visibilidades sociales de control en imaginarios de los estudiantes	
Visibilidades sociales de control en imaginarios de los profesores	
6. SOPORTES DE REALIZACIÓN	264
6.1 Visibilidades instituidas respecto de los soportes de realización	264
6.2 Visibilidades sociales en torno a los soportes de realización	267
CAPITULO V. ALGUNOS PUNTOS DE FUGA DESDE LAS CONSTRUCCIONES REALIZADAS	274
CAPITULO VI: CUADRO DE RELEVANCIAS Y OPACIDADES	305
BIBLIOGRAFÍA	309
DECRETOS Y LEYES	320
LISTA DE CUADROS	323
ANEXOS EN MEDIO MAGNÉTICO	324

PUESTA EN ESCENA

El presente texto propone un informe a manera de relato del proceso de investigación seguido en la Universidad de Caldas, el cual se constituyó en la base tanto teórica como metodológica de la autoevaluación de la universidad con miras a la acreditación institucional.

En el sentido anterior, pese a que en el informe se aborda cada uno de los componentes de la investigación, como los antecedentes, la formulación del problema, las bases teórico-metodológicas y los resultados, se sale un poco de esas convencionalidades de un informe de tesis que se detiene en formalismos de “lenguaje en tercera persona” o capítulos ordenados que den cuenta de... y, mejor, se busca hacer un abordaje de cada uno de estos componentes en un lenguaje común, que cuenta la historia de un proceso en el cual se vivieron diferentes momentos, no solamente desde las experiencias de la vida cotidiana sino desde la reflexión de cada una de las agrupaciones semánticas construidas a partir de ella; de ahí el título “etnografía de un proceso”.

Los títulos de cada capítulo, entonces, son reflejo de las reflexiones logradas y expresan, ante todo, un imaginario implícito en el análisis. El nombre “fenomenología de un proceso...” se construyó buscando una figura simbólica que mostrara los senderos que se iban trazando en una experiencia que no quiso ser asumida desde las certidumbres de lo deductivo, de los objetos delimitados previamente sino que le apostó a las incertidumbres de las construcciones imaginarias desde la vida cotidiana. Por eso, el orden como se presentan los títulos no atienden a criterios sistemáticos de la lógica identitaria¹ sino que se proponen desde las exploraciones mismas que se realizaron y que iban ayudando a dotar de claridades el proceso de investigación. La

¹ Como se analizará, la lógica identitaria es un concepto traído por Castoriadis para referirse a esa lógica de conjuntos, desde la cual se mira el mundo funcional.

experiencia de ir trazando un sendero en un paisaje explorado pero desde muchos otros caminos, permitió apoyos permanentes en cruces ya definidos, pero también proponer algunos y modificar otros (complementariedad). La fenomenología aquí no se limita únicamente a definir el mundo desde la experiencia, sino que muchas experiencias fueron producto de la imaginación y la no determinidad de los procesos, lo cual es una forma de superar la sospecha de Castoriadis cuando realiza la digresión a la fenomenología respecto de los imaginarios sociales.

La idea de estudiar los imaginarios, que maestros y estudiantes construyen sobre la universidad, era de por sí un reto complejo y delicado, pues los imaginarios se construyen y deconstruyen en esos mundos informales de la doxa, de la opinión recurrente donde no median criterios de formalidad contractual. (Shotter, 1993a; Castoriadis 1997; Baeza 2000; Pintos 1995). Es en el bullicio de la vida cotidiana donde se construyen y deconstruyen esos imaginarios sociales, estos escenarios se extienden más allá de los claustros y de las salas de reunión y se posesionan en los pasillos, cafeterías y sitios de juego informal de todos quienes la habitan; justamente porque aquellos que concebimos como plano ordenado, controlado, explicable, se construye sobre *“otro plano inferior, en una serie de formas conversacionales inadvertidas, inintencionales y desordenadas, que implican luchas entre los demás y nosotros”*. (Shotter 1993a, p. 41)

Pero además, quienes construyen vida universitaria no son solamente los profesores y estudiantes; son también, los directivos, los empleados, obreros y vendedores, son incluso los visitantes ocasionales de la universidad. Por esto, era necesario establecer un límite espacial y social en el estudio, pues de no ser así sería imposible captar la complejidad de estas realidades, toda vez que, en los estudios de este tipo, extraemos de ese magma de significaciones sociales una parcialidad, la cual, pese a contener todos los elementos del

magma, no es posible reconstituirse como suma de las parcialidades. (Cornelius Castoriadis (1997, 2003).²

La naturaleza de los imaginarios sociales planteaba un reto mayor, ya que son en realidad *“una manera compartida por un grupo de personas de representarse mentalmente el espacio y el tiempo”* (Baeza, 2000, p. 9); por tanto, realizar un estudio en estos términos implicaba abordar algunas categorías que sin ser empíricas constituyen mundos simbólicos objetivos como manifestación de estas subjetividades histórico-sociales preñadas de las relaciones que el individuo teje con el mundo de la vida objetivo, subjetivo y social. Mundos que como expresa Castoriadis (1997, 2003) no tienen en sí mismos límites nítidos pues se funden en un magma de significaciones sociales que los contiene pero a la vez los define.

O sea, por cuanto los imaginarios están cruzados por la historia de vida de los sujetos (sus percepciones, sentimientos y sueños), pero además por que estos no salen a la luz de la realidad empírica en acontecimientos que se puedan evidenciar sino que se expresan mediante los simbólicos; fue necesario esculcar en los actores para construir aproximaciones semánticas³ que reflejen, lo más cercano posible, las redes de sentido que están inmersas en esos simbólicos que los expresan. Juan Luís Piña Osorio (1998), había realizado algunos estudios de lo educativo desde la vida cotidiana.

El estudio de los imaginarios, entonces, no se podría reducir a la observación y descripción de los fenómenos en que supuestamente éstos se manifiestan; primero, porque ellos son apenas una revelación de un sentido que los hizo posible, lo que implica una profunda interpretación a partir de las redes que entre ellos se establece y, segundo, porque habrán muchas categorías que los individuos no quieren o no pueden expresar en sus acciones e interacciones, lo cual obliga a generar una autorreflexión, un auto dialogo, un mirar hacia dentro

² El concepto de Magma es asumido por Cornelius Castoriadis como opción para explicar la complejidad de las realidades sociales. (Castoriadis, 1997, p. 288). El concepto se desarrollará más adelante en este mismo capítulo.

³ Juan Luís Pintos considera que las categorías del imaginario son, en realidad, agrupaciones semánticas que expresan las redes de sentido de lo que la gente considera como realidad. (1993).

para, si se quiere, construir esos imaginarios que, aunque sin estar expresamente manifestos, constituyen líneas de acción mediante las cuales las personas organizan sus vidas.

Implicaba abordar una fracción de ese magma de significaciones que buscara contener la mayor parte de sus fusiones efervescentes. Como profesor de la Universidad que he vivido el bullicio de lo cotidiano no podía separar esa experiencia de la investigación; eran claras algunas problemáticas relacionadas con la comunicación entre profesores y estudiantes, eran claros algunos comportamientos de estudiantes y profesores que comprometían la vida de la Universidad y era claro también, que ello estaba mediado por los imaginarios que estos actores construían sobre universidad; entonces, lo primero era hacer alguna profundización respecto de la teoría de los imaginarios sociales. Por eso el primer título desarrollado, no es sobre universidad, sino sobre los imaginarios sociales; reflexiones sobre los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales,⁴ sobre los simbólicos y sus relaciones con los imaginarios, las representaciones, el signo, todos ellos en el marco de las teorías de la construcción de la realidad social.

Desde la ubicación de relevancias en las teorías y trabajos sobre imaginarios sociales iría construyendo una perspectiva a seguir en la investigación; por eso, fue necesario establecer claridad sobre las relaciones entre símbolo, signo, imagen e imaginación para, posteriormente, azuzar en el análisis de teóricos como Shotter, Castoriadis y Pintos, quienes se constituyeron en la base de interpretación de los imaginarios que se construyen en la Universidad de Caldas.

Pero al buscar puntos de encuentro, aparecía con relevancia la intangibilidad de los imaginarios y su relación con lo simbólico como su forma de expresión, lo cual indujo a profundizar respecto de estas dos categorías, concluyendo desde autores como Cassirer, Todorov, Castoriadis y Searle que lo simbólico

⁴ Estos conceptos son propios de la teoría de Castoriadis para referirse a aquellos esquemas de inteligibilidad social desde los cuales organizamos nuestras vidas. Se desarrollarán en adelante en este mismo capítulo. (Ver Castoriadis, 1997, pp. 132-189).

se tomaría como lo observable de los imaginarios sociales. Las orientaciones hacia una universidad como institución social imaginaria eran evidentes, y ahora se hacía necesario profundizar sobre esa institución en la cual había vivido mis últimos quince años. Por eso, los títulos que aparecen se refieren al análisis de la universidad desde esa dirección, los estudios que sobre ella se han realizado, su organización nacional y mundial y algunos aspectos sobre universitología, buscando aquí una especie de estado de arte de algunas investigaciones sobre universidad.

Otro título articulado en este primer capítulo, se refiere a los escenarios del debate de la universidad, donde se plantean algunas discusiones teóricas respecto de la institución actual y, por último, se aborda en esta unidad, algunas referencias sobre la universidad en el marco de la construcción social y los imaginarios sociales en un título: *“diálogos sobre la construcción social de la universidad”*.

Con las claridades logradas en estas reflexiones teóricas, eran mucho más evidentes las problemáticas que desde la cotidianidad de mi vida en la universidad había percibido; por ello, se formula un segundo campo de búsqueda relacionado con la delimitación de la problemática, los objetivos y, además, el enfoque y el diseño de investigación. Estos aspectos se desarrollan en el segundo capítulo.

Pero dada la complejidad de los imaginarios sociales, el enfoque de la investigación sería otro reto a solucionar; por eso en este capítulo se introducen algunas reflexiones al respecto y la dificultad para “desentrañar los imaginarios”.

En primer lugar, solamente se puede extractar una fracción del magma de significaciones sociales para ser estudiado, y aunque esa fracción contiene las regularidades de la institución “universidad” y las generalidades del magma, no lo representaría en su totalidad; en segundo lugar, los imaginarios no son estructuras preestablecidas y fijas, por tal motivo no se “desentrañan” sino que mejor se construyen desde las interpretaciones a las redes que configuran las

agrupaciones semánticas y, en tercer lugar, dada la complejidad inalienable de los imaginarios a la lógica de la física, solamente sería posible acceder a algunas categorías desde las cuales las personas organizan sus vidas, a partir de lo que “ellos consideran y asumen como realidad” (J. L. Pintos 1995). Categorías, por demás construidas desde “agrupaciones semánticas” que se irían constituyendo a partir del análisis de los relatos que los actores universitarios realizaban sobre sus vidas en la universidad.

Una consideración se hacía evidente ante la difusa búsqueda de imaginarios sociales, referida justamente al sendero que se trazaría para acceder a ellos: ¿Cuál sería entonces el enfoque y diseño más apropiado para lograr la información que permitiera esa proximidad a las categorías del imaginario, sabiendo que los puntos marcados en lo social son apenas simbólicos o formas de expresión de éstos? No era posible acceder a realidades tan complejas como las sociales desde enfoques reduccionistas a la lógica de la física y las matemáticas, y pese a que la fenomenología presentaba oportunidades interesantes para el análisis experiencial de la vida universitaria, la mera experiencia como categoría fenomenológica central se mostraba como limitante en el estudio.⁵

Para lograr superar las dificultades propias de la complejidad social, se acudió al enfoque de complementariedad, el cual brinda elementos importantes para abordar el estudio no sólo porque permite reconocer la complejidad de la vida universitaria y la influencia del investigador, sino por que propone elementos de

⁵ Pese a que la experiencia es fundamental en la construcción de las realidades, los imaginarios no son reproductivos o combinatorios, no son producidos por el reflejo o los “choques externos” como expresara Kant al referirse a la sensibilidad del ser humano al mundo exterior, sino que crean “un no ser” en tanto no expresan lo sustancial de objeto o fenómeno alguno, ni pueden demostrarse desde la lógica identitaria y conjuntista que permitiría su objetivación. No son expresión de las experiencias, pues se generan desde la imaginación, fuera de una fuente objetiva de inspiración.

Por eso, la experiencia fenomenológica en sí misma es imaginaria en tanto creada por y desde el magma de significaciones sociales e individuales. Justamente, ahí, la teoría de los imaginarios toma distancia de la teoría fenomenológica, puesto que en la fenomenología sólo tendrían validez las experiencias propias sobre los fenómenos. O sea, el mundo vale desde las experiencias que tenga sobre él, estas experiencias van generando representaciones de las cosas tal y como ellas son en el mundo de la vida; la experiencia es la que induce la idea, por eso, la conciencia tiene su correlato en la idea que existe sobre la naturaleza. (Husserl 1997, pp. 32-47). Por eso sería imposible estudiar los imaginarios sociales desde la mirada de la fenomenología, pues las otras personas sólo existen para mí en tanto experiencia vivida. Sólo las podría estudiar desde las experiencias que ellas generan en mí. (Ver, por ejemplo, la crítica de Castoriadis a la fenomenología, en Castoriadis, 1997, p. 275).

orden metodológico para llevar a cabo procesos de comprensión de este tipo de situaciones investigativas. (Ver Murcia & Jaramillo, 1998, 2000, 2002, 2005); a partir de su propuesta, las reflexiones se abordarían desde marcos como la etnografía reflexiva de Hammersley & Atkinson (1994), Taylor & Bogdan (1996), en lo referente al análisis de las realidades sociales desde la no exclusión de enfoques (Shotter, 1993^a, b), desde las propuestas de Miguel Martínez (1991, 1993) en los desarrollos sobre investigación etnográfica en educación y los análisis de las tradiciones del conocimiento realizados por J. M Mardones (1991).

La teoría de relevancias y opacidades de Juan Luís Pintos (2001) se presentaba como un método muy convincente para el análisis de resultados porque posibilita tomar como referencia los imaginarios instituidos e ir buscando la fuerza de estos en relación con los instituyentes radicales.

Pero ¿cómo expresar la historicidad de los imaginarios en una investigación que buscaba comprender los imaginarios actuales? Desde la Arqueología del Saber de Foucault, era posible seguirle la pista al origen de las categorías simbólicas y algunos matices de sus significaciones sociales desde la creación misma de la universidad.

Definido el enfoque y elaborado un primer diseño, la puesta en escena del proyecto, el procesamiento y la presentación de resultados, traería complicaciones y muchas dificultades pero también grandes posibilidades. Por eso, en el tercer capítulo se presenta como “vida universitaria” siempre que todo lo que en ella se realice la afecta y genera significaciones sociales que inciden en los imaginarios que sobre ella se construyen.

Las primeras voces de los actores reconoce el acceso a los primeros indicios que se planteó en el diseño. Este primer momento de la investigación permitió conocer a otras personas que también estaban estudiando la universidad, y con las cuales se logró articular esfuerzos para encontrarnos en un proceso común que daría como resultado la autoevaluación de la Universidad de Caldas con miras a la acreditación institucional.

Las imbricadas relaciones entre los procesos vividos en cada uno de los momentos y los hallazgos o construcciones realizadas, así como los puntos de fuga donde se expresan las posibilidades que pueden seguirse desde lo encontrado, buscan expresar la dinámica profunda de los imaginarios sociales que se viven en la Universidad de Caldas.

SINOPSIS DIVULGATIVA

Un estudio realizado en la Universidad de Caldas cuyo objetivo fue comprender los imaginarios sociales que profesores y estudiantes construyen en la actualidad sobre la universidad, se fundamentó en el enfoque de complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2000, 2002) apoyándose en la hermenéutica profunda (Shotter) como enfoque de interpretación y, en el código relevancias y opacidades (Pintos) y la arqueología del saber (Foucault) como métodos recolección y procesamiento de la información. Los instrumentos utilizados fueron las historias de vida, los talleres y la generación de archivos bibliográficos, los cuales fueron procesados con el Atlas Ti.

Ente los resultados se destaca que la fuerza de los imaginarios instituidos, (los que fueron alguna vez oficiales o los que ahora son), es tan potente que difícilmente en las significaciones imaginarias sociales se ubican imaginarios radicales; y en consideración a ello, las diferencias relacionadas con el tiempo de permanencia, el género o la facultad en la que se inscriben estos actores, no es notoria, pues los profesores y estudiantes han ido construyendo en su historia de vida, significaciones sobre la universidad, devenidas de las muchas influencias y con gran fuerza las oficialmente instituidas. Pese a ello, la historicidad simbólica muestra que la Universidad de Caldas es una institución que se ha construido desde las influencias constantes de estos actores sociales, siendo en la actualidad escenario de reconocimiento de lo diverso.

Además, las diferencias existente entre los imaginarios de los profesores y estudiantes respecto de la universidad no corresponden a las diferencias culturales definidas por Mead; pues ni los profesores ni los estudiantes asumen de forma contundente imaginarios ubicados en culturas posfigurativas, cofigurativas o prefigurativas; mejor, unos y otros toman elementos de una y otra cultura en la construcción de sus imaginarios ubicándose en híbridos

complejos que, como lo expone Lyotard, no proponen límites nítidos entre lo moderno y lo posmoderno. En cambio, en la construcción de la universidad, se presentan algunas diferencias importantes, por ejemplo, la construcción social de universidad es para los profesores la base de su compromiso con ésta y la cercanía con su proyecto de vida; mientras que para los estudiantes el proyecto de la universidad es tan sólo un apoyo muy importante en la construcción del suyo propio, lo cual está mas definido por la emergencia de identidades subjetivas individuales en los estudiantes donde la base de construcción es el aquí y el ahora.

Algunas fisuras, en cambio, se perciben entre los instituidos por el estado y los instituidos por la universidad, en el borde de los cuales se juega el imaginario de profesores y estudiantes.

CAPITULO I

ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

1. LOS IMAGINARIOS SOCIALES COMO POSIBILIDAD EN EL ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD

La vida cotidiana en la universidad, sus pretensiones sociales, las dinámicas que la mueven o la detienen en aparentes estancos estructurales, las tensiones entre las funciones asignadas por la sociedad local y global, eran potentes motivadores que inducían inquietudes insoslayables para un maestro de la universidad.

Un segmento de esos sujetos que hacen y viven actualmente la universidad era de gran interés, dado que en el ejercicio cotidiano había experimentado serias fracturas generacionales entre profesores y estudiantes. Sería importante analizar la forma cómo estos actores viven la universidad, la forma cómo la sienten y proyectan, los motivos que los llevan actuar de una forma determinada frente a esas realidades, esas categorías o motivos que se relacionan con actitudes de poco o mucho compromiso con la institución.

La pregunta inicial que se problematizaba ante tal expectativa era justamente por la naturaleza de la universidad; ¿qué era la universidad, cuál era la naturaleza de una institución que mostraba aparentes estructuras inamovibles que segregaban muchas manifestaciones de las comunidades a movimientos coyunturales sin mucha trascendencia?

Algunos rastreos teóricos mostraban la fuerza de la imaginación en la construcción social de las instituciones. Pero muchas de las referencias al respecto asumían la universidad como una entidad formada con estructuras estables y como predeterminadas por una especie de fuerza natural histórica, que hace de las personas involucradas en ellas miembros o partes incrustadas en un sistema desde el cual reciben la fuerza motriz que alienta sus acciones e interacciones en la universidad; en cuyas narraciones el ser humano se sujeta a las normatividades establecidas por estructuras sociales predeterminadas y se adapta a su funcionalidad, actuando casi de forma automática ante la fuerza que ella ejerce sobre sus voluntades. Otras tendencias consideraban las realidades sociales como construcción absoluta de las personas individuales; y otras menos radicales asumían la relación e interacción entre las construcciones histórico-sociales, las fuerzas individuales y las influencias externas devenidas del medio natural.⁶ Desde estas consideraciones, los

⁶ Los elementos conceptuales que sustentan las teorías sobre la construcción de las realidades sociales comienzan a encontrar sus fundamentos en esos planteamientos que se salen de la referencia meramente empírica y que proponen la trascendencia del objeto hacia la definición de sus cualidades por parte del ser humano; o sea, en esos planteamientos que ven a un ser humano que se puede salir de las determinaciones biológicas y referencias empíricas para imaginar su propio mundo. Varios autores consideran que en Aristóteles se encuentra el inicio de estas reflexiones; Castoriadis por ejemplo en “hecho y por hacer” (1998), lo encuentra en el Phantasma, que a decir de Aristóteles precede todo pensamiento; Todorov, en Teorías del símbolo (1991) lo ve en las referencias de Aristóteles a los nombres que asignamos a las cosas como símbolos que definen estados del alma. Las referencias a la participación del ser humano en la construcción de la realidad pasan por Kant, quien en la Crítica a la razón pura considera que la imaginación es el poder de representar un objeto en la intuición, incluso sin su presencia. (Castoriadis 1997, p. 140). Ernest Cassirer, en Filosofía de las formas simbólicas III, p. 17, considera que es Kant quien plantearía el pensamiento filosófico, el cual “no sólo debe efectuar acción significativa, tal como aparece en la ciencia y la filosofía, sino también debe comprenderla como lo que es”. De ahí en adelante la atención no se centra exclusivamente en lo descubierto, sino en el acto de descubrir, o la modalidad del descubrimiento mismo; el mismo autor considera que el problema fue que Kant asumió la comprensión pero centrada únicamente en la visión científica del mundo. El concepto de imaginación, dice Castoriadis (p. 135) se vuelve a recuperar en Fichte y se reduce drásticamente en Hegel y Heidegger, siendo asumida tímidamente por Merleau Ponty; en lo concerniente al estatuto de lo real y lo imaginario; Dilthey lo desarrolla desde la hermenéutica del espíritu y Freud en toda su obra, pese a que no lo hace explícito como imaginación.

A partir de estas y otras referencias son muchos los desarrollos que se logran en el siglo XX, respecto de la ontología social de la realidad. Entre otros, las propuestas de socialización de Durkheim y las sociológicas de Weber, los aportes de la escuela de Frankfurt con la obra de Max Horkheimer y Theodoro W. Adorno, la Dialéctica de la ilustración (1994) y los desarrollos posteriores de Habermas (1978, 1984, 1985, 1999, 2002) respecto de la acción comunicativa, los intereses de las ciencias y las nuevas realidades; los planteamientos de la Fenomenología de Husserl (1997), las perspectivas de las formas simbólicas de Cassirer (1971, 1998), la construcción social de la realidad de Berger, Peter L. & Luckmann (2001), la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1984, 1996), la construcción social de la realidad de J. Searle (1971), las teorías de las representaciones sociales de Gergen (1982, 1991) y Moscovici (1968), el realismo de Bhaskar (1975), las teorías de la complejización y los sistemas sociales complejos de Maturana (1995, 1996), Morín (2003); el simbolismo de Todorov (1991), la imaginación y lo imaginario de Durand (1968, 2000), los imaginarios sociales y las realidades conversacionales de Shotter, J. (1980,

imaginarios se mostraban potentes constructores de las realidades sociales y entre ellas de instituciones como la universidad.

Varias pistas teóricas indicaban que las instituciones sociales se constituyen y reconstituyen permanentemente desde unos escenarios simbólicos que las mismas sociedades construyen y validan; escenarios que son la expresión de unos imaginarios instituidos progresivamente en lo social y que logran definir las formas de actuar, decir y representar de las sociedades involucradas. Estos escenarios simbólicos o mundos simbólicos, son en realidad redes de sentido desde las cuales las sociedades definen lo que es o no es (sus criterios de validez), lo que puede o no puede hacerse (los criterios de acción) lo que puede o no decirse (los criterios de interacción y representación). O sea, las sociedades construyen los mecanismos funcionales de las instituciones desde lo que las personas consideran como realidad para esas sociedades. Lo que se sale de estas perspectivas no tiene ni validez ni sentido social para ellos y esta construcción la realizan en y desde los procesos comunicacionales.

Autores como Shotter, Pintos, Castoriadis serían fuente de apoyo de gran valor para generar claridades respecto de esta perspectiva.

¿Pero qué eran los imaginarios sociales? Pues si bien, se tenía la idea que la universidad era una institución creada desde éstos, sus fronteras con lo simbólico, lo representacional o la imaginación eran tan difusas que en varias investigaciones estos conceptos eran tratados sin establecer diferencias; ¿quizá porque no existían o quizá porque eran casi imperceptibles?⁷

1989, 1991, 1993), la teoría de los imaginarios de Castoriadis (1983, 1998, 1997, 2003), o los desarrollos sobre relevancias y opacidades de Pintos (1993, 2003, 2005). Estos autores, pese a que consideran la participación del ser humano en la construcción de la realidad social, lo hacen desde perspectivas diferentes, tal como se ira desarrollando en este capítulo.

⁷ En el estudio realizado por Soledad Niño, Cesar Rojo, Leonardo Vega, Nelson Lugo Torres, sobre los factores y sujetos en la ciudad que producen miedo, el concepto de imaginarios se asume desde la perspectiva representacionista de Durand, según el cual éstos son un conjunto de imágenes que constituyen el capital pensado del ser humano y se ubica como elemento fundamental en el establecimiento de las relaciones con otros individuos y con el espacio. Algo similar se esboza en el estudio realizado por Soledad y Enrique Martínez (1999), en su estudio sobre “La educación a distancia y el conflicto de los imaginarios en la última década”, los trabajos desarrollados por Sánchez Parga (1999), el estudio realizado por Santos (1996) o el realizado por Solís (1999).

Por eso, antes de continuar con la indagación sobre la universidad era necesario hacer mayores claridades sobre el concepto de imaginario que se tomarían como referencia en el estudio.

1.1 Los imaginarios: una cualidad que se juega en los intersticios de la imagen, el signo, el simbólico y la imaginación.

Imagen, representación social, simbólico, son conceptos que se deben llenar de significado para poder establecer alguna claridad sobre lo que se considera como imaginario social.

Los imaginarios corresponden a esa categoría de la conciencia que transita entre estos conceptos y que los hace posible como manifestación de la compleja imbricación entre lo deseado y lo factible. Es entonces, una construcción más que subjetiva, intersubjetiva e intrasubjetiva que va más allá de la representación de las características denotativas del objeto o fenómeno, y que implica la apropiación de éstas desde la historia de vida de quien le da el sentido. Por eso, el imaginario, es más que la subjetivación de la imagen, puesto que ésta se relaciona con la representación y aquella con el sentido otorgado a toda una vida de formas, sentimientos, percepciones, motivos para las acciones e interacciones, necesidades y deseos.

Los seres humanos desde las múltiples relaciones logradas en el mundo de la vida, vamos representando la realidad en imágenes que al ser cargadas de sentido conforman el mundo de lo imaginario “pregnancia simbólica” diría E. Cassirer (1971), pero ese proceso de pregnancia simbólica no se produce linealmente, sino que es un entramado complejo de relaciones de significado, significante, deseo y posibilidad.

Pese a que el imaginario se expresa en lo simbólico; en el mundo de lo imaginario, lo simbólico es constituido y constituyente, pues se constituye a

partir de la carga de sentido otorgada a la imagen, y constituye en la medida que es también desde una cierta consideración simbólica que se forman los imaginarios *“los sentidos simbólicos están abiertos a nuevas disposiciones de significación”*. Sin embargo, y por encima de las atribuciones a veces unidireccionales, que le han dado a lo simbólico como representación directa de lo imaginario o a lo imaginario como consecuencia de lo simbólico, éstos se resignifican entre sí permanentemente, en el mundo de la vida de los sujetos. En síntesis, los imaginarios se refieren a esa carga intangible de sentido que las personas le damos al mundo y a nosotros mismos y desde las cuales organizamos nuestras vidas. Es lo que asumimos como realidad.

Las aproximaciones al concepto son variadas, aunque siempre toman en común la relación cercana con lo simbólico, porque son su forma de expresarse, la representación que hace las veces de mediador que permite presentar lo simbólico, la intangibilidad de lo imaginario en tanto sustantividad y no adjetividad pero a la vez el imaginario social como única opción de inteligibilidad social y de plausibilidad de las personas de un grupo social.

Se presentaba una nueva dificultad en la búsqueda, pues a simple vista se apreciaban tensiones en la forma de concebir los imaginarios; de hecho las significaciones acerca de este concepto son variadas.

1.2 Las tensiones en el imaginario.

El representacionismo: entre la reproducción y el reflejo

En búsqueda de mayor claridad sobre los imaginarios fue necesario comprender que existían varias formas de abordarlo:

Una primera, a partir de las tendencias que lo consideran similar a las representaciones que el individuo hace de su realidad; para ellos, la representación se forma cuando el sujeto es influido por una carga de imágenes y símbolos que al ser asumidas por él, constituyen su imaginario. El individuo toma de la realidad, así sea imaginada o presente, sus imágenes y

desde su combinación les otorga un significado, siendo el imaginario para ellos la suma de imágenes recibidas.

El imaginario es entonces la representación de las estructuras estables de la realidad. Durand (1968, p. 9), lo expresa cuando afirma:

“La conciencia dispone de dos maneras de representar el mundo: una directa, en la cual la cosa misma parece presentarse ante el espíritu, como en la percepción o la simple sensación; otra indirecta, cuando por una u otra razón la cosa no puede presentarse en carne y hueso, a la visibilidad, como por ejemplo imaginar los paisajes de Marte (...). En este caso de conciencia indirecta, el objeto ausente se presenta a ella mediante una imagen, en el sentido más amplio del término. Se llega entonces a la imaginación simbólica, propiamente dicha, cuando el significado no se podrá presentar como una cosa específica, en cuanto tal, una palabra exacta o una descripción única, y lo que se presenta es más que una cosa, un sentido o muchos que pueden abarcar la expresión simbólica”.

De ahí que para los reproduccionistas (en términos de Cassirer), el mundo de las palabras corresponde a los significados otorgados universalmente, por tanto la realidad se constituye como estática y predefinida por acuerdos universales, lo que implica que hay una correspondencia entre significados y significantes.

Para ellos, el símbolo es representación directa de la realidad, pues lo que hacemos es mencionarla mediante convenciones que se refieren a sus características.

Existen sin embargo, otras tendencias reguladoras para quienes el imaginario implica la representación de la imagen pero dotada de una gran carga de individualidad. Estas corrientes reproduccionistas, se podrían inscribir en las denominadas corrientes estructuralistas, las cuales suponen que la realidad existe como naturaleza independiente del sujeto, siendo éste quien la carga de sentido; las estructuras de significatividad están ahí, en los procesos de acción e interacción social, por tanto, lo que debemos hacer es encontrar esa estructura. (J. Lacan, 1960, p. 334; Moscovici, 1968, p. 387; desde Gergen (1991) debemos estudiar las características del mundo ya determinadas o desde el realismo de Bhaskar, (1975), se podrían identificar las estructuras de la vida social ya existentes, otros autores que la impulsan son Castorina (2003),

desde la referencia al conocimiento infantil o Putnam (1995) desde la crítica que hace al funcionalismo.

Otro grupo de autores comparan la realidad social con los sistemas complejos buscando otorgar a las instituciones sociales la capacidad para auto generarse y autorreestructurarse de forma auto referencial. Aquí son importantes, entre otras, las teorías de N. Luhmann, (1984) con su propuesta de la sociedad como un sistema autopoietico, cerrado y auto referencial, cuya unidad operacional es la comunicación; Ackoff (2002) y Morgan (1991) con sus desarrollos sobre sistemas y organizaciones; Capra (2002) con las redes autogenéticas de los sistemas complejos; Maturana y Varela (1995), con su propuesta de autopoiesis; y Morín (2003b) con su teoría de la complejidad o Frigogine (1996, 1997) con el fin de las certidumbres y las leyes del caos, las cuales se desarrollarán posteriormente en la referencia a los sistemas sociales complejos.

El construccionismo

Pero es precisamente en ese intersticio del debate donde se ubican las teorías construccionistas. Para éstas, las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y sociedades hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario, las realidades no existen *per-se*, o fuera de nosotros, puesto que son el producto de las construcciones y de-construcciones imaginarias que trascienden las representaciones de una realidad externa. Por lo anterior, no existe una sola realidad sino muchas realidades, toda vez que estos esquemas de inteligibilidad social se van formando y reformando en los intersticios de la vivencia cotidiana.

“Es común en todas las versiones del construccionismo social el supuesto central de que —en lugar de la dinámica interna de la Psique individual (romanticismo y subjetivismo) o las características ya determinadas del mundo externo (Modernismo y objetivismo) (Gergen, 1991)- debe estudiarse el flujo contingente, realmente vago (esto es, carente de un carácter completamente determinado) de la actividad comunicativa continua entre los seres humanos”. (Shotter 1993a, p. 267)

O sea que la idea de una realidad estable y bien definida se sustituye por realidades poco determinadas e inestables, especificadas sólo en parte pero

sobre todo abiertas a las modificaciones de los sujetos humanos como resultado de los procesos de acción comunicativa.

Los construccionistas sostienen que desde dentro de ese flujo no del todo ordenado de actividades y prácticas relacionales de fondo (esto es, con su capacidad, históricamente ya especificada, de recibir una mayor especificación), se originan y se construyen en una “acción conjunta” todas nuestras restantes dimensiones socialmente significativas de interacción, entre sí y con nuestra “realidad”.

Autores como Ernest Cassirer (1998), quien acuña el concepto de *pregnancia simbólica* para mostrar la creación del mundo social en franca oposición a los reproductivistas; John Searle (1971), y sus propuestas de intencionalidad en la asignación de funciones en los procesos de institucionalización de las realidades sociales y las estructuras del trasfondo como construcción social institucionalizada; Berger, Peter L. & Luckmann, T., (2001), con las ideas sobre la realidad de la vida cotidiana y su enfoque fenomenológico (el aquí y el ahora) en el estudio de la construcción social de la realidad, desde el cual la institucionalización se constituye como la máxima expresión de la construcción social en tanto asignación de roles y funciones acordadas y explicitadas, además de las relaciones de esta realidad objetiva con las realidades marginales o de trasfondo (realidades claras sombrías, relevancias y opacidades); M. A., Baeza (2000) y la sociología profunda, en los caminos invisibles de la realidad social, entre otros, son grandes representantes del construccionismo social y el mismo N. Luhmann con la teoría de sistemas sociales.

Otros autores como Shotter, Castoriadis y Pintos, quienes son exponentes de gran relevancia en las propuestas del construccionismo social serán tratados con mayor profundidad, dado que aquellas se constituyen en el fundamento tanto teórico como metodológico desde el cual se desarrolló el estudio.

Shotter y las realidades conversacionales

Pese a que en textos como *Acción conjunta e intencionalidad* (1980), *Retórica y la recuperación de la sociedad civil* (1989a), *los test de identidad* (1989b) *Retórica y la construcción social del cognitivismo* (1991) y *Políticas culturales de la vida cotidiana* (1993b), entre otros, Shotter ubica puntos de referencia para el desarrollo de su teoría sobre los procesos retórico respondientes, es en su texto *“Realidades conversacionales* (1993a) donde al parecer, ubica los puntos de encuentro fundamentales de su teoría.

Las realidades sociales para este autor son construcciones permanentes que se dan en el marco de las relaciones conversacionales que las personas viven a diario. Estas relaciones se generan con una intencionalidad comunicativa en cuyo escenario las personas construyen y organizan su mundo.

Al contrario de las propuestas reproductivistas extremas que consideran los individuos como autosuficientes, en tanto poseen representaciones mentales internas elaboradas desde el mundo externo (un trasfondo natural), y que son sujetos cognitivos desde una psique individual que hace posible generalizar nuestros comportamientos (imaginario tan incorporado que no nos permite pensarnos de otra forma), en Shotter la inteligibilidad del mundo y de nosotros se encuentra en el bullicio de lo cotidiano, en su fondo conversacional; pues es ahí donde no sólo hablamos de nosotros y del mundo sino que nos construimos como seres individuales-sociales y establecemos los límites de lo que es bueno o malo (según las funciones que asignamos) o de lo que es falso o verdadero (según las creencias que construimos). (Shotter 1993^a, 1993b)

Para el autor (Shotter 1993a, p. 9) la conversación no es sólo una actividad que desarrollan los seres humanos en el mundo, sino que “nos construimos y constituimos nuestros mundos en la actividad conversacional”; de hecho, la realidad primaria del ser humano, esa realidad de la cual no nos podemos sustraer y desde la cual nos construimos como seres sociales, la constituyen las personas en conversación. En este marco de consideraciones el lenguaje es la forma de conocimiento y creación del mundo social:

“La forma en que reunimos acontecimientos dispersos en el espacio y el tiempo y les atribuimos un significado dependen, en gran medida, de nuestro uso del lenguaje (...) en lugar de entender nuestras ideas y pensamientos como si se nos presentaran visualmente, al modo en que vemos los objetos circunscriptos y materiales en un instante, empezamos a hablar de ellos como si tuvieran más bien la calidad de una secuencia extensa de órdenes o de instrucciones acerca de cómo actuar”. (Ibid., p. 58)

En el sentido anterior, la performatividad⁸ del lenguaje es fundamental en los procesos conversacionales, toda vez que las palabras, “en conversación”, generan actitudes y cambios de comportamiento; o sea, las palabras tienen un “poder modificador” el cual dependerá en muy poca medida de las palabras mismas, pues su significado se basa, sobre todo en el uso que se esté dando en el momento de la comunicación.

Su propuesta se desarrolla en una versión retórica respondiente del lenguaje: “hermenéutica práctica”, que fuerza a comprender los procesos comunicativos sólo en el contexto donde tiene lugar la comunicación y desde los procesos conversacionales que en ella se generan.

En este planteamiento se encuentra un primer punto de apoyo de gran importancia para el estudio de los imaginarios sobre universidad, pues la **hermenéutica práctica** permite estudiarlos desde la intencionalidad y el ambiente en el cual se produce la comunicación.

Lo retórico respondiente (ibid., p.18) es por que la capacidad que tenemos de hablar en términos de representaciones (o sea de expresar el mundo en la forma que deseamos independientemente de las influencias del medio) depende fundamental y primariamente, del hecho de que hablamos en respuesta a quienes nos rodean. Esto es, siempre hablamos respondiendo y justificando; buscando mover a la acción o modificar las percepciones. En tal sentido, la intencionalidad en los procesos conversacionales no es solamente referenciar o describir las cosas; de hecho, lo que aprendemos, si queremos que tenga validez social, debe responder a lo que las personas consideran como real y darnos los argumentos necesarios para poder controvertir en caso que pongan en tela de juicio nuestras afirmaciones.

⁸ Para referirse al término de Austin, según el cual existen palabras que implican acciones.

“Antes que en el lenguaje considerado en términos de patrones o sistemas ya existentes, compuesto por palabras ya dichas, la versión del construccionismo social examinada aquí se centra en los usos formativos a los que se aplican ‘las palabras en su decir’, y en la naturaleza de las ‘situaciones’ relacionales que de ese modo se crean entre quienes están en contacto comunicativo recíproco a través del lenguaje” (ibid., p. 19).

De ahí el concepto de retórica, pues utiliza siempre metáforas para ayudar a buscar conexiones.

Una cosa son las formas de hablar respondientes y otra las formas referenciales o representacionales. Por eso, hacer o **inventar**, antes que hallar o descubrir es una perspectiva de **negociación ética de los productos de la actividad conjunta y conversacional**. Decididamente Shotter propone un cambio radical en la concepción primaria del lenguaje, el cual historiadamente ha sido tomado desde su función referencial y representacional y lo proyecta hacia la actividad conversacional de la vida cotidiana en una especie de poética social. (Shotter 1998, pp. 33 - 49)

Por eso, esas entidades que dinamizan la construcción de realidades sociales no debemos buscarlas en las organizaciones oficiales sino en el trasfondo conversacional del bullicio de lo cotidiano. *“En esos bordes de lo social organizado, es donde se construye el mundo social”.*

Sin embargo, dada la realidad multivalente y polifónica de la universidad, y pese a considerar la fuerza de la perspectiva retórico-respondiente como constructora de realidades, fue necesario tomar distancia en lo referente a que todo lo social se construye únicamente desde y en estos procesos, pues el mundo social universitario no sólo se construye en la retórica y para dar respuesta a algo, sino también desde las experiencias, las cuales son fuente de creación e imaginación y constituyen una gran fuerza en el conocimiento y construcción de las realidades universitarias; pero además, porque esta perspectiva de exclusión de la experiencia contradice su propia perspectiva de complementariedad y crítica de los métodos excluyentes y nomológicos. (Ibid., pp. 20, 24)

Por otra parte, para Shotter, el saber qué organizamos en esos procesos conversacionales-respondientes **no es un saber meramente subjetivo** (devenido de la Psique individual) **ni meramente externo** (devenido de la tradición naturalista-objetivista), es un saber que se constituye y reconstituye en los procesos comunicacionales desde las tensiones entre lo histórico social e individual. Es un tercer tipo conocimiento desde adentro de una situación, de un grupo o de una institución social; es un “**saber desde**”, en mismo conocimiento que Bernstein (1983) llama “conocimiento moral práctico”.

“Es una modalidad especial de conocimiento que –tiene que ver con esta o aquella manera determinada de ser una persona según la cultura en que uno se desarrolla de niño que no es preciso completar o formalizar en una serie de enunciados teóricos demostrados para poder aplicarla”. No es un saber qué (conocimiento teórico), es mejor un “conocimiento en la práctica”. Tampoco es un “mero conocimiento destreza o habilidad, (saber cómo), pues es conocimiento conjunto sostenido en común con los demás”. (Shotter, 1993a, p. 38)

Pero ¿dónde se genera este conocimiento? El autor considera una figura de lugares comunes donde se desarrolla la comunicación retórica respondiente, la “**zona de acción conjunta**”. Apoyado en Vigotski, muestra la forma cómo el ser humano va construyendo la acción respondiente en la medida que logra tomar distancia de las representaciones empíricas y va adquiriendo autonomía en el lenguaje. El ser humano progresivamente abandona la receptiva y actúa de forma individual y autónoma de acuerdo a sus representaciones mentales internas, pero enfrentado a la doble tarea: *1. Hacer pertinente su actuación a una realidad conversacional. 2. Juzgar de manera respondiente si sus respuestas se adaptan adecuadamente a las exigencias de la situación de acuerdo a lo ya constituido lingüísticamente.*

Es como si tuviéramos que adecuarnos a una realidad existente, pero no en razón de su configuración material sino en razón a que “moralmente todos nos exigimos” para que nos adaptemos a las situaciones que surgen entre nosotros. Esta realidad es como una “tercera entidad existente entre nosotros y quienes nos rodean”. (Ver por ejemplo Shotter 1993a, p. 22; 1989b, 133 a 136; 1993b, pp.128-131)

En suma, la construcción social de la realidad, para Shotter, se trata de un proceso de conformación de sentimiento, un proceso en el cual aquello que al comienzo es sólo una tendencia meramente sentida, puede realizarse como una nueva institución social mediante las formulaciones lingüísticas aceptables y bidireccionales; sentimientos que son inteligibles y se ubican en el fondo de la vida social. Por eso, la emergencia de las construcciones sociales se produce en categorías de lo parcialmente real: lo imaginario y lo imaginado.

Lo imaginado referido a aquello ya pensado y que genera representaciones pasivas y fijas, “imágenes” que muestran una forma de ver la realidad. Imaginar un lenguaje, por ejemplo, es imaginar una forma de vida, es encasillar en una percepción de mundo.

Lo imaginario como esas entidades políticas que aún no existen del todo- pero que tampoco son del todo ficticias

“(…) de acuerdo con las cuales organizamos retóricamente nuestras relaciones sociales (...) en un principio, la existencia de esas entidades políticas reside en su mera subsistencia en lo que la gente dice de ellas, pero -en la medida en que nuevas formas de hablar tienden a ‘construir’ nuevas formas de relación social- empiezan a asumir una existencia más ‘real’ (normalmente intransigente) cuanto más se habla cuanto más se habla ‘de’ ellas, y dan origen a nuevas instituciones y estructuras sociales”. (Shotter 1993a, p. 29)

Son entidades políticas justamente porque ayudan a constituir, porque no son entidades definidas o ya constituidas sino que son generativas de una forma de organización del mundo. Son constructoras de esas identidades sociales desde las cuales las personas organizan sus vidas y valoran la organización de la vida de los otros. Es aquello que cruza la definición de los valores y normas que permiten inteligibilidad y plausibilidad social; son imaginarios en el sentido de hallarse solamente en los procesos que se producen entre las personas.

Un imaginario implica lo nuestro y puede conservar las estructuras de lo cotidiano, **pero cuando se busca cerrarlo** a imágenes o modelos, se destruye su naturaleza abierta y puede llevar a formas mecánicas de vida social.

Lo imaginario no posee estructuras fijas ni estables, *“el bullicio de lo cotidiano y no oficial de la vida social, carece por entero de una naturaleza plenamente desarrollada; está estructurado sólo parcialmente y, hasta determinado punto, abierto a un desarrollo ulterior, a una mayor configuración o reconfiguración por parte de quienes intervienen en su desenvolvimiento”* (ibid., p. 128). Ese proceso de configuración de lo imaginario es lo que constituye las identidades sociales, la relación con los otros y la otredad. Es en las prácticas cotidianas donde formamos las imágenes de lo que define nuestra realidad y de eso difícilmente nos podemos escapar. “El sentido y significado de la vida está cruzado por el imaginario y es el responsable de la identidad de cada uno de nosotros”. (Ibid., p. 132)

En suma, para el autor lo imaginario es la forma de hablar de entidades con las siguientes características:

- *Son incompletas, móviles, en camino de ser distintas de lo que son*
- *No son localizables ni en el espacio ni en el tiempo, pero pese a ello pueden tener atributos “reales” en el sentido de que operan en las acciones de las personas capacitándolas para lograr resultados reproducibles mediante el uso de procedimientos socialmente compatibles*
- *“Subsisten” sólo en las prácticas de la gente, en las “brechas” zonas, o límites entre ellas*
- *En esa medida debemos hablar de ellas como entidades negociadas, políticas, discutibles o prospectivas que existen “en” el mundo sólo en tanto pueden desempeñar un papel en los discursos de las personas; en síntesis su función es hacer posible un modo de ser humano, una forma de vida*
- *Tales entidades son el medio de su formación*
- *No obstante, nunca es posible hacer del todo visible racionalmente su estructura, en realidad no tiene sentido hablar de ellas como si poseyeran una estructura completa y analizable espacialmente; esto es, su estructuración parcial sólo puede ponerse de manifiesto en investigaciones gramaticales*
- *En síntesis, esas entidades- al igual que las palabras mismas- son fuentes de creatividad y de novedad constante e imprevisible. Como tales no son en sí ni buenas ni malas pero aportan la temática en cuyos términos se presenta inteligibilidad a los nuevos enunciados, percepciones y acciones.*

Varios aspectos se presentaban en la propuesta de Shotter que debieron ser tomados en cuenta en este trabajo; en primer lugar, el saber qué construimos socialmente antes que ser un saber cómo o qué, es un “conocimiento de tercer tipo”; un saber “desde” una situación determinada; en segundo lugar, ese saber se genera en una zona que no corresponde a la psique individual pero tampoco la excluye, que no corresponde a lo social pero tampoco lo excluye, o sea, se

genera en una “zona de acción conjunta” y en la medida de sus generalizaciones en la práctica conversacional va logrando cierta autonomía hasta tal punto que guía el comportamiento desde los cuales las personas construyen y organizan sus vidas.

Lo anterior ponía de manifiesto, por lo menos dos consideraciones; por un lado no era posible buscar los imaginarios sociales en estructuras fijas y preestablecidas, pues su naturaleza móvil y dinámica reside en lo que la gente dice de ellas, pero-en la medida en que nuevas formas de hablar tienden a “construir” nuevas formas de relación social- empiezan a asumir una existencia más “real”. Por otra parte, la búsqueda de los imaginarios sociales en tanto se originan en una zona que no es “ni la tuya ni la mía” no pueden buscarse en lo meramente social ni en lo meramente individual sino en los sentimientos convergentes entre lo social e individual; los sentimientos o significaciones sobre los simbólicos que organizan la vida en la universidad.

Por ser intangibles, los imaginarios corresponden a esa cantidad de sentimientos encarnados que despierta una situación o que tenemos para producir una situación. Sus estructuras están formadas sólo parcialmente, puesto que se edifican y reedifican constantemente en el bullicio de lo cotidiano, donde se salta de una referencia a otra con los acuerdos básicos de cualquier proceso de comunicación que implique inteligibilidad pero no por eso, son imposibles de captar, pues a diferencia de los planteamientos de Shotter, en el estudio se considera que los imaginarios son expresables, y que justamente su representabilidad está en los simbólicos que encarnan sus manifestaciones.

Por otro lado, si bien, los imaginarios al ser representados (institucionalmente) tienden a estabilizarse y pierden su naturaleza móvil y no definida, tal como lo propone Shotter, no dejan de ser imaginarios, lo cual implicaría que lo que se analiza en relación a un simbólico instituido (una ley, o un reglamento, por ejemplo) serían los imaginarios que dieron origen; o sea, los imaginarios que lo instituyeron.

De cualquier forma, el *ethos* de fondo (Shotter, 1993a, p. 64) desde el cual organizamos nuestras formas de ser corrientes y lo que es considerado como real; esa entidad que se sale de la racionalidad normativa y se ubica en la zona de acción conjunta cuya naturaleza es su indeterminación, no sólo se puede encontrar en las realidades conversacionales presentes -en el aquí y el ahora- sino en las que dieron origen a una realidad instituida y que está implícita en la intencionalidad de la norma o la ley. Por tanto, es posible analizar los textos que oficializan una institución social, desde una hermenéutica práctica buscando ese *ethos* de fondo que los generó. O sea, como lo propone Castoriadis (que analizaremos adelante) existe también un imaginario instituido, ya reconocido y validado e incluso oficializado por la sociedad.

Castoriadis: los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales

Como lo argumenta Pedrol Xavier (2002), la obra de Castoriadis, pese a su magnitud, se puede ubicar en dos grandes compartimentos: uno referido a la crítica a la filosofía heredada y el descubrimiento de la imaginación radical y otro referido a la dimensión Psíquica e histórico-social. (La configuración de lo histórico-social de la Psique, la ontología de la imaginación radical, los imperativos de creación y los magmas).

Sin embargo, es en su obra cumbre “La institución imaginaria de la sociedad” donde desarrolla su propuesta sobre la constitución histórica de las sociedades a partir de la emergencia de los imaginarios instituyentes y radicales.

Para Durand (1968, p. 6) los imaginarios son un conjunto de imágenes que constituyen el capital pensado del ser humano y el cual se ubica como elemento fundamental en el establecimiento de las relaciones con otros individuos y con el espacio. Son las estructuras estables que se han ido acumulando en la sociedad y que logra su máxima expresión cuando se construye en ausencia del objeto “la imaginación simbólica”. No se puede representar *“en cuanto tal, una palabra exacta o una descripción única, y lo que se presenta es más que una cosa, un sentido o muchos que pueden abarcar la expresión simbólica”*.

Para Castoriadis (1983) el imaginario es la capacidad de la sociedad y de la psique-soma de generar, crear e imaginar su propia red simbólica. Es entonces, esa sustantividad histórico-social que preña las funciones sociales y que se expresa siempre desde los simbólicos que la sociedad construye.

“...hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo “inventado”- ya se trate de un invento absoluto (una historia imaginada de cabo a rabo) o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales” o canónicas... En los dos casos, se da por supuesto que lo imaginario se separa de lo real. (Castoriadis, 1983, p. 219)

Por eso lo imaginario siempre utiliza lo simbólico para expresarse y viceversa; lo simbólico presupone también la capacidad imaginaria de decir algo como si fuera...

La sociedad como institución. Para Castoriadis la sociedad es una institución histórica que se crea y recrea constantemente en formas indeterminadas y múltiples. En tal sentido, la sociedad no es reproducción o representación, es imaginación, creación, generatividad, es institución de unos imaginarios sociales. Por eso, a la vez que se crea, la sociedad crea sus propias representaciones e instrumentos para, desde las cuales, representarla, hablarla, hacerla e imaginarla. Pero en ese proceso de generatividad existen dimensiones que ejercen cierta coacción a la creación absoluta y que fuerzan las dinámicas de construcción de la institución social.

“Cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto significativo, en el cual deben ciertamente encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad, y finalmente cierto ‘orden del mundo’. Esta imagen, esta visión más o menos estructurada del conjunto de la experiencia humana disponible, utiliza cada vez las nervaduras racionales de lo dado, pero las dispone según, y las subordina a, significaciones que, como tales, no se desprenden de lo racional, sino de lo imaginario”. (Ibid., p. 258)

La sociedad entonces, no es generatividad absoluta, creación total del ser humano, pero tampoco es impostación de condiciones naturales, es negociación e implicación compartida entre ciertas condiciones de lo dado y las

creaciones sociales. En el sentido anterior, esas negociaciones que implicarán las múltiples influencias y direcciones al referirse a lo disponible, a lo ya dado, siempre acudirá a lo racional, pero estas racionalizaciones siempre serán dispuestas y subordinadas a las significaciones que surgen de lo imaginario.

Lo imaginario en esta consideración, no es un agregado, ni tampoco lo natural o ya dado, sino que el uno se preña del otro, emana constante relación de ebullición magmática, pero siempre a partir de las significaciones sociales.

De ahí que la sociedad para Castoriadis, es institución social, es creación, definición y aceptación de un mundo imaginario-simbólico, “acordado no intencionalmente” y que a la vez que lo define, es sustrato desde el cual se define dicho mundo imaginario-simbólico. Pese a que se deja permear por lo ya dado, es ante todo creación, pues ella misma define sus dimensiones funcionales desde las cuales se orientarán las acciones, las narraciones y las representaciones en su interior, o sea, la forma de ver, hablar e interactuar con el mundo. La misma sociedad crea sus límites simbólicos en los cuales se define lo que es o no es, lo que vale o no vale, lo que funciona o no funciona para ella. Pero además, la sociedad crea sus propios imaginarios, justamente desde los cuales define sus dimensiones funcionales.

Como institución es, a decir de Castoriadis, *“una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario”*. (Ibid., p. 227)

En esta dinámica de construcción, la sociedad no sólo toma referencias sino que es su propio referente a partir de los imaginarios que crea. Sin embargo, no sería posible asumir que es el imaginario social el que crea el referente o que desde el referente se crea el imaginario social; *“Ninguna sociedad puede existir si no organiza la producción de su vida material y su reproducción en tanto que sociedad. Pero ninguna de estas organizaciones son ni pueden ser dictadas indefectiblemente por unas leyes naturales o por consideraciones racionales”*. (Ibid., p. 252)

Castoriadis se constituiría en un punto de referencia de gran importancia para el estudio de la universidad, puesto que al asumir la sociedad como institución devenida de los acuerdos sobre su inteligibilidad, era posible analizar la universidad como producto de estas institucionalizaciones sociales imaginarias.

La creación de una lógica propia para instituir lo social

Castoriadis propone una crítica rotunda en contra de la “lógica heredada” la cual además de considerar solamente la parte funcional de la sociedad, la toma como referencia estática, definida y definitiva; no la considera como creación social y en relación, desconoce la influencia de lo imaginario en dichos procesos de constitución.

Identitaria en tanto la forma de conocer el mundo es dotándolo de identidad, objetivándolo, haciendo de sus componentes partes diferentes que, en lógicas derivadas, buscan articular para lograr el todo; y conjuntista porque esas partes en que se identifica el mundo siempre existen como agrupaciones o conjuntos. El mayor **problema** de la lógica heredada es considerar que estas identidades y agrupaciones vienen como implícitas en el objeto.

Castoriadis (1993, pp. 103 a 189) considera que es desde y para la institución de lo social que se crea una lógica funcional, pero que supera la lógica identitaria conjuntista. Esta lógica desde la cual las sociedades definirán su funcionamiento se funden en el *Legein* y el *Teukhein*. El primero define las funciones otorgadas por la sociedad para designar, categorizar -decir social- (distinguir, elegir, poner, reunir, contar, decir), condiciones implícitas en la definición de la teoría de conjuntos. De hecho, la teoría de conjuntos presupone una lógica identitaria, pues identidad y diferencia están presentes, incluso, en la clásica definición de Cantor, por eso, desde la asignación del *Legein* se definen tanto categorías constitutivas (uno, muchos, sustancia...) como categorías de conceptos reflexivos (identidad, diferencia, forma, materia...)

Pero **el *Legein* no significa designar siguiendo unas características que están implícitas en el objeto**, o -no en su totalidad-, pues en el proceso de

signación⁹ interviene el magma de significaciones sociales que en sí mismo contiene las referencias de lo natural, lo social y la psique-soma (conceptos que se aclararán más adelante).

El *Teukhein*, es la construcción del imaginario social que define las funciones del hacer, del actuar social; al igual que el *Legein* no es asignación lógica de funciones sociales, es la definición de la construcción y la producción social de acuerdo a las relaciones entre el magma de significaciones imaginarias sociales y las funciones del decir social (*Legein*).

El *Teukhein* significa reunir, adaptar, fabricar, construir; o sea, dar existencia, pero una existencia adecuada a... ("contexturada", en términos de Pintos). Por eso, se ha considerado asociado con la Tecné o técnica; pero la técnica es en realidad sólo una manifestación del *Teukhein* pues antes que pueda haber cualquier técnica, dice Castoriadis, es necesario que "lo imaginario social se reúna – adapte – fabrique - construya como sociedad y como esta sociedad". Justamente el problema de la lógica heredada es que cierra, reduce el *Teukhein* a la técnica.

En síntesis, el mientras que el *legein* encarna y da existencia a la dimensión del lenguaje, "y más en general, del representar social", el *teukhein* encarna y da existencia a la dimensión del hacer social; una y otra son indisociables de la significatividad en y desde la cual se hicieron posibles; como pertenecen al mundo de lo simbólico, no son compatibles con la reflexividad objetiva, pues no son reductibles, deducibles, producibles, ni autodeterminables, en cambio son representables; (la justicia, por ejemplo, se puede expresar en una norma o una figura y traza las pautas para el actuar-decir social).

La creación de la universidad desde la definición de sus normas de acción, de representación y discusión por parte de la sociedad sería otro punto de apoyo para este trabajo, toda vez que permitió buscarlas en los discursos que se

⁹ El proceso de signación o signar implica representar algo mediante un signo; concepto que se desarrollará en el transcurso de este capítulo.

cruzan en la universidad, tanto oficiales como los que ocurren en el bullicio de lo cotidiano.

Los magmas, un escenario de ebullición y conjugación de lo múltiple.

Justamente la complejidad de las relaciones con lo natural, la psique \ soma, y lo histórico- social, no pueden entenderse desde la filosofía heredada, siempre que su única perspectiva es la instrumentalidad de las funciones del representar\decir y hacer social; esto es, la instrumentalidad del *Legein* y del *Teukhein*. Por eso Castoriadis considera que el problema de algunas teorías que se dicen construccionistas es que siguen viendo la realidad social desde la lógica conjuntista y por eso no logran acceder a la complejidad de las relaciones que se tejen en la construcción de los imaginarios sociales.

Para superar esta lógica que escinde, divide y desfigura, Castoriadis propone el magma como esa dimensión en, desde y para la cual se constituye la institución imaginaria de la sociedad. **El magma es antes que trascendencia inmanencia**, o sea, relación de relaciones en medio de las cuales no es posible lograr totalidades desde la suma de las partes, pues cada una de las partes contiene la totalidad pero también su particularidad.

La figura del magma como alegoría para referir analógicamente la complejidad de la universidad no puede ser más pertinente para este estudio; pues el **Magma** es a su vez, el resultado de fundido de rocas sobre las cuales reposan los continentes, en un equilibrio inestable: su estratificación implica movimientos, conmociones, surgimientos, erupciones de las que surge lava que al solidificarse produce diversas formas.

La movilidad social, la construcción y reconstrucción permanente, la alteridad que implica su concepto temporal e histórico, el lugar común e indefinido de construcción de imaginarios... se ajustan a esa idea de particularidad, articularidad y desequilibrio del magma para generar permanentemente y en continua ebullición nuevas formas. Formas que influyen en sus contextos internos de ebullición y que son influidas por éstos, pero además, sustancia

que cuando emerge a la superficie lo hace en fundido de múltiples componentes los cuales son imposibles de volver a su forma natural inicial, pues la efervescencia ha dado parte de cada uno de esos componentes para formar la totalidad y en ese proceso cada componente se confunde con los otros, dando origen a formas externas que influyen el paisaje pero que se dejan influir por éste.

O sea, cuando se construye una institución se extrae parte de ese magma que define el imaginario social, pero la suma de instituciones nunca podrá generar el magma de origen. Sin embargo, es posible tomar de él, puntos de referencia, conjuntos de formaciones que se dejan atrapar pero que es necesario verlas como parte y totalidad.

Por eso Franco Yogo (2003) en su texto sobre la obra de Castoriadis "MAGMA" considera que Castoriadis llama magma, a un modo de coexistencia en fragmentos de múltiples organizaciones lógicas pero no reductible a una organización lógica. La noción de magma es aplicada tanto a la psique-soma en tanto expresión de la imaginación radical, como a la sociedad en tanto magma de significaciones sociales.

Desde la lógica del magma, la realidad no se presenta pura, pues responde a lo individual y grupal, a la organización y el caos; no es simplemente organizable pues, en cierta manera ya está organizado, aunque se deja permear en su organización, y tanto esa realidad física como la realidad imaginaria, de cierta forma, nos obliga a replantear nuestras categorías, sin que quiera decir con ello que las categorías las extraemos de ellas o que se las imponemos. Esto es que se *"debe reconocer una correspondencia entre la conciencia y el ser así"*. En esta línea de reflexión, las significaciones no son un conjunto, recordemos que su modo de ser es el magma; así desde ellas se saquen conjuntos, éstos no son la significación, son formas de clausurarla o de limitarla a la medida de las limitaciones del investigador que quiere conocerlas.

"La institución de la sociedad es lo que es y tal como es, en la medida que se materializa en un magma de significaciones sociales, en referencia al cual y sólo en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser

aprehendidos e incluso pueden simplemente existir; y ese magma tampoco puede ser dicho separadamente de los individuos y de los objetos a los que da existencia". (Castoriadis, 1997, p. 307)

Todo lo que corresponde a la institución imaginaria de la sociedad es a su vez magma y producto del magma, en tanto es generado pero a su vez es generatividad, es multiplicidad y particularidad, es natura, psique soma, historia y sociedad. De ahí que el *teukhein* y el *legein* son imposibles el uno sin el otro, pues ambas son creaciones absolutas del imaginario social ("recogidas del magma de significaciones").

Definitivamente la lógica de los magmas se constituyó en el más importante punto de sostén del proceso de investigación, no sólo porque permitió iniciar un proceso de comprensión desde una lógica no conjuntista, sino porque se planteó la posibilidad de analizar la realidad social en un marco referencial donde lo individual y social, lo global y local, lo histórico y radical y lo biológico tendrían cabida en una percepción no fragmentada.

Imaginarios sociales instituyentes y radicales

En el sentido de lo desarrollado hasta aquí, para Castoriadis (1993, p. 218) la sociedad es institución de un mundo simbólico desde el cual funcionará; o sea, creación, acuerdo, adopción, posición, de un magma de significaciones sociales que involucran en permanente ebullición lo ya dado y lo creado pero que se subordinan a los imaginarios, desde los que se genera dicho magma. Esto implica claramente que la institución social no puede ser automatización, pues siempre lo simbólico estará sujeto a los cambios y representaciones de múltiples formas, las formas dadas a la medida de los imaginarios sociales; *"nada de lo que pertenece propiamente al simbolismo impone indefectiblemente la dominación de un simbolismo automatizado de las instituciones sobre la vida social (...) una nueva sociedad creará con toda evidencia un nuevo simbolismo institucional"*.

Las sociedades, entonces, se instituyen en tanto son capaces de crear una red de significaciones desde las cuales orientan y basan su funcionamiento (el *legein* y el *Teukhein*). Por eso, pese a que la sociedad se constituye desde y en

una red simbólica, ésta, por definición, remite a otra cosa, a lo que el simbolismo quiere representar. En el sentido anterior, esa red de significaciones puede corresponder a lo percibido en la medida de estar representando algo ya dado, a lo racional, en tanto pensado y organizado, pero sobre todo estas significaciones sociales corresponden a entidades relativamente independientes de los significados que las llevan y que desempeñan un papel en la elección y organización de estos significantes. Esto es a lo que aún no es, pero que está en camino de llegar a serlo: se refiere a los imaginarios sociales. Los imaginarios corresponden a esa entidad que funciona como organizadores de las otras dimensiones y pese a que está permeada por ellas las permea para organizarlas y reorganizarlas constantemente.

El imaginario en este proceso de hacer visible lo que aún no es, se presenta como un vínculo entre lo significativo y el significado, de tal manera que ni el significativo ni el significado se imponen, por eso, la representación no es calco o copia del significativo, pero tampoco se aparta totalmente de éste y en su figura simbólica existe la pregnancia del objeto o fenómeno representado y el imaginario social instituido. Por ejemplo, en la representación de un estudiante, existe el imaginario que la sociedad particular ha construido sobre el “ser estudiante” pero también existe el universal “natural” considerado para los estudiantes (si se quiere biológico). Por eso, y dada la condición no objetiva ni objetivable, deviene y es, a su vez significación imaginaria social.

“Las significaciones imaginarias sociales no existen, propiamente hablando, en el modo de una representación (...) son como el cemento invisible que mantienen conglomerado este inmenso batiburrillo de lo real, racional y simbólico que constituye toda sociedad; y como el principio que elige e informa los restos y los pedazos que serán admitidos en él. (...) en tal sentido, ellas no denotan nada, y connotan poco más o menos todo; y por esto es que son tan confundidas con sus símbolos”. (1993. p. 248)

Se plantea entonces, la intangibilidad de las significaciones imaginarias sociales, lo que se constituye en una de las categorías más importantes a ser consideradas en el presente estudio y que ya había sido prevista en las referencias de Shotter.

Lo imaginario para Castoriadis es invención, presentación de lo novedoso, es condición de alteridad histórico-social y, por tanto, no siempre tiene referente empírico como la representación. O sea, lo imaginario es lo que constituye y se constituye para posesionarse como realidades simbólicas en la sociedad. Por eso, además de constituir lo social es constituido por ella, en los intersticios del magma de significaciones imaginarias sociales.

Castoriadis deja claro que “el término imaginario es un sustantivo, se refiere claramente a una sustancia; no es un adjetivo que denota una cualidad” por eso, la sede del imaginario social instituyente es el campo social histórico. El imaginario efectivo y lo simbólico es la capacidad elemental e irreducible de evocar imágenes. Lo imaginario, como se desarrollará, se presenta a través de lo simbólico, aunque lo simbólico no es totalmente representación de imaginario, pues puede ser representación de la percepción o de la razón.

En términos operativos, para los estudios sobre las significaciones imaginarias sociales, Castoriadis considera que no se puede reducir el mundo de las significaciones instituidas a las representaciones individuales efectivas, o a “su parte común”, “media” o “típica”. Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan, conciente o inconcientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer, y en el representar\decir social. Tampoco se puede confundir las significaciones imaginarias sociales con los diversos tipos de sentido (Weber), pues son subjetivamente intencionados, o sea, esa faceta que el individuo comenta y que en cierto sentido está siempre presente para él, o un sentido medio o parte común de un sentido subjetivamente mentado.

“Las significaciones imaginarias sociales son aquello por lo cual tales intencionalidades subjetivas, concretas o “medias” resultan posibles. Por eso no se pueden confundir con las “significaciones ideal típicas”- o los tipos ideales. Pues son construcciones del teórico que apuntan a hacerle posible la comprensión de los fenómenos sociales”. (Castoriadis 1.993, pp. 323-224).

Los imaginarios deben buscarse en lo común, pues es la institución de las significaciones funcionales del *teukhein* y el *legein*, donde se define lo que es y

lo que no es, lo que vale y lo que no vale y cómo es o no es, eso que puede valer o no valer. Es ella la que instaura las condiciones o las orientaciones comunes de lo factible y de lo representable, gracias a lo cual se mantiene unida, por anticipado y – por así decirlo- por construcción, la multitud indefinida y esencialmente abierta de individuos, actos, objetos, funciones, instituciones en el sentido segundo y corriente del término que es, en cada momento y concretamente, una sociedad.

Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción, unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son instituyentes toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social y otros instituidos pues devenidos del reconocimiento y posesionamiento social.

“Utilizo el término radical, en primer lugar para oponerlo a lo que he llamado imaginación segunda (...) La imaginación segunda es reproductiva o combinatoria, es de la única que se habla pues viene antes de la distinción de lo real y lo imaginario o ficticio, es porque hay imaginación radical e imaginario instituyente que hay para nosotros realidad y tal realidad”. (Castoriadis 1998, p. 133).

El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias. Es originario de la *sique\soma*,¹⁰ es en realidad promulgación de lo que será; en tal sentido es referente y forma referentes, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado.

Con razón Castoriadis (1993, p. 327) considera que *“en el ser por hacerse, emerge lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de ‘imágenes’ que son lo que son y tal como son en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido”.*

¹⁰ La *sique\soma* es sugerido por Castoriadis para mostrar la relación encarnada de la psique con lo corporal, relación que a decir del autor ha sido escindida por la filosofía heredada, toda vez que consideran la psique o bien como un agregado del cuerpo o bien el cuerpo como agregado de la psique descuidando que no es posible la una sin la otra y que como tal la psique es un magma que deviene cuerpo, experiencia, imaginación, representación, acción y diálogo. (Ver, por ejemplo, Castoriadis, (1993)

El imaginario radical surge en lo que aún no es, en lo no figurado en aquello que apenas existe como posibilidad. En tal sentido se figura a sí mismo, pero a la vez figura, o sea, crea un magma de significaciones un *legein* y *teukhein* desde el cual se constituye y se orientan sus pretensiones. Al figurarse el imaginario radical crea imágenes, las cuales son expresión de su figuración pero también de la presentificación de un magma de significaciones sociales.

Con esto se expresa que el imaginario radical no surge sólo por respuesta creativa de la psique \ soma individual sino que surge y se expresa en relación a ese magma de significaciones imaginarias sociales que lo organiza pero del cual es originario. Pero a la vez, que la creación puede darse en y para la psique/ soma y también en y para lo histórico social.

Entre tanto, el imaginario social, en el sentido primero del término, es la creación, posición, dar existencia en lo histórico-social (o sea cuando el imaginario radical se evidencia en lo histórico social) lo llama imaginario social o **sociedad instituyente**. (Ver Castoriadis 1993, p. 328)

Lo instituyente es expresión del imaginario radical en lo histórico social, o sea de la institución como presentificación de significaciones instituidas, de significaciones asumidas por lo social.

El imaginario social instituyente es también creación, dar posición y existencia pero en lo social.

Esta diferenciación no significa que Castoriadis asuma el sujeto individual, pues como se consideraba antes, no puede existir individuo que no sea social y no puede haber sociedad sin individuos socializados. Por eso, la psique\ soma y lo social son una extracción del magma de significaciones imaginarias sociales pero a la vez son magma de significaciones.

Pese a que el imaginario instituido implica cierta estructuración de los simbólicos funcionales de lo social (del *teukhein* y del *legein*), en ningún momento implica estatismo ni determinismo, pues lo simbólico está siempre

dispuesto y expuesto a nuevas interpretaciones, nuevas representaciones a nuevas dinámicas imaginarias de creación total o como alteridad. Porque cuando se cierra lo imaginario a simbólicos deterministas se mata la misma sociedad, se encierra en imposiciones dictatoriales, se pasa a las sociedades alienantes: “(...) *La alienación, es la autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad... no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto*”. (Castoriadis, 1983, p. 228)

La base de la institución de la sociedad es entonces los imaginarios radicales, como posibilidad de creación; o sea, como social \ instituyentes o como radicales. Pues al ser asumidos por lo social se constituyen en imaginarios instituidos. “*La institución del mundo común, es necesariamente en cada momento institución de lo que es y no es, de lo que vale y no vale, así como de lo que es factible o lo que no lo es, tanto dentro de la sociedad como fuera de ella*”. (Castoriadis, 1993, p. 329)

Castoriadis al analizar la forma como se presentan los imaginarios considera que éstos pueden ser centrales o segundos.

Los imaginarios centrales son aquellos que no tienen referente o mejor, que el único referente son ellos mismos. Por ejemplo, la razón como imaginario central está rodeada o amparada por otros imaginarios segundos desde los cuales se sustenta; la universalidad, la unicidad metodológica y el experimento, entre otros. La lógica de razón no es representable más que desde sí misma, pero ha sido fuente de representaciones múltiples, representaciones que han orientado el decir y hacer social.

Las significaciones centrales no son significaciones de algo ni ser agregadas a algo o referidas a algo. Son ellas las que dan existencia a la coparticipación de objetos, actos, individuos para una sociedad determinada. De lo que se trata es de la emergencia de una significación central que reorganiza, redetermina, reforma una multitud de significaciones sociales ya disponibles, a las que al mismo tiempo altera, condiciona la constitución de otras significaciones sociales del sistema considerado.

En síntesis, la propuesta de Castoriadis se fundamenta en la consideración de la sociedad como institución, o sea, como construcción, posesión y definición común de elementos funcionales (el decir, el representar y el hacer social). La definición de estos elementos es imposible sin la asignación o posibilidad de dotar de una determinada significación esa función y las significaciones son, o bien racionales, o bien perceptivas pero sobre todo devienen y están cruzadas por los imaginarios sociales. En tal sentido, la institución de lo social es institución de imaginarios sociales.

La base de institución de la sociedad está en considerar que los imaginarios son radicales, en tanto creación, posibilidad de ser, posesión de un magma de significaciones, dentro de las cuales están las funcionales; son radicales cuando devienen de la *psique*\soma; y cuando esa creación, posibilidad de ser, posesión de un magma de significaciones es social, o sea, se genera en lo social. Castoriadis lo considera como imaginario social o social instituyente. La institucionalización o consolidación social en simbólicos, el cierre en leyes, normas... es lo que Castoriadis considera como imaginarios instituidos.

Es evidente que un imaginario instituido puede ser fuente de posibilidad de imaginarios radicales o instituyentes, pero también puede ser coerción y clausura, en cuyo caso el imaginario se constituye en posibilidad de opresión y dependencia.

Justamente, Castoriadis en “hecho y por hacer” (1998) considera la dimensión ensídica para referirse a eso que compartimos en común, a secas, y deja claro que pese a que compartimos esa dimensión, el mundo social no es un sistema ensídico toda vez que involucra y está cruzado por los imaginarios.

En otras palabras, sería imposible concebir un mundo a-sensato, sin significación pues *“no es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que tiene necesidad de nosotros”* (ibid., p. 18) por eso *“lo histórico social es creación: creación de una vez y para siempre (institución y significación son*

irreducibles a lo biológico), creación en cada caso de su institución por parte de cada sociedad". (Ibid., p. 31)

O sea, que la realidad es para la sociedad de acuerdo a la dimensión de sus imaginarios sociales, de acuerdo a los límites que desde éstos haya impuesto mediado por las significaciones imaginarias instituidas. Estas significaciones versan sobre lo natural, lo percibido o representable y también sobre lo imaginario. Esto es, que la sociedad define las dimensiones de lo imaginado y de lo imaginario desde las construcciones imaginarias sociales que instituya; como dice Castoriadis, elaboran una imagen del mundo natural, del universo en el que viven, intentando cada vez hacer de ella un conjunto que tenga significado para ellos, un significado que de lugar a los objetos, seres naturales, seres imaginarios, representaciones y formas de decir, que importan para la vida de la colectividad; pero también esta misma colectividad no puede hacer caso omiso a un cierto "orden del mundo".

Juan Luís Pintos. Las relevancias y opacidades en los imaginarios sociales

Juan Luís Pintos y su equipo viene desarrollando un importante trabajo en el análisis de lo social, el cual además de buscar claridades respecto del concepto de imaginarios, ha generado una propuesta práctica para abordar los estudios sociales desde este enfoque.

El autor, apoyado en la teoría de sistema de Luhmann, propone desarrollar un programa constructivista sistémico, desde el cual asumir la construcción de las realidades sociales en respuesta a la consideración isomórfica como se ha considerado la realidad social; para lo cual se apoya en la distinción de las relevancias y opacidades, que permiten poner de manifiesto la movilidad temporal y espacial del imaginario social

En esta perspectiva, desarrolla una crítica a la lógica de la escuela de Frankfurt y en particular a la teoría de consensos de Habermas pues a su entender

radicaliza la lógica de la identidad y la unicidad.¹¹ Su propuesta se fundamenta en Niklas Luhmann,¹² porque considera que desde ella se “*realiza una sustitución epistemológica compleja del principio de identidad y unicidad por el de diferencia, la pluralidad y la recursividad*”. (Pintos 2000)

Desde esta mirada, Pintos discurre respecto de los sistemas sociales como entidades funcionalmente diferenciadas y que tienen la necesidad de autodescribirse, y esto lo hacen mediante la comunicación: “no hay realidades fuera de ese ámbito”, lo que brinda un apoyo de importancia en el desarrollo de lo metodológico, pues al considerar la universidad como una institución (aunque no sistema) que se describe mediante la comunicación, es posible comprender los imaginarios sociales que se construyen desde el análisis de los procesos comunicativos dados en la vida universitaria.

En el sentido anterior, la sociedad se edifica desde los acuerdos y desacuerdos que logra como mecanismo de inteligibilidad y que son tomados por los sujetos de ella como forma de plausibilidad social. Por eso, Pintos considera que los imaginarios *actúan más bien en el campo de la plausibilidad* o comprensión generalizada de la fuerza de las legitimaciones, de ahí que, lo que está por fuera de estos acuerdos, -y no consensos-, no se considera como normal para ese grupo social.

¹¹ Pintos en varios de sus escritos aborda la crítica a la lógica de la razón de la escuela de Frankfurt pues pese a considerar la ruptura con el nomologismo heredado, considera que su fundamento en el marxismo es definitiva y no da paso a la diferencia y pluralidad. (Ver, entre otros, Pintos y Giraldo, 2003; Pintos 2000; Pintos, 2002)

¹² Es mínimamente justo reconocer los aportes de la perspectiva Luhmaniana en términos de la construcción de las realidades sociales y la ruptura con los paradigmas mecanicistas, y los aportes dados a la teoría de sistemas que ha desbordado en procesos y teorías de la complejidad de éstos, en particular de los “sistemas abiertos” denominación dada a los “sistemas vivos”, y la capacidad especial de auto organizarse, base de la teoría de la autopoiesis desarrollada por Maturana, la teoría de las estructuras disipativas de Prigogine y las emergencias dinámicas que surgen de los estados de desequilibrio que le son propias a este tipo de sistemas y que le sirven para su acoplamiento estructural con el entorno; que, a decir de Capra (2002, p. 136) permite comprender la forma cómo estos sistemas se crean y recrean a sí mismos. Sin embargo, todas estas perspectivas se construyen desde una lógica de conjuntos que hace parecer a las sociedades como análogo a las agrupaciones en cadena y predeterminadas por fuerzas naturales biológicas de los sistemas vivos que pese a su autogeneratividad, sus transformaciones son exigidas desde otro sistema externo a ella, para adaptarse a él.

Sin desconocer la potencia que estas teorías pueden tener en el estudio de las instituciones sociales, como lo afirma Castoriadis, la organización de la sociedad no tiene análogo en lo existente fuera de ella, y obedece a una perspectiva muy particular incrustada en la lógica de los magmas; lo cual hace justicia a su excesiva complejidad.

Lo creíble para una sociedad no se define por los argumentos dados, sino por la ubicación del objeto de discusión en unos imaginarios sociales, lo cual posibilita las formas de ver, sentir, hacer y hablar de algo como realmente existente.

La base de su análisis en la consideración de los imaginarios sociales como constructores de realidad, la encuentra en la forma cómo el poder ha cambiado sus dispositivos, todos ellos fundamentados en la validez social, la confianza que ellos han logrado en los diferentes estados y tiempo: las viejas formas de imposición se basaban en lógicas “isomórficas”, bajo las creencias en la universalidad, pero actualmente, dada la variedad de escenarios e instituciones de poder cada una debe crear sus propias realidades, las cuales tienen que ser validadas y reconocidas por los grupos de influencia.

Las instituciones crean sus imaginarios relacionados con el poder y los validan en un determinado grupo social estableciendo desde ellos una actitud de confianza al ser considerados por el grupo como la realidad. Esto es, que *“los imaginarios sociales son esos “mecanismos (o dispositivos) de construcción de esa relación de confianza y por tanto de aceptación de algo como real (...) son aquellos esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad”*. (J. L. Pintos 2000)

Pese a esta consideración, Pintos (2004) piensa que no se trata de enmarcar los imaginarios sociales en una definición, pues su naturaleza misma no permite dichos encuadramientos; por eso, antes que encuadramiento en definiciones, sus desarrollos buscan mostrar la naturaleza indefinida y móvil de los imaginarios sociales bajo presunción de que “están siendo”. Sin embargo, propone una aproximación no definitiva al concepto como *“esquemas contruidos socialmente que estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes ‘reales’*. (Pintos, 2000)

La sociedad entonces construye las realidades *“a través de la unidad de la diferencia entre relevancias y opacidades”*, pues en la vida social siempre que

se hace referencia a algo, se están fungiendo aspectos sobre ese algo que se juegan entre lo importante o no importante, entre lo que significa fuerza de realización y compromiso y lo que significa poco o nada, entre lo que es realidad y lo que no lo es para esa sociedad.

El programa parte de establecer la diferencia entre relevancias y opacidades. “Se trata de convertir lo que se nos presenta como evidencia en algo observable”; pero el autor formula una claridad al respecto de la observación, no es la simple contemplación, es mejor, como afirma Luhmann “generar una diferencia con la ayuda de una distinción, que deja fuera de ella lo no distinguible”. Pues la sociedad desde la comunicación

“Constituye el mundo como una totalidad, que incluye todo lo que es observable y hasta el observador mismo. Con ese objetivo se establece en el mundo un sistema observador que se observa a sí mismo, que tiene disponibilidad sobre el valor reflexivo de la no-verdad [«Unwahrheit»] (y que dispone de él de una manera observable, empírica, de hecho) y de ese modo puede marcar algo cuyo correlato no puede ser atribuido al mundo. [...] Pues el observar no es otra cosa que un señalar diferenciante”. (Pintos 2000, 2004)

Fundamentado en estas perspectivas, Pintos (1995, esquema 1) expresa una tensión existente entre lo real y lo imaginario y su relatividad temporal. Lo real como sustancial, como unidad interna y externa, como existencia estructural en la que coincida su estructura interna con la externa. Lo imaginario como no ha alcanzado todavía esa plena y entera sustancialidad, pues es una realidad que se está constituyendo, o en vías de deshacerse, una “forma” en parto o en decadencia, y si participa de la irrealidad, participa más o menos de la realidad.

En este sentido, la tensión se expresa en términos de la continuidad y discontinuidad de estos dos conceptos:

“Ni lo real ni lo imaginario tienen estatuto estable y definitivo [...] son movientes y transitorios. Lo que es real puede en el momento [...] siguiente volverse imaginario. Recíprocamente, lo imaginario puede convertirse en real, puede realizarse. Todo se realiza o se desrealiza, según las condiciones y el momento, según el Tiempo [...] Lo imaginario es un modo de ser de una esencia que no ha llegado todavía a la existencia o que ha perdido la existencia (...) lo real es proceso y no estado. [...] Lo imaginario social, además de su funcionalidad bien real, puede ser algo real que todavía no es o que ya no es, algo superado [...] o posible [...]. Lo mismo que el estado es una dimensión de lo real (y el estado de la realidad social), asimismo lo posible es otra dimensión”. (J. L. Pintos 1995)

Lo posible, entonces, le es consustancial, de tal suerte que lo real engendra lo imaginario y lo imaginario engendra lo real.

Pese a que toda su obra se refiere a su postura respecto de los imaginarios sociales y al apoyo en el código relevancia y opacidad para estudiarlos, es en el artículo *“inclusión y exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social”*, (Pintos 2002, 2004) donde se desarrollan con mayor precisión estos conceptos.

De hecho, la observación ayuda a generar distinciones imperceptibles fuera de ella. Mediante la comunicación, la sociedad construye su mundo y hace de él observable y observador. Pero la observación de “segundo orden” tiene la propiedad de marcar algo que no sea representación del mundo. De ahí que entiende los Imaginarios Sociales como la forma que construye la realidad a través de la unidad de la diferencia entre relevancias y opacidades; en últimas, es decir, que los imaginarios sociales construyen las realidades sociales a partir de las percepciones diferenciales que los individuos establecen en sus interacciones comunicacionales.

Fundamentado en estas perspectivas, Pintos (1995, esquema 1) expresa una tensión existente entre lo real y lo imaginario y su relatividad temporal. Lo real como sustancial, como unidad interna y externa, como existencia estructural en la que coincida su estructura interna con la externa. Lo imaginario como aquello que no ha alcanzado todavía esa plena y entera sustancialidad, pues es una realidad que se está constituyendo, o en vías de deshacerse, una “forma” en parto o en decadencia, y si participa de la irrealidad, participa también de la realidad.

En este sentido, la tensión se expresa en términos de la continuidad y discontinuidad de estos dos conceptos:

“Ni lo real ni lo imaginario tienen estatuto estable y definitivo [...] son movientes y transitorios. Lo que es real puede en el momento [...] siguiente volverse imaginario. Recíprocamente, lo imaginario puede convertirse en real, puede

realizarse. Todo se realiza o se desrealiza, según las condiciones y el momento, según el Tiempo [...] Lo imaginario es un modo de ser de una esencia que no ha llegado todavía a la existencia o que ha perdido la existencia. (...) lo real es proceso y no estado. [...] Lo imaginario social, además de su funcionalidad bien real, puede ser algo real que todavía no es o que ya no es, algo superado [...] o posible [...] Lo mismo que el estado es una dimensión de lo real (y el estado de la realidad social), asimismo lo posible es otra dimensión" (...) Le es consustancial. Así, lo real engendra lo imaginario y lo imaginario engendra lo real". (2000, 2002)

Una síntesis de su propuesta general desde este texto podría considerar los términos siguientes:

Definición: Considera que los imaginarios sociales “están siendo”, lo cual aporta al trabajo la relatividad temporal y movilidad a los “esquemas” de inteligibilidad social; pues a diferencia de Shotter, los imaginarios no siempre se ubican en términos de la no realización, sino del olvido y el desuso; es lo que aún no es o lo que ha dejado de ser; otra claridad en la definición es que son esquemas socialmente contruidos, una tercera es que nos permiten percibir, explicar e intervenir desde lo que en cada sistema social diferenciado se tenga como realidad y, por último, no se refiere ni a la relevancia y opacidad sino que el imaginario mejor, se ubica en la intercepción entre estos, en el “punto ciego de la relevancia y opacidad”.

Operaciones: Pero ¿cómo operan los imaginarios sociales?

1. Operan como meta-código en los sistemas socialmente diferenciados. O sea que su operación no se limita a un solo sistema sino que actúa desde la comunicación intersistémica, pero no sometido a la lógica de aleatoriedad o probabilidad sino desde la lógica de los sistemas como interdependientes.

2. Actúan en el interior de un “medio” específico (dinero, creencia, poder, etc.) propio de cada sistema. Esto es importante pues quiere decir que no son el medio, el dinero que opera desde la moneda, las tarjetas, el crédito, es por ejemplo un medio simbólico dentro del cual operan los imaginarios sociales, “generando formas que “naturalizan” las construcciones de realidad diversas”. Si dejamos de utilizar un medio o desde lo que este opera es una opacidad.

3. Justamente por eso actúan a través del código relevancia / opacidad. La distinción que señala el código tiene que ver con una perspectiva fenomenológica de “presencia y ausencia” y con una perspectiva fílmica de “dentro de campo y fuera de campo”.

El polo positivo del código es el que define la relevancia: “la realidad es autorreferencia en el campo de lo existente”. Pero es también aquello que otro señala: “Lo existente en el campo de la heterorreferente”. El polo negativo del código define “lo que queda fuera”, lo que no aparece, lo ocultado u obviado, lo que se pretende que no tenga realidad, pero sin lo cual no hay realidad posible.

El código no segrega la realidad entre lo que es relevante y opaco, sino que su complejidad se fundamenta en que la misma relevancia implica opacidad, la cual no es una invención o deducción del investigador, es por el contrario la opacidad del observador de primer orden

hecha visible por el observador de segundo orden, definida desde la claridad del cómo y el donde de la distinción realizada por el primero.

4. La última característica del modo de operar de los imaginarios sociales es la de generar formas y modos que son consideradas como realidades. La operación del código no tiene como resultado una realidad estable y sustantiva, sino que de sus operaciones resulta una perspectiva que nos permite criticar las evidencias que se presentan como realidad y desvelar sus mecanismos constructivos, su vinculación a referencias temporales contingentes y su valor como generador de convicciones y acciones a ellas vinculadas.

Las funciones: 1. *producir una imagen de estabilidad en las relaciones sociales cambiantes*
2. *generar percepciones de continuidad en experiencias discontinuas. Ahora más que nunca las experiencias son fragmentadas y discontinuas, los imaginarios permiten construir sensaciones de continuidad. Por eso creamos imaginarios de sujeto responsable, de libertad, de culpa o pecado, buscando otorgar un sentido de ser humano que trascienda el individuo como plexo de experiencias inconexas*
3. *proporcionar explicaciones globales de fenómenos fragmentarios*
4. *permitir intervenir en los procesos construidos desde perspectivas diferenciadas.*

Ámbitos de contingencia: Los Imaginarios Sociales se construyen y desconstruyen en tres ámbitos diferenciados:

1. *En el del sistema específico diferenciado (política, derecho, religión, ciencia, etc.)*
2. *En el de las organizaciones que concretan la institucionalización del sistema (gobiernos, bancos, iglesias, academias, etc.)*
3. *En el de las interacciones que se producen entre los individuos en el entorno del sistema.*

Procedimientos: La crítica a lo que considera como la ingenuidad de los marcos teóricos positivistas, los cuales, en las investigaciones empíricas asumen como presupuestos ontológicos la pretensión de una realidad única, inamovible y fuera del tiempo y de la contingencia, lleva a fundamentar su propuesta en un conjunto de teorías constructivistas desde las cuales formula un procedimiento fundamentado en dos momentos: la crítica de las evidencias y la construcción de observables.

1. Crítica de las «evidencias».

Desde su consideración, un principio básico de la epistemología posmoderna es la evidencia; sin embargo, muchos estudios muestran que es necesario ponerla en cuestión, pues la “evidencia excluye la reflexión acerca de los procesos a través de los cuales se construye como tal, y la reflexión acerca de la supresión de las diferencias en esa construcción”, lo cual es posible fundamentarlo en los métodos de la sospecha iniciados por Ricoeur.

Por ello define dos grandes pasos en los procesos de investigación en imaginarios sociales: el primero es la crítica a las evidencias presentes acerca del tema o asunto que nos ocupa. Al poner en cuestión las creencias comunes encontraremos que hay puntos ciegos que no pueden ser observados por el observador de primer orden; o que nos encontramos con diferentes perspectivas desde las que se establecen esas evidencias. O sea, se inicia con una referencia crítica a lo que será observado

El segundo paso es la construcción de «observables». Una vez criticadas las evidencias se diseña un procedimiento que tenga en cuenta las diferencias que sean pertinentes para la investigación (posiciones, roles, diferencias culturales). *“Lo que es necesario es tratar de definir las diferentes perspectivas implicadas en la búsqueda de los resultados (...)”*. En cualquier caso lo que se trata de fijar en ese diseño son los límites de lo observable buscando materiales sobre los que se puedan establecer procedimientos de observación, lo cual implica una construcción de cada investigación.

Los mecanismos que se activan en este doble nivel son; la observación de primer orden, en la cual se cuenta lo que se ve y la observación de segundo orden en la cual se observa cómo y desde dónde ve y cuenta el observador de primer orden. Esto se realiza mediante la aplicación del código RELEVANCIA / OPACIDAD.

Es claro que el modelo opera en un doble nivel, por un lado “construyendo relevancias” en los escenarios a analizar, expresadas en «campos semánticos», los que suponen «horizontes hermenéuticos diferenciados» y, en segundo lugar y al mismo tiempo, mantienen la opacidad como «campo no marcado». Manteniéndose así el código como «punto ciego».

Pintos insiste en que ese código de construcción de realidad vendrá formulado con contenidos diferentes dependiendo de la perspectiva que se asuma en la definición del imaginario. Por ejemplo, en el imaginario sobre el dinero se resaltarán aspectos diferentes según la perspectiva económica que se asuma.

No habría una observación específica de las relevancias y otra de las opacidades, sino que observando las relevancias, y sus mecanismos de descripción (priorización, narrativización, naturalización, etc.) que organizan el relato de su realidad como construida, se puede llegar a definir las opacidades de lo presente como ausente, de lo preferido, de las diferentes formas de programación de la contingencia.

Modelo operativo

Pese a reconocer las limitaciones propias de los modelos geométricos que se utilizan para representar las realidades sociales, justamente por su base siempre dual, Pintos, asume el plano cartesiano como metáfora para representar la movilidad temporal e institucional de los imaginarios sociales.

Referencias espacio-temporales de lo observable: eje de coordenadas

El primer eje del modelo de representación lo asume desde el tiempo. El eje de coordenadas del plano cartesiano que propone Pintos no se construye desde la idea de trayectoria del pasado (eje horizontal izquierdo) y futuro (eje horizontal derecho) pues no se concibe que los fenómenos temporales se ubiquen en ejes temporales discontinuos, sino que son fenómenos que permanecen o no en la realidad social. O sea, se utiliza para representar la duración y no duración del algo; el "todavía no..." ha entrado en el campo de la experiencia, en el ámbito de la existencia más allá del pensamiento o el deseo de un sujeto, y aquella otra en la que "Ya sí..." aparece en la existencia. "Quedan así fundidos, en uno, el pasado y el futuro; la precaria existencia de lo que dura nos indica la debilidad ontológica de toda realidad presente".

El segundo eje del plano, el vertical, es definido para ubicar el comportamiento en relación a la institucionalización. *"Esta institucionalización puede expresarse en valores continuos que se refieren a un arco de tensión entre el comienzo de la función institucionalizadora ("Ya sí..."), que lo diferencia de fenómenos aún no institucionalizados, y el final o la desaparición del modo institucionalizado de existencia social que linda con las nuevas posibilidades de institucionalización (Todavía no...)"*.

Las aportaciones de Pintos para el estudio de los imaginarios sobre universidad eran evidentes, pues no sólo proponía elementos que ayudaban a comprender el concepto desde consideraciones complejas, sino que al desarrollar una propuesta metodológica para su estudio estaba justificando la posibilidad de realización práctica de procesos de investigación, sin dejar de considerar su historicidad y adjetividad. Desde esta consideración, el método de relevancias y opacidades se constituyó como la base para el desarrollo interpretativo y organizacional de este informe.

Pero la tendencia que se adoptó en la investigación plantea también algunas diferencias; en primer lugar, en el trabajo a desarrollar no se considera la realidad social desde la lógica de los sistemas, puesto que se apoya en la lógica de los magmas expuesta por Castoriadis y, en segundo lugar, en la investigación a desarrollar, la crítica a las evidencias no estaría ocupando el primer lugar en el orden del análisis, sino que las evidencias se construyen justamente desde las relevancias, y opacidades y es en el marco de ese código donde se funden las críticas posibles a éstas.

Algunas relevancias y opacidades desde las Consideraciones analizadas

Era claro, desde estas consideraciones que cuando se habla de imaginarios sociales, se hace referencia ante todo a las formas de inteligibilidad social, construcciones de sentido común, desde las cuales las comunidades organizan toda su vida y valoran su mundo, pero ante todo son creaciones sociales.

Las instituciones sociales crean sus códigos, sus valoraciones, asignan estatus de funcionalidad, desde un magma de significaciones imaginarias sociales, pero a la vez que esas funciones, valoraciones y formas de referir son creadas desde, y regulan el mismo magma de significaciones imaginarias sociales. Estas significaciones imaginarias sociales no son visibles pues no corresponden a una naturaleza que tenga “existencia como ser” sino que son los tejidos que conjugan las relaciones entre lo simbólico y lo real y se

expresan en lo simbólico y por tanto, solamente mediante estos tenemos conocimiento de ellas.

No es una asignación de funciones instrumentales, definidas desde la lógica de que ellas están implícitas; es la definición del *legein* y *teukhein* (Castoriadis), la negociación ética de los productos de la actividad conjunta y conversacional (Shotter) es justamente lo que actúa en el campo de la plausibilidad o comprensión generalizada de la fuerza de las legitimaciones (Pintos).

Reconociendo **la intangibilidad de los imaginarios sociales** es necesario entender las imposibilidades de presentación, pues es imposible presentar algo que no se presenta y que mejor se manifiesta a través de... lo cual es definitivo para esbozar la idea de encontrar los imaginarios que se construyen sobre universidad, pues al ser imposible su presentificación directa debemos referirnos a ellos desde su re-presentación. La representación simbólica es de un imaginario social y por tal razón, lo contiene, encarna y delimita.

Eso no significa que sea imposible referirnos a los imaginarios sociales, pues al manifestarse en representaciones simbólicas podremos hablar de ellos desde estas manifestaciones. Con lo cual nunca se podría decir que las manifestaciones simbólicas son los imaginarios.

Por eso, cuando en la institución universitaria se habla sobre calidad de la educación, se reconoce, primero que “calidad de la educación” es un artefacto simbólico, y como tal sobre este artefacto los imaginarios crean significaciones, muchas de las cuales van formando códigos semánticos. Estas agrupaciones **marcan la visibilidad de una línea de consideración de la calidad pero a la vez dejan en la penumbra otras líneas o significaciones de calidad.**

El imaginario no corresponde ni a la relevancia ni a la opacidad, es ese “cemento”, esa telaraña, ese magma que hace posible esta tensión. O sea la argumentación de las relaciones que expresan la tensión entre lo que se dice y no se dice, lo que se hace y no se hace, es el imaginario social. Por tanto no se podrá decir a “ciencia cierta” que el imaginario es este o aquel, pues como dice

Shotter, cualquier imaginario estará sujeto a argumentación. Pero sí se podrá hacer referencia a los imaginarios desde las tensiones presentadas.

Justamente de ahí surge la idea metodológica: lo primero que se hizo en el momento de pre-configuración fue buscar en las realidades de la vida conversacional y en las referencias formales e históricas, los simbólicos que representan la universidad, posteriormente, se buscaron las agrupaciones semánticas desde las cuales se hace referencia a estos simbólicos.

En el segundo momento o de configuración, se pasaría a ubicar la fuerza de las agrupaciones semánticas en cada estrato considerado (en los estudiantes y profesores, según ingreso y Facultad) y la permanencia de estas fuerzas en la historia de la universidad mediante la arqueología y el código relevancia-opacidad.

Para lograr la referencia al imaginario se parte del sentido desde el cual se construyen las significaciones imaginarias sociales. No se trata de considerar lo estadísticamente válido, ni la palabra o frase que se repite en los diálogos, sino que el sentido se busca desde las referencias indirectas que encarnan las significaciones de todo un discurso y unas prácticas sociales.

En términos prácticos no se pregunta a las personas en comunicación por los sentidos que tienen cada simbólico, sino que éstos se extractan de los diálogos sobre sus acciones, sus representaciones y sus comentarios sobre la universidad en su conjunto.

De hecho en la mayoría de los autores consultados se encuentran relaciones entre lo simbólico y la forma de expresión de lo imaginario; lo simbólico es para Cassirer expresión de espiritualidad; la función simbólica es trascendencia del sentido empírico hacia el sentido “espiritual” en el contexto de lo que es significativo para un grupo social y tiende a ser reconocido por esa sociedad. Para Todorov es evocación de sentido y para Searle es la carga de

intencionalidad que permite dotar de estatus.¹³ Pero ¿qué era en realidad lo simbólico?

1.3 Signo y Símbolo: categorías que se articulan y confunden

A partir de Platón y Aristóteles, el ser humano se comienza a preguntar por el papel de la significación, ya no por la disposición constitutiva del ser sino por el concepto y por la significación de este concepto, (Cassirer 1971, p.13, Todorov 1991), pero el gran aporte de Kant, fue romper con la idea del objeto como algo conocido y dado, pues desde el filósofo, debería empezarse por la ley del conocimiento como lo único verdaderamente seguro y no asumir el objeto desde las meras sensaciones que éste proyectaba, consolidándose la función simbólica del concepto. Esto es que la imagen del objeto no estaría dada por la descripción de sus apariencias externas sino por la relación con sus cualidades, lo cual propone una entrada importante de la significatividad.

A decir de Cassirer desde estas formas de indagación por el concepto, se dio un gran paso teleológico, que desvirtuaba todas las explicaciones fácticas como meramente mitológicas, pues ya no es el ser la reflexión sobre el mismo *“sino que es su propia forma interna la que determina la forma interna del ser”*.

Sin embargo, el dualismo idealista vuelve a dividir el ser y el objeto, en un renacimiento del concepto ingenuo de la teoría reproductiva del conocimiento, donde los conceptos fundamentales de cada ciencia, los medios con los cuales plantea sus cuestiones y formula sus soluciones aparecen como copias pasivas de un ser dado y no como símbolos intelectuales creados por el ser humano mediante la ciencia. Se considera que las cualidades son formas pasivas, estáticas e intrínsecas del objeto, en las que el ser humano solamente juega el

¹³ A decir de J. Searle (1977, p.56) los hechos institucionales son una subclase de los hechos sociales. Pues implican la asignación de funciones agentivas por parte de la colectividad, o sea de esas funciones que son devenidas de la intencionalidad y en las cuales necesariamente debió haber un acuerdo que es la base de su valoración. Esto es que las instituciones se desarrollan y son posibles gracias a las funciones simbólicas acordadas (agentitas) y esas funciones no es otra cosa que un **status** que las personas le asignan a un objeto o fenómeno, a decir del autor por encima de sus propiedades naturales.

papel de “descubridor” de dichas cualidades; con esta perspectiva reduccionista la entrada de la imaginación en la construcción de esos simbólicos que se refieren al objeto no tiene acogida científica y se cae en el reduccionismo.

La discusión sobre la significación se ha trasladado al seno de la relación que existe entre la imagen, el signo, lo simbólico y lo imaginario.

Cassirer plantea el problema de lo simbólico, desde el análisis de la imagen, como un “producto del ser humano” que, en consecuencia trasciende lo representacional, lo pasivo y denotativo del objeto o fenómeno. La imagen no es meramente reproductiva, *“ella no expresa en forma meramente pasiva algo presente, sino que encierra una energía del espíritu que es autónoma y a través de la cual, la simple presencia del fenómeno recibe una significación determinada, un contenido ideal peculiar”* (Cassirer, Op. Cit., p.18). Esto es que la imagen es en realidad manifestación de los simbólicos; en ella persiste una especie de desvanecimiento del objeto que se expresa en algo “como si fuera”. Una imagen sagrada es la representación del mito, una imagen comercial es la representación de toda esa gama de posibilidades que se quiere mostrar en ella, la imagen de una persona o de una institución es la representación de ella, es lo que esa persona o institución expresan y desde la cual es valorada por lo social.

Lo simbólico de que deviene la imagen es construcción del sujeto, es expresión de espiritualidad, en términos de Cassirer, es la manifestación o creación de una serie de sentimientos frente a un fenómeno u objeto; expresión lograda desde unas particularidades histórico sociales y no meramente individuales “función simbólica”.

Castoriadis ha desarrollado con gran amplitud lo simbólico y la relación con la institución y el imaginario en la institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1. 1983.

Para el autor todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico, aunque no se agota en ello, pues los actos reales, individuales o colectivos (como la guerra, el estudio, el dolor etc.), sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica. *“Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero tampoco pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico (...) y constituyen cada una red simbólica” éstas existen como instituciones sancionadas*. (Castoriadis, 1983, p. 201)

Una institución *“consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias- unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales (...)”*. Así, un reglamento es un símbolo sancionado por lo social o una función dada a una institución. Lo mismo lo son los actos de un mandatario cuando posiona o sanciona.

Castoriadis hace una crítica a los funcionalistas al considerar el simbolismo como simple revestimiento neutro, algo preexistente o como la existencia de una lógica propia que impone consecuencias, haya querido o no la sociedad-universal (el estructuralismo, las estructuras de trasfondo). Lo simbólico jamás es una función aleatoria o impostada por una orden natural, pero tampoco puede ser totalmente imaginaria, pues al estar dentro de un magma tiene como referencia también lo real.

Los sujetos toman lo que ya está y lo cargan con sentido privado, lo mismo la sociedad, ella *constituye cada vez su orden simbólico (...) Pero esta constitución no es “libre”, debe también tomar su materia en “lo que ya se encuentra ahí”*. (Ibid., p. 208)

“Un funcionalista puede considerar como evidente que, cuando una sociedad se otorga a sí misma una institución, se da al mismo tiempo como posibles todas las relaciones simbólicas y racionales que esta institución conlleva o engendra-o que en todo caso no podría haber contradicción o incoherencia entre los fines funcionales de la institución y los efectos de su funcionamiento real y que cada vez que se plantea una regla, queda garantizada la coherencia de cada una de sus

innumerables consecuencias con el conjunto de las demás reglas ya existentes y con los fines concientes u objetivamente perseguidos". (Ibid., p. 211)

El simbolismo busca poner entre dos términos un vínculo de forma tal que uno represente al otro... o sea, es como si fuera el otro. En ese proceso de realización se mueven entonces tres elementos: el significante, el significado y el vínculo, y la forma que tiene la unión de estos tres elementos son los imaginarios. Por eso, la representación es un medio que utiliza lo simbólico, para expresar ese vínculo entre el significante y significado.

El problema de la representación es que siempre es presentación de algo- o sea, presentar de otra forma; por eso, una de sus propiedades es la legitimidad, o lo que la gente acepta en todos los casos sobre ella. Moscovici (1978, pp. 37-41), considera que de cualquier manera la representación debe tener un referente, el cual presenta. Pero la forma como lo presenta está cruzado por el imaginario. Entonces, el imaginario es el que define la representación que se haga de algo. La pregunta sería: ¿el orden que le damos al mundo depende de la representación o de la fuerza que hace que lo representemos de esta o esa forma?

En esta referencia es donde Castoriadis (1983, p. 225) considera los límites de un estudio de interpretación social, los cuales son fundamentalmente:

1. *"Los elementos últimos de lo social son símbolos, de cuya constitución el imaginario no puede separarse ni aislarse. (1983, p. 225)*
2. *Las sucesivas síntesis de estos elementos, "las totalidades parciales" de las que están hechas la vida y la estructura de una sociedad, las figuras en las que se deja ver para sí misma poseen a su vez un sentido indivisible, como si procediese de una operación originaria que la planteó de entrada – y en este sentido, a partir de este momento activo como tal, se sitúa a otro nivel que el de cualquier determinación funcional".*

Como vemos, a pesar que la imagen está cargada de sentido, ésta es sustitutiva del objeto, es más denotativa, es lo que describe, aunque esa descripción esté pregnada de simbólicos; de ahí que Pintos (1995) considere que las imágenes tienen una significación (representan), dada su realidad "física", la cual es cifrada en algo que los sujetos ven en ellas y que quieren mostrar; legítimamente, esto es lo que se considera como lo simbólico, que se construye en torno a una imagen, (por eso, la religión y el arte son los máximos

constructores de imágenes), gracias a ellas, existen las sociedades reales; pero estas imágenes no podrían estar ahí, si no existiesen unos imaginarios que son los que las originan y definen, pues pese a que no tienen realidad física, son arquetipos cuyo papel fundamental es la vida social.

Con todo y lo anterior, la relación de lo simbólico también se plantea en el encuentro con el signo. Todorov (1991, p. 311) considera que los signos y los símbolos son las dos grandes formas de evocación del sentido. Signar es otorgar una función, por tanto el signo es algo más que representación sensitiva. Es definición de un estatus, de unas funciones que significan algo; signar, es una función simbólica, por eso, en la práctica los signos se convierten en símbolos y en cada signo se injertan innumerables símbolos, el mismo autor considera que, para muchos, todo es signo, y que el símbolo no debería existir. Pese a ello, el autor afirma que *“cuanto más intensa es la actividad simbolizante, tanto más segrega ese anticuerpo que es la afirmación metasimbólica según la cual el símbolo nos es desconocido”*.

El signo es en realidad una forma de objetivar lo simbólico, por eso si se habla de una cruz (+) puede tener varios significados y muchos sentidos (signo de religión católica, plano cartesiano, signo de suma).

El signo es representación, por eso está cargado de sentido, hay una pregnancia simbólica en él, se podría decir que es el esquema mental que me hago cuando pienso en un concepto.

En San Agustín (analizado por Todorov, ibid., pp. 41-48) el signo *“es lo que se muestra por sí mismo al sentido y lo que más allá de sí mismo, muestra también alguna otra cosa al espíritu. Hablar es transmitir un signo con ayuda de un sonido articulado (...) El signo es una cosa que nos hace pensar más allá de la de la impresión que la misma cosa produce en nuestros sentidos.”* Signar entonces, para San Agustín, es cargar de sentidos a algo o alguien, es definir intencionalmente funciones desde las cuales se valora este objeto, fenómeno o persona; es desarrollar una “función simbólica”.

Si la construcción social de significado se cumple para el signo y la imagen, lo simbólico es mucho mas contundente en el aporte de la construcción, pues lo simbólico es trascendencia del sentido empírico hacia el sentido “espiritual” en el contexto de lo que es significativo para un grupo social y tiende a ser reconocido. La FUNCIÓN SIMBÓLICA, se logra, según Cassirer (1971, p. 28) si se tienen conceptos que abarquen totalidades.

Aunque Cassirer (ibid., p. 33) no da tanta relevancia al signo, considera que éste se constituye en la primera evidencia de objetividad, pues cuando se asocia al contenido, no sólo representa al objeto o fenómeno sino que lo trasciende hacia el contenido espiritual o hacia la pregnancia. El signo por sí sólo, no añade nada al contenido que designa pero sirve para retener el contenido en la mente (que no es más que reproducción), y cada vez que esta reproducción se realice fuerza un cierto grado de reflexión que hace que el contenido no sea el mismo, y que se defina el verdadero contenido objetivo y subjetivo. Esto hace que lo simbólico en ningún momento es la yuxtaposición de signos, pues es el “espíritu” el que le otorga un significado.

Es tan imperceptible la distancia que existe entre estos conceptos que cuando se han buscado signos en las primeras formas de comunicación de los niños y en el lenguaje primitivo, lo que se han encontrado son símbolos, funciones simbólicas. (Todorov, 1991, p. 317)

J. Searle (1971, pp. 111-112) encuentra que lo simbólico es la carga de intencionalidad que le colocamos a un objeto con miras a dotarlo de un estatus o unas funciones que sobre pasan las que le son naturales. Y en ese paso de la intencionalidad el lenguaje es el medio, es un sistema arbitrario de signos que utiliza la sociedad para que un hecho sea institucional. De hecho, mientras más institucionalidad mayores las reglas y la permanencia del hecho. Imponemos intencionalidad a entidades que no tenían esa capacidad y ese hecho implica crear lenguaje y significado en todas sus formas. Por eso lo individual “debe tener la forma de otros”.

De cualquier forma, si lo imaginario social es creación de significaciones y creación de imágenes y figuras que son su soporte, como dice Castoriadis, es imposible considerar el imaginario fuera de lo simbólico, pues el imaginario no sólo crea lo simbólico sino sus significaciones. Por eso lo simbólico es la relación entre esas significaciones creadas por lo imaginario y las imágenes o figuras también creadas.

De ahí que las figuras e imágenes son las formas de representación que usa el imaginario para expresarse, pero esas figuras o imágenes no dicen nada si no están consideradas dentro de un magma de significaciones sociales.

En tal sentido, los simbólicos se relacionan con las formas de representar una realidad que no puede ser referida desde ella misma sino que se acude a elementos que además de contenerla contienen toda una carga de significaciones imaginarias sociales. Por eso al hablar de simbólicos sociales se está haciendo referencia a esas formas de representar el decir y hacer social acordadas y validadas por la sociedad particular y que están cruzadas por un magma de significaciones sociales, por tanto hay que buscarlas en lo común de las expresiones sociales visibles.

Por ejemplo, un simbólico “responsabilidad”, lo es, en la medida que la única forma de definirlo sea desde las múltiples significaciones imaginarias sociales que se construyen sobre éste. ¿Cómo se representa la responsabilidad? Esto depende de las significaciones imaginarias; puede representarse como cumplimiento de un horario, como prepararse para las clases o simplemente como asistencia a unas clases. Lo imaginario no es “responsabilidad” pues es lo simbólico, o sea, lo significante, ni tampoco es “asistir a clases” pues es una representación (un significado); lo imaginario es lo que une ese simbólico con el significado.

Por eso, en primer lugar es intangible, en segundo lugar hablo de ellos desde los simbólicos y sus representaciones y en tercer lugar se puede acceder a su dinámica desde la relevancia y las opacidades.

2. ESTUDIOS SOBRE UNIVERSIDAD

Logradas algunas claridades sobre los imaginarios y definidos los puntos de referencia al respecto, era pertinente realizar aproximaciones al estado de arte de la universidad, o sea, a esos estudios que sobre esta temática se estaban desarrollando, en particular a los trabajos que trataban sus imaginarios sociales.

Esta búsqueda no fue fácil, sobre todo, en Colombia, pues pese a que en los últimos años se ha avanzado en la consideración de escenarios y métodos de investigación, la gran mayoría de los estudios sobre universidad se centran en la búsqueda de aspectos instrumentales como cobertura, eficacia de sistemas de administración y métodos de estudio, fundamentados en métodos de inducción analítica, siendo muy escasas las investigaciones sobre imaginarios.

Sin embargo, en la última década las investigaciones sobre la universidad han variado no solamente por la cantidad de categorías de estudio, las que en la actualidad van desde la recuperación histórica, pasando por las características administrativas y legales, hasta el estudio de los procesos que en el interior de la universidad se están desarrollando; sino que se ha introducido una gran cantidad de métodos y diseños, transitando desde las investigaciones descriptivas de la década de los 70 y 80 hacia las investigaciones comprensivas de la actualidad.

Con respecto de las posibles categorías del imaginario sobre universidad, se pudieron encontrar avances en aquellas constituidas a partir de los roles que juega el profesor –a y el –la estudiante y aquellas aproximaciones dadas desde modelos pedagógicos y político-económicos que han imperado a través de la historia (universidad tradicional vs. universidad moderna; modelo proteccionista vs. modelo liberal). La mayoría de estos trabajos localizados en facultades o programas. Se encuentran, sin embargo, pocos estudios que investiguen el imaginario desde la razón de ser de la universidad y su función. Estas últimas

categorías, pese a no tener grandes desarrollos investigativos, se encuentran reflexionadas con amplitud en las propuestas teóricas que se vienen adelantando a nivel nacional y mundial.

Respecto de la organización también se han realizado importantes avances, tanto que en la actualidad existe una gran base de análisis internacional a partir de los trabajos que han venido desarrollando las organizaciones creadas. La más importante organización a nivel panamericano es el Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU, de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, que posee un grupo numeroso de investigadores en esta temática (más de 66) y con una organización que involucra a varios países latinoamericanos y europeos que están en la tarea de investigar la problemática de la educación superior. No se puede decir lo mismo en Colombia, donde, pese a que existen aportes de instituciones y profesores, no dejan de ser individuales, sin una directriz institucional que los aglutine, a pesar que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, haya sido constituido para fines tendientes a fomentar la educación superior y en su marco, la investigación sobre educación superior.

2.1 Su Organización

En relación con la forma como se han organizado los estudios sobre universidad es posible encontrar importantes avances en diversos grupos en todo el mundo, pero esta organización en Colombia se muestra aún muy incipiente, pese a los avances que al respecto se vienen desarrollando en los últimos años.

Una gran parte de los grupos existentes en las universidades se han constituido en una red de apoyo y difusión que las integra y hace posible la articularidad y comunicabilidad de los trabajos que en ellas se están realizando.

La Red de Investigadores sobre la Educación Superior (RISEU), por ejemplo, es una forma de organización para optimizar recursos, realizar procesos en conjunto y posibilitar intercambios. Esta red está formada por académicos-

investigadores mexicanos, latinoamericanos, españoles y de otras nacionalidades. Entre sus objetivos se destaca el agrupar a los investigadores dedicados al estudio sistemático de la educación superior, constituir un espacio de interlocución académica, difundir textos relevantes y apoyar la investigación a través del desarrollo de recursos documentales.

En ella están inscritos centros y grupos que profundizan en este campo, como el CESU de la UNAM, (México). Portal de Investigación Educativa de Chile (Educarchile), Centro Interdisciplinario de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educacao Superior (CIPEDS), HYPERLINK; Consejo Mexicano de investigación educativa (COMITÉ), Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior (CHHES), Observatorio Ciudadano de Educación (OCE), Red de Política Social (ONGS, Arg. e ISUMAN, Méx.) (URBARED) y Grupo de Discusión sobre Estudios Organizacionales (GRUDEO), Red de Investigadores sobre la Educación Superior (RISEU). "<http://www.futuresproject.org/about/about.html>" \t "_blank" Brown University Futures Project on Higher Education, (FUTURES), El órgano de difusión sobre investigación educativa es la revista mexicana de investigación sobre educación superior, la cual está afiliada al IRESIE, que es banco de datos iberoamericano sobre educación.

El trabajo aglutinante lo realiza el centro de estudios sobre universidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México (CESU). Este centro, es una institución que desarrolla investigación sobre educación, en particular sobre la educación superior (historia de la universidad, su situación presente y su prospectiva), desde diversas perspectivas disciplinarias, como la historia, la sociología, la pedagogía, la filosofía, la antropología y la psicología; además, se ocupa del resguardo, conservación y catalogación del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM).

En Madrid existe el Centro de Estudios sobre el Instituto Antonio de Lebrija de la Universidad de Alcalá, fundado en 1997 y cuenta con importantes aportes sobre la Educación Universitaria en España.

También se destaca, en este país, el centro de estudios sobre la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

En este recorrido es de particular importancia el grupo “Biogénesis de la Universidad de Antioquia” (CHHES), no sólo por que algunos de sus estudios los realiza a partir de los imaginarios sociales, sino porque sus aportes los efectúa sobre Universidad, que es nuestro escenario de investigación.

El grupo interuniversitario Investigare, está realizando aportes al reconocimiento de la Universidad desde una serie de estudios entre las instituciones que lo conforman. Entre ellos cabe destacar los aportes en temáticas como actores sociales y culturas universitarias, procesos comunicativos, conflictos y culturas universitarias y cultura académica como soporte de la cultura universitaria.

En este marco de temáticas son relevantes para el estudio investigaciones como el desarrollado por Edgar Barrero y Rosa Suárez sobre representaciones sociales y continuidad en los espacios universitarios, y el proyecto de Caracterización del Estudiante Universitario de Santafé de Bogotá, de Rosario Bravo Pratt. (Ver por ejemplo Pinilla, 2002)

Pese a los relativos avances de estos grupos, en términos de estudiar la cultura universitaria, no se han abordado estudios relacionados con la autoevaluación de la Universidad desde el reconocimiento de los imaginarios sociales que los actores construyen sobre ella. De hecho, los estudios se apoyan en enfoques de inducción analítica, donde las encuestas son la base de los datos recolectados.

Sin embargo, en España, y pese a que los estudios que ha venido realizando apenas comienzan a incursionar en la educación superior, el grupo GCEIS de la Universidad de Santiago de Compostela dirigido por el Dr. Juan Luís Pintos, representa un punto de referencia muy importante para este trabajo, dado el abordaje de sus investigaciones desde los imaginarios sociales.

En este orden, a pesar que se han realizado algunas aproximaciones a narrativas, terminan siendo absorbidas por las estadísticas. En este sentido creemos que un aporte importante al estudio de la universidad lo podemos fundamentar en el reconocimiento de ella como una institución social compleja que debe analizarse desde la vida de sus actores; el método utilizado y los enfoques de complementariedad son entonces aportes para este tipo de estudios. (Varios de las consideraciones tratadas se pueden apreciar en Organizaciones. [www. Google. Estudio](http://www.Google.Estudio) + sobre + Universidad).

2.2 Universitología

Pero también la historia de la universidad, sus crisis y sus retos representan un gran campo de las ciencias sociales y humanas que debería leerse para ubicarla mejor.

En esta perspectiva de análisis, el padre Alfonso Borrero era un punto central de referencia, pues en un enorme esfuerzo por mostrar la universidad en sus más diversos escenarios de la historia, viene desarrollando un trabajo que involucra dos elementos fundamentales; por un lado, muestra la universidad como construcción histórico social devenida de las más enconadas dinámicas de transformación y cambio, pero también impulsora de esos cambios y dinámicas; en esta medida presenta a la universidad como escenario y origen de saber y por tanto como escenario y origen de autonomía y construcción social, en la que los imaginarios respecto de las sociedades y las ciencias han llevado a forjarla como institución autónoma, pese a los constantes intentos de intervención por diferentes fuerzas.

Por otro lado, su esfuerzo no se queda en la búsqueda histórica sino que se expande desde los diferentes seminarios que a lo largo y ancho del país y del mundo viene generando, con auditorios que involucran gobernantes, maestros y estudiantes dejando en todos un haz de incertidumbre y sospecha sobre las formas instituidas de la universidad y la reflexión sobre nuestra posibilidad y responsabilidad de continuar construyendo la universidad como entidad autónoma y libre. (Ver Tomos del Seminario de Universitología, en particular:

“Modelos y valores universitarios en América Latina y Colombia durante los siglos XIX Y XX”. “La universidad Latinoamericana, la Reforma de Córdoba”, “Los movimientos estudiantiles”. O los módulos realizados por Rivadeneira, A (1992), Zarruk, G., P. (1992).

En una selección de los proyectos terminados y que podrían tener relación con los imaginarios, se construyeron **cuatro** grupos:

Uno referido al imaginario sobre Universidad a partir de los **roles** del profesor y el joven en la Universidad; éstos se han realizado o bien comprendiendo el sentido que tienen los maestros o jóvenes respecto de los roles que debe asumir en la educación universitaria, o bien, a partir del desarrollo de experiencias que buscan cambiar esos roles. Un segundo grupo de estudios que aborda los **imaginarios contruidos acerca del profesor**; una tercera orientación de los estudios comienza a mostrar **la brecha** entre los discursos de los profesores y los de los estudiantes y tan sólo se encontró un estudio que busca encontrar **los imaginarios** que se construyen sobre universidad pero a partir de los discursos de los rectores.

En relación al primer grupo de estudios (roles), en la Universidad Autónoma de Barcelona, (Santamartí & Jorba, citados por Angulo & García, 1999, p. 69). La generación de una propuesta para enseñar las ciencias, basada en la autorregulación.

Pese a no estar desarrollado específicamente en ambientes universitarios, un trabajo que vale la pena resaltar, dada la pertinencia en los nuevos lenguajes comunicacionales de la sociedad actual, es el propuesto por Rueda, Suárez & Soto (1998) en esta misma universidad, en torno a los ambientes educativos hipertextuales como escenario de formación ciudadana. En el estudio, los autores plantean que una de las necesidades fundamentales de la educación actual es la producción y uso crítico de hipertexto multimedia, dados los nuevos lenguajes y nuevas narrativas de expresión a las cuales son cada vez más sensibles los niños y jóvenes. La idea es que el maestro pase a jugar un rol de orientador en el manejo del hipertexto.

El trabajo desarrollado por Quintero & Muñoz, sobre la caracterización del componente investigativo de las licenciaturas en dos universidades oficiales (2000). Entre los hallazgos se destaca el rol del estudiante en función del papel de la universidad.

Con relación al segundo grupo (los imaginarios contruidos acerca del profesor), se ubica un estudio realizado por los profesores Álvarez, Silva & Gonzáles en la Universidad Central, Cali, sobre una aproximación comprensiva de la representación de los estudiantes acerca de los docentes en la educación superior. En esta investigación se buscaba comprender las representaciones sociales que tienen los estudiantes de sus profesores (en el programa de psicología de esta Universidad en Cali) y su práctica pedagógica; para lo cual, los investigadores acudieron a un enfoque fenomenológico–hermenéutico.

Rosa Franco, Consuelo García & Genaro Pinilla (2000), de la Universidad de Caldas, hicieron un estudio relacionado con la interpretación de la evaluación escrita realizada por los estudiantes a los docentes de la Universidad de Caldas. Buscaron interpretar la evaluación que se realiza a los docentes desde las perspectivas de los estudiantes, utilizando para ello entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra por conglomerados de las diferentes Facultades.

En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana en Cali, los profesores Mondragón, Duque, Valdés, Cáceres & Jurado (2003), realizaron un estudio sobre la excelencia académica y humana en esta Universidad, con el propósito de analizar y comprender las representaciones y conocimientos que poseen los profesores respecto de los elementos estructurales de sus prácticas académicas como docentes; para lo cual definieron las siguientes categorías: los orígenes de la práctica pedagógica en cada maestro, los objetos de enseñanza, los principios formativos, las formas y modalidades de enseñanza, desde un paradigma cualitativo, con diseño etnográfico, desde el cual averiguaron las normas y

valores del ambiente académico donde se desenvuelve el profesor y las pautas generadas en sus prácticas docentes.

En tercer grupo comienza a mostrar la **brecha** entre los discursos de los profesores y los de los estudiantes.

En la Universidad Pedagógica Nacional, los profesores Salcedo & Villareal (1999), realizaron un estudio sobre la evaluación de la química, en él, los investigadores averiguaron las concepciones existentes entre los profesores de química sobre la evaluación en el área, los tipos de pruebas que realizan y los contenidos básicos de la evaluación, pero a la vez, la forma cómo los estudiantes perciben esa evaluación y las sugerencias que tienen respecto de éstas y la forma cómo una evaluación tipo constructiva puede contribuir al aprendizaje significativo.

Un estudio de importancia en este sentido lo realizaron Restrepo, Rodríguez, Mayorca, Herrera e Ibáñez en 1994. Los investigadores buscaban estudiar la problemática académica de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional, e identificar actitudes relacionadas con éstas.

En la Universidad Javeriana también se encuentran estudios sobre este tópico. Los profesores Barrera, Becerra, Orjuela, Perdomo, Suárez & Vasco de la Facultad de Ciencias, estructuraron un proyecto sobre el perfil epistemológico, pedagógico y didáctico y criterios de evaluación de los profesores de la Facultad de Ciencias, para generar un programa de formación permanente de profesores para esta facultad.

En la Universidad de Caldas, se vienen desarrollando algunos estudios que son de interés para estos antecedentes, desde los métodos que proponen y desde los resultados obtenidos en términos de los imaginarios que se construyen desde los roles; la evaluación de los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, desarrollado por Carlos Man Ospina (1997) es uno de ellos; en este trabajo el autor buscó contribuir al mejoramiento del nivel de aprendizaje de los

estudiantes de lenguas, mediante el reconocimiento de las distancias entre lo enseñado y lo finalmente aprendido.

En la Universidad Nacional de Bogotá, en concreto, las investigaciones realizadas desde la Facultad de Ciencias Humanas, en torno a la Universidad: En un estudio realizado por Laguado, Peña, Santos, Ruiz & Restrepo en 1993, buscaron determinar algunos factores de la cultura universitaria en la Universidad Nacional, a partir del sentido que los estudiantes le atribuyen a la Universidad en general y a la Universidad Nacional en particular.

En la Universidad del Cauca, Deibar René Hurtado y Héctor Samuel Villada (2004, p. 72) realizaron un estudio que buscaba definir el sentido de la formación práctica en ingeniería. Encontrando que la práctica es la forma de poner en escena la teoría y, por tanto, se entiende como un espacio de aplicación de las habilidades y destrezas relacionadas exclusivamente con la técnica como instrumentalización y por lejos de cualquier escenario de relación o formación humana. El método utilizado se basó en la complementariedad etnográfica, lo cual representa un aporte importante para el estudio dado que el método seguirá las orientaciones de este enfoque.

Un estudio que reviste gran importancia como antecedente es el realizado por Teresa de Sierra Nieves, directora de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional de México, acerca de la universidad pública, a través de los imaginarios sociales, en el cual los discursos de los rectores de la Universidad Nacional Autónoma (UNAM) y la Universidad Autónoma de México (UAM) fueron tomados como instrumento de análisis.

El trabajo busca reconocer la importancia de los imaginarios como determinantes del comportamiento de los actores. Además de comparar el peso de los imaginarios sociales construidos en torno al papel que debió jugar la universidad pública en el pasado, siglo XIX y primera década del siglo XX y la coyuntura actual, visto a través de los discursos y representaciones de los tomadores de decisiones, particularmente los rectores como representantes de las visiones hegemónicas en las instituciones de educación superior.

La investigadora parte de la hipótesis que los discursos de los rectores, siendo un punto de vista individual representa al mismo tiempo, el estado de opinión y consenso de las fuerzas predominantes que orientan la gestión de las organizaciones y, por tanto, son significativas para los grupos académicos que va a caracterizar el contexto. Asume que el análisis de los actores sociales y sus imaginarios, permite o tiene la utilidad de dar un camino para superar la visión estructuralista de los sujetos sociales que diluían toda la tensión entre la acción individual y la determinación social.

Utiliza indicadores cualitativos y cuantitativos que, a decir de la autora, le permiten sistematizar y analizar los discursos, mediante cuadros de tendencias mostradas en los procesos de evaluación, acreditación, certificación y cronogramas de gestión. Estos indicadores se cruzan estadísticamente con la evolución de los imaginarios logrados en los discursos de toma de posesión e informes finales.

Los conceptos de globalización, conocimiento, calidad, excelencia, pertinencia cambio institucional y trayectorias académicas adquieren diferentes sentidos entre los tomadores de decisiones. Desde esta consideración, asume que los imaginarios de universidad han pasado por las siguientes tipologías: un primer imaginario de la universidad clásica de principios del siglo pasado, que puede ser ubicado en el periodo de estado de bienestar, representado por la universidad de masas, la universidad pública y gratuita, y la universidad monopolizadora en la generación y producción de conocimiento, en la cual las actividades de investigación y formación de recurso humano se centraron en el servicio a la comunidad o entorno social. El otro imaginario es el de universidad empresa, donde ésta compite por la generación del conocimiento y formación de recurso humano con otras empresas, desarrollando una perspectiva totalmente gerencial.

La autora parte de considerar que estos imaginarios son generacionales, toda vez que estas son *“grupos de individuos marcados a partir de un gran acontecimiento o evento social”*, como el ocurrido en las décadas del 70 y 80

donde la educación superior es marcada por los procesos de globalización, la sociedad del conocimiento y la evaluación. De ahí considera que la primera generación corresponde al estado de bienestar y la segunda al de globalización.

Entre los indicadores que considera en el estudio se destacan:

- Visión general de la universidad*
- Grandes problemas para el desarrollo académico*
- Fortalecimiento de la vida académica*
- Relación investigación – docencia*
- Visión y políticas respecto a la universidad - empresa*
- Visión de la relación universidad –sociedad.*

En una primera fase de la investigación se consideran las siguientes conclusiones preliminares:

El progresivo desarrollo del dispositivo imaginario de calidad, pertinencia y evaluación, provoca la adhesión a un sistema de valores e interviene eficazmente el proceso de interiorización por parte de los actores de éstas. Lo cual moldea las conductas, cautiva las energías y, llegando al caso, conduce a los individuos en una acción en común. Lo cual confirma la visión de Bronislaw 1984, en el sentido de que “tal vez, los imaginarios operan todavía más vigorosamente en la producción de visiones de futuro, en especial en la proyección sobre este, de obsesiones y fantasmas, de esperanzas y de sueños colectivos”. Muestra también el proceso de la reproducción de las hegemonías que legitiman el poder de los diferentes rectores.

Otra conclusión es que los imaginarios están fuertemente influidos por factores contextuales y de generación. En primer lugar, debido al papel de las políticas a nivel nacional e internacional: por ejemplo, entre el 70 y 80, el concepto de calidad apenas se discutía y se tenía en cuenta como resultado de la planeación general, mientras que en los 80 y 90, el concepto se presenta en el mundo globalizado donde el conocimiento y la sociedad ocupan lugares privilegiados, por tanto, adquiere un nuevo significado y se convierte en la clave del diseño de políticas para la educación superior, las que cambian las formas de organización institucional y la vida académica. Pero en la década de los 90 este concepto cambia hacia el de evaluación como instrumento de gestión. A

nivel de generaciones los conceptos también cambian desde las agendas educativas: de una generación vista desde el proteccionismo a otra vista desde el paradigma de la sociedad de mercado, la competencia y el predominio de la visión de la empresa en la vida social.

Desde este se construye otra conclusión que es el tránsito de la universidad clásica (pública) en cuyo poder estaba centrada la producción y divulgación de conocimiento vs. la universidad moderna que se ubica en la relación universidad-estado-mercado. En la cual el monopolio en la producción y distribución del conocimiento se comparte con centros privados. En la universidad moderna se valoran nuevos circuitos en la producción y distribución de conocimiento a través de otras tecnologías, códigos y valores, sin embargo, se reconoce que al centrarse en procesos más operativos se debilitará la creencia pura frente a la ciencia aplicada.

Otra conclusión es que en la década del 70 la universidad se encontraba bajo el estado de bienestar o corporativo y por tanto, en los imaginarios de los rectores existía la convicción de financiamiento por parte del Estado; en la actualidad se compite por los pocos recursos asignados, pues el nuevo modelo admite formas alternativas de financiamiento para lo cual se someten a procesos de acreditación y evaluación de la eficiencia con parámetros tomados desde la actividad económica.

Varias cosas se mostraban en el recorrido por los estudios sobre Universidad; por un lado, los diseños más utilizados, en la mayoría de las investigaciones, eran deductivos, donde las categorías se definen de las revisiones teóricas sobre el fenómeno y los investigados deben responder a cuestionarios, realizados a manera de encuestas o entrevistas semiestructuradas; sin embargo, existen otros enfoques más comprensivos como el psicoanalítico y el de entrevistas en profundidad con categorías tópicos predeterminados.

Un segundo aspecto importante es que de alguna manera, estos estudios dejan entrever algunas fracturas entre el pensamiento de los profesores y los estudiantes.

Un tercer aspecto es que se comienza a evidenciar una categoría donde los roles que juega el profesor y el estudiante son fundamentales en la definición de la brecha entre los imaginarios sociales que se construyen sobre universidad.

Por último, se aprecia que en Colombia hay un gran interés por la investigación sobre universidad, pero al no existir una organización visible que concentre estos intereses, dinamice estos procesos y organice las perspectivas, los estudios son dispersos y no presentan focos de interés común que puedan fortalecer una mirada con profundidad ni siquiera de una parte del fenómeno. Otros estudios en este sentido se pueden encontrar en Mantilla (2003).

Como un estudio que sintetiza este barrido y que ayuda a sustentar estas conclusiones, es importante referenciar el trabajo realizado por Elba Martínez & Martha Vargas, auspiciado por el ICFES (2001), en el cual las autoras buscan construir un estado del arte de la investigación sobre la Educación Superior en Colombia a partir del análisis documental. En total fueron 186 los documentos clasificados para este trabajo: monografías, ensayos e investigaciones finalizadas entre 1990 y 2001.

El análisis comprendió un proceso hermenéutico para lograr interpretaciones de los informes y establecer las clasificaciones correspondientes, llevando a seleccionar solo 59 trabajos que correspondían realmente a investigaciones sobre educación superior.

El paso siguiente fue buscar tendencias metodológicas y de estudio, ubicadas a veces explícitamente en los trabajos pero otras veces deberían ser extractadas de la lectura del proceso total. Este trabajo generó dos categorías axiales, la primera relacionada con los objetos de estudio, que originó a su vez

11 categorías. La segunda relacionada con los enfoques metodológicos utilizados la cual generó 10 categorías.

En lo relacionado a las temáticas de investigación, en 142 documentos clasificados encontraron las siguientes:

acceso-tierra-demanda (3 investigaciones); áreas del conocimiento (disciplinas, interdisciplinariedad, profesiones, investigación, ciencia y tecnología y postgrados) (16 i.); aspectos institucionales (sistema de educación superior, instituciones: acreditación, finanzas, calidad, gestión autonomía, desarrollo misión, prospectiva, crisis y políticas) (37 i.); aspectos pedagógicos: enseñanza aprendizaje, evaluación, didácticas(35 i.); bienestar universitario (8 i.); currículo, planes de estudio(11 i.);egresados(3 i.); estudiantes(9 i.); formas no convencionales en Educación Superior: distancia, no formal (4 i.); profesores (6 i.); relación con el entorno: extensión, movilidad, empresa (10 i.).

En este aspecto, una consideración central para el presente estudio es la relacionada con que la universidad colombiana ha sido criticada con respecto a su papel de reproducción de conocimiento venido desde afuera, sin embargo, es muy débil la investigación en lo relacionado con la categoría “áreas del conocimiento”.

Otro aspecto por resaltar es que la categoría que ocupa la mayoría de la producción investigativa es la de “aspectos pedagógicos”, hecho, según las autoras, que coincide con las tendencias en Latinoamérica, en términos de centrar su atención en los procesos que se viven en el aula y la importancia que está tomando la dimensión pedagógica en la educación universitaria.

Otro aporte que resulta importante considerar en el análisis del comportamiento de esta categoría es el que la mayoría de las investigaciones que se desarrollan sobre didáctica, parten del hecho *a priori* que los profesores utilizan una perspectiva tradicional y otros se quedan en el supuesto de que una buena metodología de la enseñanza produce un buen aprendizaje, por lo que se evidencia una gran preocupación de los profesores por acogerse a los códigos modernos de enseñanza, pero en ninguna investigación se averigua lo que piensan los jóvenes respecto de estos procesos ni sobre el imaginario que éstos tienen respecto de la universidad y sus profesores.

Con respecto a la categoría referida a currículo-planes de estudio consideran las investigadoras, que pocos se interesan por averiguar las concepciones previas de los profesores y diseñadores de currículo en sus instituciones, que sirvan como punto de partida para incorporar concepciones alternas que posean más fuerza de argumentación que aquellas que proceden del sentido común.

Con respecto a la categoría estudiantes, se concluye que no existen estudios recientes que den razón de los cambios de esta población y que permitan algún nivel de generalización sobre el universitario colombiano, pues solamente se ha realizado un estudio que presenta datos de resultados obtenidos en la aplicación de una encuesta realizada por la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN en ocho universidades de Bogotá.

En las investigaciones orientadas a examinar la transición del colegio a la universidad, en términos del comportamiento académico en el primer año, y su incidencia en la permanencia o abandono de los estudios superiores, la mayoría de las investigaciones se realizan desde tres dimensiones: la organizacional normativa, el estilo de enseñanza y las exigencias de aprendizaje y las relaciones interpersonales; otros se inclinan por estudiar los factores que inciden en la elección de carrera y otros sobre la adquisición de habilidad de estudio (las actitudes y disposición para el aprendizaje), con relación al rendimiento académico y la satisfacción así como con los métodos de estudio relacionados con éstos. En esta misma categoría varias investigaciones se interesan por estudiar las tipologías de relación alumno profesor y su influencia en la formación y permanencia del estudiante en la carrera, y analizan el fenómeno de la deserción.

Sobre la categoría profesores, solamente seis estudios fueron seleccionados, lo que muestra una primera conclusión de insuficiencia para comprender la situación del profesorado.

La mayoría de éstos, se centran en estudiar las perspectivas de formación, producción intelectual y percepción que tienen sobre su ejercicio docente. Otra

investigación busca las condiciones en que viven los profesores e identifica los obstáculos para el desarrollo personal y otra, trabaja sobre la profesionalización académica. A decir de las investigadoras, los trabajos deben orientarse, entre otras cosas, a mostrar el mantenimiento de la disociación entre teoría y práctica en los programas dedicados especialmente a la formación del profesorado de la educación superior que se enuncia en las investigaciones latinoamericanas.

Respecto de la segunda gran dimensión investigada, “los métodos utilizados por los investigadores”, las categorías encontradas fueron: aplicación: diseño, intervención y sistematización (7 investigaciones); combinada (9-I.); comparada (6- I.); descriptiva (64- I.); diagnóstica (4- I.); evaluativo (5- I.); experimental (7- I.); hermenéutica (9 - I.); histórica (9 - I.); teórica (22 - I.).

Los datos demuestran que solamente 6.3% de los estudios realizados sobre universidad, entre 1990 y 2001, son de carácter hermenéutico y buscan comprender algo, mientras que 45% de las investigaciones siguen siendo descriptivas.

Tal y como lo consideran las autoras, el método predominante *“se fundamenta en la tendencia empírica, lo que implica que la investigación sobre la educación superior en Colombia se encuentra en estado embrionario; es decir que en tanto programa de investigación, su condición es la de estar viviendo una etapa inicial interesada fundamentalmente por la apreciación de los hechos”*.

En la categoría de las investigaciones comprensivas, se nota el hecho que la mayoría de las investigaciones sustentan la coherencia que desean mantener entre los objetivos y la naturaleza del problema y el método utilizado, justificando la adopción de enfoques a partir de la ruptura con la lógica epistemológica de los enfoques positivistas.

Entre las principales conclusiones se podrían considerar, en primer lugar, que en América Latina se aprecia un interés creciente por la investigación educativa y pedagógica cuyo objeto de estudio es la educación superior, siendo México la región más avanzada en este sentido, toda vez que cuenta con el centro de

estudios más antiguo en torno a estudios sobre Universidad, el CESU, creado en 1976 (p.18).

Una segunda consideración se teje en el marco de una investigación similar realizada en 1986 por Rivera Martínez (citado por Martínez & Vargas, 2002, p. 21) entre 1980 y 1986, se reportaban 76 documentos a nivel nacional que se referían a investigaciones sobre educación superior, todas desde modelos descriptivos, equivalentes a 28.6% del total de las investigaciones que en este período se estaban desarrollando sobre educación. Los datos indican que la tendencia total hacia la investigación descriptiva se mantiene (similar a la de la década de los 60 y 70) aunque las direcciones han ido cambiando.

En este sentido el autor considera que en la década de los 60, los estudios se fundamentaban en la economía y administración de la educación, en los 70 y 80 se introducen temas novedosos como la calidad de la educación, la pedagogía y la interdisciplinariedad y, finalmente, en un estudio realizado por Henao & Velásquez (2001, citados por Martínez y Vargas) se plantean 12 categorías en los últimos 30 años así:

- relación educación superior sociedad estado
- normatividad de la educación superior
- sistema de educación superior
- niveles de educación superior
- historia de la educación superior
- calidad y acreditación de la educación superior
- pertinencia de la educación superior
- capacidad científica y tecnológica de la educación superior
- fundamentos filosóficos y culturales
- gobierno universitario
- profesión académica
- financiamiento de la educación superior.

Pero, tal como se aprecia, pese a que las líneas de investigación sobre universidad han aumentado en los últimos 20 años, tal y como lo proponen Martínez & Vargas (Op. Cit., p. 99), *“la impresión general que deja este estado de arte es que, si bien las investigaciones muestran acontecimientos importantes de la educación superior, continúa predominando un enfoque empírico analítico, especialmente descriptivo”* y se acude a métodos de inducción analítica. Todo esto sin dejar de lado los desarrollos críticos que

autores como Freitag (2004), Granés, J. (2002) vienen realizando, además de los aportes de Luzuriaga, L. (1976) para la comprensión histórica de la universidad.

3. DIALOGOS SOBRE CONSTRUCCION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

3.1 La institución social de la universidad

La sociedad es una institución compuesta por la misma sociedad e influida por su propia constitución. O sea, antes que todo, la sociedad es construcción social y sus simbólicos e imaginarios sólo tienen sentido en el marco de esas estructuras de significatividad que la definen y que ella misma ha definido.

Por supuesto, implica que la sociedad crea por sí y para sí, un magma de significaciones desde el cual organiza su propio mundo, pero a la vez es organizada por ese magma creado. En ese magma hay ebullición de representaciones individuales y colectivas desde múltiples influencias; naturales, biológicas, sociales, que al fundirse constituyen las pautas y herramientas para organizar el mundo de esa sociedad determinada, pero que a la vez son constituidas por esa sociedad.

En términos de Castoriadis (1997, p. 329) *“La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones que sólo es posible en y gracias a la imposición de la organización identitario-conjuntista lo que es para la sociedad”*. La organización identitario-conjuntista, es la que permite esa instrumentación de funcionamiento de lo social. Desde el representar/decir social y desde el hacer social (que es lo instrumental del *Legein* y del *Teukhein*), se expresa el magma de significaciones instituidas, porque éstos son extraídos de ese magma instituido pero a la vez ayudan a organizarlo. Por eso un magma sólo existe para la sociedad en cuestión.

En otras palabras, para instituir (crear) la universidad, la sociedad crea las bases funcionales desde las cuales las personas pueden hacer cosas y

representarlas o decir cosas de y en la universidad, teniendo la seguridad que si están dentro de esas bases creadas, dentro de esos límites establecidos será factible su inteligibilidad social, pero sobre todo que lo que se diga, haga o represente en ese marco funcional de la universidad podrá ser creíble podrá tener validez y reconocimiento como realización, discurso o representación **“de la universidad de Caldas”** (plausibilidad social).

Pero a la vez que la sociedad crea las bases funcionales de la institución social es creada por ella. Esto es que universidad -como institución social- al crear sus fundamentos del Legein y Teukhein no sólo está dando a la sociedad las bases desde las cuales se debe analizar, actuar y representar la universidad sino que desde esas mismas bases otorgadas ella misma se constituye como institución social.

Por otro lado, la creación de la institución social no obedece a un proceso de superposición y organización secuentes de situaciones, funciones o representaciones, como nos lo hace ver la herencia occidental; o la definición de un ideal en normas y leyes que harán que la sociedad o institución funcione armónicamente desde estas construcciones; por el contrario, es organización caótica, desenfrenada y sísmica, donde fluyen componentes fundidos de toda una historia del mundo. Aquí el mundo no es escindido como social y humano, por que el mundo social es desde ese caos entre algo que aparenta ser externo a nosotros pero que vive dentro de nosotros organizado gracias a ese magma de significaciones creadas por lo social que me han permitido organizarlo.

En este sentido, los cierres o límites que la sociedad traza a la universidad mediante la delimitación funcional del teukhein y legein no corresponden a algo dado, establecido de por sí; por el contrario somos los seres humanos quienes colocamos esos cierres de acuerdo a los límites mismos de nuestras conciencias como lo dijera Foucault. Shotter (1993a) lo plantea en términos de que incorporamos desde las conversaciones cotidianas cierres sobre las instituciones las cuales van logrando un estatus tal que se constituyen en instituidas, y mientras mas se hable de estos mas se instituyen socialmente. Por ello la universidad no podría ser un ente construido desde afuera, por que

ello mismo la avoca a su muerte, no podría ser considerada en el marco de las estructuras estables y rígidas, por que su misma constitución es creación y dinámica.

Desde aquí es factible entender que la vida de quienes habitan la universidad, está estructurada tomando como base las definiciones funcionales dados en el *legein* y *teukhein*, pues de no ser así sus acciones, representaciones y discursos no tendrían ninguna inteligibilidad social en la Universidad de Caldas. No significaría que toda su vida sea trazada únicamente desde estos límites, pero si, la vida referidas al representar-decir y hacer sobre y en la Universidad de Caldas. Por ejemplo, siendo que su naturaleza es pública nadie podría adoptar comportamientos, discursos o representaciones propios de una universidad privada. Castoriadis diría que

“esta institución es en cada momento institución del mundo, como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad misma. Suministra el contenido, la organización y la orientación del hacer y del representar/decir sociales. Lleva inexorablemente consigo, como creación de la sociedad, la institución del individuo social, por medio de ese teukhein y del hacer particular representados por la socialización de la psique /soma. Por ello, la sociedad da existencia a los individuos”. (Op.Cit., p.329)

Esto es de gran relevancia para el estudio, pues cuando se analiza el representar/ decir social, y el hacer social se está reconociendo la forma como se instrumentaliza ese magma instituido: *“Realidad, lenguaje valores, necesidades, trabajo de cada sociedad, especifican en cada momento, en su ser particular, la organización del mundo y del mundo social referida a las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad en cuestión”.* (Castoriadis, Op.Cit., p. 330)

En el sentido anterior, es difícil considerar categorías universales que constituyen el tejido social, pues el tejido social es construcción de y desde un magma de significaciones imaginarias instituidas, acentuando, particulares, que sólo tienen sentido en ese magma instituido para y desde esa sociedad.

Pero además, la sociedad es como lo diría Castoriadis magma de magmas, por que el ella se conjugan todas las fusiones del mundo lo histórico, social,

individual, natural, perceptivo; las fusiones que tiene lugar en el universo. Por eso cuando se crea la universidad lo que hacemos es delimitar de ese gran magma un fragmento y lo dotamos de identidad. Una identidad que es construida por la sociedad y que pese a ser el magma de magmas, es parte de el y en ese fragmento están contenidos todos los componentes fundidos en el gran magma social.

De ahí que la universidad condensa en sí misma, un magma de significaciones de la sociedad colombiana y mundial, en el que se funden las significaciones de lo local pero también de lo global, de lo social pero también de lo individual, de lo “ensídico” pero también de lo imaginario; y en ese magma lo simbólico juega un papel central, pues, por ser la forma como se representan los imaginarios, es en ahí donde se manifiestan los sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños de la sociedad.

Así, las elaboraciones que reglamentan la vida en la universidad y el proyecto educativo institucional, son en realidad expresiones de un imaginario social ya instituido, que desde y en el representar/decir y hacer social, definen y orientan las acciones de los actores que son instituidos por estas normatividades, funciones y visiones, pero que a la vez, desde ellos estos mismos reglamentos se definen.

Toda institución social es validada y reconocida por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye, por eso, los dispositivos simbólicos deben ser, a la vez la forma de orientación, expresión de un magma de significaciones sociales que no sólo determinan a las personas de esa sociedad sino que son determinadas por ellas y que determinan la sociedad misma; de lo contrario esta institución tendrá que desaparecer, porque no es extracción de un magma de significatividades que la soportan, definen y orientan.

Por eso la institución *“consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias- unas significaciones, en el sentido lato del*

término) y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo mas o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado” (Castoriadis, 1989, p. 201); existe la Universidad de Caldas, porque la sociedad ha sido capaz de fundir símbolos y significados sociales, por eso existe el PEI y todas las normatividades en la universidad.

De hecho, la educación como constructo complejo de lo social mediante la cual se busca introducir a los individuos a ese magma de significaciones, debería ser abordada como punto de discusión en el marco de las dinámicas que la misma sociedad ha constituido como criterios de calidad.

3.2 Educación: introducción y creación de mundos simbólicos

¿Qué es educar, en qué consiste el educar, para qué educar, cómo y cuándo hacerlo?; son preguntas que llenan los anaqueles de las bibliotecas especializadas y que se han venido haciendo desde que se comienza a dar sentido pedagógico a la enseñanza.

Bedoya (1998, 2000) diría que la primera pregunta que el hombre se hace, en este sentido, sería la relacionada con la enseñanza; la enseñanza como supervivencia y luego como medio para mantener una tradición. Solamente después, el hombre se hace la pregunta del para qué. Quizá esa pregunta que llevó a la manipulación de la enseñanza para favorecer fines particulares, y condujo al concepto de educación, como manipulación psicológica.

Luego vendrían las preguntas por el qué y el cómo, preguntas que inicialmente se realizaron sobre la base de los dominios generales sobre el mundo y el hombre y que posteriormente se centraron en los avances culturales y los requerimientos tecnológicos de eficiencia y eficacia.

Pero estas preguntas que han sido abordadas por personajes de todas las áreas y tiempos, desde los efebos en la educación primitiva hasta los más grandes filósofos de la actualidad, inducen también, y al mismo tiempo, a lo que debe ser considerado como pedagogía; inducen a que se reflexione

críticamente esa enseñanza y a que se generen verdaderos debates en escuelas de pensamiento que aún buscan la respuesta a esos interrogantes que dinamizaron la educación.

Por tanto, es pertinente en la actualidad esbozar la educación en relación a si el educar se reduce al proceso mediante el cual se lleva al individuo al aprendizaje de algo, o si educar es formar y en qué sentido o acaso, es trascender el aprendizaje de contenidos y transportarse a la internalización no sólo de un mundo simbólico, sino de ese mundo lleno de sentidos y significados, mediados por los procesos de acción comunicativa.

Históricamente se reconoce que la educación es un mecanismo de direccionamiento social creado por el ser humano para influir a la normalidad a las generaciones. Martínez Boom (2003a, p. 17) así lo considera cuando asume que *“escolarizar es segregar a los menores de los adultos mediante el procedimiento de alojarlos en lugares ad. hoc bajo el cuidado de ciertos sujetos”*. Otros autores lo han expresado en términos de los paradigmas de moratoria social que impera en los adultos, quienes se inventaron la escuela para llevarlos a su mayoría de edad. (ver: Balardini, 2000). En este paradigma, educar es conducir, moldear, dirigir hacia un destino prefijado. Es claro que muchos otros teóricos consideran en la actualidad que educar no debe ceñirse a dar forma sino a ayudar a buscar la forma. Esta perspectiva se fundamenta en el hecho de que se educa al ser humano, el cual por su misma naturaleza no es posible de moldear, sino que por el contrario desde su misma condición de neoténia es proyecto, posibilidad, opción y construcción.

Acaso la pregunta que desde esta discusión se puede generar para la educación universitaria estaría en relación con la función social o el estatus que la comunidad construye sobre la universidad.

Sea cual fuere el concepto de educación, ésta no sólo está originada desde un sistema simbólico (político, social, económico, ético y estético), sino que es un gran sistema simbólico estructurado desde los mas profundos imaginarios sociales que buscaban introducir a los sujetos en ese magma de

significaciones definidas en un *Legein* y *Teukhein* socialmente validados. Es en palabras de Savater, (op. cit., p. 29), “*el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad*”.

Esto es, la educación tiene su origen en las funciones otorgadas por la sociedad a las generaciones más jóvenes, las cuales, como lo expresa Mead (1970), inicialmente buscaban dar continuidad a las tradiciones, tomando a los adultos como el ejemplo y centro de aprendizaje (moratoria social), luego las nuevas generaciones se identifican con lo diferente y novedoso como posibilidad de desarrollo, y ven lo anterior como arcaico, viejo, aunque amparados siempre en el paradigma de moratoria, puesto que los ambientes son creados por los adultos para “preparar” al niño o joven que adolece de capacidades para desempeñarse de forma autónoma. Las funciones son entonces de aporte, pero con la colaboración del adulto. En la generación posmoderna, la función cambia radicalmente, pues el adulto aprende del joven, y la base de la educación no está en el maestro sino en la forma como el estudiante maneje la información circulante.

La educación tiene su origen en un gran y complejo sistema simbólico que amparado en imaginarios de diversa índole, dan a los maestros y educandos funciones que han cambiado según los tiempos en que ésta se considere. Lo que muestra Mead no es si los imaginarios que fundamentan lo social cambian, la educación cambia también, sino que los cambios en la educación son influidos y a la vez influyen a los imaginarios sociales, lo cual está en concordancia con las relaciones estrechas entre el magma de significados sociales expuesto por Castoriadis, pues es reconocido que desde las influencias educativas se han logrado cambios profundos en el imaginario social.

Pero la educación es además un gran sistema simbólico, pues por ser creación del ser humano, por estar fundamentada en una serie de formas de ver el mundo y buscar insertar el individuo en esas formas, se basa fundamentalmente en las relaciones entre las vivencias, los sentimientos y sueños sobre la vida y el mundo. Con razón Fernando Savater (1995, p. 31),

dice que *“Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos cultura sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias”*.

De hecho, la *“vinculación intersubjetiva con otras conciencias”* es considerada por Cassirer (1971) cuando define las funciones simbólicas, al considerarlas básicamente desde dos condiciones; la permanencia en el tiempo y la aceptación por un grupo social determinado. Las mismas condiciones que, como lo habíamos expresado requieren un acontecimiento creativo.

Por eso, lo más difícil del proceso educativo, no es el aprendizaje de lo visible en el mundo de la vida, pues eso lo definen las funciones que los seres humanos le hemos asignado a estos objetos o fenómenos, lo más difícil es llevar al estudiante a compenetrarse en el sentido de esas funciones, a comprender el porqué las cosas son vistas de ese modo por un grupo determinado de personas. Ese difícil proceso, es el que necesita un buen acompañamiento, una buena apertura de posibilidades que lleven al individuo que aprende, no sólo a encontrarse con el sistema simbólico de una determinada cultura sino a entender que esos sistemas no funcionan de la misma forma para otras culturas y que en la misma cultura existen diversidad de significatividades que son las que los dinamizan y hacen posible.

Eso es lo que Edgar Morán (2003) denomina la enseñanza pertinente; una enseñanza que no se transmite ciegamente desde los universales, sino que busca las particularidades simbólicas de los pueblos para que sea efectivamente comprensiva. O sea, que la educación es en sí misma un mundo de simbolismos pero a la vez, un mundo de significaciones sobre esos simbólicos. Por eso una de sus principales funciones no es justamente adentrar al individuo en lo meramente simbólico y representacional, dando a entender que esos simbólicos y representaciones corresponden o son propio de lo observable; es por el contrario, introducir al niño a la comprensión de las significaciones que se han construido respecto de lo observable, lo cual iría buscando lo connotativo antes que lo que, supuestamente las cosas denotan *per-se*.

Se debe partir de comprender que la misma representación, siguiendo a Cassirer, está pregnada simbólicamente. Esto es, que si la educación se reduce a la enseñanza de una serie de signos desconectados, ellos mismos estarían reflejando una función simbólica, pues han sido contruidos por el ser humano para asignar una función, para asumir una idea del observable que se quiere representar.

Entendiendo que el debate sobre la educación universitaria apenas comienza, éste debe formularse en términos del sentido de la educación superior; ¿acaso es llenar de estructuras conceptuales y marcas simbólicas la vida del estudiante?, ¿acaso es proponer desde los imaginarios radicales nuevas formas de ver el mundo ancladas en la trascendencia de lo nuevo sobre lo viejo? o acaso, el sentido de la educación superior es la búsqueda de encuentros con el otro y lo otro, la búsqueda de posibles escenarios de inteligibilidad social donde es tan importante lo imaginario instituido como lo radical e instituyente.

CAPITULO II

LAS VISIBILIDADES

1. SITUACIÓN PROBLÉMICA

Esta mirada localizada de las realidades de la universidad colombiana comenzaba a mostrar algunos puntos poco claros respecto de las relaciones que en su interior se tejían, en particular las relaciones entre profesores y estudiantes, pues en muchos casos parecía disipada pero luego se pronunciaba en enormes distancias que implicaban, incluso, posiciones diferenciadas frente a las aparentes problemáticas asumidas en las luchas llevadas a cabo al interior de la universidad

Se percibe en la historia de la universidad, que han existido dos grupos bien diferenciados en la vida institucional. Por un lado, el grupo que organiza, genera y define la institucionalidad, es el encargado de direccionar los procesos, de establecer los simbólicos de control y demás... y otro grupo que es el afectado por esos simbólicos instituidos. Entre los afectados por las institucionalizaciones oficiales aparecen los estudiantes y maestros, quienes no constituyen -desde esta perspectiva- grupos con grandes diferencias, pues en muchas ocasiones sus imaginarios se juntan y convergen en simbólicos comunes, en intencionalidades. En la mayoría de los casos logran puntos de encuentro, generalmente regulados por la búsqueda de objetivos comunes, sobre todo relacionados con las reivindicaciones sociales en los que se encuentran y desarrollan procesos de resistencia común.

Pero aparece también como definitivo un grupo de personas que impulsan y buscan hacer cumplir un imaginario instituido por normatividad, el cual encuentra muchas resistencias, pese a que la fuerza de imaginarios radicales ha logrado hacer que estas normatividades cambien relativamente de forma constante.

Pese a las aparentes coincidencias entre los imaginarios de maestros y estudiantes en relación con algunas funciones generales asignadas a la universidad, los dispositivos simbólicos utilizados por cada uno de ellos y en particular, las relaciones más cercanas a los procesos académicos mostraban algunos distanciamientos entre los imaginarios de los maestros y estudiantes.

Era posible plantear otra conjetura en términos que existen imaginarios constituidos por los profesores-as universitarios desde su historia y tradición y desde las múltiples impresiones que su campo profesional les brinda; pero es posible también hablar de imaginarios de los-as estudiantes universitarios desde su historia de vida forjada en las “nuevas sensibilidades” y formas de asumir la vida y el mundo. (Barbero, 1997, 1999, 2003)

Se suponía que eran probablemente dos generaciones las que conviven en la universidad y entre las cuales se dan esos intercambios comunicacionales, que por no encontrarse en un diálogo permanente, se han zanjado enormes fracturas que no permiten la permeabilidad real de esos intercambios.¹⁴ (Mead, 1970)

¹⁴ A propósito, de la forma como el concepto de cultura ha ido renovándose desde las influencias sociales, Margaret Mead (1977) considera que históricamente se han dado tres tipos de cultura: la cultura posfigurativa en la cual todo estaba determinado por el adulto. En esta perspectiva cultural el joven no se apartaba de la cultura marital haciendo que ésta se repita constantemente en busca de preservar las tradiciones. Una característica importante es que el joven es considerado desde la moratoria social aplazando sus responsabilidades para cuando sea formado como adulto (esta forma cultural se daba en la etapa preindustrial).

Una segunda forma cultural es denominada por Mead como la cofigurativa, en la cual las nuevas generaciones se identifican con lo diferente, lo novedoso, lo que rompe justamente con lo tradicional. El imaginario aquí se edifica desde una gran brecha entre el pasado, el presente y futuro; el pasado considerado como obsoleto y el presente y futuro como vanguardista.

En esta perspectiva cultural, se rompe con la idea de repetir o preservar la cultura marcando claramente una brecha generacional entre lo viejo y lo nuevo desarrollándose categorías que buscan establecer esta diferencia: niño, adolescente, joven, adulto y viejo, son términos que comienzan a cobrar otro sentido en

Es factible que los imaginarios sociales de los profesores tengan profundas diferencias con respecto de los imaginarios que construyen los estudiantes, que exista una brecha importante entre lo que vive, siente y proyecta el profesor y lo que vive, siente y proyecta el estudiante en relación con la universidad.

El problema, a investigar se sintetizó entonces en la siguiente pregunta: ¿cuáles son los imaginarios sociales que profesores y estudiantes de la Universidad de Caldas, actualmente construyen sobre la universidad; su ser, su razón de ser y su deber ser y qué tipo de relaciones se dan entre tiempo de permanencia, facultad y estatus?

Pero ¿qué buscaría el estudio?, ¿cuál sería su pretensión?; en el marco de estas inquietudes se formularon los siguientes objetivos:

Como objetivo general:

- Comprender los imaginarios sociales que en la actualidad construye el profesor y el estudiante de la Universidad de Caldas en términos de lo que ellos asumen como realidad respecto de la universidad: de su ser, su deber ser y su razón de ser, y qué tipo de relaciones se encuentran entre: tiempo de permanencia, facultad a la que pertenece y estatus.

Como objetivos específicos:

- Proponer categorías visibles de la construcción social que hacen el profesor y el estudiante sobre universidad.

una perspectiva vanguardista. En estas culturas se aprende de los coetáneos, el tiempo es más abierto, el cambio social es acelerado y la preparación se realiza con miras al trabajo y la producción. Aunque se mantiene el paradigma de moratoria social, el aprendizaje se integra a la producción y se generan pedagogías que toman en cuenta el sujeto activo (culturas típicas de la etapa industrial, postindustrial).

Un tercer tipo de cultura es denominado por la autora como la cultura prefigurativa, que corresponde a un modelo posmoderno de transición a la vida adulta, en el que se instaura una visión virtual donde las fronteras entre edades y esquemas de separación biográfica se pierden. El adulto aprende del joven y los límites de edad se establecen por adicciones culturales, como la juvenilización. El joven busca ser reconocido como sujeto de aprendizaje y productivo en el aquí y en el ahora tomando como mediadores del aprendizaje múltiples experiencias de la vida cotidiana, en particular las massmediáticas y redes.

- Buscar las redes de sentido que hacen posibles estas agrupaciones semánticas (ser, razón de ser, querer ser).
- Buscar las relaciones entre categorías externas (estatus, permanencia y pertenencia a una facultad) a partir del código relevancia y opacidad.
- Analizar las agrupaciones semánticas a partir de la triangulación entre, los relatos que den cuenta de éstas, la interpretación del investigador y la teoría formal que la sustente.

2. UN SENDERO POSIBLE: Construyendo el camino

2.1 El enfoque de investigación

La complejidad en el estudio de imaginarios sociales, hace necesario acudir a un enfoque que no limite las posibilidades de aproximación a las realidades de la vida universitaria, que reconozca el imaginario social como esos esquemas de inteligibilidad social. No como el sentido definido por Weber en términos de lo intencionado, lo referido o lo ideal, sino lo que hace posible ese sentido referido por Weber; como aquello de lo que no se habla, a lo que no se hace referencia intencional, pero que en tanto es lo que la gente cree como realidad y ayuda a organizar sus vidas; una realidad que pese a no ser evidente, a no mostrarse como luminosa, ahí está, construyéndose en forma dinámica y definiendo las realidades simbólicas.

Un enfoque que permita suponer que los imaginarios sociales se instituyen en medio de la construcción y la representación, pues no son el reflejo sustancial de un objeto o fenómeno pasivo (Cassirer), pero tampoco son inventados de la nada (J. Searle); considerándolos como construcción social e individual, que permita asumirlos como la “conciencia del nosotros” (J. Searle) pero a la vez como imaginario radical (Castoriadis). O sea, un enfoque que dé la posibilidad de ver la realidad social desde la lógica de los magmas.

En tal sentido un estudio de los imaginarios sociales no admite enfoques cerrados a una sola perspectiva; no es posible estudiar una realidad tan

compleja desde un enfoque naturalista, o desde un enfoque explicativo, porque las realidades sociales son más que datos -construcciones simbólicas, y más que construcciones simbólicas- imaginarios sociales. Por eso, ante esta complejidad, un paradigma alternativo no puede basarse en el desplazamiento de otros métodos hacia la marginalidad. (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 13)

Por todo lo anterior, para el desarrollo de este trabajo se acudió al enfoque de complementariedad, que parte de considerar las realidades sociales desde la lógica de los magmas. (Murcia & Jaramillo 2000, 2001, Murcia et al., 2005)

EL enfoque es pertinente, porque considera que no es posible aproximarse a una comprensión de las realidades sociales utilizando un método que, al ser aplicado de forma indiscriminada, dé cuenta de la realidad; pues como se aprecia, las realidades sociales presentan formas que sobrepasan las opciones de un solo método; y porque propone articular métodos de investigación de acuerdo a las necesidades y características de las categorías emergentes. Lo anterior, en ningún momento implica una utilización improvisada de métodos a manera de eclecticismo metodológico, sino que los métodos corresponden a las categorías centrales que emerjan en el estudio, pues, posiblemente, cada conjunto de ellas requiere un tratamiento particular para lograr compenetrar en su comprensión.

De hecho, en la misma dimensión de lo simbólico se presentan diferencias, pues para hacerle seguimiento a un simbólico es necesario buscar frecuencias, pero para hacerle el seguimiento a una significación es necesario buscar sentidos. Uno y otro requieren de métodos de observación diferenciados.

2.2 Diseño complementario utilizado en la investigación “imaginarios sobre universidad”

Si bien se reconocía que en el diseño, el método utilizado para la recolección de la información no es central, sí lo es el método de interpretación, el cual se fundamentó en la hermenéutica práctica (utilizando el término de Castoriadis). Desde ella, se interpretó toda la información resultante, tanto en la definición

inicial de las categorías simbólicas, como en el proceso de búsqueda de los imaginarios sociales.

Siendo que la hermenéutica es lo que nos permite comprender un observable “intangible de significado”, (Habermas 1994 p. 31), las manifestaciones del mundo de la vida que circulan en la universidad en forma de procesos conversacionales, serán tan sólo los medios para ubicar esos observables y desde ellas poder realizar los procesos de comprensión.

Por otra parte, como se reconoce que las realidades sociales se construyen en los intersticios de la vida cotidiana, esos intersticios involucran tanto las recreaciones sustantivas como las formales (en términos de Strauss & Corbin, 2002), en consideración a lo cual se asume un diseño que se juega entre la inducción y la deducción, entre la teoría formal y la teoría sustantiva; un diseño que va transitando entre las revisiones bibliográficas y los contactos directos con la realidad sustantiva, para, en su primer momento, desde estas dos dimensiones reconocer las categorías centrales que definen el mundo simbólico de profesores y estudiantes y, posteriormente, en un segundo momento, hacer profundización de las significaciones imaginarias sociales que desde ellos construyen estos actores sociales sobre universidad. Por eso la pertinencia de los métodos utilizados, estuvo definida por esas direcciones simbólicas construidas desde la primera aproximación a la realidad.

Considerando que el estudio se realizó desde la vida de la universidad, fue posible acudir al apoyo de algunos aspectos de la etnografía, tanto en su consideración como método y enfoque; por cuanto se buscaron rasgos relativamente estables, institucionalizados (patrones de comportamiento y formas de vida que pueden ser observados), desde los relatos que las personas hacían sobre sus propias vidas; pero además, por ser un trabajador de la universidad, fue posible “habitar” con el grupo de referencia (como es lo común en los enfoques antropológicos) lo cual permitió captar la mayor cantidad de categorías posibles.

Por esto, pese a que lo más importante fue el análisis del discurso y no sintáctico, las versiones de los informantes sólo sufrieron modificaciones en la forma y no en el contenido, manteniendo así la perspectiva Emic. El apoyo en propuestas de flexibilidad etnográfica como las planteadas por Hammersley y Atkinson, fue posible realizar procesos de reflexión y análisis de esas categorías dando así una perspectiva Etic a la investigación.

Pero la necesidad de estar contrastando las categorías emergentes en dos grupos poblacionales, maestros y estudiantes, requería del apoyo en otro método de investigación cualitativa: “la teoría fundada”, la cual asume como método la comparación constante, comparación que se realizó no sólo entre categorías sustantivas derivadas de la realidad cotidiana sino desde el apoyo en la teoría formal, lo cual permitió ir construyendo teoría a medida que se avanzó en la comprensión de los imaginarios sociales (ver: Goetz & Lecompte, 1991). Esta comparación facilita el desarrollo del método de relevancias y opacidades propuesto por Pintos.

Se presentaba una nueva duda en la definición del diseño ¿cómo mostrar la historicidad de los simbólicos y sus significaciones en el marco de las relevancias y opacidades? Esta tarea se asumió tomando como fundamento la arqueología de Foucault (2003), pues su perspectiva de búsqueda de pistas arqueológicas en los discursos constituyentes permitía realizar un seguimiento a las categorías simbólicas definidas en la actualidad por profesores y estudiantes, desde el momento de la fundación de la Universidad de Caldas. Para ello fue necesario constituir un archivo conformado por las ordenanzas, acuerdos y normas instituidas en la universidad desde 1943.

En consideración a estos argumentos, el diseño acudió a tres momentos: el momento de preconfiguración, el momento de configuración y el de reconfiguración, los que se desarrollan en marco de los hallazgos del capítulo tercero.

El momento de preconfiguración de la realidad. (Primer momento)

Este momento consistió en un primer paso de aproximación a la realidad intentando buscar desde su naturaleza teórica y sustantiva las categorías simbólicas u “observables” (Pintos), que definieron la búsqueda en profundidad y desde las cuales se construyó el diseño de investigación propiamente dicho. Esto quiere decir que las categorías de análisis no fueron asumidas desde el a priori deductivo, sino desde una confrontación entre éste y la realidad inductiva, apoyados en la idea de la Abducción, según la cual se pueden reconocer y formular hipótesis con información incompleta y acudiendo a un alto grado de intuición. (Parra Sandoval, 2003).

Por ello, **en primer lugar**, se realizó una búsqueda de precategorias paralelamente desde dos escenarios:

Desde una especie de **escenario inductivo**, que permitió buscar las categorías iniciales en la sustantividad de la vida cotidiana, tanto del profesor como del estudiante, a partir del desarrollo de 10 historias de vida, teniendo en cuenta el género, el tiempo de permanencia, la facultad y el estatus.

El segundo escenario de búsqueda de las categorías iniciales fue una especie de **escenario deductivo**, pues se aproximó a ellas desde alguna teoría formal consultada. Esta búsqueda permitió enriquecer las categorías sustantivas encontradas y obtener un perfil más claro acerca de las posibles direcciones de búsqueda y plantear un primer esquema de inteligibilidad desde el cual comprender la universidad.

Una vez definida estas direcciones de búsqueda, se diseñaron los instrumentos de recolección y las técnicas de procesamiento: 12 historias de vida por actor social, dos grupos de discusión de 150 personas cada uno y el archivo teórico. Como instrumento de procesamiento se utilizó el Atlas Ti.

El momento de configuración de la realidad. La saturación de las categorías desde el trabajo de campo. (Segundo momento)

Este momento exigió la puesta en marcha de la guía de configuración realizada en el momento anterior.

A partir de los simbólicos definidos se realizó una búsqueda profunda de sus significaciones imaginarias sociales en las historias de vida, en los talleres desarrollados en los grupos de discusión y en un archivo construido con documentos sobre la universidad desde su fundación.

El seguimiento de estas significaciones se hizo desde las funciones asignadas a la universidad y el nivel o estatus que éstas tomaban en cada grupo, actor social o documento; estos objetos que iban emergiendo se fueron vaciando en una “matriz de sentido” o red que tenía la categoría simbólica y las significaciones que se construían sobre ella desde los profesores, estudiantes y desde los imaginarios instituidos, por el Estado y por la universidad.

El momento de reconfiguración o búsqueda de sentido. (Tercer momento)

Una vez procesada la información se construyeron grupos semánticos, buscando las relevancias y las opacidades en cada uno de ellos y articulándolas con la posibilidad histórica.

Para ello, de todos los fragmentos de relatos o historias que se ubicaron en cada objeto o agrupación, se seleccionaron los más representativos teniendo en cuenta las dos poblaciones a comparar y los imaginarios instituidos.

Posteriormente, se realizó la construcción de sentido para lo cual fue necesario establecer comparaciones constantes entre las agrupaciones, la interpretación posible y algunas teorías formales que sobre éstas se habían dado.

CAPITULO III

VIDA UNIVERSITARIA:

LAS VOCES DE LOS ACTORES MISIONALES

1. EL CAMINO CONSTRUIDO

Momento de pre-configuración

Si es la sociedad y sus individuos quienes dan sentido al mundo académico que se vive y debe vivir en la universidad, son ellos quienes la constituyen y resignifican en la medida en que esos imaginarios se tornen fuertes y se visualicen en dirección a la realización social como imaginarios instituyentes; si esas orientaciones del representar/decir y hacer social son constituidas por las personas involucradas, ellos mismos son quienes en medio de los procesos de interacción social los reinstituyen, redefinen o cambian.

Justamente, lo que pretendió la investigación fue buscar esos imaginarios, no como estructuras definidas sino como formaciones en permanente actividad, y por tanto que en sí mismas están constituidas por deformaciones que equilibran y desequilibran constantemente la institución. En tal sentido, la búsqueda de indicios no sólo se realizó desde las teorías formales¹⁵ (desde lo que se había escrito sobre universidad), pues pese a que esa dinámica de la realidad social se expresa en los textos escritos y muchos de ellos generan, o propician prácticas sociales (enunciados declarativos, en términos de Foucault, 1975, 2003) solamente mostraría los imaginarios más instituidos, relegando

¹⁵ Se utiliza el término teoría formal para referirse al concepto desarrollado por Glasser y Strauss en términos de la teoría construida lejos de las categorías que toman como referencia cercana la realidad fenomenológica; así esta teoría se refiere a dichas categorías.

aquellas emergencias próximas de imaginarios radicales e incluso instituyentes.

Por eso, la consideración de esta organización no se fundamenta en la idea de que existen estructuras desde las cuales la gente organiza su vida, sino que las personas van construyendo en su imaginario grupos de categorías que sirven como ordenadores de las realidades. Esas agrupaciones se organizan utilizando el lenguaje como mediación¹⁶. No es que el mundo social se encuentre dominado por estructuras preexistentes, como lo proponen los estructuralistas, puesto que las estructuras son también de naturaleza discursiva en tanto son recursos que utiliza el ser humano para buscar inteligibilidad de lo social. En atención a esto, en el estudio se analizan las realidades desde algunas redes de relaciones posibles que se dan entre estas agrupaciones. (Ver por ejemplo Goldmann, L. 1972)

Se partió de considerar los imaginarios como esa carga intangible de sentido que las personas le damos al mundo, a nosotros mismos y desde las cuales organizamos nuestras vidas. Carga que construimos en y desde un magma de significaciones imaginarias sociales, magma que a la vez ayudamos a constituir; y que por ser intangible no está definida por lo ya existente; o sea no es representación de algo dado, no denota nada; por el contrario es creación, permite “poder hacer ser”, es sentimiento, es entidad política, agrupación construida socialmente, es una manera compartida de representarse el mundo.

De ahí que no sería posible presentar los imaginarios, pues en tanto intangibilidad e irreductibilidad a cualquier forma de manifestación objetiva, solamente se podría mostrar su dinámica a través del medio que vehicula su posibilidad de expresión “lo simbólico”.

Castoriadis había advertido que el principal problema de los trabajos de interpretación social era que los elementos últimos de lo social son

¹⁶ Gergen (1991), en su texto Realidades y relaciones, y particularmente en el capítulo la autonarración en la vida social, expresa cómo mediante las autonarraciones se hace intelegible el discurso acerca del yo, en el seno de unas relaciones vigentes. “utilizamos el relato para identificarnos con otros a nosotros mismos”. (Gergen p. 231)

precisamente los símbolos, de cuya constitución el imaginario no puede separarse ni aislarse.

Por ello, los simbólicos son considerados en el estudio como el vehículo de expresión de los imaginarios, formas de evocación de sentido y por tanto vínculo que articula las figuras-imágenes y sus significaciones. O sea, que los simbólicos son agrupaciones semánticas que contienen las representaciones sociales y su carga de sentido. De ahí que lo simbólico no es la representación de algo, pues el “desvanecimiento” de ese algo, como lo denomina Cassirer, es propio de la imagen como re-presentación y no de lo simbólico que es “producto del ser humano”, lo simbólico no es presentarlo de otra forma, es por el contrario crear una nueva forma desde la imaginación; es un producto que no es del todo fruto de los imaginarios ni del todo fruto de la referencia a lo empírico, sino que se conjuga entre lo real y lo imaginario. Sin embargo, es más estable que la significación imaginaria social.

Atendiendo a estas precisiones en el diseño se asumió el momento de pre-configuración desarrollado por Murcia y Jaramillo, como primer momento en la investigación, toda vez que permite adentrarse en el mundo de la vida universitaria, que es donde se genera este saber.

Este momento implicó la introducción en el mundo de los procesos conversacionales para reconocer ahí la forma como se dinamiza la realidad desde el engramado de imaginarios instituidos, instituyentes y radicales en su relación histórico-social; por eso, pese a que la primera aproximación se realizó desde la inmersión en el bullicio de lo cotidiano, este bullicio traía consigo un magma de significaciones que se consolidaban desde las influencias imaginarias de la localidad y la globalidad; influencias objetivadas en documentos escritos y prácticas sociales.

El primer momento significó, entonces, el encuentro con la vida de los actores sociales de la universidad desde dos niveles de práctica: uno de ellos conformado por los actores de interés para este estudio (estudiantes y maestros de la Universidad de Caldas), tomando como referencia sus historias

narradas, desde sus experiencias, sentimientos y proyecciones en y de la universidad. Inicialmente, para su selección se tuvo en cuenta el género, el tiempo en la universidad y la facultad a la que pertenecían. La pregunta para desencadenar esa historia era simple: “cuéntenos su vida en la universidad, desde el momento en que ésta comenzó a hacer parte de su proyecto de vida”. Se desarrollaron seis historias de maestros y seis de estudiantes.

Pero además, este momento del estudio implicaba otro nivel de práctica de las significaciones imaginarias sociales, aquellas más estructuradas y definidas por la institución como sus definiciones funcionales y las reacciones teóricas que en la sociedad estaban encontrando estas funciones. Las discusiones en este nivel traslado, inicialmente a reflexionar sobre las perspectivas filosóficas y pedagógicas de la universidad, de la sociedad y de hecho de la investigación social, (reflexiones que ya presentamos en el capítulo anterior); y paralelo a ello al análisis de las institucionalidades funcionales. (Fueron referentes para esta revisión, entre otros, los trabajos de Villada (1993), Valencia (1993), Romero (2003), Manchola (1993), Londoño (1993), Loaiza (1993), Gildardo (1993), Escobar (1993), además de las ordenanzas, acuerdos, leyes y normas definidas a nivel de educación nacional y específicamente de la Universidad de Caldas).

El análisis de las historias se realizó siguiendo los lineamientos aportados por la etnografía reflexiva (ver por ejemplo, Hammersley y Atkinson (1994) y la complementariedad etnográfica (ver por ejemplo, Murcia y Jaramillo (2000), que en su conjunto, mediante un proceso de categorización simple, axial y selectiva, buscan adentrarse en los sentidos otorgados, y para ello se utilizó como herramienta el Atlas ti.

El sentido de algo no es, a decir de Castoriadis la razón intencional y reiterativa, es por el contrario, lo que está cruzando esa razón, es el entramado de relaciones que hacen posibles las razones o justificaciones. Por tanto no se buscó en las historias las palabras repetidas, el análisis sintáctico, sino el contenido de esas referencias.

Esto hace que el Atlas Ti, no se convierta en un instrumento mecánico de agrupaciones cuantitativas, según las veces que se repita una categoría, sino que sea un medio para plasmar las reflexiones e interpretaciones de los contenidos. Las agrupaciones semánticas aquí, no se refieren a la mera yuxtaposición de palabras a manera de conjuntos semánticos irreflexivos, sino que corresponde a esa construcción de sentido que se da a un texto y que desde la hermenéutica profunda permite hacer aproximaciones a un simbólico.

Esta agrupación inicial permitió definir las primeras categorías relacionadas con los simbólicos sobre universidad que se constituirían en orientadores o “direcciones para la búsqueda posterior”. (Ver Anexo 1, Historias procesadas y mapas de relaciones)

Para establecer la comparación por edades, estatus en la universidad, facultad y género se realizó una síntesis de los simbólicos más relevantes de las historias realizadas. (Ver Anexo 2)

Esta primera aproximación no pretendía aun profundizar en las significaciones imaginarias sociales, solamente su objetivo era buscar puntos marcados en lo social para poder congrega el simbólico en un magma de referencias que al ser situadas en una población específica dejara entrever, posteriormente, las relevancias y opacidades.

Lo anterior implicaba tomar un poco de distancia del método utilizado por J. L. Pintos, pues deberíamos buscar primero algunas evidencias para delimitar o definir los “observables” a manera de direcciones de búsqueda en una “primera aproximación a la realidad de la universidad”. Esto permitiría seguir la pista desde estas direcciones a las agrupaciones semánticas y organizar desde ellas los simbólicos en los diferentes grupos poblacionales delimitados, profundizando en las significaciones hasta lograr cierto grado de saturación. Luego, acudiendo al código relevancia–opacidad se realizaría la crítica a esas evidencias, en su relación magmática con la vida cotidiana.

Desde esta imbricada relación se construyeron los observables, definiendo sus límites y posibilidades, no amparados en lo que la teoría formal dice de ellos sino en lo que las comunidades sujetos de estudio construyen como sustantividades funcionales y desde las cuales ellas mismas los valoran. Los observables, lo son en la medida en que sean delimitados por las funciones asignadas desde las significaciones imaginarias sociales. Justamente por eso, las cosas y personas son valoradas desde lo que la gente asume como realidad y no desde lo que las teorías racionales dicen sobre ellas.

Nosotros somos y establecemos nuestros propios límites, como lo expresa Foucault, por eso en los procesos de investigación social el objeto y el método son construcción del investigador, pues los límites no existen per-se, sino que el investigador los construye desde la dinámica misma de los imaginarios sociales.

2. LOS PRIMEROS INDICIOS



La figura misma atiende al concepto de lo simbólico, en tanto es expresión de los imaginarios y se relaciona con las formas de representar una realidad, en términos de lo que une las significaciones con las figuras o imágenes creadas

para representar esa realidad. Asumiendo que los cierres de las figuras son aceptadas por la comunidad académica y se utilizan, comúnmente, para representar las condiciones creadas por la comunidad universitaria desde sus significaciones imaginarias sociales (consideradas como “normales” en la universidad), acudo a la representación de los primeros hallazgos en este mapa de relaciones que no es otra cosa que una imagen de la complejidad que en ella se vive.

De forma similar a lo representado en el cuadro, la institución universitaria consiste en ligar a unos símbolos o significantes (cumplimiento, universalidad, particularidad, cientificidad...) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias). O sea, unas significaciones sobre estos simbólicos y “hacerlos valer”, en la medida que ellos han sido sancionados por la comunidad universitaria. Así, un reglamento es un símbolo sancionado por lo social, lo mismo que los actos de un mandatario cuando genera alguna acción definida por lo social (posesionar o sancionar, orientar).

Si lo simbólico, como se expresó, busca poner entre dos términos un vínculo de forma tal que uno represente al otro; es lo que une las significaciones con las figuras (ambas creadas por el imaginario); entonces es lo que permite expresar el sentimiento que embarga a las personas cuando hacen, se refieren a algo o alguien o lo representan. Y los sentimientos comunes, son los imaginarios sociales (porque “creo” que es así). La forma de buscar estos símbolos es construyendo agrupaciones semánticas que se van conformando desde los relatos sobre las vidas de los actores y que corresponden a formas comunes de pensar, sentir y soñar la universidad y no a meras descripciones del hacer o decir social, pues el imaginario se encuentra en el *ethos* de fondo de estas narraciones. Por ejemplo, si un profesor habla de su trabajo y en él expresa llegar oportunamente a todas las clases, esta descripción implicaba puntualidad, que en realidad es una categoría simbólica, pues por ser creación social remite a muchos significados. El “llegar oportunamente” es sólo una forma de representar la puntualidad y está asociada con una significación que

la hace posible. “Puntualidad” es ese vínculo que pone de manifiesto todo el sentimiento que despierta el “llegar oportunamente”.

Desde consideraciones como las expuestas se inició la búsqueda de agrupaciones semánticas que pudieran orientarnos hacia simbólicos contruidos por profesores y estudiantes en torno a la universidad. La búsqueda comenzaba a dejar ver posibilidades de agrupación semántica en tres grandes direcciones que son las expuestas en el cuadro:

Una referida a la función central instituida de universidad (consagrada en los documentos oficiales como misión), otra, orientada a todos esos apoyos que hacen posible cumplir con esas funciones contruidas y una más que tenía que ver con los propios actores sociales, quienes no sólo contruían y posibilitaban las anteriores sino que orientaban sus acciones desde estas contrucciones. Una agrupación relevante en esta última dirección comenzaba a tener fuerza y era la relacionada con el ambiente universitario. En otras palabras, todas las referencias a la universidad se hacían desde un supuesto estatus de funcionalidad asignado por los actores sociales.

Tal y como se expresó, antes que categorías totalmente delimitadas, lo que muestran inicialmente las historias son posibles direcciones desde las cuales es factible realizar profundizaciones; direcciones que dejan entrever el entramado complejo de influencias y generatividades propio de un magma de significaciones sociales y en tal sentido con límites muy tenues. Por eso, cuando se refieren a un simple acto realizado en la universidad, en esa referencia se puede estar tocando todas las direcciones consideradas.

Efectivamente, las historias de vida cuentan cosas relacionadas con esa función asignada a la universidad, aunque, en muchas ocasiones no de manera directa sino que la convicción en ellas (lo que la gente considera como la función de la universidad, como realidad) lleva a que se actúe, se represente o se hable de la universidad, de una u otra forma, de acuerdo a ese magma de significaciones sociales que la comunidad tiene acerca de las dichas funciones.

La segunda dirección seguía la orientación hacia todos aquellos apoyos que posibilitaran el cumplimiento de la función considerada; los actores sociales de la universidad se refieren constantemente a los apoyos económicos, a la infraestructura, a los apoyos del personal administrativo, a la administración en cabeza de un rector y, en particular, a la convivencia como esa dinámica que posibilitaba o no el cumplimiento de la función de la universidad.

En la tercera posibilidad los actores permanentemente hacen referencia a ellos mismos, a sus actitudes frente a esa función de la universidad, a sus compromisos, a sus limitaciones y sueños. Los estudiantes no sólo se refieren a los maestros o la administración y sino que hacen constante referencia a ellos mismos; de forma similar lo hacen los maestros.

En este direccionamiento inicial se puede considerar con alguna claridad que, tal y como lo proponen los teóricos construccionistas revisados, las instituciones crean su propio mundo de valores, formas de ver, analizar y sentir el mundo y desde ese -su mundo creado- valoran las acciones e interacciones de los sujetos y orientan sus acciones e interacciones. Lo que no estaba claro, aún, era si la forma de valorar y actuar en el mundo académico de la universidad estaba anclado en los mismos imaginarios instituidos en las normatividades o si por el contrario las diferencias entre las prácticas sociales y las instituidas zanjaban algunas brechas, tampoco era clara la trayectoria instituida de dichos simbólicos ni las relaciones entre las significaciones imaginarias sociales que respecto de estos simbólicos construían maestros y estudiantes. Lo cual será objeto de estudio en el momento de profundización o configuración.

Desde un análisis más en detalle de las historias se pudo construir algunas posibilidades desde los simbólicos que en torno a estas direcciones se marcaban.

2.1 La construcción de estatus de la universidad. (Funciones simbólicas asignadas)

- Formación
 - Investigar
 - Realizar proyección social
 - La academia
- Nivel de reconocimiento social de la universidad
- Producir conocimiento

Efectivamente desde las primeras historias de vida y los documentos analizados se expresaban tensiones respecto de estas funciones, algunos daban más relevancia a la formación o a la investigación como fin y medio, otros al conocimiento, como función principal de la universidad, algunos a la academia y otros pocos a la proyección. Pero en todos los casos, tanto en los lineamientos generales considerados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el Plan de Desarrollo, las evaluaciones realizadas por las facultades y en las historias de vida se hacía mención a estas agrupaciones como las principales funciones de la universidad.

Así, se pudo percibir una primera tensión; mientras que desde las significaciones imaginarias instituidas por la universidad el conocimiento como función social ocupa el sitio central y desde esta se realizan las otras funciones, mostrándose como totalmente opaca la formación, para los maestros y estudiantes se hace fuerte la referencia a la formación.

En otro nivel de tensión las significaciones imaginarias sociales construidas respecto de cada una de estas categorías muestran grandes diferencias, las que se marcan desde las realizaciones, pensamientos, sueños y referencias declarativas. Se comenzaban a ver como muy comunes en los maestros y estudiantes orientaciones de las SIS hacia la universidad como un sistema de normatividades que deberían hacerse cumplir aunque para los estudiantes las finalidades de la aplicación de la norma se comenzaban a relevar desde la

sanción y el juicio social, mientras que para los profesores esta expresión se estaba orientando más hacia la formación.

La formación como simbólico de aplazamiento, de expectativas puestas en espera, de compensar una deficiencia, de tener siempre un maestro como punto de referencia.

Un relato de una joven estudiante de medicina muestra algunas dificultades que muchos jóvenes de esta universidad deben soportar, pues en este modelo simbólico o se estudia o se trabaja, y quienes no tienen la posibilidad de hacerlo deben asumir con creces sus retos para poder cumplir los sueños trazados. Muchos no lo soportan y se quedan rezagados en las laderas de la imposibilidad e incompreensión de este magma de significaciones sociales por nosotros mismos creadas.

“De todas maneras es bueno resaltar que para yo estar aquí yo salí del colegio y en ese mismo momento no pude entrar a estudiar, seis meses de que salí me presenté y pase y pude entrar. En esos seis meses estuve trabajando y con eso conseguí una ayuda económica para los primeros meses aquí en la U. (...) me sentía insegura (...) primero en cuanto al apoyo que me brindaba mi familia, ellos descargaban en mí toda la responsabilidad. “Usted mamita verá como se consigue la ayuda económica pues nosotros tenemos la concepción de que es una carrera muy cara y posiblemente no le vamos a poder ayudar” (...); en segundo lugar por que me deprimí pues el cambio del círculo social del colegio al de la Universidad fue muy diferente, ese círculo es muy competitivo (...). Había mucha gente que tenía muchas ganas de sacar su carrera adelante, sabiendo que ya habían hecho otras carreras y gente que también tenían sus herramientas para poder estudiar bien, a diferencia que yo me encontraba tanto en problemas económicos, emocionales, efectivos. Me sentía sola, realmente me sentía sola porque me era difícil encontrar ese tipo de amistades que tenía en el colegio.

Al semestre siguiente repetí la mayoría de materias de segundo. De todas maneras cuando recibí la plata del ICETEX la recibía a mediados de semestre, no era desde el principio, entonces eso me impedía muchas cosas y me desestabilizaba. Por eso estuve vendiendo bombones de chocolate en ese semestre, y pues claro, tenía que dedicarle tiempo a derretir el chocolate, a armar todas esas cositas, a venderlos y me acostaba realmente muy cansada, muy agotada, y cuando me iba a dedicar a estudiar ya no podía en esa noche, porque estaba muy cansada. Entonces me levantaba supuestamente temprano y habían momentos en que me cogía la tarde (...).” hve.18

En esta carrera hacia alcanzar algo en la vida de un joven que aún no está preparado para hacer nada productivo, la profesionalización y el control son las herramientas más comunes en las referencias que los estudiantes consideran. Las significaciones imaginarias sociales devenidas de los

estudiantes respecto del educar, como función central de la universidad y el papel que en ella juega la docencia y la investigación serían objeto de profundización en el segundo momento. Por ahora había pistas importantes que mostraban diferencias entre algunas facultades respecto de estas posibles SIS en torno a formación y en relación a ello, al papel que cada uno de los miembros de la comunidad universitaria y de sus soportes deberían cumplir. Articulado con esto, el peso del nombre de la universidad en el ámbito regional y nacional tomaba un sitio de importancia en el sustento de imaginarios centrados en simbólicos de profesionalización y estatus social.

De forma similar, las historias revisadas mostraban que para la mayoría de los maestros la función central de la universidad tiene que ver con la formación, aunque con una tendencia marcada hacia imaginarios de profesionalización. Formar con muchas variantes que sería necesario revisar en el magma de significaciones imaginarias sociales, pues al fin y al cabo en cualquiera de esas significaciones el formar, al parecer implicaba dar conocimiento en posesión de alguien (generalmente el maestro), a una persona que necesita ese conocimiento y que no lo tiene. Cualquiera fuera la variante de las significaciones, apuntaba a pensar que el imaginario de la función universitaria se fundamentaba en la formación como aplazamiento de funciones sociales, como tiempo de preparación para...

Pese a que la investigación aparece como simbólico mediático funcional de la universidad (en términos de medio para...), la utilización de este medio comenzaba a mostrar diferencias en el imaginario de los maestros respecto del de los estudiantes, pues al aparecer otra función central de la universidad *“la producción y promoción del conocimiento producido”*, la investigación se convierte en el instrumento por excelencia para lograr tal propósito y no tanto orientada a la docencia como sucede con los estudiantes. *“Pienso que la investigación es el futuro más importante para la permanencia de la universidad y es el motor que impulsa su desarrollo, por eso se debe mantener la investigación como la principal fuente de*

conocimientos y cimentar la labor de los grupos para fortalecer la institución". hvp.1

La producción de conocimiento es una función que aparece asignada por los maestros desde las significaciones imaginarias sociales que le dan a la investigación. Pues se investiga para generar algo que se pueda mostrar y que genere posibilidades de desarrollo institucional. Era claro que aparecía un simbólico desde la carga de significaciones otorgadas a otro, cual era la investigación: pero estas complejidades serían objeto del segundo momento.

En la definición de estos simbólicos en los maestros parece no ser relevante ni la facultad a la que pertenecen ni el tiempo que llevan en la universidad.

Es evidente que en las construcciones instituidas y vigentes de la universidad la función central está encarnada en la misión institucional como simbólico central que contiene las orientaciones del decir, representar y hacer social en torno a esta institución.

La universidad de Caldas tiene como misión:

"La universidad de Caldas en cumplimiento de la función social que corresponde a su naturaleza pública, tiene la misión de generar, apropiar difundir y aplicar conocimientos mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección, para formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad, aportar soluciones a los problemas regionales y nacionales y contribuir al desarrollo sustentable y la integración del centro occidente colombiano".¹⁷

Interesaba por ahora que en el simbólico que definía la función central de la universidad estaba lo social correspondiente a la naturaleza pública. Los medios establecen un cierre en lo curricular, lo investigativo y la proyección, lo mismo que la noción de formación, que pasa a ser reactiva a las **clausuras** de

¹⁷ El PEI de la Universidad de Caldas fue estructurado en 1996 bajo la rectoría de Guido Echeverri y define las políticas y derroteros de la Universidad en los 15 años siguientes. Este proyecto se origina desde la posibilidad de autonomía universitaria otorgada por la Ley 30 de 1992; para definir políticas que dieran piso a la reorganización de la "estructura orgánica" de la Universidad, la cual había sido reformada a partir del trabajo de un grupo de exvicerrectores académicos comisionados para tal fin, desde 1994. La misión originalmente propuesta fue modificada por el Estatuto General en 1997, que en su Artículo 3 la propone tal como aparece en el texto expuesto.

lo social. Esto es que la formación no es hacia un amplio desarrollo humano sino hacia la “utilidad” que la sociedad impone.

La formación, entonces, no aparece como categoría central en los simbólicos instituidos, sino como significado de lo educativo instituido por la sociedad, como la clausura de otras posibilidades de educación, como imaginario, formación con un fin útil.

La generación de conocimiento en esta asignación de status instituido aparece como un medio para lograr esa clausura hacia la persona que requiere la sociedad, una persona que es deforme y que debe “normalizarse” en términos de Martínez Boom (2003, a, b) para cumplir con un papel el “ser útiles a la sociedad”.

De igual forma, los procesos curriculares, la investigación y la proyección se ubican aquí como los medios para cumplir con ese encargo social. Lo cual es relevante en términos de la importancia dada por los maestros a la investigación como medio para generar conocimiento, y de los cambios en relación a la misión inicialmente propuesta, los que se analizarán en el segundo momento.



2.2 Soportes de realización del estatus

- Construcción social
- Responsabilidad o compromiso con la institución
- Ambiente laboral
- Visibilidades administrativas
- Apoyos económicos
- Espacios de realización
- Planes de estudio

En los rastreos iniciales se construyó una agrupación semántica muy fuerte, relacionada con todos esos soportes que permiten que el estatus o función otorgada a la universidad se pueda desarrollar.

Como central en los simbólicos sustantivos, o sea, en aquellos contruidos desde las historias de vida, la construcción social de la universidad y del conocimiento es de constante referencia en la mayoría de los procesos de comunicación, lo cual expresa una tensión imaginaria respecto de los simbólicos formales donde la importancia se centra en el control y seguimiento, la evaluación según las orientaciones de calidad expuestos por el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, los programas académicos y estructura curricular, la función docente, investigativa y de extensión, la infraestructura y dotación tecnológica y unos docentes con formación en postgrado.

Desde las SIS contruidas en torno a estos simbólicos centrales, tanto la administración de la universidad como los otros agentes sociales organizaban acciones; se puede notar que muchos de los maestros y estudiantes asumen la responsabilidad y el compromiso con la institución muy cercano a la opción de construcción y participación que hubiese. Ello casi define y contrarresta las otras categorías como las problemáticas administrativas, los apoyos económicos y los espacios de realización. Justamente, en todo el ambiente de

la universidad, sobre todo a nivel administrativo y de empleados, se siente un clima de desconfianza, dadas algunas decisiones tomadas a espaldas de la comunidad por administraciones anteriores.

Entre tanto, en los documentos centrales, la atención está centrada en los procesos de acreditación de programas, de facultades y de la universidad y en la resignificación curricular,¹⁸ sin desconocer algunas intervenciones realizadas respecto de la contratación de profesores ocasionales que buscaban mejorar el clima de confianza y de trabajo de este sector el que, en los últimos tres años había generado movimientos importantes al interior de la universidad.



2.3 Los actores sociales

Las historias y las primeras aproximaciones a los textos de dirección de la universidad mostraban una agrupación semántica recurrente, referida a quienes son los encargados de desarrollar esa misión. Referencias que comenzaban a vislumbrar enormes fracturas en el posicionamiento de estatus

¹⁸ El proceso de resignificación curricular inició en el 2004, e intenta hacer una recuperación de sentido y propiciar mayor comprensión de los principios fundantes de las prácticas pedagógicas y curriculares.

para quienes tiene a su cargo, la mayor responsabilidad en el desarrollo de esta misión asignada.

Efectivamente, los profesores y estudiantes en sus historias no sólo hablan de la universidad como algo fuera de ellos sino como su universidad, como su vida, como el escenario de acción y comunicación en el cual hay personas comprometidas y personas que no les interesa la institución.

Hablan de los otros y de ellos mismos, como actores que estaban “*cumpliendo un encargo misional*” como sujetos imbuidos por una carga social que deberían cumplir para el bien de la sociedad y del país. Los estudiantes con una encomienda claramente definida, la de formarse para el mañana y los maestros la de enseñar y preparar a esos personajes no completos y dispuestos a aprender.

Ese imaginario de incompletud del estudiante y de universidad al servicio de la sociedad comienza a mostrarse en simbólicos relacionados con la función social del maestro, del estudiante y de la universidad.

“Hay muchachos que terminan y no saben escribir, hablar, redactar, revisar un informe, hay muchachos que no saben ni que es un ensayo y obviamente no saben hacerlo, entonces cuando van afuera tienen esas dificultades y el mundo se les viene encima (...)” hve19. “Hay docentes docentes y personas que repiten” hve5. “He crecido mucho como persona, y ahora puedo opinar mas abiertamente de la problemática que se centra en nuestra sociedad, hoy soy una persona autónoma capaz de tomar mis propias decisiones, con iniciativa definida, que lo único que quiere es salir adelante pero sirviendo a un país que de verdad necesita una renovación total”. hve3

Maestros que hablan del estudiante como el sujeto que aprende para desempeñar un papel en la sociedad, generalmente definido por la profesión y que en muchas ocasiones no logra con plenitud, maestros que hablan de ellos mismos como los docentes que deben ser, desde ese magma de significaciones sociales que definen el “deber ser de un buen maestro” o de aquellos que no cumplen con ese estatus asignado; pero también estudiantes que se ven a sí mismos desempeñando un encomiable papel definido desde en ese magma de significaciones como función que debe cumplir quien estudia

en la universidad, quien se “prepara” para hacerlo de la mejor manera; como verdaderos “actores misionales”.

De hecho, los simbólicos instituidos desde la práctica social (no así desde la institucionalización normativa) respecto de los maestros y estudiantes son categóricos en la definición de un status de enseñar y aprender. Aquí las tensiones con respecto de los simbólicos instituidos son realmente débiles y casi imperceptibles; tanto que los “actores misionales” están definidos claramente desde el compromiso que deben cumplir con la sociedad a partir del desarrollo de la misión reconocida y sancionada por ella. El maestro y estudiante no es un personaje cualquiera, es el actor que cumple y hace cumplir con la misión y visión de la universidad y por eso, la participación en los procesos de construcción social de la universidad toman una dimensión de gran importancia en los simbólicos de los maestros y estudiantes.



3. PROFUNDIZANDO EN LOS SIMBÓLICOS DESDE LA RELACIÓN DE FUENTES TÉCNICAS E INSTRUMENTOS. Segundo Momento

Desde las direcciones asumidas en el primer momento se habían logrado construir algunas agrupaciones semánticas que orientaban hacia simbólicos sociales, a partir de los cuales sería posible realizar profundidades para ver su dinámica en el marco de relevancias y opacidades. Pero ¿cómo lograr este propósito? Los observables (en términos de Pintos) estaban delimitados, el escenario de estudio se había logrado construir desde la primera aproximación a la realidad de la Universidad; ahora sería necesario definir algunas técnicas e instrumentos que posibilitaran profundidades respecto de cómo se dinamizaban estos simbólicos en la vida cotidiana y cómo habían logrado su institucionalización.

Técnicas e instrumentos de profundización

Las historias de vida seguían teniendo validez para el propósito de profundizar en las significaciones imaginarias sociales. Pero sería necesario acopiar otro tipo de información devenida de una dinámica común en la vida universitaria y que aproximara el sentido común dado en las discusiones sobre universidad. Por eso se constituyeron grupos de discusión en torno a los simbólicos definidos que permitieron no sólo abarcar profundidad en las búsquedas sino ampliar la base de los actores consultados.

Las historias se ampliaron a 12 de cada actor social y se realizaron dos grupos de discusión, uno de maestros y otro de estudiantes, cada uno de 150 participantes, organizados desde una dinámica de red en torno a cuatro grandes preguntas (denominadas trampolín o detonantes) en torno a las cuales se formaron cuatro grupos y se dieron las discusiones: estas preguntas fueron: ¿qué universidad tenemos y queremos?, ¿qué hace importante a la Universidad de Caldas?, ¿cómo vemos la universidad?, ¿es la universidad mi proyecto de vida?, presentando al final las conclusiones y recomendaciones que surgieron de los subgrupos.

En todos los momentos de discusión, se profundizó en los temas y situaciones que permitieran conocer los significados que se le otorgan a la vida universitaria. (Ver Anexo 3 – talleres)

Pero ¿cómo procesar la información que se recolectará? El enfoque de complementariedad generaba una pista al respecto; los instrumentos y técnicas deberían definirse de acuerdo a las categorías a valorar; por eso el sistema operativo de profundización debería contener diferentes aspectos que se considerarían desde el procesador Atlas Ti. Se crearon entonces cuatro unidades hermenéuticas: una con las historias de vida y entrevistas en profundidad de los profesores, otra con las historias y entrevistas de los estudiantes, otra con la información lograda en los talleres, otra con los rastreos de los simbólicos en la historia de la universidad desde el momento de su creación y por último una constituida por los documentos que contienen las leyes estatales actuales sobre educación superior.

En el caso de los simbólicos instituidos oficialmente el objetivo era ubicarlos en la historicidad, por tanto la pretensión de comprender sus significados no era fundamental, sino la forma como fue logrando reconocimiento institucional. O sea, se buscaba la institucionalización histórica de unos simbólicos actualmente vigentes tanto en las prácticas sociales como en las prácticas institucionales. Para ello se construyó una unidad de análisis conformada por: documentos históricos (acuerdos, y escritos sobre historia de la Universidad de Caldas), leyes de la educación colombiana (Ley 30 y 115). (Ver Anexo 4)

En el caso de los simbólicos devenidos de las prácticas sustantivas de la vida cotidiana (recogidos desde las historias, las entrevistas en profundidad y los talleres), el interés se centraría en la búsqueda de las significaciones imaginarias sociales, desde el análisis del discurso del actor social.

En el sentido anterior, pese a que en el procesamiento se partió de los simbólicos identificados como categorías centrales, las significaciones se apoyan en fragmentos de relato que acompañarían los simbólicos y que

muestran la evidencia observable de la significación. Es de reconocer que el fragmento de relato por fuera del contexto discursivo del actor social, en muchas ocasiones no posibilita definir las significaciones, por tanto, fue necesario realizar la lectura una y otra vez en dicho contexto. (Anexos 1y 3)

Era claro que la interpretación de la información procesada planteaba un nuevo reto a nivel metodológico; se habían procesado las historias, talleres y la teoría formal, pero ¿cómo realizar un análisis atendiendo a estas posibles diferencias en las significaciones imaginarias sociales?

La dinámica de los imaginarios sociales se representaría desde las relevancias y opacidades aportadas por el análisis de las significaciones imaginarias sociales; era claro también que los observables o límites de los simbólicos no se establecerían desde la teoría formal, y se definieron a partir de las referencias permeadas en las realidades sustantivas. Además, era importante comprender que cada relevancia trae consigo una opacidad, que las opacidades no se ubican adrede ni son invento del investigador, sino que la misma dinámica de los imaginarios sociales las pone sobre el tapete de acuerdo al contexto de desarrollo.

En consideración a estas claridades, la forma de interpretación no requeriría hacer explícita la opacidad, pues al presentarse las relevancias en los diferentes escenarios de práctica social se estarían desvelando implícitamente las opacidades.

Desde los cuadros facilitados por el Atlas Ti, se realizó entonces, este proceso de comparación utilizando el siguiente cuadro. (Anexo 5)

Simbólicos\ categorías referenciales	Maestros	Estudiantes	Teoría instituida
--	----------	-------------	-------------------

En la casilla de maestros y estudiantes se ubicaron las agrupaciones semánticas relacionadas con cada uno de los simbólicos, construidas desde la

información recolectada en los instrumentos desarrollados (historias y talleres) en tanto estas agrupaciones representaban el magma de significaciones imaginarias sociales desde el cual se constituye la universidad en el bullicio de la vida cotidiana.

En la casilla teoría formal, se ubicaron los simbólicos con algunas orientaciones hacia las significaciones, (las que se pudieran lograr del análisis de la declaración formal).¹⁹ Por eso, antes que buscar las significaciones imaginarias sociales en estos discursos, se muestran los simbólicos en su consolidación y dinámica temporal, a partir de la historia de la Universidad de Caldas.

¹⁹ No se profundizó en las significaciones desde los discursos oficiales- instituidos- por que el interés del presente trabajo se centró en los relatos de los actores –docentes y estudiantes- Otros trabajos como el de Teresa de Sierra Nieves, ya referenciado, se interesan por este tipo de significaciones imaginarias.

CAPITULO IV
LA DINÁMICA PROFUNDA DE LOS IMAGINARIOS EN
LA UNIVERSIDAD DE CALDAS
Reconfiguración

1. RESIGNIFICACIÓN DE LAS DIRECCIONES INICIALES

El análisis de las primeras 10 historias de vida mostró que las categorías inicialmente formuladas de género, facultad y tiempo de permanencia no eran relevantes para este estudio, por lo cual, el trabajo en profundidad se centró en analizar las generalidades de los imaginarios que profesores y estudiantes construyen sobre universidad desde las direcciones de búsqueda construidas en el primer momento sin profundizar en las particularidades de estas categorías.

Es de considerar que el interés fundamental de la investigación estaba centrado justamente en comprender esos imaginarios y posiblemente el profundizar en sus especificidades de género, facultad o permanencia habría desviado la atención hacia las particularidades, que bien pueden ser objeto de otros estudios.

Además, los resultados del momento de preconfiguración permite definir los observables para desde ellos trazar la ruta de búsqueda, con lo cual, las categorías definidas en el esbozo inicial son apenas una proximidad lograda desde los preconceptos que puede seguir prevaleciendo ante el contacto con la realidad sustantiva o que puede cambiarse ante la fuerza de los observables emergentes. Efectivamente para definir estos observables y ver si las

categorías inicialmente formuladas se mantienen la información procesada se vació en una matriz que se presenta en el anexo No2.

Ciertamente, el primer momento mostró que las diferencias de los imaginarios entre estas categorías no son relevantes y si existen algunas, estas no se pueden catalogar desde una lógica que tome el género, la facultad o la permanencia como punto de referencia, pues la historicidad de los imaginarios implican una múltiple influencia que involucra la familia, la escuela, la potencia de los massmedia y la industria cultural, la cual no discrimina entre unos y otros; en cambio la diferencia entre profesores y estudiantes se hizo cada vez mas notoria, al parecer dada la emergencia de una identidad subjetiva en los estudiantes que valora con supremacía el presente y desde este, las relaciones de la academia con la práctica cercana y disciplinar; mientras que los estudiantes asumen la universidad como escenario de vivencia para adquirir la forma profesional en la cual lo importante son los aportes que esta institución pueda ofrecer para enriquecer su proyecto de vida en el aquí y ahora, para los profesores la universidad es el proyecto a construir y desarrollar y por tanto buscan participar activamente en su construcción.

Hombres y mujeres organizan sus vidas en la universidad desde significaciones imaginarias sociales similares; por ejemplo para unos y otros la función de la universidad es la formación profesional y la investigación es una de las funciones de la universidad. Lo cual podría estar mostrando, o bien que las expectativas que acompañaron el interés por diferenciar géneros corresponden más a una exigencia de la sociedad actual y no tanto tajantes diferencias entre uno y otro pues al fin y al cabo ambos comparten las mismas historias culturales y sociales; o bien podría estar mostrando la fuerza hegemonía – machista que históricamente ha impuesto una forma de ver y sentir el mundo.

En relación con la categoría “tiempo de permanencia” y pese a que las expectativas mostradas inicialmente eran elevadas respecto de las posibles “brechas”; bajo el supuesto que la “formación” universitaria genera cambios importantes en los imaginarios de los jóvenes a medida que ella va consolidándose como el medio evidente que la sociedad tiene para “llevar al

joven a su mayoría de edad”, no se logró establecer diferencias importantes que ameritaran la atención especial a esta categoría. Lo anterior puede estar relacionado con el hecho de que los simbólicos desde los cuales se ha construido la universidad están fuertemente cimentados en las bases sociales, a tal punto que los actores sociales (profesores y estudiantes) llegan a la universidad con unos imaginarios definidos desde la historia social, y que la posibilidad de su movilidad es muy limitada. O sea, que “las formas de ser corriente” en la universidad están muy enraizadas en la cultura y la sociedad y el cambio hacia otras expresiones implica un verdadero choque con los simbólicos hegemónicos.

Respecto de la ubicación en las diferentes facultades, pese a que en el análisis de las primeras historias se mostró alguna diferencia entre las facultades de agronomía e ingenierías respecto de la función de la universidad, en la medida que se profundizó en otras historias se evidenció que estas diferencias, correspondían mas a la particularidad de las dos historias que se estaban analizando y no a la generalidad de los imaginarios de profesores y estudiantes.

2. LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA EN LA UNIVERSIDAD DESDE LAS DIRECCIONES DE BÚSQUEDA

El trabajo en profundidad desarrollado, pone de manifiesto que tanto las direcciones de búsqueda como los simbólicos definidos en la preconfiguración, son válidos, puesto que la mayoría de las agrupaciones semánticas posibles se pueden ubicar en estas direcciones.

Sin embargo, este trabajo en profundidad nos lleva a comprender que la asignación de estatus, en realidad es un proceso de construcción social que no sólo se ha evidenciado en la Universidad de Caldas sino que es reclamado por los actores desde diferentes perspectivas y manifestaciones, además, que este proceso ha solicitado en la historia social diferentes formas de participación de sus actores.

No es la construcción social un soporte de realización, sino que es la base de la definición de la vida universitaria, es la sociedad, concretamente la comunidad de la Universidad de Caldas la que instituye los simbólicos desde los cuales funcionará la universidad. Castoriadis y Shotter habían advertido que las instituciones son en realidad redes simbólicas sancionadas socialmente.

Pero la sanción social de las redes que constituyen la universidad no sólo ha sido un arduo proceso de consolidación de acuerdos y desacuerdos donde muchos sectores de la sociedad manizalita, regional y nacional han participado, sino que la intervención de estos actores ha tenido muchos matices y formas; matices y formas que han ido cambiando a lo largo de la historia misma de su constitución. Mientras en unos sectores, como en el caso de los profesores, se afianza y reclaman con ahínco una forma de participación más directa y buscan medios diversos para lograr su propósito, en otros, como los estudiantes, los imaginarios de participación en la construcción social de la universidad se tornan tenues y pierden la claridad que antes habían logrado.

Pero este simbólico que caracteriza la asignación de estatus a la Universidad de Caldas se perfiló como fuerza instituyente a tal punto que en la Constitución del 91 y su desarrollo en la Ley 115, se establece como requisito de las instituciones educativas, mediado por el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Esta comprensión de la enorme relevancia que tiene en la vida de la universidad la construcción social y la participación de los actores en ella, hace que los trayectos y categorías simbólicas giren en torno a ésta.

En el sentido anterior, las otras direcciones y categorías que se habían definido en la preconfiguración se mantienen; o sea, que efectivamente, los “actores misionales” organizan sus vidas en la universidad desde una especie de trayectos que han logrado construir y experimentar, en los que se pueden definir algunos simbólicos constituidos desde los imaginarios sociales que guían y ayudan a organizar sus vidas.

Otro aspecto que permitió comprender el estudio en profundidad es que la convivencia en realidad no es una dirección de búsqueda ni categoría simbólica central, sino que existe una, mucho mas contundente que la contiene y es el ambiente laboral el cual absorbe incluso los soportes de realización, pues todas las referencias que los actores hacen respecto de ellos se asumen desde la posibilidad de propiciar un ambiente adecuado o no para el cumplimiento de la misión. O sea, el valor, el estatus no es el soporte en sí sino el papel que juega en la generación de ambiente para ayudar con el encargo misional.

Una primera consideración estaba quedando clara en el análisis; podría afirmarse entonces, que la comunidad universitaria **no parte de la creación radical de simbolismos sobre universidad**, sino que toma los referentes instituidos y sobre ellos dinamiza nuevas formas simbólicas y nuevos imaginarios; así como existen grupos de individuos en la universidad que organizan su vida ceñidos a las normatividades, existen otros grupos, que, partiendo de estos simbólicos buscan controvertirlos en todas sus acciones e interacciones, bien sea porque no están de acuerdo con ellos, porque consideran que son insuficientes o sencillamente porque tienen un imaginario de universidad constructiva y reconstructiva que los lleva permanentemente a buscar otras formas de representar las realidades.

Esta condición de la vida universitaria tiene coincidencias con los planteamientos realizados por Castoriadis (2003, p. 218), en el sentido que *“nada de lo que pertenece propiamente al simbolismo impone indefectiblemente la dominación de un simbolismo automatizado de las instituciones sobre la vida social, una nueva sociedad creará con toda evidencia un nuevo simbolismo institucional”*.

Quizá esto se podría explicar a partir de las fuertes influencias conjuntistas que imperan en la orientación oficial de la universidad, y que definen las formas de valorarla. “Los indicadores y categorías del consejo Nacional de acreditación se orientan básicamente a valorar la parte funcional de la universidad” comenta un maestro, así mismo, la evaluación de los docentes no toma en cuenta aspectos que se vive en la universidad y “que se salen de las meras funciones

instrumentales”. Estos y otros mecanismos de control, sobre los que se volverá más adelante, dejan ver el afán por hacer de los imaginarios simples operaciones instrumentales con el ánimo supuesto de buscar la calidad de la educación en la Universidad de Caldas.

Es tan fuerte esta influencia que, como afirma Stolzengerg (1978, citado por Shotter, 1993a, p. 150) quedamos atrapados en imágenes que nos mantienen cautivos, “creemos que estamos dibujando la naturaleza de algo una y otra vez y no hacemos sino construir sin darnos cuenta del marco por el que lo miramos. Atribuimos a la cosa lo que pertenece al método de representarla.” ¿Acaso en la Universidad de Caldas hemos caído en la trampa de nuestra propia concepción del mundo? Porque se afirma que “algo que ya ha ocurrido debía haber tenido una cierta naturaleza con base a lo que luego se derivó de ello”, lo cual a decir de Shotter es un procedimiento insatisfactorio desde el punto de vista metodológico, porque se estaría viendo la universidad desde sus relaciones causales y no como producto de las relaciones locales contingentes, de las construcciones sociales inmanentes en un magma de significaciones que influyen y se dejan influir, que construyen y reconocen.

Esto aparentemente plantea un **dilema** relacionado con la afirmación de Castoriadis en el sentido que los imaginarios radicales crean sus simbólicos y representaciones, o sea, sería impropio asumir que los simbólicos se pueden considerar independiente de los imaginarios, pues son la articulación entre significaciones y representaciones. Pero lo que se hace no es asumirlos de forma independiente sino analizar las significaciones sociales desde unas categorías simbólicas (definidas a partir del estatus de funcionalidad) en cada uno de los “actores misionales” para ver qué agrupaciones semánticas congrega (en términos de relevancias y opacidades) y qué otras podrían constituir nuevos simbólicos.

Por eso, para las instituciones las relevancias son unas, las que corresponden a su estatus validado socialmente, a veces desde las leyes, y para los actores sociales pueden ser otras, las que “asumen como realidad”, y que corresponden al estatus que debe tener la institución.

Lo que se puede definir de entrada es que indefectiblemente, la comunidad en general habla de la universidad desde el estatus que le haya otorgado, o sea desde las funciones que cree que tiene la institución y por las cuales debe responder y desde las cuales debe valorar las acciones, interacciones, discursos y representaciones que sobre ella se efectúen. Pero ese estatus no es otorgado adrede, ni tomado insensiblemente de los códigos simbólicos instituidos oficialmente; sino que es justamente como lo considera Castoriadis, asumido de un magma de significaciones imaginarias que involucra lo individual, lo social, lo natural-histórico y lo biológico. Por eso las diferencias se pueden construir desde las significaciones sociales dadas por los diferentes actores y en algunos casos sus estratos de localización; por eso ejerce una gran influencia en las significaciones sociales el hecho de ser maestro o estudiante. Pero las mayores fracturas se presentan entre los imaginarios de los administradores y los comunes en la práctica social. Ni siquiera se evidencian fracturas profundas entre lo que el estado considera en la ley y las significaciones imaginarias sociales, sino que la brecha parece estar ubicada entre los imaginarios de quienes administran la universidad y el resto de la comunidad educativa.

Que los maestros y estudiantes se refieran a la universidad desde las funciones asignadas, no quiere decir que se asuman las mismas funciones definidas por los administradores de la universidad; incluso por los maestros como administradores del currículo.

En síntesis, los estudiantes y maestros organizan sus vidas en la universidad desde unos trayectos que han cruzado sus experiencias y discursos desde múltiples influencias (familiares, culturales, sociales): desde las funciones asignadas a la universidad, no necesariamente en el proyecto educativo institucional o en las leyes, sino asumidas desde las prácticas sociales y culturales cotidianas; desde las funciones asignadas a los maestros y estudiantes que no siempre son las mismas asignadas a la universidad ni por los instituidos oficialmente y desde lo que consideran como los apoyos para poder lograr estas funciones.

Lo anterior, por cuanto “la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades.” (Castoriadis 1993, p. 200) o sea, el hombre no vive para cumplir una función, sino que, por el contrario, crea, inventa necesidades constantemente y define también sus satisfactores; lo cual imprime a la lógica de la universidad una dinámica que se sale de los análisis estáticos y estructuralistas que asumen la universidad como determinada por estructuras estables a las cuales se adapta el individuo que se “integra”.

Una segunda consideración confirma los supuestos logrados en el primer momento, en términos de que no es en los simbólicos donde se ubican las diferencias entre unos y otros (entre maestros, estudiantes, administradores, estado, universidad) sino en las significaciones imaginarias sociales donde se encuentran fracturas importantes, sobre todo entre los que administran y los que son afectados por esa administración o los profesores y los estudiantes. Esto coincide con los planteamientos de Castoriadis en términos de que los imaginarios radicales construyen sus propios simbólicos y formas de representar. Por lo cual, el definir un imaginario radical es un proceso que implica ir construyendo ese mundo propio de representaciones y simbólicos que los identifican en el magma de significaciones como tal. **Lo anterior trae una consideración de gran importancia, a la hora de realizar investigaciones** que pretendan comprender los imaginarios, pues si no se analizan las realidades desde su consideración histórica es difícil mostrar la emergencia de imaginarios radicales o instituyentes, siempre que éstos necesitan ser comprendidos en los cursos de las prácticas histórico sociales.

Y emergía una **tercera consideración relacionada con lo metodológico** en el sentido que el análisis de pocas historias de vida, si bien da una idea de los principales simbólicos, la claridad respecto de su orientación e incluso de su relevancia solamente es posible en el marco de una información no solamente profunda sino variada, pues desde ella se pueden percibir con mayor claridad las sensibilidades en las significaciones que sobre los simbólicos se construyen. Por ejemplo, mientras las orientaciones iniciales apuntaban a

considerar que lo más importante para los actores era su compromiso, la comprensión de varios relatos en historias y talleres redireccionó la categoría central hacia la construcción de la universidad. Mientras que en las primeras historias se comenzaba mostrar agrupaciones que suponían la diferencia entre facultades, mediante el estudio de más historias y talleres se aprecia que en realidad esto podría deberse a un sesgo de los informantes que se habían tomado como referencia. Esto no justifica, de ninguna forma, la importancia de aumentar la cantidad de informantes sino la necesidad de utilizar varios instrumentos de recolección que permitan establecer triangulaciones.

En el sentido anterior cambiaría la grafica general de la siguiente forma:



3. LA DIFERENCIA COMO EJE DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Las teorías sobre construcción social de la realidad brindan la posibilidad de entender la diferencia como fundamento de la creación, como soporte del

florecimiento y renacimiento, pero a la vez permite ver la diferencia como soporte de localidad e identidad.

Los imaginarios radicales como creación, diría Castoriadis, son la fuente del reconocimiento del otro como diferente pero a la vez como inmerso en una historicidad social y cultural, lo cual no significa la negación de lo instituido como acuerdo –y no consenso- o lo instituyente como posibilidad común. Pues como el mismo autor lo propone, desde la lógica de los magmas no hay radical sin un toque de instituido o de natural; justamente eso es lo que otorga el estatus histórico- social de las construcciones sociales.

Las ontologías de la racionalidad ilustrada volcaron las miradas hacia lo universal, lo lógico, único y estático; en términos de Pintos (2000) hacia el “monoteísmo ontológico”; las teorías del construccionismo social invitan a lo diverso y plural, lo móvil, a la búsqueda de lo común en medio de lo diferente. En la teoría de los imaginarios sociales, se inaugura el relato de la diferencia; ese relato que busca **desmontar** universalidades, unicidades y racionalidades nomológicas y estáticas y que promueve otra lógica; la de los desequilibrios, la lógica de las movilidades y de las relaciones diversas, de los conflictos y las diferencias.

Es una lógica donde la realidad social emerge de las construcciones entre diferentes y diversos, donde tiene asiento lo dado pero como referencia y posibilidad de ser otra cosa, o de seguir siendo; donde las características de un fenómeno no corresponden a predefiniciones sino que “están siendo”; son, en la medida en que ayudan a construir y se transforman desde las significaciones imaginarias sociales teniendo en cuenta la movilidad misma de estas.

Esta lógica que ha sido descifrada por autores como Lyotard (1996, 2002) en términos de la no forma, la caída de los metarrelatos o la deslegitimación del proyecto moderno, es propia de una postura posmoderna que busca recuperar el relato como condición humana, la localidad y la particularidad como ejes de construcción de identidad.

Ya no es identidad en referencia al otro universal, es identidad en relación a lo propio, a lo mío; identidad como construcción de mundos simbólicos en medio de mundos de significaciones sociales que lo definen; una identidad construida desde el magma de significaciones imaginarias sociales que reconoce la historia y la naturaleza de lo dado, pero que agiliza desde ese reconocimiento su propia construcción y ayuda a construir el magma; una identidad influida e influyente, construida y constructora.

No es la identidad que se constituye desde estereotipos predeterminados, sino que crea sus propios referentes y los crea desde unos referentes contruidos socialmente. Una identidad desde adentro desde el reconocimiento de si, del otro y de lo otro y que concilia en ese término de lo diferente, de mundos comunes y posibles.

O sea, una identidad construida desde los esquemas de inteligibilidad social, desde las significaciones imaginarias sociales que desde la lógica de los magmas no es ni totalmente individual o social, ni totalmente creación o reproducción.

Dado que la institución social no es más que una red simbólica sancionada socialmente (Baeza, 2000, p. 58, Castoriadis, 1983, p. 201), la identidad institucional se constituye desde esas redes simbólicas que las instituciones han construido y desde las cuales valoran las acciones, las representaciones y los discursos que en ella tienen lugar; por tanto, la identidad de una institución no puede ser producto, ni de universales ideales como lo proponía Weber, ni tampoco puede ser producto de particularidades individuales como lo expresa Baeza (pese a que su referencia es respecto de las identidades de las personas); pues al ser generadas en y desde un magma, son producto de la ebullición permanente de múltiples influencias, entre ellas lo individual y lo social.

Shotter (1993a, p. 127) lo plantearía al considerar que la construcción social de la realidad consiste en un proceso de conformación de sentimiento, “un

proceso en el cual aquello que al comienzo es sólo una tendencia meramente sentida puede realizarse como una nueva institución social”, y Castoriadis lo definiría desde su teoría de los magmas.

La Universidad de Caldas como institución social es, desde sus orígenes expresión de sentimientos, institución de imaginarios y construcción de simbólicos que al ser sancionados socialmente definen sus límites y posibilidades, delimitan lo permitido o no, lo válido o no válido, lo factible o no factible, las formas de referirse a ella y desde ella, las posibilidades de representarla. En otras palabras, la Universidad de Caldas es centro y expresión de la ebullición de formas y discursos que, a la vez que la definen y delimitan, la constituyen.

Muestra de esta expresión es la Ordenanza 006 de 1943 que no sólo declara su constitución sino que comienza a establecer los límites de su acción en atención a unas necesidades específicas de la comunidad. La ordenanza en su artículo primero expresa:

“La Universidad Popular se dedicará a los siguientes fines:

- a. Dar enseñanza secundaria y comercial.*
- b. Dar enseñanza técnica e industrial.*
- c. Formar peritos agrícolas y pecuarios.*
- d. Fomentar la enseñanza de las bellas artes.*
- e. Propulsar la cultura de la mujer caldense, instruyéndola en economía doméstica, artes manuales, enfermería, comercio, etc.*
- f. Lograr el mejoramiento de la cultura intelectual y la mayor capacitación de los obreros manuales”.*

Estas direcciones de su hacer social, son más que direcciones funcionales; son en realidad expresión de los sentimientos de toda una comunidad social caldense que vuelca las ilusiones de su desarrollo en la creación de la Universidad Popular- de Caldas. Son, en términos de Castoriadis, creación del *Teukhein* y del *Legein*, o sea de esas delimitaciones del decir, representar y hacer social que manifiestan toda una historicidad de significaciones imaginarias sociales conjugadas en un magma que se instituye mediante unos simbólicos concretos: la primera norma de creación de la universidad, desde la cual se orientaría todo lo puede ser o no para la institución creada.

Desde esta ordenanza, se organiza el currículo y la administración; los maestros, estudiantes y directivos comienzan a actuar desde ella y para ella; o sea para continuar con la institución de la universidad deben actuar desde unos límites establecidos y sancionados socialmente, devenidos todos ellos de ese magma de significaciones imaginarias sociales que toma como base tanto lo dado históricamente, o sea, los imaginarios que se tenían en esta época sobre educación, sociedad, desarrollo, ciencia, tecnología, pero también que toma como base lo radicalmente expuesto como novedoso para la universidad Popular de Caldas y lo que está siendo fuerza social instituyente en el eje cafetero y en el país (el desarrollo técnico, agrícola y la capacitación de la mujer) .

Por eso, las significaciones imaginarias sociales que confluyen en la universidad no pueden ser consideradas desde una perspectiva nomológica, unidireccional y excluyente pues desde su misma creación éstas han atendido al reconocimiento de múltiples expresiones de sentimiento que conjugan lo local y lo global, lo social y lo devenido de la psique- soma²⁰ y lo natural.

Bajo la influencia de la reforma a la educación de López Pumarejo (Ley 68 de 1935), en la cual se comienza a proponer la autonomía académica y administrativa de ésta respecto del Estado, fue creada la Universidad Popular. De hecho, la movilidad magmática de la institución de la universidad se aprecia también en la ebullición permanente para su constitución y la forma como se van fundiendo en ella simbólicos instituidos, de orden legal, pero también simbólicos devenidos de imaginarios instituyentes que van elaborando y reelaborando el *Teukhein* y *Legein* institucional. De ahí que antes que constitución definitiva, la universidad es apenas proposición de posibilidades: el Artículo 23 de la Ordenanza de 1943, expresa:

“La Universidad Popular estará bajo la dirección de un Consejo Directivo compuesto por el Director de Educación Pública que será su Presidente, el Director o Rector de la Universidad, que será su Vicepresidente y de los Directores

²⁰ Castoriadis utiliza el concepto de Psique-soma para referirse a la imbricada relación entre lo psicológico y lo corporal, en la cual una manifestación o expresión individual no corresponde, en realidad a una particularidad aislada de lo social, pues pese a reconocer la individualidad esta no puede existir sin la socialidad.

de cada uno de las distintas Facultades. El consejo directivo elaborará el reglamento para el régimen interno de la institución en concordancia con las normas del ministerio de Educación Nacional”.

Como se percibe, la fuerza está centrada en la definición de un cuerpo directivo que se rige en tención a la ley, **pero deja en opacidad dimensiones del imaginario social histórico** que se habían venido convirtiendo en instituyentes de gran valor a nivel latinoamericano. El antecedente del Manifiesto de Córdoba de 1918, había sentado las bases para la institución de un imaginario radical sobre universidad, que no sólo limitaba el poder eclesial en el manejo de la universidad en América Latina sino que ubicaba la participación de los estudiantes en la cima de la construcción de la universidad.

La sanción social de los instituidos generan en sí mismos la movilidad de la institución creada; por eso, en la Ordenanza 19 de 1946 la constitución del Consejo Directivo **sufre cambios importantes** que instauran la participación de profesores y estudiantes en dicho órgano. En el Artículo 9 de esta Ordenanza se expresa: *“El Consejo Directivo de la Universidad se compondrá de ocho miembros así (...) un profesor elegido por el profesorado de la universidad; un miembro elegido por estos mismos profesores, que también deberá ser persona sin empleo en las dependencias de la universidad y un miembro elegido por los estudiantes”.*

En adelante, las ordenanzas y acuerdos dados por la junta directiva y posteriormente por el Consejo Superior y el Académico **son manifestaciones de una permanente lucha** entre quienes visibilizan con gran potencia la construcción social y quienes desde posturas, a veces hegemónicas, buscan imposter funciones que cierran la posibilidad de la universidad como institución imaginaria.

Pese a ello, los constantes equilibrios y desequilibrios que ha vivido la universidad, no son otra cosa que la expresión de dicha movilidad, evidenciando que esa manifestación de lo diverso, lo múltiple, lo factible, la posibilidad, es lo que define la identidad de la Universidad de Caldas como construcción social y reclamo de esa construcción. Tal y como se verá más

adelante no sólo la comunidad construye permanentemente universidad sino que reclama y exige construcción social, y pese a los aparentes momentos de estatismo, su identidad siempre ha sido construida desde esas tendencias que privilegian la voz de los sujetos, en su pluralidad, la otredad, las subalternidades, y no la mirada narcisista de lo individual, tal y como lo expresa Arfuch. (2002, p. 20)

En la misión misma de la universidad se visualiza esa continua lucha entre lo instituido como universalidad educativa por el estado y la localidad regional, entre unos imaginarios que buscan acoplarse a las leyes y las desviaciones dadas por las propias fuerzas sociales locales, tal y como se analizará mas adelante cuando se este desarrollando la asignación de estatus. O sea, la movilidad se genera desde las relevancias y opacidades que los actores dan a las categorías de universidad.

4. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL. ESQUIVO CONCEPTO DE IDENTIDAD EN LOS IMAGINARIOS SOBRE UNIVERSIDAD

Pero la construcción social como escenario de participación es en sí un simbólico no sólo difícil de capturar sino difícil de ejercer en el proceso de institución; pues como el agua, se desliza a veces por entre los dedos de los que ejercen la administración y ostentan el poder dando paso a cierres que no sólo anquilosan la dinámica de la universidad sino que destituyen la imaginación y creación como opción de vida.

Shotter (1993a, p. 128-135) había advertido que un imaginario implica lo nuestro y puede conservar las estructuras de lo cotidiano, pero cuando se busca cerrarlo a imágenes o modelos, se destruye su naturaleza abierta y puede llevar a formas mecánicas de vida social. El imaginario es responsable de la identidad tanto individual como social; sin embargo, si esa identidad es asumida desde los paradigmas heredados de una lógica nomológica creemos que nuestra identidad corresponde a algo ya dado, o por lo menos que depende de estructuras ya establecidas y que nuestro papel como

sociedad o individuos sólo se limita a adaptarnos a ellas. Como lo afirma el autor, en muchas ocasiones construimos nuestra imagen nuestra realidad y no podemos salirnos de ella.

La universidad es producto del imaginario social, pero eso no significa que esté siempre expuesta a la construcción social, pues hay momentos en los cuales no se pernea esa posibilidad. Nadie podría negar que la universidad no es imaginada, utilizando el concepto de Shotter para referirse a aquello instituido, pero ese rango no traduce movilidad, divergencia, posibilidad, toda vez que esta ebullición también es construida desde los imaginarios sociales.

Esta constante lucha entre momentos de visibilidad y opacidad de la construcción social de la Universidad, es lo que se presenta en este aparte del informe.

4.1 Profesores: Construir el camino

En los imaginarios de los profesores de la Universidad de Caldas se asume con gran fuerza el simbólico de ser sus constructores. Por eso no sólo se visibiliza en ellos un sentimiento de **participación** en todo lo que hacen como forma de construir universidad, sino que sus voces se elevan como reclamos a aquellos procesos, administraciones y personas que frustran estas aspiraciones.

Lejos de ser una constante seciente y unificada, en la dinámica de las significaciones imaginarias en torno a la construcción social de la universidad se aprecian altibajos, no sólo en el compromiso con esta construcción por parte de algunos profesores sino en los momentos históricos que marca dicha exigencia.

Si bien, los movimientos actuales de los profesores buscan con claridad la defensa de la autonomía, la disponibilidad de planta docente, las mejoras de condiciones de capacitación, investigación y producción y la dotación de escenarios de acción docente, además de las propias aspiraciones salariales, constituyendo un imaginario que valora con gran potencia la participación en la

construcción de la universidad y enfatizando en la forma como esta participación se propicia²¹, esta dinámica de las formas de actuar, decir y representar de los profesores **no siempre ha sido así**, en la Historia de la Universidad descrita por Albeiro Valencia & Alberto Gómez (1994) y Valencia (1993) se muestra la gran dinámica social de la Universidad de Caldas; pero en ella, la participación de los profesores en la construcción social de universidad, en sus primeros inicios no es tan relevante, ya que se manifiesta desde intervenciones aisladas (delegaturas) y no desde movimientos organizados que expresen un sentimiento común de participación y voluntad de intervención.

La reacción de los profesores en los movimientos del 50 devenidos de la dictadura militar del gobierno de Rojas Pinilla apenas se plasma en posturas de expectativa y en movimientos coyunturales posteriores que buscaban básicamente aumento de salarios: *“A partir del mes de julio de 1962 el rector debió sortear tres serios problemas (refiriéndose a la administración de Rafael Marulanda Villegas): el movimiento profesoral que pedía el pago de una prima en el mes de julio equivalente a medio sueldo, la cual fue concedida”*. (Valencia & Gómez, op.cit., p. 104)

Pero las significaciones imaginarias sociales de los profesores respecto de su papel en la construcción social de la universidad **se irían transformando** y en los movimientos posteriores se amplían sus exigencias hacia cuestiones que marcan una importante tendencia del estatus de calidad actual de universidad: la investigación y la dotación de laboratorios y bibliotecas.

“A mediados de 1970 los profesores de la universidad, organizados gremialmente en la asociación de profesores, presentaron a la administración de la universidad un pliego de peticiones en el cual solicitaban: alza de salarios en vista de los bajos emolumentos, respecto del Estatuto Docente, estímulo a la investigación, adecuación de los laboratorios y dotación de la biblioteca”. (Ibid., p. 127)

La participación de los profesores en los movimientos de los años 70, estaban más orientados a la construcción social y política tal como se expresa en el siguiente relato extractado de una historia de vida: *“Yo me vinculé a la*

²¹ Ver archivos de la APUC sobre los movimientos de los maestros en la última década; pliego de peticiones diferentes organizaciones.

Universidad de Caldas en 1978, en ese entonces la universidad se caracterizaba por estar permeada por un fuerte movimiento estudiantil y profesoral; la reflexión sobre la situación del país. La reflexión sobre las formas de vinculación del movimiento profesoral y estudiantil a los movimientos políticos del país era muy relevante”. hvp13

Definitivamente, las significaciones imaginarias sociales de los profesores en la actualidad son mucho más radicales y contundentes en cuanto al simbólico de construcción social de universidad, **apuntando fundamentalmente a las formas de participación** en estos procesos de construcción. Esto es, que aunque se supone un interés siempre implícito en las significaciones imaginarias sociales de los profesores por estar activos en la construcción de la universidad, no es evidente su participación amplia en la historia contada, lo cual podría ser motivo de otro estudio, pues en los imaginarios actuales el sentimiento y anhelo de construcción mediante múltiples procesos y el reclamo por que algunas decisiones, sobre todo en manos de los administradores de turno, obstaculizan esta aspiración, supera la participación por delegaturas establecidas por la ley y asumida en la historia de la universidad.

No se puede desconocer, el camino trazado desde los instituidos, tanto a manera de simbólicos de la Universidad de Caldas como de los oficiales definidos en forma de leyes de la república. Pues como se expresaba, desde la Ordenanza 19 del 46 se establece participación de los profesores en el consejo directivo y en las actuales leyes de la República que rigen la educación colombiana (Ley 30 de 1992 y 115 de 1994) y las propias instituidas desde la universidad: Plan de desarrollo, Proyecto Educativo Institucional y Estatuto Docente, se amplía esta participación en todos los órganos colegiados de la universidad (Consejo Superior, Académico, de investigación, de evaluación, de facultad, comités de departamento).

Pero las formas de construcción instituidas oficialmente no escapan a las delegaturas, que son, en realidad, formas de participación indirecta. En el sentido anterior, antes que estar consolidado un camino en la construcción social de la Universidad de Caldas, lo que se aprecia en los imaginarios de los

profesores es la búsqueda sin treguas de unos senderos que ayuden a definir escenarios de construcción amplia y directa; un camino no está creado, ni se está recuperando, apenas se está construyendo. Por eso, son relevancias de gran alcance en los imaginarios actuales de los profesores, las significaciones dadas desde su participación real y directa en múltiples actividades de la vida universitaria: desde la investigación, desde su papel en la administración, desde los proyectos de extensión, desde la participación en comisiones y eventos diversos, o desde la misma clase; anclados en eventos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el proyecto de vida de cada uno de los profesores que dirigen los relatos y discursos hacia la construcción de un sueño: el sueño de la universidad que se quiere socialmente.

4.1.1 Dimensiones de la participación

Si bien en el simbólico instituido por el Estado (Ley 115 de 1994) se ordena la construcción social del proyecto educativo institucional, es la universidad en cabeza de sus administradores la que debe generar y dinamizar formas de participación que logren el cumplimiento de este propósito. Pero, **en el imaginario de los profesores es relevante la forma poco participativa como se ha desarrollado este proceso**, dejando en evidencia que el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Caldas obedece más a una construcción individual que social y que su aspiración se funda en que ésta, en su totalidad, sea la conjugación de un sueño común. En una de las plenarias los profesores consideran que *“El significado que le damos a la universidad y al PEI, es un sueño de universidad, no realmente construido sino también escrito colectivamente”*.

“La pregunta debe hacerse es en orientación a saber hasta donde han sido los esfuerzos colectivos o más bien individuales para establecer alianzas entre nosotros mismos, para trabajar de una manera concatenada con lo que concebimos de la investigación la docencia y la proyección. No hemos quedado bajitos en los esfuerzos y hemos caminado de forma muy individua (...) es muy fácil decir que estamos cumpliendo con una visión como está escrita en un papel, pero cual es la responsabilidad que tenemos como grupo, como colectivo que podemos construir conjuntamente las ideas que tenemos o los propósitos que convoca con la institución. Mis expectativas mis sueños, mis propósitos mi caminar como persona vinculada a una institución es parte también de una dinámica colectiva”. tp.

Construcción social de la universidad implica, desde este tipo de referencias, compromiso con lo social e institucional, implica acuerdo para caminar hacia propósitos comunes, pero también implica la no clausura de la diversidad y la individualidad.

La construcción de la universidad no puede ser construcción de unos sujetos individuales, **debe ser ante todo la respuesta a un magma de significaciones** imaginarias sociales que funden en su ebullición la individualidad y la grupalidad, que dan cabida a constantes y nuevas ebulliciones, pero sobre todo que se construye desde las sustancias que constituyen ese magma: la vida cotidiana.

“Debemos pensar qué queremos como universidad, cual es el proyecto de universidad en el sentido de que si lo consolidamos entre todos va ser más difícil el día de mañana acabar con la misma universidad (...). Si nosotros construimos una universidad, nosotros somos parte de ese proyecto de vida, yo aspiro terminar mis años y poderme jubilar en la universidad y por eso se lucha (...)”. tp

Una concepción magmática del proyecto de universidad se inspira en las significaciones imaginarias sociales que actualmente construyen los profesores y desde ella la construcción para la diversidad y la diferencia como escenario de reconocimiento de lo múltiple.

“Estamos en la Universidad de Caldas no para construir consensos si no para elaborar procesos concertados que son dos cosas diferentes, por que no se trata del consenso de unificar si no de concertar, teniendo en cuenta las diferencias, que es básicamente lo que nosotros somos, seres distintos. La universidad debemos reconocerla como escenario de muchas opciones, el escenario de muchas ideas y de múltiples interpretaciones, pero también como el escenario de posibilidades de llegar a acuerdos”. tp

4.1.2 Formas de participar en la construcción social de la universidad

Las historias de vida de los profesores son construidas desde la emoción y el sentimiento de haber participado en la construcción de la universidad, pero también desde el sentimiento de frustración porque no les han permitido hacerlo.

Escenarios como la investigación, son tomados por los profesores para hacer sus aportes: *“Acá hay cuatro líneas de investigación, yo sí estoy trabajando en este momento en línea (...) apoyado por la universidad (...), lo hago porque así uno aporta a la universidad, le ayuda en su compromiso de producir conocimiento, aunque en realidad yo como ocasional, investigo porque quiero, porque acá la investigación a nosotros no nos representa nada (...).”* hvp10

Son orgullosamente proponentes y dirigentes desde sus cargos administrativos: *“En materia de investigación comencé a desarrollar más fuertemente el concepto de línea de investigación, de equipos, programas de investigación como para que esto tuviera más sentido, y más sentido es que definitivamente la investigación tiene que permitir la complementación de posibilidades y capacidades”* .hvp13

O desde las opciones y escenarios que la misma academia les brinda:

“En este momento estoy como coordinador en la práctica de biología y química, estamos tratando de fortalecer esos aspectos académicos en ese programa, y uno de los aspectos fuertes es la investigación, entonces fortaleciendo las líneas y específicamente una línea, es en enseñanza de las ciencias, porque consideramos que tenemos un compromiso y una responsabilidad muy grande y es el poder aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias”. hvp4

Pero también cuentan su participación en los escenarios que la administración les brinda: *“Uno de los procesos más importantes para la universidad fue la acreditación de los programas académicos que inició con enfermería y lo que significó en la organización y desarrollo de la universidad; pues fue la oportunidad participar en la generación de procesos organizados y sistemáticos en busca de la calidad”*. hvp9

Desde los vacíos que han encontrado y que pretenden superar con sus aportes:

“También me encontraba ansioso por conocer e integrar a mis prácticas docentes el museo de historia natural (...) Al estar dentro de la universidad he podido percibir cientos de problemas y de virtudes en esta, muchos de estos problemas me ha tocado asumirlos desde mi quehacer profesional, por esto, a mi ingreso

comencé a participar tanto en los procesos de resignificación curricular de mi facultad como en el Comité Ambiental de la universidad. Desde los grupos de resignificación curricular percibí el deseo de muchos profesores por mejorar éstos, de una manera participativa, vinculando procesos académicos y administrativos al mejoramiento constante de los programas de la facultad”. hvp P8

La generación de propuestas tendientes a la creación de programas es otra forma de participar en la construcción de universidad:

“Ahora estoy en el proceso de articular una propuesta para la generación de una Maestría en Ciencias Agropecuarias a la que se integren todos los profesores calificados no sólo de esta facultad sino de toda la universidad, que permita una verdadera formación de investigadores idóneos para las necesidades de nuestra región y de Colombia”. hvp8

También cuentan con orgullo la construcción de la universidad desde movimientos sociales liderados en ella:

“Tuve la fortuna de participar muy activamente casi al nivel de liderazgo en todo el proceso que condujo a la salida de la rectoría de Carlos Iván Buitrago, que mucha gente recuerda hoy en día como la rectoría más arcaica. El hecho real es que en esa época se comenzaron a dar los primeros pasos serios para contar con una universidad como la que tenemos hoy en día (...)”. hvp2

O simplemente desde su compromiso con la academia, con los estudiantes y esos procesos de aprendizaje que debe acometer: *“Siempre he estado muy en contacto directo con los estudiantes, tratando de inculcarles, pues el gusto, el amor, el cariño y todo por la artes y la universidad, la problemática del país que viví desde esos movimientos estudiantiles”. hvp2*

Pero también, la construcción de la universidad la expresan desde sus denuncias, respecto de los obstáculos que deben sortear y que en muchas ocasiones imposibilitan su compromiso real con este proceso; obstáculos no sólo concebidos desde la administración y el poder que en ella se deposita sino desde el poder que ostentan algunos maestros para no permitir el desarrollo de alguna propuesta.

“Yo soy profesor de ingeniería de computación; estaba trabajando en los ciclos de ingeniería, de computación y tecnología, y cuando le dije a la decana que necesitaba autorización para hablar como representante de varias universidades, para crear un softwar, entonces ella me dijo que no podía porque no era ingeniero de computación, pues soy eléctrico. Entonces me dije, no, aquí no hay motivación de nada, y ya me había pasado que trompamos fines de semana, domingos, sábados con el proyecto de ingeniería en computación y logramos que nos lo aprobaran con el superior académico, con el ICFES, y todo. Cuando voy y hablo con la decana y me dice eso”. hvp7

En síntesis, un hecho relevante en este recorrido es que la participación de los profesores se ha ido transformando a través de los tiempos; en la década de los 50 la participación se aprecia muy orientada a lo funcional y personal, en los 70 orientada a lo político y social, buscando transformaciones en las estructuras sociales y políticas antes que en la especificidad de la educación, y en la actualidad volcada hacia las transformaciones y construcción de la universidad.

Esto hace justicia a las perspectivas desde las cuales se analizaba el mundo social y político en cada una de las épocas, pues mientras que en la década de los 50 apenas se estaba buscando alejar el país de las confrontaciones bipartidistas, que se lograría con la consolidación del frente nacional; en la década de los 70 se organizaban las esperanzas políticas y sociales desde los metarrelatos del socialismo y el estructuralismo “si no cambia el sistema-la estructura no cambiará la educación” y en la actualidad los imaginarios están mas orientados hacia la relación entre lo global y local, lo diverso y lo poco estable; en lo que muchos han descifrado como características de una época posmoderna. (Lyotard, 2002)

4.1.3 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) construcción social y compromiso

Dando cumplimiento a la Constitución Nacional de 1991 y la Ley 30 de 1992 sobre educación superior, el Estado emite la Ley 115 de 1994 para reglamentar la Educación General en Colombia. En el Artículo 4 se define la participación de la comunidad en los procesos educativos en los siguientes términos:

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Desde 1955 el gobierno había contratado con la UNESCO expertos para realizar el primer Plan Quinquenal de Educación Integral, lo cual sería base

para la constitución del primer Estatuto General de la Universidad de Caldas en 1959.

Recordemos que la Constitución Nacional de 1991 y de ahí las Leyes 30 y 115 se instituyen como resultantes de las exigencias de la comunidad general y de los profesores y estudiantes en particular. Por eso el estatus otorgado a la comunidad como copartícipe en la construcción del proyecto educativo, es en realidad la consolidación de unos imaginarios sociales instituyentes que finalizan en la institucionalización de estas cartas de navegación.

Si bien, las formas de participación de los maestros han sido variadas y con diversos matices, tal como se expuso en referencias anteriores, desde la ley 115 se establece un escenario donde esta debe realizarse, el cual es reglamentado por el Decreto 1860 que en su Artículo 14 plantea:

Contenido del proyecto educativo institucional: Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Tomando en cuenta estos derroteros, comienza a plantearse el Estatuto General de la Universidad de Caldas (Acuerdo 055 de 1.993) y posteriormente la misión que debería cumplir.

Se supone que la Misión es el fundamento y horizonte del PEI y por tanto, debe ser de la más amplia construcción social. Sin embargo, el Estatuto General del 93 y el PEI del 94 fueron estructurados por comisiones nombradas por el rector y luego de estructurados, fueron puestos a consideración de la comunidad. O sea, la construcción de los lineamientos fundamentales de la universidad, habrían podido ser contruidos desde dinámicas de participación muchos mas amplias que las delegaturas, tal y como lo indica la ley.

Pese a ello, el proyecto educativo institucional (PEI) está tomando gran fuerza en los imaginarios de los profesores, a tal punto en sus SIS no sólo se debe constituir en la carta de navegación sino que debe ser la expresión más

alta de los sentimientos de la comunidad. En los talleres desarrollados con los profesores fueron muchas las expresiones orientadas en el sentido que *“El PEI, es un sueño de la universidad que creativamente la consolida (...)”. “El PEI debe ser dentro de la vida misma de la universidad; o sea, lo que debemos retomar como proyecto, como propuesta desde la vida que se da en la universidad”*. tp

El proyecto educativo debe ser institucionalización de la vida universitaria, debe ser la voz de los actores y por tanto conjugación de las significaciones imaginarias sociales en simbólicos que definen su estatus de funcionalidad. Eso lo entienden los profesores cuando aseguran que *“los planes, programas y proyectos que se desarrollan desde el PEI, insinúan las políticas en relación con el profesorado, con los estudiantes, con administrativos, con admisiones, con todo, con investigación, las políticas están ahí, no es sino extraerlas”*. tp

Pero el hecho de que los profesores consideren que el PEI debe ser la brújula que guía la universidad, este no es asumido como **la norma instrumental**; o sea no es que se establezca la normatividad y ella regule lo social adrede y desde ella misma. No es la instrumentalidad de la función la que define la institución universitaria; es mucho más que eso, es el *teukhein* y el *legein* como producto y productor de las significaciones imaginarias sociales, por eso, es la encarnación de los compromisos en el imaginario de las comunidades lo que asegura que ella se desarrolle. *“El PEI, antes que normatización debe ser acuerdo y compromiso (...). Nosotros en el departamento pedimos libertad pero a la vez solicitamos directrices. El PEI es el que le da una orientación de universidad en eso tiene que ver lo de adiciones, cuáles son los criterios de selección, no cambiar normas, es como la definición de algo permanente, pero no automático. Incluso el plan general debe revisarse desde el PEI”*. tp

Ese sentido más que normativo, asignado al Proyecto Educativo Institucional (PEI), ese estatus de sentimiento sancionado por los profesores, lleva a que asuman que no es suficiente su existencia en la universidad, pues para que éste sea asumido con responsabilidad y seriedad debe ser construido en común, debe ser en verdad expresión de sentimiento de la vida de la

universidad y dado que el proyecto educativo institucional fue construido por una comisión; al parecer no representa las aspiraciones de toda la comunidad. *“Lo primero es que hay unos diseñadores del PEI”.*

Por eso, la relevancia en las significaciones imaginarias de los profesores se plantea en términos de la construcción común o dado el caso de la discusión más amplia del PEI. En sus imaginarios, esto permitiría no sólo su reconocimiento en las prácticas cercanas sino el compromiso y control de su desarrollo: *“El PEI, como ustedes dicen, se quedó en el papel pues no hay seguimiento. Las propuestas de todo tipo deben tener mayor coherencia con el PEI. Éste se debe hacer más vivencial para que no se quede en el papel. Se deben hacer mayores discusiones a nivel de estudiantes y profesores pues hay muchas personas que poco o nada saben del tema”.* tp

Quizá la falta de una dinámica más agresiva de parte de la administración hace que no se conozca el proyecto educativo institucional de la universidad, aunque se tengan significaciones claras sobre su gran importancia para el desarrollo articulado de universidad, pues no existe como encarnamiento,²² como eso que cruza lo corporal, porque logra compenetrarse tanto en las personas que las compromete.

O sea, en las significaciones de los profesores el PEI debe cumplir con una función inmanente; de articulación entre las normatividades y los compromisos, entre los proyectos de la universidad y los de vida de los sujetos involucrados en ella pero además debe ser escenario de reconocimiento, de visibilidad de los sujetos como diversos aunque mediados por acuerdos. Este imaginario de inmanencia es expresado por una profesora en la siguiente metáfora:

²² El encarnamiento, a decir de McLaren es el compromiso del concepto con la piel, con la vida, es más que memoria una situación del deseo que lleva a que una determinada cuestión se convierta en algo que se quiere y se puede hacer. Esto es, posiblemente lo que han logrado los medios y que están aprovechando para hacer de las personas más dependientes. (McLaren 1994)

El PEI es como una cantidad de puntitos que están ahí trazados a manera lineamientos. La diversidad está en que nosotros, nuestros proyectos y programas es como ir uniendo esos puntos, cada uno los une de diferentes formas, entonces se va haciendo el tejido de la universidad. El PEI no es tomado en serio en las prácticas universitarias a pesar de la importancia que tiene y que es nuestro horizonte y no lo tómanos en cuenta.

Más que una diversidad de interpretaciones del PEI lo que veo es la anarquía curricular de planes de estudio haciendo de la universidad una torre de Babel que atenta contra la plantación de proyectos colectivos. Nos encontramos, por que no tenemos puntos comunes e hicimos cada uno lo que quisimos. Una forma de tejer el hilo aquí es acoger desde la administración central en todas las instancias el PEI como un faro que provoca caminos hacia un mismo fin. Hacer procesos de seguimiento y control en su puesta en práctica es decir en los haceres universitarios y no solamente los escritos; son los decanos quienes deben estar al tanto del cumplimiento del PEI. tp

De hecho, los reclamos entrettejidos desde sus significaciones imaginarias sociales descubren que muchos de los que están y han estado en la administración y muchos profesores y estudiantes no tienen en cuenta el PEI, y por eso la poca coherencia entre sus proyectos y planes y los lineamientos de esta carta de navegación. Algunos por desconocimiento y otros por que el afán de protagonismo al “querer borrar la historia”. Pero en últimas todos por que no han entendido que el proyecto educativo institucional es el sueño de la universidad que queremos y que por mucho tiempo hemos estado buscando.

El PEI, el Beicon, un sueño de universidad colectivamente escrito puede generar la necesaria atención creativa, para llevar a la universidad a un estado de desarrollo presentado y deseado; sin embargo la falta de coherencia entre las políticas allí consignadas, los planes y proyectos han sido impulsados por algunas administraciones y olvidados por otras (...). Se ha olvidado su verdadera intencionalidad”. “Lo otro es que la gente no le ha hecho mucho caso, o sea no lo han puesto en funcionamiento en especial la misma administración. El PEI debe ser un elemento que no dependa de la administración de turno, sino que ahí estén los lineamientos que debe seguir cada uno de los que lleguen a la universidad, debe ser una bitácora. tp

En síntesis, en los SIS de los profesores el PEI ha pasado a constituirse en el eje de construcción social de la universidad. Pero sobre todo, dando relevancia a su naturaleza magmática y estatus de *Teukhein* y *Legein* social, desde cuyos cánones valoran, en primer lugar que no es la existencia de unas normativas las que definen el compromiso de los profesores con el proyecto educativo sino, y sobre todo la cercanía de este con la vida universitaria y las expectativas de la comunidad; y en segundo lugar que el PEI, pese a que se debe constituir en la carta de navegación de todos los actores universitarios

(cosa que no se está dando en la actualidad), no es excluyente ni universal y debe responder, mejor a reconocer la naturaleza múltiple y diversa de la universidad.

4.1.4 El proyecto de vida. Compromiso y proximidad con el proyecto de la universidad

En este marco de reconocimiento de la construcción social de la universidad desde el proyecto educativo institucional y desde las múltiples opciones que buscan profesores, una categoría de gran relevancia en su imaginario está relacionada con el proyecto de vida; hasta dónde el proyecto de vida del profesor se aproxima o toma en consideración el proyecto de universidad; las relaciones que se marcan entre estas proximidades y el compromiso con la institución y los aspectos que dificultan esta posibilidad son relevancias a tratar en este aparte.

Proximidad

Es muy relevante para la gran mayoría de los profesores el hecho que el proyecto de universidad reconozca el proyecto de vida de los profesores, pues de la cercanía entre estos, depende el compromiso con la institución educativa. En otras palabras, tal y como lo proponen varios autores del construccionismo social (Castoriadis, Baeza, Shotter y Pintos, entre otros), las instituciones son, redes simbólicas avaladas, sancionadas por la sociedad.

Las personas tiene que involucrarse entre el proyecto de vida y la universidad, hay que ser capaces de construir tejidos en donde se encuentren proyectos de vida por que es que los seres humanos somos múltiples proyectos de vida, no somos un proyecto de vida (...) nosotros incluso podemos hacer de la universidad de caldas un espacio de vida para las persona que llegan con sueños a ella. tp

Los imaginarios definidos anteriormente en términos del PEI como espacio de reconocimiento de lo diverso y como posibilidad de construcción común se afianza en relatos como estos, logrados de los talleres realizados.

Se afianza además el imaginario respecto de la relación magmática que debe existir entre el proyecto de vida y el proyecto de universidad. El cual no es del todo devenido de lo social ni tampoco devenido de lo individual, es mejor ese

construir, desde los puntos dados en el mapa institucional y los nuestros propios. Solo desde una visión de la vida social universitaria como magma es posible entender que el mapa que nosotros fundimos debe condensar el mapa general de la universidad, y que ese mapa general debe condensar, a su vez, los mapas de cada departamento, programa y actor universitario. Esto es, asumir un imaginario en el cual siempre que instituimos somos instituidos y que influimos en eso que nos instituye. La complejidad de la naturaleza magmática del proyecto de vida de los profesores y del proyecto de universidad se puede apreciar con gran claridad en relatos como el siguiente:

Los proyectos de vida en los seres humanos, por ejemplo en el caso nuestro son proyectos entre cruzan tres escenarios; no solamente son mi proyecto de vida si no el proyecto también de la institución, el proyecto de las colectividades y el proyecto de las individualidades, y los tres escenarios para mi se tienen que cruzar... en ese sentido la universidad es parte de mi vida y es parte fundamental de mi vida, y desde ese punto de vista yo puedo inclusive plantear que siento que he realizado mi proyecto de vida dentro de la universidad, es posible que lo plantee como individuo, pero no es posible que ese realizarme yo como proyecto de vida no esté en consonancia con el proyecto de la comunidad académica o el colectivo inmediato con el que estoy interactuando ni mucho menos con las normativas institucionales, por que es que el proyecto de vida de la institución como tal yo le puedo generar preguntas, es decir ¿hasta donde a sido co-construido y hasta donde a sido impuesto por unas administraciones?, ¿hasta el punto llevamos haciendo el mismo requerimiento a las administraciones?, ... lo que hace falta es un proyecto de universidad a largo plazo que vaya más allá de las voluntariedades y caprichos de cada administración, que siempre llega el que quiere empezar de cero por que cree que va a llegar con todas las respuestas. tp

El proyecto de vida de cada actor social debe ser un tejido que entrelaza los intereses institucionales, individuales y sociales, que en realidad no son particulares, pues, como lo expresa Shotter, nuestras formas de ser corrientes, corresponden a un *ethos* de fondo y éste determina también, lo que concebimos como lo imaginario, lo inexistente, lo imposible, lo extraordinario, así como toda una gama de cosas, acontecimientos y situaciones que ni siquiera advertimos.

Compromiso

Pero esta construcción social del proyecto de universidad implica en palabras de Searle (1971, p. 34), en sí misma asignación de status. O sea definición de funciones que permitan valorarla desde las funciones asignadas. “*descubrir*

funciones sólo es posible en el marco de un conjunto de asignaciones de valor”.

Esta predicción es muy relevante en los simbólicos de los profesores, pues consideran que justamente uno de los mas enconados problemas de la Universidad de Caldas radica, por un lado en que no se sigue el PEI, y por otro en la falta de mecanismos de seguimiento y control efectivos de acuerdo a los lineamientos trazados en esta “carta de navegación”; aspectos ya desarrollados. Si se construye algo en común, si se logran acuerdos es necesario navegar desde estos acuerdos y para ello, debemos hacer tangibles y valorables nuestros compromisos con la universidad.

La ejecución de mi proyecto de vida tiene que producirse en hechos tangibles, en cualificar y mejorar la actividad docente si es que me fui por esa ruta, en producir resultados de investigación que ayuden a resolver problemas si me fui por la vía de la investigación o asesorar u orientar la solución de problemas externos si es que yo encuentro que ese proyecto académico mío puede estar por la vía de la proyección universitaria; en cualquiera de esos tres ámbitos tiene que expresarse un proyecto de vida pero en hechos reales en hechos que la gente pueda observar, es lo que yo introduciría como posibilidad de control. tp.

Estas condiciones de funcionalidad de la universidad deben haber sido construidas por la comunidad, o por lo menos abaladas por ella, para que pueda lograr el compromiso del actor social. Esto es, que de acuerdo al proyecto de vida del maestro es el compromiso con la universidad; si este proyecto está lejano al de la universidad, es muy posible que los compromisos con la universidad se reduzcan a cumplir con una tarea. Pero si por el contrario, hay estrecha relación entre ellos, los compromisos del maestro con su vida se conviertan en compromisos con la universidad: *“Yo veo aquí es que si tenemos un compromiso académico podemos fortalecer la universidad”.* *“Una persona que está comprometida no solamente deja en alto su nombre, por que está creando su proyecto de vida, si no que está dejando en alto el nombre de una universidad”.* *“Si trabajamos en la universidad debemos dar lo mejor de sí”.* tp

Es claro para los profesores que cuando alguien ingresa a la universidad, debe asumir el proyecto existente, aunque sea claro también que en ese asumirlo está la posibilidad de intervenirlo. Por eso lo primero que debe hacer el maestro que recién ingresa es conocerlo y definir su postura frente a la proximidad de

este con su proyecto de vida. En un marco de honestidad un buen docente no estaría dispuesto a hacerse partícipe de un proyecto en el cual no ve reflejada su posibilidad de desarrollo como persona.

Dado que el proyecto de universidad es expresión de las significaciones institucionales sancionadas socialmente, desde las cuales valorará el representar- decir y hacer social que en ella tenga objeto, se propone que sea desde el compromiso previo con este proyecto que se contrate o no un docente.

Las condiciones de ingreso, eso caracteriza y diferencia las empresas privadas de las empresas estatales y es la manera de hacer la contratación; ninguna empresa privada se da el lujo de contratar a una persona sin antes ser persona y por eso hacen un protocolo estipulado en el que un psicólogo pueda determinar si es lo que realmente necesita la empresa, aquí valoramos a las personas simplemente desde una profesión pero no las proyectamos como personas y es donde tenemos la primera falla; si usted no le ve compromiso a la gente, para que la contrata, si sabe que mañana o pasado mañana va tener problemas con los compromisos que deba asumir. tp

Pero hay condiciones que dificultan esta posibilidad de compromiso y proximidad. Una de ellas, quizá la más relevante en los imaginarios de los profesores tiene que ver con las condiciones laborales. Pues como se desarrollará mas adelante, esto marca indefectiblemente la proximidad de los proyectos y con ello el compromiso del profesor con el proyecto de la universidad.

En síntesis, en las significaciones imaginarias sociales de los profesores se resalta el hecho de que el proyecto de vida se va construyendo, y en la medida que este se acerque al proyecto de la universidad estará dado el compromiso con ella. Desde la lógica de los magmas, esto no implica que una cosa es el proyecto de la universidad y otra el de los profesores; al contrario, el proyecto de universidad debe ser construido con gran participación de los actores, o por lo menos sancionado por ellos cuando ingresen, para que se reconozcan en él y puedan aproximar sus sueños a los de la universidad. Ahí se reafirma la necesidad de construir un proyecto de universidad donde **“quepamos todos”**.

Pero si el proyecto de universidad es un proyecto instituido socialmente, éste debe constituirse en la guía del hacer, representar y decir social y por tanto desde esta carta de navegación se deben valorar las acciones y discursos de sus actores. Por eso se aconseja condicionar el ingreso a la universidad a la identidad que el interesado tenga con el proyecto universitario acordado, pues ello valoraría el compromiso que el maestro asume con la institución, que es uno de los problemas mas relevantes en la construcción social de la Universidad de Caldas.

Para lograr esta proximidad hay condiciones de gran talante, por un lado la construcción común y – o la sanción social, por otro el control desde los acuerdos logrados y en tercer lugar las condiciones para que el ambiente laboral sea apropiado (como es el caso de las condiciones de contratación).

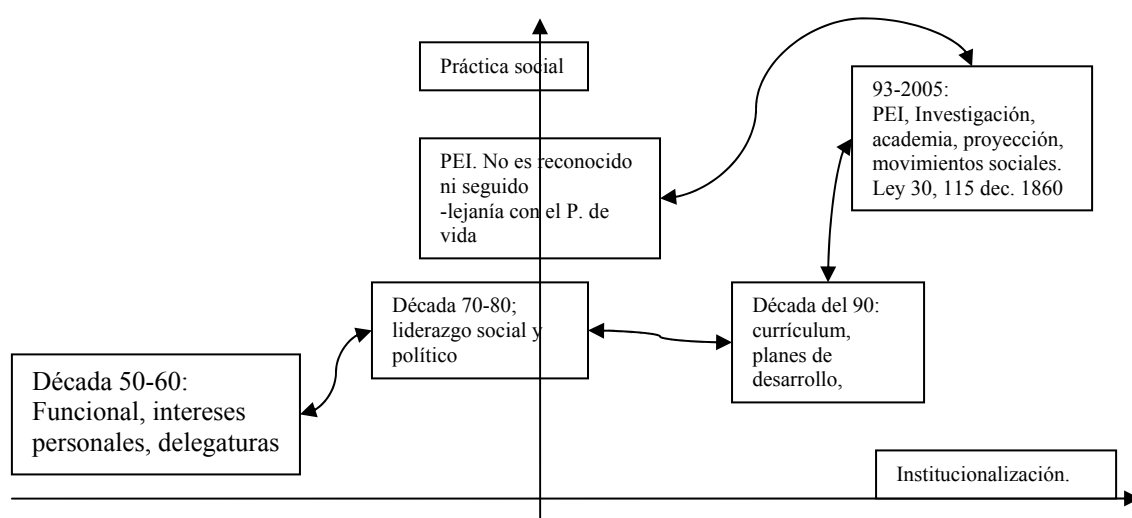
Definitivamente, en las formas actuales de relación instituida está la oportunidad para asumir la universidad como un proyecto cultural y social que signifique la posibilidad de que sus actores puedan ser, pensar, sentir, crear, hacer, soñar, comprometerse y renovar la universidad como práctica social constante en su vida cotidiana.

Es evidente que unos imaginarios que asumen y reclaman la participación amplia en la construcción de la universidad y buscan desde ella plasmar sus sueños y aspiraciones; traen con sigo el compromiso implícito con el proyecto que se construya, en la medida que éste se aproxime a esos sueños y aspiraciones, consideración que debe ser tomada en cuenta por los administrativos a la hora de trazar lineamientos y planes, si se quiere el compromiso de las comunidades. Orlando Fals Borda (1992), ha desarrollado importantes elementos en este tipo de análisis en los cuales muestra como alternativa la investigación acción participativa, la cual en sus propias palabras aporta compromiso social.

Muy a propósito, estudios como los realizados por Luís Miguel Villar Angulo y Olga María Alegre de la Rosa, en educación superior (2004, p. 4), proponen que la mejor forma de conseguir una innovación en un programa formativo es

el diálogo y la comunicación entre los agentes involucrados. “La implicación de los miembros de la comunidad universitaria en el proceso de autoestudio del programa formativo y en la propuesta de soluciones de aquellos índices que se hayan advertido de baja calidad es metáfora de fijeza”, lo cual se relaciona con las ideas de José Iván Bedoya (1998,2000) en términos de hacer de la pedagogía un escenario de reflexión.

Gráfica Relevancias y opacidades sobre la construcción social desde los profesores



4.2 Estudiantes. Reconstruir el camino

Mientras que en las significaciones imaginarias sociales que los profesores definen actualmente sobre este simbólico es imperativa la construcción social y común de la universidad, buscando por múltiples medios su participación en este proceso, en las significaciones de los estudiantes, la institución es apenas una opción para ir construyendo su propio proyecto de vida. El interés no está centrado en la construcción de la universidad sino en la construcción de su propio proyecto, un proyecto que apenas comienza a consolidarse y al cual, la universidad puede hacer muchos aportes. La idea es el grado de identificación que se logre con éste y eso ayuda al compromiso del estudiante con su carrera y formación.

Al igual que en los profesores, su participación en los procesos de construcción de la universidad no siempre ha tenido las mismas motivaciones y discursos; pero las contundencias de su participación marcan diferencias importantes en las relevancias históricas de estos dos actores sociales de la universidad.

Mientras que en la historia de los profesores antes del 80 su actuar en la construcción de la universidad se manifestaba básicamente desde las delegaturas establecidas en la ley y su participación estaba orientada hacia los movimientos políticos y sociales, en la misma historia contada por Valencia y Gómez (1994), los estudiantes son los protagonistas, no sólo de la construcción de la universidad de la época influyendo en importantes definiciones, sino protagonistas de los más enconados movimientos sociales y políticos dados en el país.

Desde el Manifiesto de Córdoba en 1918 comienza el gran movimiento estudiantil a influir en las decisiones que constituirían la universidad del siglo XX en Colombia y América Latina. Su ámbito de participación, lejos de limitarse a la sola identificación con un proceso de formación dado, ejercía perspectivas y lineamientos hacia otros ámbitos de gran importancia en la vida de la universidad: la limitación en la participación de la iglesia en los órganos de dirección y cátedra, la participación de las comunidades en la designación de los rectores, las orientaciones pedagógicas que invocaban la tolerancia para enseñar antes que la autoridad, y el ejercicio de la autonomía, eran algunas de sus aspiraciones imaginarias que fueron fuertes instituyentes en la universidad del siglo pasado.

Los movimientos estudiantiles inician con gran fuerza en la Universidad de Caldas en 1954, cuando murió Uriel Gutiérrez, estudiante de Medicina quien participaba en la manifestación del 8 de junio que conmemoraba la muerte del estudiante Bravo Pérez, ocurrida 25 años atrás. La historia de la universidad de aquí en adelante se presenta como escenario de constantes luchas protagonizadas por los estudiantes tal y como lo cuentan Valencia y Gómez en su texto evolución histórica de la Universidad de Caldas. (El papel de los movimientos estudiantiles del 63 en la designación del rector, en el 67 el

rechazo de personas extrañas en los destinos de la universidad, la participación en el comité consultivo lograda en el 68).

De hecho, en la Ordenanza 19 de 1946 de la Universidad Popular se legisla sobre el Consejo Estudiantil, y en 1947 se establece la forma de elección de los representantes para el Consejo Directivo.

Los estudiantes ganaron posiciones de representación en todos los órganos colegiados de la universidad, así en 1957 en el estatuto de la universidad se establece un tribunal para la solución de conflictos donde estaban representados los estudiantes y en el Acuerdo 004 de 1985 cuando se adoptan los procedimientos de evaluación del personal docente para la Universidad de Caldas, se toma a los estudiantes como fuente de información.

Recordemos que pese a que en la década de los 90 hay un vacío en los movimientos estudiantiles, éstos vuelven a aparecer con gran fuerza en la Constitución Nacional de 1991. Sin embargo, en adelante los movimientos se han centrado básicamente en la presión por el nombramiento de profesores. Esos ideales sociales y políticos que implicaban la construcción común de la universidad ya no están presentes en los imaginarios de los estudiantes actuales de la universidad y su imaginario se orienta hacia terminar una carrera.

En tal sentido, en el imaginario de los estudiantes el camino hacia la construcción social de la universidad estaba construido y se ha ido desvaneciendo; los imaginarios que antes fueron, en relación a este simbólico tienden a desaparecer y con fuerza se perfilan significaciones imaginarias sociales que buscan la profesionalización como ideal de construcción de su proyecto de vida. La desvanescencia de lo temporal en los imaginarios, propuesta por Pintos, se hace presente en este simbólico, en tanto lo que una vez fue puede que ahora no lo sea. Aunque, como veremos la profesionalización no se constituiría en fuerza instituyente, pues ha sido, en la historia de la universidad la aspiración instituida y oficialmente promovida.

Pese a que en la actualidad las condiciones son favorables para la participación en la construcción de universidad, dadas las implicaciones que podría tener la Ley 115 de 1994, en términos de la participación de los estudiantes en la construcción del Proyecto Educativo Institucional, sus aspiraciones en ella son muy tenues y casi imperceptibles.

Sólo se muestran procesos aislados de participación en las historias de vida centrando su atención en los obstáculos que dificultan esta labor: *“Trabajé como monitor dentro del observatorio de conflictos ambientales en dos periodos continuos en el 2002, he presentado algunos conceptos a la universidad como tal los cuales nunca han sido atendidos”*. hve 22

Así, la participación es indirecta y aislada, no es una intencionalidad común de los estudiantes, no está en sus imaginarios actuales el construir universidad, aunque si la proximidad del proyecto universitario con sus intereses.

Es claro el porqué los estudiantes asumen la universidad como ese escenario de formación, tal y como se verá mas adelante, pues ello implica en sus significaciones imaginarias sociales conseguir una forma que le es dada por la universidad:

La Universidad hace parte del proyecto que me estoy construyendo día a día, porque yo día a día estoy aprendiendo nuevas cosas y yo miro haber si las cosas que yo estoy aprendiendo me sirven para lo que yo considero mi proyecto de vida o no, o sea yo puedo escoger entre lo bueno y lo malo. Cuando yo hablo de identidad, es de algo con lo cual me identifico; quiero decir que yo me veo allí cierto reflejada. Eso debemos buscar en la universidad. Lo que yo veo, lo que yo siento, recoge mi expectativa, o sea, me siento plena allí. te

“Escoger entre lo bueno y lo malo”, “recoge mi expectativa”, “la universidad ofrece” no son sólo expresiones sintácticas, son manifestaciones de todo un discurso que se mueve en la universidad entre los estudiantes, un discurso que permea la pasividad y la espectancia, que puede promover la crítica pero enfocada a los intereses individuales. Éste es el discurso entretejido en las significaciones imaginarias de gran mayoría de los estudiantes de la Universidad de Caldas.

Por eso, la identificación con el proyecto de vida de la universidad inicia con la selección de la institución y luego con la elección del programa, pues si la universidad no llena las expectativas del estudiante, sencillamente no selecciona la universidad como su opción: *“Empieza a ver cual es como la que tiene mayor reconocimiento, a partir de ahí ya empieza a ser la Universidad un proyecto de vida (...), cuando uno va ganando pues como experiencia uno lo va haciendo y toma la Universidad como uno de esos medios o esos apoyos o canales por lo cuales uno va a llegar hacia la meta profesional (...).”te*

Evidentemente, la escogencia cuidadosa de la universidad da probabilidades a no equivocaciones, en el marco de un imaginario de universidad como estructura estable, que parece regir la idea de la mayoría de los estudiantes de la Universidad de Caldas.

La pregunta es, si esa universidad, si esa vía alterna, la estamos tomando nosotros mismos como algo que nos va ser productivo para nuestras propias vidas,...) cuando logré encontrar mi carrera ahí si me di cuenta que esto si es proyecto de mi vida y que para mí estar en la academia y estar en la Universidad y explotar a mis maestros y poder compartir con la gente que lo hago es algo fundamental.

Cuando uno inicia una carrera uno piensa, bueno esto si me va dar económicamente, si es afín con mi personalidad y todo (...) si uno no le pone entrega y dedicación nunca se va a convertir en su proyecto de vida; entonces la pasión que le imprimamos a esa decisión vocacional es lo que puede consolidar nuestro proyecto de vida. te

Pero no todas las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes consideran esta tangencial relación respecto de la participación en la construcción de la universidad; aunque en menor cantidad, son voces potentes en las discusiones las que expresan imaginarios que comprometen al estudiante con la universidad no solamente desde la funcionalidad de terminar una profesión sino en la idea de construir un mejor país y una mejor universidad.

cuando uno ya empieza la Universidad primero que todo va tomando sentido de pertenencia, qué es lo que quiero yo hacer, qué me va a brindar la Universidad y qué puedo yo dar para la Universidad, para tenerla como un proyecto de vida, porque muchos de los que entran a la universidad, allá van y estudian, pero se están enfocando es en su carrera y en su vida profesional, pero no se preguntan, ¿en qué puedo ayudarle yo a la universidad? te

Pese a que la mayoría no consideran la construcción de la universidad como parte de su proyecto de vida, sí la asumen como un gran proyecto, que les va aportando elementos y que los lleva a ser mejores. En este sentido, es muy relevante en las significaciones imaginarias de la gran mayoría de los estudiantes el considerar la universidad como el segundo hogar, como ese escenario donde se ayuda a construir el proyecto de vida de cada estudiante y en tal sentido el reclamar por cuidarla como se haría con el hogar, con el lugar donde se aprende y se forma: *“Cómo es que nosotros aceptamos que la universidad es la segunda casa, pero aceptamos que la dañen, que rayen las paredes, criticamos que la modernicen?”*. te

Relatos como éstos, tomados de las discusiones dadas en los talleres muestran que no hay insensibilidad de los estudiantes respecto de la participación en la construcción social de la universidad, pues posiblemente son los escenarios los que no les han brindado esa posibilidad de construirla. De ahí que es reiterativo el rescatar los talleres de reflexión realizados en el marco de esta investigación (autoevaluación) como una de las pocas, sino únicas posibilidades que ha brindado la universidad para reconocerla y reconocerse en ella. Aunque continúa imperando un imaginario de dependencia a lo que la universidad le ofrezca y no a los espacios que como estudiantes podrían generar. Esta última apreciación está en concordancia con los imaginarios que los maestros y algunos estudiantes construyen sobre la excesiva dependencia de los actuales estudiantes, como se verá más adelante: *“Los talleres y la acreditación es primera vez (...) para sensibilizarnos que esta universidad hace parte de nosotros... cosas como éstas nos llevan a conocer la universidad y saber qué podemos aportarle”*. te

Pero el cierre a la posibilidad de participar en la construcción social de la universidad **se genera también en el modelo de moratoria** que orienta la universidad, pues gracias a éste, surgen posturas que subvaloran las propuestas de los estudiantes, *“En la parte académica como que no nos escuchan”, “mis propuestas nunca las tuvieron en cuenta”*. Pero también son obstáculos evidentes, la incredulidad en las organizaciones estudiantiles, la discriminación cultural de algunos programas que son “vistos por la comunidad

e incluso por la administración, como de segunda”, o el inscribirse en un programa porque no encontraron otra opción, *“Hay un aspecto que yo creo que no se le ha prestado la atención y es el hecho de que cuando hacen esa práctica de selección los muchachos entran no a lo que quieren si no a lo que pueden... y eso ya es un factor de gran desmotivación”* te.

Sin embargo, así como hay factores que obstaculizan, los estudiantes reconocen la existencia en la universidad aspectos que facilitan y ayudan a potenciar el compromiso, y que se centran fundamentalmente en el crecimiento que brinda la universidad como seres humanos, poniendo de presente nuevamente los talleres desde los cuales se extractaron estos relatos.²³

En las plenarias los estudiantes centran sus análisis en algunos factores que desbordan las críticas y se ubican en propuestas de construcción. Proponen:

- Realizar un proceso de orientación vocacional pre- universitaria
- Mejorar los procesos de selección, con pruebas específicas.
- Realizar mínimo una semana de inducción donde sea obligada la participación de los padres de familia.
- Generar y ampliar programas de monitorías y tutorías
- Ampliar las ofertas horarias para que puedan estudiar personas de bajos recursos que necesitan trabajar para sostener su estudio.
- En el reglamento y con la matrícula, costo, generar compromiso del estudiante
- Controlar la calidad de los procesos sancionando según normas establecidas para evitar acciones poco constructivas como Cancelación de materias hasta faltar poco para su final, repetir indefinidamente una materia, no pagar un matrícula justa, controlar las representaciones estudiantiles teniendo en cuenta el rendimiento académico, tener medida de control con evaluación docente, de tal forma que un estudiante no pueda calificar mal un profesor solo porque le vaya mal una materia.

En síntesis, la universidad es proyecto de vida para los estudiantes, en la medida que les aporta elementos para constituirse como personas y profesionales. Es un proyecto del cual se deben nutrir y al cual, al igual que “su casa” deben aprovechar y cuidar.

Pero esto no significa que en el imaginario de los estudiantes esté la construcción del proyecto de universidad como centro, pues su prioridad está en la formación, en esa carrera hacia darse una forma, claro está, aquella que la sociedad ha definido en el marco de sus significaciones imaginarias sociales.

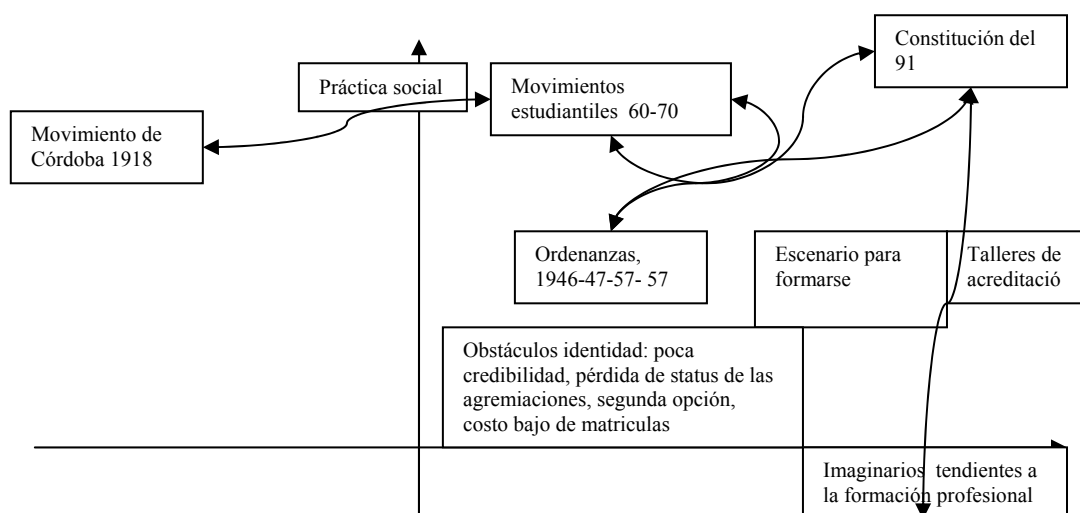
²³ Es de aclarar que el desarrollo de estas significaciones se irán incluyendo en la medida que se analicen los trayectos.

A diferencia del hogar, en el cual no escogen nacer o vivir, la universidad si pueden seleccionarla, lo mismo que la carrera que van a realizar, por eso muchas frustraciones vienen cuando no se está en la carrera que se desea y eso es motivo evidente de poca identificación con el proyecto académico de la universidad; adicional a ello, la poca credibilidad de los administradores en relación a sus propuestas, la desarticulación de las agremiaciones y el modelo de moratoria social que no permite irse desempeñando como sujeto productivo a la vez de ir estudiando, son factores de gran relevancia en los imaginarios de los estudiantes como obstaculizadores para el logro de su identidad y compromiso con la universidad.

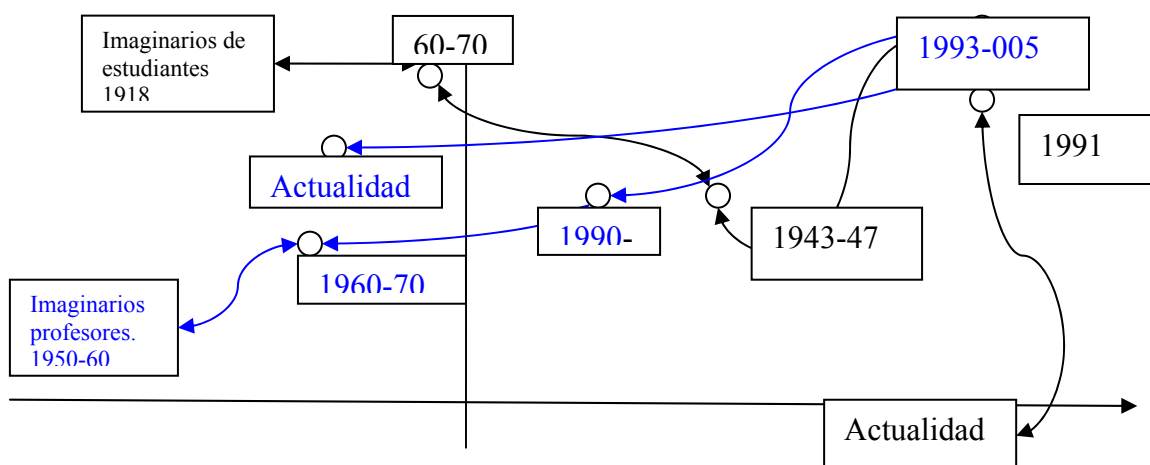
Muchos son los aspectos que influyen en esta condición imaginaria; en primer lugar el modelo de moratoria que ha devenido lo que Rossana Reguillo Cruz (2000, p. 15) considera como las mutaciones dadas en las generaciones jóvenes del siglo XXI a raíz del desencanto frente a la imposibilidad de futuro, y que ha desarrollado desarraigo por pensar lo que pasará y la tendencia a “actuar en el presente a partir del compromiso con uno mismo, con el grupo y con el mundo”

Por otro lado, la influencia ineluctable de la industria cultural y los *massmedia* respecto de la necesidad de convertirse en un consumidor, para lo cual requiere solventar las exigencias económicas que esta condición conlleva; influencia que ha sido dilucidada en los estudios de Lucia Bello De Castro (2001) como la cultura del consumo en la cual se encuentran inmersos la infancia y la adolescencia, a tal punto que el consumir se ha convertido en una forma de adquirir cierta ciudadanía, cierta mayoría de edad, cierto reconocimiento social.

Gráfica de opacidades y relevancias: construcción social estudiantes



Gráfica de relación entre estudiantes y profesores “construcción social de universidad”



El imaginario de los profesores acerca de su participación en la construcción social de la Universidad de Caldas muestra una tendencia a ser visibilizado y expresado como deseo por la mayoría de ellos, y un apoyo dado desde las leyes que lo favorecen; la institucionalización desde las administraciones hacen ver un retroceso importante relacionado con el reconocimiento instituido.

Entre tanto, en la dinámica de los imaginarios que los estudiantes construyen dejan ver una institución social, e institucionalización en avance hasta la década de los 80 y un proceso franco de descenso en las prácticas sociales,

fundamentalmente a partir de la década del 90, aunque se mantenga su institucionalización o reconocimiento por las leyes del Estado.

Esta categoría simbólica muestra una importante ruptura entre los imaginarios de profesores y estudiantes, que deja ver la dinámica de unos imaginarios que se han ido edificando desde la presión instituyente hasta consolidarse en imaginarios instituidos pero que deja ver al tiempo, el desencanto de unos (de los estudiantes) quienes buscan las opciones impostadas por la economía de mercado e impulsadas por la industria cultural y los *massmedia* y quienes reencauzan un imaginario (los profesores) que siempre ha estado, hacia la búsqueda de formas de participación en la construcción social de la universidad.

Pero esto no magnifica la influencia central de culturas posfigurativas o prefigurativas en los imaginarios de los profesores o estudiantes; pues no se evidencia, ni abandono radical de lo ya establecido ni generatividad radical de cosas novedosas. Mejor muestra la movilidad magmática e indefinición estructural y fija de los imaginarios sociales, pues mientras unos se alejan de los instituidos una vez han logrado ganar este espacio, otros se acercan para desarrollar su ideal desde los espacios instituidos ganados.

Históricamente se podría estar hablando de que en los profesores se ha ido generando una fuerza instituyente que logra su reconocimiento instituido y que, como en el magma, se equilibra en unas leyes que permiten su exposición y consolidación, en una especie de equilibrio; por eso si se analizan estos imaginarios desde perspectivas ahistóricas no se lograría comprender dicha movilidad. Lo cual lleva otra consideración en el sentido de que los imaginarios instituidos sobre participación en la Ley 115, la Ley 30 y en la universidad, son en realidad la consolidación de unos imaginarios instituyentes.

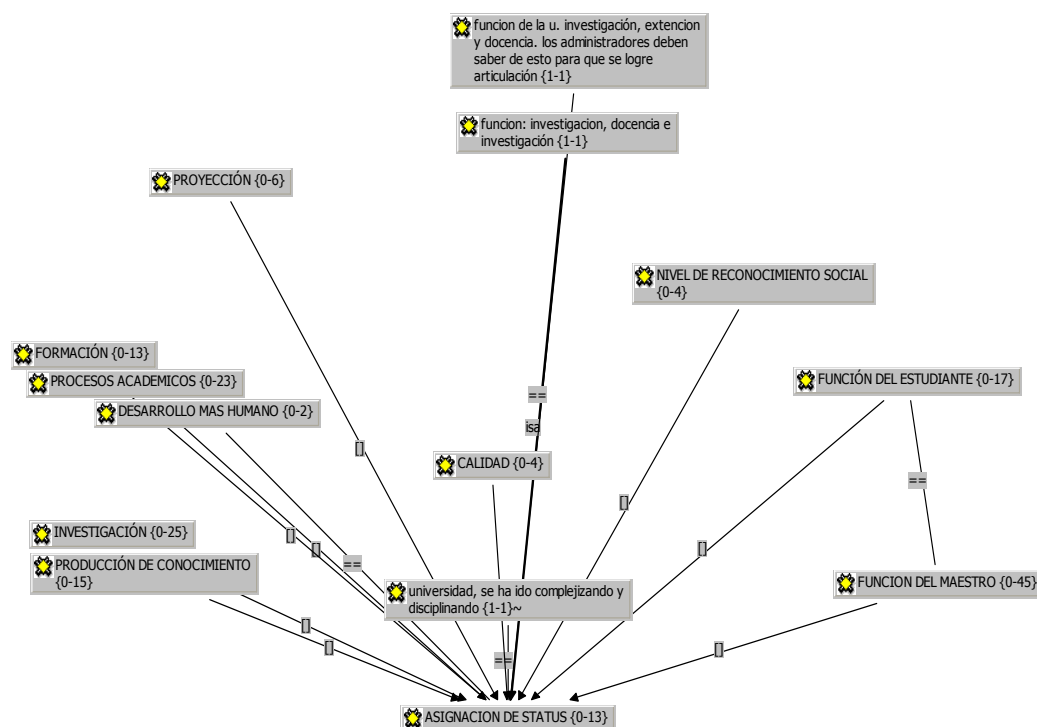
Quizá el alejamiento del estudiante a ese ideal buscado en los 60 no sea sino el reflejo de un imaginario de rechazo al excesivo maniqueísmo del modelo de moratoria que no les ha permitido ser auténticos y mostrar su propia dinámica. De hecho, como se verá más adelante, José Fernando Serrano (2002) ha

venido desarrollando apuntes importantes respecto de la influencia de este modelo en la construcción de un “yo subjetivo”, en el cual lo que vale es la consolidación como individualidad.

5. LA ASIGNACIÓN DE ESTATUS EN LA UNIVERSIDAD DE CALDAS. UNA CONSTANTE ENTRE LO INSTITUIDO Y LO SOCIAL

5.1 Visibilidades Simbólicas

Las categorías desde las cuales se asigna estatus a la universidad se expresan claramente en la relación presentada desde el Atlas Ti.



En el cuadro se plasma una síntesis gráfica de las funciones que estudiantes y profesores le asignan a la universidad, dejando entrever que las diferencias entre las funciones simbólicas instituidas e instituyentes son realmente tenues y casi imperceptibles. Solamente en el análisis de las significaciones imaginarias sociales de cada una de estas funciones asignadas se pueden apreciar fuerzas, relevancias y también opacidades entre los actores analizados y las definiciones instituidas oficialmente.

Las funciones de investigación, docencia y proyección, son expresadas como una triada o como funciones independientes; la producción de conocimiento, la formación, el desarrollo integral mediado por los procesos académicos y el posicionamiento social junto con y las funciones propias de los estudiantes y profesores son expresadas constantemente en las historias y talleres.

En estas funciones, se puede apreciar que la asignación de estatus (en términos de Searle), no es un hecho absolutamente individual, producto de la imaginación radical de la psique -soma que surge de un momento a otro como expulsión ingeniosa de una inspiración devenida de las musas de la ideación social; pues como lo expresa Castoriadis (1983, p. 208) **un sujeto toma lo que ya está y lo carga de sentido privado**, lo mismo pasa con la sociedad, ésta constituye cada vez su orden simbólico de una manera poco libre, pues debe tomar también lo que ya se encuentra ahí y se deja permear por los imaginarios de los individuos.

Efectivamente, como se verá en el desarrollo de las significaciones sobre cada una de estas funciones, la asignación de status tampoco es un impulso a seguir lo instaurado por la sociedad, la simple adaptación a lo ya existente o la definición de pautas exactas, pues es una construcción que depara altibajos y muchas discusiones en las cuales han vertido sus significaciones imaginarias sociales tanto los actores en cuestión como la comunidad local, nacional y mundial.

De ahí que las funciones que actualmente profesores y estudiantes asignan a la Universidad a veces se aferran a las funciones instituidas por el Estado, otras veces se convocan en las tradiciones que han sido superadas por lo estatal, y otras se vuelcan hacia los instituidos por la universidad, que no siempre es lo definido por el Estado. Castoriadis (1997) había expresado que generar un imaginario radical implica generar todos sus mundos simbólicos y esas construcciones sólo se visualizan en lo histórico.

Por eso, en los imaginarios de algunos profesores las funciones están relacionadas estrictamente a las definidas por los simbólicos instituidos (investigación, docencia y extensión):

voy a hablar primero sobre aspectos de docencia, luego de investigación, posteriormente de proyección y finalmente sobre aspectos de administración universitaria".hvp13 "creo que uno se diría, es importante que nosotros tengamos a veces en ciertos momentos y en ciertos programas tan distanciados la investigación, la docencia la extensión...los nuevos profesores no tienen sino la posibilidad de dar la docencia. hvp7

Pero como se verá en el desarrollo de las significaciones imaginarias sociales, estas referencias son más mecánicas que imaginarios. Pese a que se refiere a lo que desde 1962 se ha considerado como las funciones de los profesores, en los compromisos del actuar y representar de la gran mayoría de los profesores y estudiantes algunas de estas funciones son relevantes y otras apenas se asoman siendo desplazadas por nuevas funciones.

Definitivamente lo que muestra este cuadro es que cuando se organiza la Universidad de Caldas, se pone en juego toda una gama de significaciones sociales sobre el mundo y la vida, el ser humano, la educación, la cultura, la ética, la sociedad; significaciones que estaban presentes en los imaginarios sociales de cada una de las épocas y que definitivamente influyeron en la definición de la universidad que la sociedad aspiraba y soñaba y que aspira y sueña en la actualidad.

Justamente, como lo propone Castoriadis, el asignar funciones hace parte de la institución propia de un mundo de significaciones imaginarias sociales, que a la vez que las definen son definidas por ellas. Además, la universidad opera gracias a que ha construido un mundo simbólico desde el cual orientar sus acciones, discursos y representaciones, pero ese mundo simbólico no es meramente funcional, pues está cruzado por las significaciones imaginarias sociales de quienes lo hacen posible: *"Sólo es al "poner el signo", que lo imaginario social, por primera vez en el desarrollo del universo, da existencia a la identidad, y lo hace de una manera tal que no existe y que no puede existir*

en ningún otro sitio, instituye la identidad, y la instituye en y por la figura”.
(Castoriadis 1993, p. 134)

Esto tiene relación con la advertencia de Cassirer (1971, p. 28) en relación a las funciones simbólicas; las cuales son, a decir del autor, en sí mismas construcción social de significado toda vez que implica superar el sentido empírico para asignar un sentido social y que abarque totalidades. Por eso una función simbólica debe, por lo menos, tener una constancia temporal en la cultura analizada y una regularidad en la práctica social.

Se podría atrever, desde esta relación una aproximación al concepto de funciones simbólicas y la construcción del *Teukhein* y *Legein*; pues en ambos casos, se supera la función empírica e instrumental y se asciende a la función social de sentidos y significados; es desde ese magma que se asignan las funciones a la universidad, consideración que nos ubica en los confines del concepto desarrollado por Searle (1971) acerca de la asignación de status relacionado con una función. O sea, las significaciones imaginarias sociales que pregnan esas funciones, son en realidad las que permiten definir un estatus a un determinado simbólico, pero a la vez el estatus asignado es un simbólico; por eso, un simbólico no tiene los mismos sentidos para todas las personas y sociedades, pues el estatus asignado es el que define el grado de relevancia y opacidad dado por las comunidades. La asignación de estatus es construcción simbólica desde los imaginarios sociales gracias al cual se logran los límites de la institución. *“El hecho institucional se logra cuando se asigna un estatus colectivamente reconocido, al que se vincula una función”.* (Searle, op.cit., p. 58)

De hecho, para Searle (op.cit., pp. 32-71) el mundo que habitamos es un mundo definido por las funciones que asignamos a los objetos o fenómenos, por eso lo que en realidad experimentamos no es un mundo material sino un mundo mediado por esas funciones, o por cosas creadas para cumplir funciones.

Desde esas funciones otorgadas a la universidad, es que se valoran las acciones, las representaciones o los discursos sobre ella, como buenos o malos, pertinentes o no. La intencionalidad, en la propuesta de Searle corresponde a toda una gama de formas de ver, sentir y decir el mundo; esto es que corresponde a las significaciones imaginarias sociales de Castoriadis o pregnancia simbólica de Cassirer.

5.2 Los límites de lo Institucional

Cuando la comunidad educativa define las funciones y desde ellas asigna un estatus a la universidad, está trazando los límites de su actuar, pensar, decir y representar social. Está en verdad, instaurando elementos funcionales que permiten inteligibilidad social. De no ser así sería imposible la existencia de una institución. *“Las instituciones son ciertamente funcionales en tanto que deben asegurar necesariamente la supervivencia de la sociedad considerada”*. (Castoriadis, 1983, p. 236)

Pero esa asignación de funciones no es un hecho aislado, de un sujeto sino, el reconocimiento del otro en el límite de mi actuación, es en la medida que se logra este reconocimiento social de las funciones asignadas que se puede hablar de “hechos institucionales”. *“El hecho institucional se logra cuando se asigna un status colectivamente reconocido, al que se vincula una función”*. J. Searle (1971, p. 58). En tal sentido, los límites que se instituyen no pueden obedecer a definiciones exclusivamente individuales, pues, si se trata de imaginarios radicales, para que puedan convertirse en fuerza instituyente deben ser reconocidos socialmente.

Por eso, uno de los aspectos básicos de la construcción social de las instituciones es la respectiva sanción social; pues un simbólico, no puede ser atendido mientras no esté reconocido y aceptado por el grupo de personas. El estatus asignado implica en sí mismo el grado de importancia que para la sociedad tiene esta función, lo cual es de gran jerarquía en la organización de la vida universitaria. Esto propone un reto para los escenarios de mayor vulnerabilidad en la construcción social de la universidad, en tanto si esos

procesos de construcción no son sancionados o reconocidos socialmente pues sencillamente no son tomados en cuenta.

La historia de la Universidad de Caldas está ligada indefectiblemente, no sólo a este proceso de construcción social, sino de participación en su construcción, tal y como se analizó en el capítulo anterior. Y esa construcción social histórica es justamente construcción de funciones, asignación permanente de estatus; ubicación de límites, definición de su *teukhein* y *legein* social.

En un cuadro extractado de todos los acuerdos (del Consejo Directivo y Consejo Superior) revisados desde la creación de la Universidad de Caldas se busca representar las frecuencias dadas en los diferentes ámbitos de esa asignación de estatus:

Categoría ²⁴ \ Años	Presupuesto	Plazas y salarios	Actos administrativos	Reglamentos y estatutos	Organización y estructura	Total acuerdos
1942\1952	10	14	3	13	1	41
1953\1963	17	10	11	45	6	89
1964\1965	20	10	11	106	31	178
1975\1986	91	8	22	42	40	203 ²⁵
1987\1997	71	3	4	11	11	100 ²⁶
1998\2005	71	7	14	51	56	199 ²⁷
1991\2000	60	2	5	14	25	106 ²⁸
2000\2005	45	7	16	29	28	125 ²⁹
TOTALES	385	61	86	311	198	1046

SINTEISIS:

²⁴ Descripción de Categorías:

Presupuesto: hace referencia a todos aquellos acuerdos que constituyen el manejo presupuestal de la universidad.

Plazas y salarios: Referido a las asignaciones y nombramientos de personal de la universidad.

Reglamentos y estatutos: Se refiere a todos los acuerdos que construyen universidad, o sea esos enunciados declarativos que se constituyen en ordenanza y desde los cuales se realizar las acciones en la universidad. (establecen, dictan, modifican crean: normas y disposiciones)

Actos administrativos: son los acuerdos que permiten o definen una acción fundamentada en los acuerdos declarativos (compras, declaraciones de incentivos, aplazamiento de calendarios académicos, adjudicar becas, honorarios...)

Organización y estructura: Son todos los acuerdos que organizan la universidad en sus funciones, y estructuras de funcionamiento -programas, currículos, comités-. Pese a que está muy ligada a los reglamentos y estatutos, se diferencian de estos por que no crean funciones.

²⁵ En ésta década se producen 421 acuerdos, de los cuales sólo 203 fueron posibles de relacionarse. A los restantes no fue posible acceder por diferentes motivos.

²⁶ En esta década se producen 791 acuerdos, de los cuales fue posible relacionar 100.

²⁷ En ésta década se producen 288 acuerdos, pero fue posible relacionar sólo 199.

²⁸ En este periodo se producen 719 acuerdos pero sólo fue posible estudiar 106.

²⁹ En este período se generaron 129 acuerdos de los que se relacionan 125.

Categoría \ Años	Actos de administración	Actos de constitución	Total-diferencia
1942\1952	27-66%	14-34%	41-32%
1953\1963	38-42.6%	51-77.4%	89-34.8%
1964\1965	41-20%	137-80%	178-60%
1975\1986	121-59.6%	82 -40.4%	203-19.2%
1987\1997	78-78%	22-22%	100-56%
1998\2005	92-46%	107-54%	199-8%
1991\2000	67-63.2%	39-36.8%	106-26.4%
2000\2005	68-54.4%	57-45.6	125-8.8%
TOTAL	532	509	1041
%	51.1%	48.9%	

Relevancias y opacidades:

Décadas en que se supera la construcción sobre la ejecución:

1953\1963 -34.8%

1964\1965.-60%

1998\2005.-8%

Décadas en las que supera la ejecución sobre la construcción:

1942\1952-32%

1975\1986.-19.2%

1987\1997.56%

1991\2000-26.4%

Presupuesto, plazas y salarios, actos administrativos organización de la estructura, son aspectos desde los cuales se define la naturaleza de la Universidad de Caldas. Esto es, los límites desde los cuales ella se considera. A propósito, desde la **Ordenanza de creación** de Universidad 006 de 1943 se asignan funciones específicas y se trazan límites de acción social desde los cuales la comunidad debe asumir la universidad. Por ejemplo, en el Artículo 1 se establecen funciones centrales que recogen las significaciones imaginarias sociales de la época:

Inmediatamente después de la sanción de esta ordenanza, el gobierno departamental procederá a organizar en la ciudad de Manizales la Universidad Popular sobre las bases que se expresan a continuación:

La Universidad Popular se dedicará a los siguientes fines:

- a. Dar enseñanza secundaria y comercial.*
- b. Dar enseñanza técnica e industrial.*
- c. Formar peritos agrícolas y pecuarios.*
- d. Fomentar la enseñanza de las bellas artes.*
- e. Propulsar la cultura de la mujer caldense, instruyéndola en economía doméstica, artes manuales, enfermería, comercio, etc.*
- f. Lograr el mejoramiento de la cultura intelectual y la mayor capacitación de los obreros manuales.*

En el Artículo 1 se definen funciones de apoyo así:

Créanse 25 becas a razón de treinta pesos mensuales cada una para estudiantes caldenses que hayan de continuar estudios en las diferentes facultades profesionales, institutos industriales, escuelas agrícolas, etc. Las que serán adjudicadas por el gobierno departamental, dando prelación a quienes sigan estudios de ingeniería en cualquiera de sus especializaciones: química, agronomía e industrial.

Parágrafo: de estas 25 becas forzosamente se destinara un mínimo de 10 para atender a la preparación de profesorado técnico y especializado para las distintas dependencias de la universidad popular

Estos límites definidos a nivel social, son como lo anuncia Shotter, contruidos en procesos conversacionales e instituidos en simbólicos normativos de cumplimiento que comienzan a establecer cierres a las formas de representar, decir o hacer en la universidad creada.

En consideración, las cuestiones que surcará este análisis se relacionan con la dinámica de los imaginarios sociales en términos de su institución histórica y la dimensión de los límites contruidos.

5.2.1 La formación: un estatus de dar forma

Visibilidades instituidas sobre formación

Una de las categorías simbólicas de mayor relevancia respecto de las funciones actuales de la universidad, es la formación. Recordemos que esta función en la Universidad de Caldas aparece desde su creación en la Ordenanza 006 de 1943, asociada a la instrucción técnica en el aprendizaje de destrezas y habilidades en un área del conocimiento concreta

La función central de la universidad, en este marco de referencia es formar, las otras funciones se orientan a los procesos (enseñar), y a relaciones de “apoyo” (fomentar y propulsar, y mejorar). Pero la formación, desde el comienzo de la historia de la institución tiene un significado cerrado a la preparación para oficios concretos; entre tanto lo que ayuda al estudiante a su constitución más amplia y su relación con la cultura y la sociedad está definido por funciones de apoyo. O sea, esas funciones que no están cerradas a dar forma sino que ayudan a esta formación.

En el Acuerdo 01 de febrero 1 de 1947, donde se adoptan los estatutos del instituto politécnico (Universidad Popular de Caldas), se mantiene esta función pero se da una significación contundente hacia la profesionalización.

Artículo 1.

*el instituto politécnico (universidad popular) de Caldas es un establecimiento público de educación secundaria y **profesional**, con personería jurídica, creado por el departamento y subvencionado por la nación.*

Artículo 4-

*El instituto politécnico servirá los intereses de la juventud, capacitándola para el ingreso a la universidad y **para actuar con éxito en la vida profesional**: los intereses de la cultura y de la investigación científica; los intereses del departamento y del país, mediante el estudio de sus problemas, en cuanto estos se relacionen con sus actividades; desarrollará la personalidad del **educando en forma integral**, tanto en lo que se refiere al desenvolvimiento físico como al intelectual y moral, igual que a la conveniente formación del ciudadano para el buen ejercicio de la vida democrática. Como fines concretos se establecen los siguientes: dar enseñanza secundaria y comercial; dar enseñanza técnica e industrial; formar expertos agrícolas y pecuarios; fomentar la enseñanza y difusión de las bellas artes; propulsar la cultura de la mujer Caldense, instruyéndola en economía doméstica, artes manuales, enfermería, comercio, etc. y, finalmente, elevar la cultura intelectual y manual de los obreros.*

Resulta importante anotar que desde este acuerdo, se dan direcciones hacia el desarrollo **integral** del educando precisando las dimensiones física, intelectual, moral, ciudadana y democrática, sin embargo se mantiene la función central, la formación y como los medios privilegiados la enseñanza y la instrucción.

Pero sería en 1955 cuando se da cabida oficial a esta significación (integral) cuando el gobierno contrató con la UNESCO para preparar con homólogos Colombianos el primer plan quinquenal de educación integral, con el fin de planificar a fondo la educación. (Ver Valencia y Gómez, 1994, p. 76).

Desde entonces este concepto es utilizado constantemente en las definiciones de estatus de la universidad, aunque la función principal a nivel de los instituidos ha tomado diferentes matices. Por ejemplo:

En la designación del presupuesto para el año 1972, se definen como funciones principales de la universidad:

- 1. impartir docencia a nivel superior en las facultades que la integran.*
- 2. realizar investigaciones científicas y tecnológicas en los campos que le son propios*

3. *Prestar servicios de asistencia científica y técnica a la comunidad*
4. *difundir la cultura y los conocimientos científicos y tecnológicos en el pueblo.*

O sea, la enseñanza y la formación se asumen desde la labor docente.

En el Acuerdo 006 de 1967, buscando cumplir con la formación integral que se había definido por el estado, se reglamenta la enseñanza de las humanidades en todas las facultades, pero manteniendo la función de profesionalizar.

Artículo 1.

Exigir para las facultades de agronomía, derecho, economía del hogar, medicina y medicina veterinaria, un total de doce (12) créditos durante la carrera.

Parágrafo primero.

Se entiende por humanidades aquellas disciplinas encaminadas al enriquecimiento intelectual y axiológico del estudiante, pero que no hagan parte del currículum profesional de cada facultad.

Hasta que en el Decreto 080 de 1980 que regula la educación, en su Artículo 31 se define la formación profesional como función principal de la educación. En adelante, en la creación de facultades y programas dados en la universidad el fundamento central se estructura con base en esta función.

Por ejemplo, en la creación de la Facultad de Derecho en 1981 se estipula; *“en la enseñanza del derecho procurará la formación de profesionales expertos en las disciplinas jurídicas”*; en la creación de la Facultad de Educación, Acuerdo 025 de 1986, Artículo 2 se establece: *“La facultad de educación es una unidad establecida para formar profesionales de la docencia”*.

Lo importante en este recorrido es que las funciones actuales de la educación superior regidas por las Leyes 30 y 115 han sufrido cambios radicales pese a la orientación hacia el dar forma. Pues esta forma no es únicamente profesional como se define en el decreto 80, ni instrumental como se evidencia en el 67 cuando se considera que trabajando humanidades en las facultades de agronomía y veterinaria se va a formar integralmente, sino que involucra la totalidad de la persona humana.

En la Ley 115, Ley General de la Educación Colombiana se plantea:

Artículo 1. Objetivos:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Artículo 5. Fines:

- 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.*
- 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.*
- 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.*
- 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.*
- 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.*
- 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.*
- 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.*
- 8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.*
- 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.*
- 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.*

En la Ley 30 de 1992, (Ley de Educación Superior), aparece la siguiente definición:

Artículo 1º: La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

ARTÍCULO 4o. *La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.*

ARTÍCULO 6o. *Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:*

- a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.*
- b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en*

todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

e) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.

f) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.

g) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.

h) Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.

i) Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.

j) Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

En relación con estos imaginarios instituidos planteados por el Estado, la Universidad de Caldas define sus funciones en la misión de la siguiente forma:

Según sus estatutos tienen como misión desarrollar una educación superior de calidad en beneficio de la sociedad, propendiendo por una formación integral y ética del individuo como ciudadano, que aporte al desarrollo nacional. A partir de la generación y apropiación del conocimiento, formará personas, profesionales e investigadores útiles a la sociedad. Organizará y realizará investigación ligada a la territorialidad que determine los aspectos científicos, tecnológicos, económicos, sociales, ambientales, étnicos, culturales y en especial agroindustriales, en su nivel local, regional y nacional; rescatará y preservará las tradiciones e identidades culturales de nuestro entorno. Todo lo anterior se realizara en un marco de libertad y pluralismo ideológico. (PEI 1996 – 2010)

Dos años más tarde, en el Acuerdo 060 de noviembre 4 de 1998 se formula como misión:

La Universidad de Caldas, en cumplimiento de la función social que corresponde a su naturaleza pública, tiene la misión de generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos, mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección, para contribuir a formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad, aportar soluciones a los problemas regionales y nacionales y contribuir al desarrollo sustentable y a la integración del centro-occidente colombiano.

En estas significaciones instituidas, se aprecian por lo menos dos aspectos importantes; por un lado, pese a que desde 1972 se asigna a la universidad la

función investigativa, sólo por la Ley 30 de 1992 y 115 de 1994 se define como función explícita de la universidad la producción de conocimiento.

Por otro lado, las funciones asignadas a la Universidad de Caldas desde su misión, son las mismas asignadas por el Estado a la educación superior y educación en general, pero en la misión de la Universidad de Caldas se establecen cierres hacia el conocimiento, y la formación se desplaza a un plano inferior.

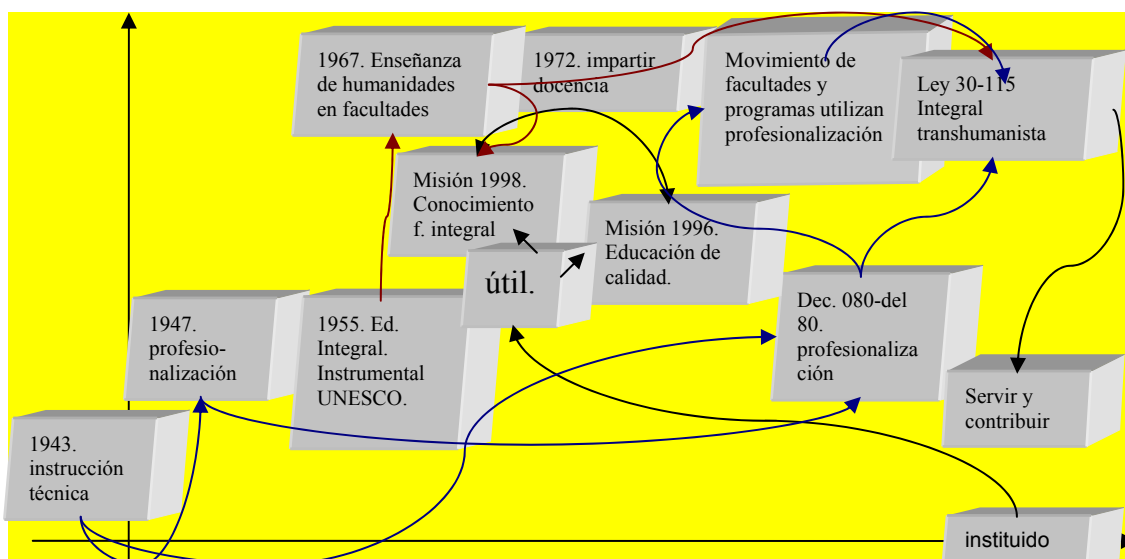
En la misión que se había planteada en 1996, la base en la asignación de estatus se fijó en la educación, una educación de calidad que implica a la persona humana en todas sus dimensiones. Esto se ajusta con los planteamientos de la Ley 30; la misión real de la universidad se centra en la persona y todas sus dimensiones.

Mientras que en la misión reformulada en 1998, la función central de la universidad se ubica en el conocimiento, “*generar, apropiar, difundir y aplicar conocimiento*”; en los instituidos por el estado, **el conocimiento es apenas una de esas dimensiones** que debe explorar la formación integral.

Sí se analiza el concepto de utilidad del sujeto formado; mientras que en las misiones de 1996 y 1998 se propone formar una persona **útil** a la sociedad, en las leyes del Estado esta función es menos contundente en términos de instrumentalidad, en tanto se regula desde las posibilidades de servir a la sociedad (objetivos Ley 30 y 115).

Ello no significa que en la Ley 30 se olvide la naturaleza profesionalizante de la Universidad, en el Artículo 9º se expresa esta consideración.

Cuadro de movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre formación



Visibilidades sociales de formación en imaginarios de profesores

En los imaginarios de los profesores de la Universidad de Caldas la formación es también una de las categorías simbólicas de mayor relevancia, en la actualidad.

Los matices que toman las significaciones imaginarias respecto de ella se orientan fundamentalmente a la formación como otorgar una forma determinada a los estudiantes, una forma que cambia en algunas significaciones y desde unos medios que también son variados.

Formar; esa categoría simbólica dada en la primera universidad a la función del lograr experticia es precisada desde el Acuerdo 01 de febrero del 54, en términos del papel profesionalizante del proceso educativo posterior al de la educación secundaria y es tomada con insistencia por la gran mayoría de los profesores de la Universidad de Caldas como guía de acción, comunicación y representación de su vida en la institución.

En las historias de vida de manera recurrente se acude a esta significación de la formación para matizar las acciones y direcciones de la universidad desde diferentes justificaciones: Por ejemplo, desde las posibilidades de visibilidad que tienen los egresados: *“Como nos vemos al analizar la importancia que ha*

*tenido nuestra institución con relación al medio ambiente externo, en realidad el aporte ha sido muy grande y ha habido **profesionales** pues muy distinguidos en el campo de la investigación (...) desde adentro, bajo el criterio que la universidad forma un profesional y no un ente de investigación”. tp*

O desde los retos que la universidad debe cumplir a nivel social: “(...) *la universidad tiene que ser competitiva en el sentido de competencia, de que forme gente competente, para mí ahí está el sentido de la competitividad, que cuando la persona salga a ejercer en el mercado profesional sea competitiva. Y eso se aplica en cualquier producto que perdure en el mercado, el producto que no es competitivo sale del mercado*”. hvp13

En muchos casos la formación profesional es relacionada con una perspectiva de formación integral: “*entonces aquí quise aprovechar ya la experiencia como profesional en el área de la docencia (...) y llevar a cabo no solamente el proceso de enseñarles, formarlos en su área disciplinar sino también en su área integral, yo considero que es de vital importancia nosotros como universidad entregarle a la sociedad un ciudadano integro dentro de la formación del respeto la ética y la moral*”. hvp14

Pero la significación en torno al simbólico **integral** cambia radicalmente respecto de la forma de significarlas en las primeras ordenanzas de constitución de la Universidad (Acuerdo 01 de 1947), en la cual se consideraba lo técnico como parte de la formación integral. De hecho, es una constante en los comentarios de muchos profesores, el considerar la formación integral como otra dimensión de formación independiente de la formación profesional, lo cual tampoco concuerda con las actuales significaciones instituidas respecto de este simbólico.

La investigación, como medio de formación, es otra significación que, aunque poco visible en los profesores es reconocida en sus imaginarios sociales, pero dada su poca relevancia en este sentido, será analizada en la categoría simbólica de investigación, por ahora bastará con expresar que, incluso en esta

categoría aplicada a la educación, se mantiene un imaginario social relacionado con la formación profesional.

En estas significaciones de formación la extensión o proyección de la universidad, es otro medio para formar, con gran fuerza en la significación de los profesores.

De hecho, es poco notorio que los profesores se refieran a la proyección como un apéndice de las funciones de la universidad, pues pese a que muchos en sus discursos hablan de la triple función “investigación, docencia y proyección”, la forma como es tratada desde sus prácticas y representaciones se articula con la función de formar: *“En este momento estamos haciendo de la extensión algo real, estamos integrando mediante las prácticas a los jóvenes indígenas a sus propias comunidades, antes se sacaban de ellas, lo cual traía problemas pues se perdía incluso identidad (...) es más, ahora sus prácticas son bilingües.* hvp5

Lo anterior, pese a que desde 1981, el Acuerdo 077, crea la Facultad de Trabajo Social que busca de manera instituida cumplir con la función de proyección: En el Artículo 2º de su creación se expresa: *“La facultad de trabajo social es la dependencia académica universitaria, encargada de la formación de profesionales en trabajo social y proyecta sus servicios a la comunidad, mediante acciones directas dentro de los programas de bienestar social”.*

Y mediante el Acuerdo 037 de 1989, se estructuran y reglamentan las actividades de extensión y servicios en la Universidad de Caldas. En sus Considerandos se puede leer: *4. Que las instituciones de educación superior, tienen además de sus funciones docentes e investigativas, la función social de mantener actividades de extensión y servicio a la comunidad”.*

Lo cual se mantiene con fuerza en los objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo actual de la universidad 2003-2007. *“b. Consolidar una universidad socialmente competente mediante un sistema de proyección universitaria,*

entendido como apoyo a la gestión del desarrollo sustentable social, humano y económico”.

Es importante hacer notar que en los imaginarios instituidos por la Universidad de Caldas se maneja proyección y extensión indiscriminadamente, o sea, con la significatividad de proyectar servicio a la comunidad, función considerada desde el comienzo mismo de la fundación de la universidad, pues pese a que no se expresa el simbólico, si se manifiesta la idea de contribuir al apoyo de la naciente industria agrícola, ganadera de la región y la formación de la mujer. Las mismas significaciones que se sostienen en los objetivos de la Ley 30:

“b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional”.

Aunque en la misma Ley, en el Artículo 39 sobre la autonomía universitaria, se expresa la posibilidad de que la universidad *“defina y organice sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión”*, la relevancia de este simbólico apenas aparece en este aparte de la ley y no definido como una función específica de la universidad.

En síntesis los imaginarios que los profesores construyen sobre la formación como función principal de la universidad, se dinamizan desde unas significaciones imaginarias sociales centradas en el concepto de formación como dar forma; una forma donde predominan el dominio de habilidades y destrezas para desempeñar una tarea. Como se precisa desde la ordenanza de fundación de la universidad: formar “peritos”.

Es de reconocer que esta tendencia de formar profesionalmente ha sido racionalizada por varios investigadores, quienes reconocen en ella una de las posibilidades de la universidad dadas las exigencias del mundo globalizado hacia una economía del mercado. Penagos (1991), por ejemplo, la asume

como autorregulación cultural en tanto, la educación en la universidad debe partir de la pregunta por la sociedad para la que se debe educar, en cuyas reflexiones no descarta el formar para una sociedad profesionalizante; consideración con la que está de acuerdo Granés (2002) al suponer que la formación universitaria debe ser orientada a la apropiación cultural y ella involucra lo técnico.

De hecho, existen otras perspectivas que asumen la educación como el escenario que inserta al individuo al mundo de las significaciones, o al mundo simbólico que es propio de los seres humanos, como la perspectiva de Fernando Savater, (1995, p. 29) al considerar que la educación es “el acunamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad”.

Pese a que este simbólico se ha transformado a nivel instituido oficial, encomendando procesos más integrales, la significación central se mantiene, en términos de una moratoria social otorgada al joven para que adquiera la pericia que se requiere en el desempeño de un papel social maduro.

Sin embargo, en las significaciones imaginarias de los profesores se separa la formación integral de la formación profesional, creando una diferencia importante respecto de la consideración de ley, en la cual la formación integral hace referencia a la intervención de todas las dimensiones de la vida humana, incluyendo la formación intelectual, técnica, física y ético política.

Pese a ello, en su gran mayoría, las significaciones imaginarias de los profesores se desenvuelven desde la formación profesional como función central, ampliando a otros escenarios de la vida del ser humano y reclamando ante aquellos procesos que no permiten cumplir esta función.

No es así en los simbólicos instituidos en la Universidad de Caldas, donde en la misión actual se reduce la posibilidad de formar y se orienta como función central el conocimiento, por el cual es subsumida la formación integral “*para contribuir a formar integralmente*”.

Definitivamente esta dinámica de las significaciones instituidas y construidas por los profesores presenta una fuerte coincidencia con el imaginario de moratoria social que se ha venido insinuando.

En cuanto a la reforma curricular no era el tiempo para hacerla (...) se quiso por ejemplo, poner a los estudiantes a que ellos mismos manejen sus tiempos. Eso es muy delicado, pues ellos llegan adolescentes. Uno de ellos comentaba en una reunión: si a mi vienen y me dan una clase y el resto que yo me busque, me voy a ayudarle a mi padre a conseguir la comida. Eso no sirve, tampoco le sirve que llegue con 3 años de una carrera o cuatro, porque ese no es el equivalente a una carrera profesional (...). Si un estudiante sale demasiado joven no tiene experiencia, va a llenar más las bancas de los desempleados o si un estudiante por el hecho de que terminó muy joven puede hacer otra carrera le va a quitar la oportunidad a otro estudiante. hv15

El relato hace justicia a las significaciones imaginarias sociales que ven al estudiante como alguien que adolece, que carece de los conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar una labor productiva en la sociedad. Por eso, la sociedad debe otorgarle un plazo para que logre el objetivo de convertirse en alguien que pueda desempeñar eficientemente la función para la cual le fue concedida dicha moratoria.

Acciones, representaciones y discursos amparados en imaginarios de moratoria, de adolescencia. Esto podría estar relacionado con que en los imaginarios de los profesores aún persiste esa idea planteada por Kant y desarrollada con gran fuerza en el capitalismo como mecanismo de segregación social que a decir de José Fernando Serrano (2002, p.17), “*separa a unos jóvenes socialmente de otros jóvenes*” quienes pasan directamente de la infancia al sistema de producción de capital.

Un imaginario que tiene gran fuerza en la sociedad mundial y que, por haber sido la base desde la cual fueron formados los profesores, por ser el modelo instituido y por tener un gran arraigo masificado por los medios de comunicación y la industria cultural, es seguido y considerado como acuerdo de inteligibilidad social.

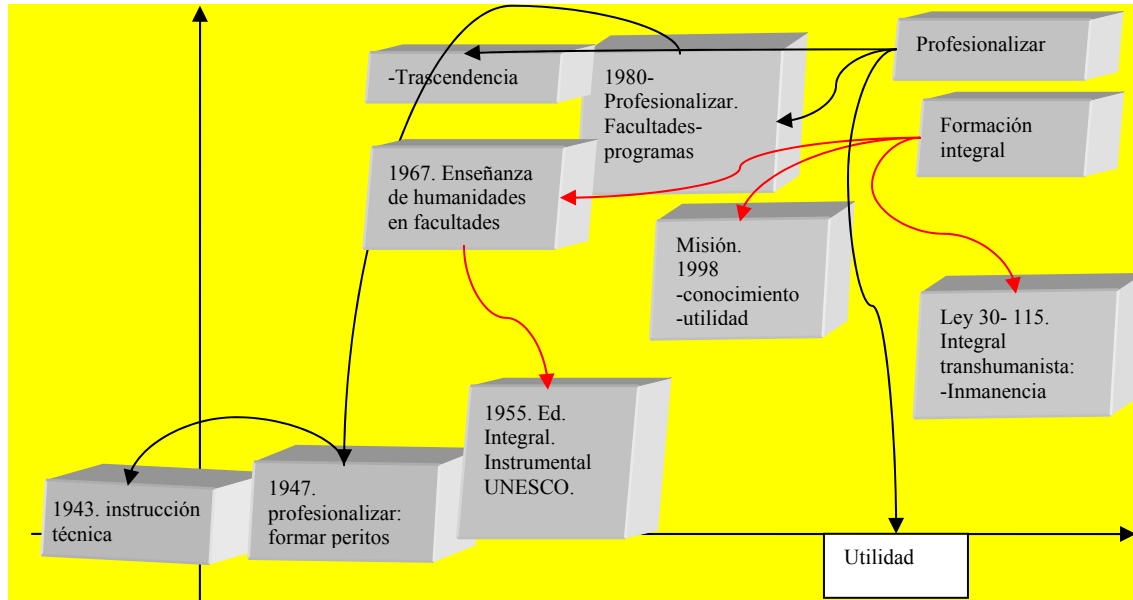
Balardini (2000) y Serrano (2002) han venido desarrollando algunas implicaciones que este modelo ha traído para el desarrollo en los términos de la

segregación social planteados y para el desarrollo autónomo, puesto que al no ser tomados en serio, no permite en los jóvenes una dinámica propositiva y genera desilusión y dependencia.

De hecho las recientes reformas en el sistema educativo que llevaron a aumentar los años de la mayoría de los programas de pregrado, está imponiendo un aplazamiento mayor al joven incluido, lo cual busca mantener el estado de moratoria, con el único propósito de disminuir las estadísticas de desempleo que golpean la población colombiana.

El considerar al estudiante desde la moratoria tiene relación con los imaginarios de incapacidad, irresponsabilidad e inmadurez que los profesores construyen sobre el estudiante, y que será desarrollado más adelante.

Cuadro Relevancias y opacidades: Profesores e imaginarios instituidos sobre formación



Visibilidades sociales de formación en imaginarios de estudiantes

Los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la formación como función central de la universidad muestran gran relevancia, pese a que la mayoría de

estas significaciones se ubican en las tendencias de formación profesional, otras pocas en la idea de transhumanismo.

Las significaciones orientadas a la formación profesional son tan fuertes que a ellas se refieren permanentemente de forma directa e indirecta sin ninguna reflexión, tanto en las sus historias de vida como en los talleres.

De hecho, su proyecto de vida es edificado desde esta consideración y por tanto, la motivación por la universidad y la carrera a la que se inscriben parte de dichas significaciones.

(...) tenemos inconformidades con maestros, y si mandamos cartas es porque no nos están dando suficiente para nosotros crecer como profesionales, que eso es lo que vamos a ser a futuro. (...) nuestro proyecto de vida está en ser los mejores profesionales (...). Mi preocupación es cómo interlocutor con las otras personas cuando yo sea profesional. te

Sólo quiero que la Universidad se mantenga activa y se sobreponga a todas las dificultades; ya que si algún día tengo hijos espero que estudien en el mismo lugar que me ha hecho todo lo que soy, es el lugar que ha formado a lo largo de tantos años grandes genios e inigualables profesionales. hve20

Un proyecto de vida, en el cual, como se expresó antes, la universidad es apenas una **herramienta**, un escenario de utilería para tomar lo positivo, y formarse como profesional:

Estas significaciones que asumen la competición como el escenario de actuación de un “buen profesional” son muy comunes en la gran mayoría de los estudiantes de la Universidad de Caldas en todos los programas y facultades. Un estudiante de ciencias sociales expresa en uno de los debates: “*no hay malas carreras sino malos profesionales*”

La profesionalización, un imaginario que absorbe la vida de los estudiantes, pues desde la consideración por las problemáticas sociales desaparece, o por lo menos se diluye en las labores académicas que, en la mayoría de los casos el estudiante debe **soportar** hasta que progresivamente se adapta a estos encajonamientos, a los cuales es empujado por las densidad de los contenidos programados, desde cuya perspectiva “terminar” se convierte en una prioridad:

“Mi participación en los asuntos de la universidad era buena, asistía a foros, a asambleas, sólo que ahora no me interesa tanto, pues estoy dedicado a la academia porque necesito salir rápido y la época para protestar ya se acabó(...)”. hve11. “Pensaba en ese círculo, el cual era muy competitivo”. hve18

Actualmente esta tendencia es oficializada y reforzada por una figura devenida de los instituidos oficiales de control “los ECAES” (que son pruebas de suficiencia profesional), que desplaza incluso el imaginario de “terminar” la carrera, puesto que ahora deben terminarla pero preparados para responder a ellas, a tal punto que en algunas universidades existen asignaturas sobre su mecánica: *“En ese semestre presenté los ECAES, examen por el cual me sentía un poco nervioso por lo que significa para la vida laboral”. hve8*

Pese a la gran preponderancia de las significaciones hacia el estatus de formación profesional, como función central de la universidad, se presentan desviaciones hacia otras significaciones que ven en la institución educativa un espectro que se amplía hacia otras dimensiones del formar: por ejemplo aquellas que además de formar dan importancia a la dimensión ética, crítica y autónoma del ser humano, aproximándose a las significaciones transhumanistas³⁰ definidas:

Para mi la universidad es una gran oportunidad que he ganado, en donde he crecido como, persona y como profesional (...) hve19. (...) en cuanto a valores, la universidad debe formar una persona integral, una formación como persona, como ciudadano, como en la moral, en la ética, en todo. te. Es que Universidad es un todo, entonces la universidad no sólo es la parte académica sino también la parte alimenticia, la parte de la salud, la parte recreativa, la parte de lo social que ahí formamos que el todo de ese ser humano. (...) pero también en los problemas propios que nos vamos a encontrar en la vida profesional (...) te. Es un lugar en donde la expresión personal no se ve limitada (...), un sitio que creo me forjará como en el ámbito personal quiero ser y también como se es pedido en el medio. Es cadena que enlaza a todo lo que es personal humano. hve13

Otras referencias poco contundentes y enunciadas mas como expresiones instituidas antes que como significaciones imaginarias, toda vez que no devienen del compromiso social o de unas prácticas discursivas que lo

³⁰ A decir de Suárez (1991) el transhumanismo corresponde a estas tendencias que buscar considerar el ser humano en todas sus dimensiones, superando así el naturalismo, trascendentalismo, existencialismo, desarrollismo, el marxismo, cognitivismo, entre otras tendencias que este autor desarrolla.

asuman, son aquellas que consideran las tres funciones de la universidad: “*la formación, la investigación y la proyección*”.

Compendiando, el estatus profesionalizante de la formación como función central de la universidad es el significante desde el cual organizan sus vidas los estudiantes de la Universidad de Caldas. Desde estas significaciones la universidad es apenas un lugar de paso que les otorga herramientas para que se desempeñen adecuadamente según las exigencias competitivas del mercado laboral.

Precisamente, estudios muy recientes como el desarrollado por Serrano (2002) confirman este imaginario, pues según el autor, en las narrativas de los jóvenes la universidad es un lugar común en el proceso de formación profesionalizante.

De hecho, la universidad es considerada por el Estado como un servicio público que debe responder a las exigencias de lo social y estas exigencias corresponden a las propias de una sociedad del mercado; una sociedad que a decir de Serrano, constituye la versión actual del capitalismo, en la cual lo que se produce no es mano de obra calificada-fuerza de trabajo, sino conocimiento.

La fuerza de los imaginarios instituidos respecto de la formación como “dar forma” coincide con los estudios realizados por el grupo de motricidad y mundo simbólicos en las cuales la forma que se da en la escuela es una forma también instrumental, y muy cercana a la forma que impostan los *massmedia*. (Murcia, et al.2005)

Estos imaginarios que los jóvenes construyen sobre el estatus que debe tener la formación, están relacionados ineluctablemente con, por lo menos, dos condicionantes sociales; en primer lugar y el mas fuerte, la necesidad de ingresar en el mercado del consumo, forzado por la industria cultural y los *massmedia*, (Barbero, Balardini & Serrano),“lo que en todo caso parece configurarse como una tendencia de las sociedades contemporáneas, es la creciente importancia de la formación especializada como garantía de acceso a las economías de servicios y de producción de conocimiento que enmarcan la

tendencia del capitalismo actual. No es casualidad que hoy el yo se convierta en todo un proyecto de construcción subjetiva” (Serrano, 2002, p. 23). En segundo lugar, las presiones familiares que llevan a proponer un reto de subsistencia y afán por ingresar a esa sociedad del mercado.

Si bien, los jóvenes de la Universidad de Caldas logran ingresar al modelo de moratoria, muchos deben hacerlo supliendo sus propios gastos, en medio de enconadas dificultades que los llevan a claudicar ese sueño de “ser profesional” y que definitivamente, tal y como los mismos estudiantes lo consideran, es uno de los factores que inciden en los bajos niveles de rendimiento académico.

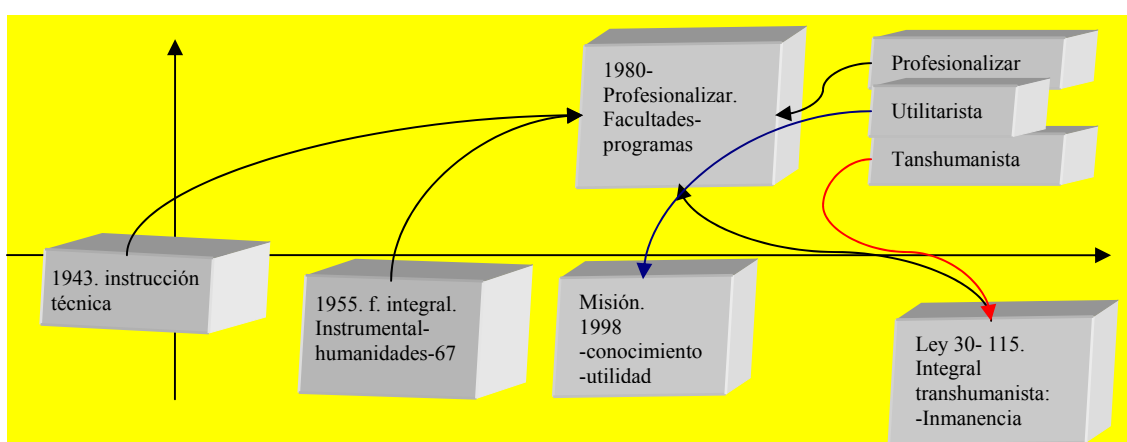
La misma universidad es un escenario de competencia donde el modelo de alta concentración de asignaturas obliga al estudiante a aislarse de la vida social, política, e incluso cultural que se desenvuelve en su interior y que les dificulta, tal y como se verá mas adelante la realización paralela de otras actividades de subsistencia; por eso, en las significaciones de la gran mayoría, persiste la idea de que en la universidad se ingresa para terminar una carrera, para cumplir a la sociedad y a la familia, y pese a que varios creen en la necesidad de ampliar los márgenes de la formación hacia otras esferas más integrales y transhumanistas, terminan por adaptarse a las exigencias asfixiantes de los programas, incluyendo ahora a los ECAES, (Exámenes de Estado)

La universidad en este modelo no se piensa como institución social, pues de ser así, tal y como lo propone Freitag (2004, p. 32), su prioridad serían los fines como valores que han sido incorporados en el marco del reconocimiento colectivo, o sea como escenario de construcción de esos acuerdos funcionales del *teukhein* y *legein*, en los cuales el estudiante y su condición debería ser el centro de análisis para la construcción de nuevos simbólicos. Mejor se está pensando como organización en los propios términos de Freitag, puesto que lo más importante es el saber hacer instrumental.

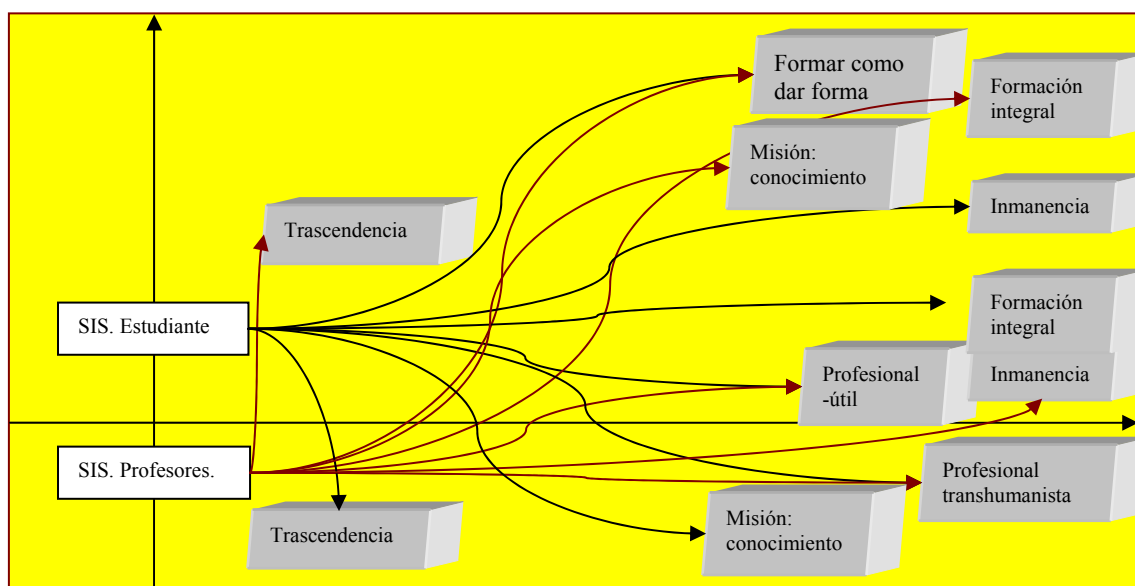
Un modelo organizacional de universidad no la reconoce como institución móvil y simbólicamente definida desde las relaciones magmáticas de las

significaciones imaginarias sociales, sino que la relaciona con las operaciones de mercado y producción, donde lo fundamental es la relación entre la planificación como predicción y los resultados, supuestamente productos de esa planificación estricta y meticulosa. En ella los profesores y estudiantes valen porque cuentan como objetos de planificación y organización. Porque “están matriculados” tal y como se expresa en la Ley 30 de 1992.

Cuadro Relevancias y opacidades: Estudiantes- imaginarios instituidos sobre formación



Cuadro Relevancias y opacidades entre significaciones de profesores y estudiantes sobre formación



Profesores y estudiantes asignan el estatus de profesionalización a la formación de la universidad; ambos fundamentados en la consideración de dar forma, a partir de la moratoria social instituida desde la creación de la universidad. Ambos dan poca relevancia a significaciones relacionadas con la formación integral utilitarista institucional, pero también ambos le asignan un status muy bajo a las pretensiones transhumanistas dadas por el Estado. Sin embargo, los pocos estudiantes que se refieren a la formación integral lo hacen radicalmente desde significaciones transhumanistas.

Mientras en las significaciones imaginarias sociales de los profesores es relevante el estatus de integralidad dentro de la función de formar, muy pocos estudiantes lo asumen como posibilidad real de influencia de la universidad, en coincidencia con la construcción social de la universidad su interés se centra en terminar y poder desempeñarse como profesionales, en lo cual es muy relevante el papel de los programas, dada la alta concentración de contenidos que obliga al estudiante a alejarse de otras posibilidades de interacción y aprendizaje.

Mientras que en las significaciones imaginarias sociales de los profesores es relevante también el simbólico instituido en la misión actual de la universidad “conocimiento” como función central, para los estudiantes tiene muy poca relevancia; de igual forma para los profesores el concepto de integralidad se asimila desde la separación de la formación profesional y el desarrollo integral (trascendencia) mientras que para los estudiantes la formación integral involucra la formación profesional estando cercanos a las significaciones instituidas por el Estado.

Estas relaciones entre los imaginarios de profesores y estudiantes muestran pequeñas fisuras que no justifican una aplicación real de las perspectivas de Mead, en términos de que los jóvenes asuman las tendencias de las culturas prefigurativas mientras los adultos asumen tendencias de las culturas posfigurativas, pues ambos imaginarios se fundan en los instituidos, al referirse a la formación como función central con un estatus de dar forma profesional.

La leve desviación que se aprecia en los imaginarios de los profesores hacia una formación más integral, deviene de las múltiples referencias teóricas que se han desarrollado en la consideración de lo humano como complejidad, la cual es menos contundente en los estudiantes dada la influencia indirecta de estas teorías en su formación; lo cual no significa que los profesores o estudiantes estén aportando puntos de referencia diferentes o renovados sobre esta función y su estatus en la universidad. O sea, se nota la fuerte tendencia de los imaginarios hacia una cultura cofigurativa, donde ambos aprenden de ambos pero con una enorme fuerza aún de las tradiciones posfigurativas que buscan repetir y mantener las estructuras institucionales y sociales.

Lo que si queda claro es que, tal y como lo propone Mark Augé (1998), en la construcción del sentido cotidiano sobre universidad participan “espacios de referencia simbólica”; aquellos instituidos por el Estado, lo mismo que fenómenos de contacto cultural; los propios dados en las familias y el ambiente social, en donde se generan reconstrucciones de las significaciones imaginarias sociales (sentidos y significados) que dan lugar a “espacios de intersubjetividad”. De ahí que no existen diferencias abismales entre los imaginarios que construyen profesores y estudiantes, toda vez que los espacios de referencia simbólica son comunes y los que no lo son se comparten desde esos espacios de intersubjetividad.

5.2.2 La Investigación: Imaginarios relacionados con la producción de conocimiento

Visibilidades instituidas sobre investigación

Otra de las funciones asignadas con gran fuerza en la actualidad por los profesores, aunque no así por los estudiantes, es la investigación como escenario para la producción de conocimiento, en una fuerte tendencia a desplazar la formación como eje de las funciones universitarias.

Esta designación tiene justa relación con los procesos históricos que ha vivido la universidad, pues a pesar que en la Ordenanza 006 de 1943 no se define la investigación como función de la naciente universidad popular y en el Acuerdo

01 de febrero 1 de 1947 aparece como apoyo del instituto politécnico-universidad popular; esta aparece explícita en el Decreto 0953 de 1957, junto con la profesionalización, así en el Artículo 1 se menciona: *“En armonía con la ordenanza No 19 de 1946, la Universidad de Caldas será un establecimiento público autónomo, con personería jurídica y patrimonio propio, dedicado a la educación secundaria y profesional y a la investigación científica”*.

De hecho, Valencia y Gómez (1994) consideran que en la década del 60, la universidad estaba desarrollando desde la Facultad de Agronomía, servicios a la comunidad, entre otros, “el plan de investigación pesquera”.

Pero sería a partir de 1968 y con la creación del Instituto Nacional para el Fomento de la Educación y el Fondo Colombiano de Investigación, cuando comienza a aparecer como un instituido de gran relevancia en todas las reformas y planes de la Universidad de Caldas.

Pasa a ser el fundamento para la creación de las diversas facultades y programas y en el Estatuto de la Universidad del 1980 (Acuerdo 050) en su Artículo 4º se considera como una función central en la universidad: *Son objetivos de la universidad los siguientes:- El fomento de la alta cultura, la investigación científica, la formación profesional a nivel superior y la presentación de servicios investigativos, técnicos y sociales orientados a elevar el nivel intelectual y económico del país. -La investigación es función primordial de la universidad.*

Un año más tarde, en 1981 se crea el Centro de Investigaciones y posteriormente, mediante el Acuerdo 032 de 1984, se establecen las políticas sobre investigación científica en la Universidad de Caldas, definiendo la relación de la investigación con los procesos de enseñanza aprendizaje. En los considerandos se manifiesta el estatus otorgado: *2. que la investigación en la universidad no debe ser una práctica esporádica u ocasional, sino una función institucional inherente a la vida universitaria.*

Valencia y Gómez (1994, p. 62) hacen notar que en 1992 se inicia la organización de investigación en la Universidad de Caldas por líneas de investigación y que para 1995 la gran mayoría de las facultades contaban con líneas identificadas. De hecho, en el Plan de Desarrollo 1997-2002 se crea el subsistema de investigación donde se precisa la siguiente definición: *“Actividad de alta trascendencia para el desarrollo y creación del conocimiento, soporte de las actividades académicas, de extensión – servicios, con aplicación integral al entorno regional y nacional”* y en el Plan de Desarrollo 2003-2007, la investigación aparece centrada fundamentalmente, en la producción de conocimiento. En uno de los componentes de la visión se destaca: *“Una investigación que produce y recrea conocimiento, generado en comunidades científicas, centrada en escuelas de pensamiento, que fundamenta el desarrollo de los programas de postgrado”*, y uno de los objetivos estratégicos expresa: *“Generar una cultura investigativa que favorezca la producción, la difusión y la aplicación del conocimiento”*.

En la Ley 30, al definir las instituciones de educación superior la investigación es asumida como centro de las funciones de la universidad: **ARTÍCULO 19.** *“Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”*.

Uno de los objetivos expresa: *“Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país”*.

Las intencionalidades sociales por asignar un estatus relevante a la investigación en la Universidad de Caldas ha sido una constante histórica desde el momento de la fundación; pero las significaciones imaginarias respecto de la función de la investigación han tenido diferentes direcciones; inicialmente orientada a enriquecer la academia y ayudar en la solución de los

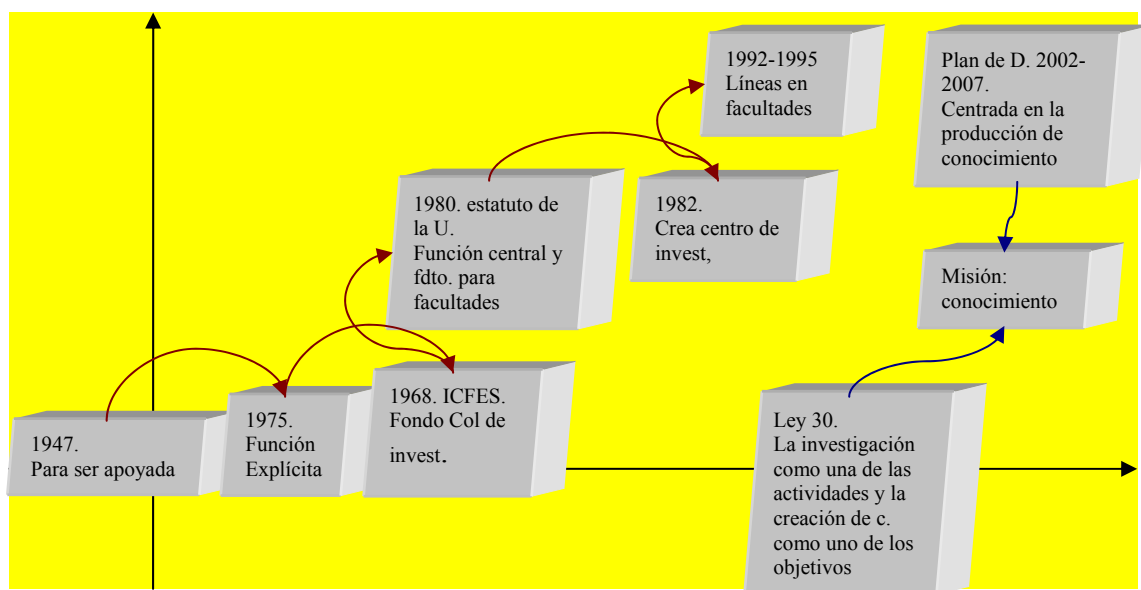
problemas de la universidad la región y el país en tanto posibilidad para lograr la articulación con la naciente industria y la agricultura y posteriormente orientadas a la producción de conocimiento.

Pese a que en la Ley 30, la función de la universidad no es la producción de conocimiento sino que es uno de sus 10 objetivos, la misión de la Universidad de Caldas se funda en el conocimiento.

Esto no es de extrañar, pues las universidades se han fundado en el marco de dos exigencias fundamentales; la formación y la investigación, las cuales son las funciones centrales asignadas por profesores y estudiantes de la Universidad de Caldas.

Aunque la investigación, tal y como lo propone Freitag (2004, p. 44) es una necesidad en la universidad *“so pena de no ser mas que enseñantes que no tendrían nada que enseñar sino los resultados de la investigación hecha por otros”* las significaciones sobre el investigar han cambiado radicalmente entre una y otra época y ha pasado de buscar el conocimiento sobre la naturaleza de las cosas a un conocimiento funcional; en el cual, como el mismo autor lo propone *“lo que cuenta, ante todo es la eficacia, juzgada no según un fin determinado a priori que tenga un valor en sí y por si mismo, sino en función de la única capacidad de cualquier proyecto humano de asegurar su dominio sobre un espacio objetivo(social o natural) para escribir en el, en tanto que objetivos, su propia objetividad, es decir, su realidad”* (Freitag, p.45). La arqueología de este simbólico en la universidad de Caldas muestra que desde el momento de su fundación, la tendencia funcionalista de la investigación era la base de su consideración, con lo que se define que no se han modificado las significaciones pero el simbólico se mantiene.

Cuadro movilidad histórica de imaginarios instituidos sobre investigación



Visibilidades sociales de investigación en Imaginarios de profesores

El valor del conocimiento en la sociedad actual ha logrado tal importancia que, en el comercio se habla de valor agregado, en las comunicaciones del acceso a la información, en ciencias bióticas y abióticas (utilizando el concepto de Carlos Vasco, 1994) de producción de conocimiento y en educación de competencias.

“Porque concebimos las funciones de la universidad como una respuesta permanente y recurrente a las necesidades de las sociedades globales y locales” dice J. L. Pintos, (2004); en cuyas determinaciones, lo más valioso es el poder que se tenga respecto del conocimiento, con el que se transa, se produce, pero también se destruye y se induce al consumo.

Al parecer en los imaginarios que los profesores construyen sobre universidad existe una enorme influencia de esta tendencia mundial, a tal punto que supera las dimensiones de estatus que a nivel del Estado se ha otorgado a este simbólico.

De hecho, esta significación se ha ido desarrollando a la par con los instituidos por la Universidad de Caldas, los cuales, como se consideraba anteriormente, han ubicado el conocimiento en la cima de las funciones de la institución y la investigación en el medio para lograrlo. Los profesores ven en sus historias de vida el paso de estas asignaciones instituyentes:

En el año de 1976 que comencé, era una etapa tradicionalista donde el profesor universitario bueno, era el que impartía docencia, ahora con el nuevo paradigma de investigación y de extensión, un profesor universitario tiene que mezclar la docencia, investigación y extensión al mismo tiempo. hvp17

La investigación que es de lo que yo voy a hablar, no tenía realmente presencia en la vida universitaria de 1978, hasta mucho tiempo más adelante; las personas que estudiaban en la universidad me imagino que en todos los programas académicos tenían unas asignaturas de metodología de la investigación, sin embargo esas asignaturas no tenían un fin distinto que ayudar eventualmente a la realización de un trabajo de grado, pero no existía una dinámica universitaria que tuviera un propósito claro y una actividad clara orientada hacia la investigación. hvp6

Las significaciones de preponderancia del conocimiento como función central de la universidad se han ido posesionando tanto en la Universidad de Caldas que muchos profesores la llevan a ocupar el más alto estatus en la vida de la universidad: por ejemplo, desde la función de producción científica: *“La universidad es el ámbito natural para la generación de conocimientos científicos y para la expresión de las distintas formas de actividad humana, políticas, sociales, culturales etcétera. El punto de partida para mí es la investigación”*. hvp13

O desde la generación de recursos para su propia subsistencia:

Las universidades en este país se convierten en uno de los factores mas rentables para el capital privado (...) es hora de sentarnos que seamos una universidad pensante, que genere el desarrollo que necesita el país; y esto solamente se logra bajo unos criterios de investigación. tp

Pienso que la investigación es el futuro más importante para la permanencia de la Universidad y es el motor que impulsa su desarrollo, por eso se debe mantener la investigación como la principal fuente de conocimientos y cimentar la labor de los grupos para fortalecer la institución. hvp1

El conocimiento como central en la “producción” de un buen profesional. En estas significaciones muy comunes en los profesores, el mejor profesional está asociado con la capacidad de investigar y generar conocimiento. Habermas, en

conocimiento e interés, había advertido que el problema de la cientificidad de la ilustración es que considera como único conocimiento válido el conocimiento científico producto de la investigación. Justamente, por el excesivo utilitarismo que ello implica y que se ve reflejado en la forma como se convierte el estudiante en un objeto de producción:

-Lo primero que hago es la presentación y me demoro una semana echándoles unos cuentos para incentivarlos a la investigación, les cuento lo que hemos hecho, llamo egresados que han trabajado con nosotros en investigación, los que han ido a Cartagena, Sincelejo, Armenia... eso lo hemos hecho a través de COLCIENCIAS; entonces yo saco los estudiantes (...) eso sí yo tengo un criterio muy selectivo, de pronto no adecuado pero para mi está funcionando(...), yo que veo un estudiante que escriba, que es una pluma y le echo el ojo y lo invito sin que él tenga que decírmelo (...). hvp17

Sin embargo, y pese a que la gran mayoría de los profesores asigna a la producción de conocimiento el estatus más alto de calidad en la universidad, (mediante la investigación) algunos pocos, ven en la investigación una función esencialmente social: *“La función es también la generación de competencias sociales, es una discusión que venimos trabajando en otro contextos”*.

Esta tendencia a relevar el conocimiento como función central de la universidad está acompañada de significaciones imaginarias sociales que asumen la investigación como independiente de la docencia. De hecho la mayoría de los profesores así lo consideran en todas sus referencias; cuando consideran que no hay apoyo suficiente, o que nadie sabe cómo investigar. Cuando reclaman por la falta de organización de la investigación o cuando dicen no ser tenidos en cuenta por su condición de catedráticos o profesores ocasionales, e incluso la forma de vincular a los estudiantes a los procesos así lo demuestra “ahora sí hay semilleros de investigación y ahí se inscriben los estudiantes”. Muy pocos asumen en sus imaginarios la investigación dentro de los procesos de clase.

Pero si estas significaciones están muy arraigadas en las prácticas y representaciones de los profesores, también lo están en las prácticas organizativas de la universidad, pues la forma como esta se ha venido estructurando, al considerar, por ejemplo, una vicerrectoría de investigaciones, ha hecho que quienes hacen investigación deban realizar procesos

independientes a la docencia para visibilizar su investigación. De hecho, quienes realizan ejercicios de investigación con sus estudiantes, como parte de sus procesos de enseñanza, no asumen que están haciendo investigación, pues no han cumplido con el requisito oficial de tener inscrito el proyecto o aprobado un presupuesto.

Por eso, en la proyección no es tan notoria la escisión que los profesores y estudiantes asumen, pues al no existir como vicerrectoría, la mayoría de los trabajos que implican proyección se realizan desde las mismas clases o desde las mismas investigaciones sin otros requerimientos oficiales que las legitimen.

Lo anterior, parece contradictorio, pues una de las preocupaciones centrales de la universidad en las dos últimas reformas, ha sido la falta de articulación entre estas tres supuestas funciones: la investigación, la proyección y la docencia. Por ejemplo, en la reforma curricular de 2002, en los aspectos de análisis de orden interno se expresa: *“Según los resultados del seminario taller sobre plantación prospectiva desarrollado en 1995 y después de realizar un proceso de autoevaluación institucional se detectó que las características predominantes de nuestro currículo, que llevaron a plantear la necesidad de la reforma, fueron:- Desarticulación entre las funciones de docencia, investigación y proyección”*.

En los objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo 2003–2007; en sus metas se formula: *“contar con propuestas de articulación de investigación, con los sistemas curriculares de pre y postgrado en función de la formación para la práctica investigativa”*.

Hay que reconocer que a pesar de esto, algunos profesores reclaman esta articulación y la hacen suya en sus prácticas cotidianas:

Los procesos de investigación que yo tengo conocimiento y sobre los cuales quiero hablarle por que son los que conozco muy de cerca son los que en este momento desarrollan los alumnos practicantes del programa de Lenguas Modernas(...), estoy hablando de una investigación llamada investigación acción que en inglés es "Action to research"; en que consiste? se basa primeramente en un proceso cualitativo y se fundamenta en llegar a la realidad institucional educativa, hacer un proceso de observación detallado de cada uno de los

procesos que se llevan dentro de la institución, no solamente dentro del aula de clase sino también fuera del aula de clase y me refiero a hacer una observación directa no solamente a nivel curricular sino también de relaciones entre profesores, entre el staff de la institución, etcétera. hvp14

En síntesis, se desataca el interés constante de la sociedad por otorgarle un estatus importante a la investigación en la universidad y la gran relevancia que ésta tiene en la actualidad en los imaginarios de los profesores.

Por otro lado, en las significaciones imaginarias sociales se ha ido posesionando la investigación como función central de la universidad tendiente a la producción de conocimiento; a tal punto que en la actualidad, en los imaginarios de la mayoría de los profesores de la Universidad de Caldas está tomando forma una dinámica que asume la investigación y desde ella, el conocimiento como la posibilidad para sostenimiento de la institución a nivel de reconocimiento social, generación de recursos y proyección internacional.

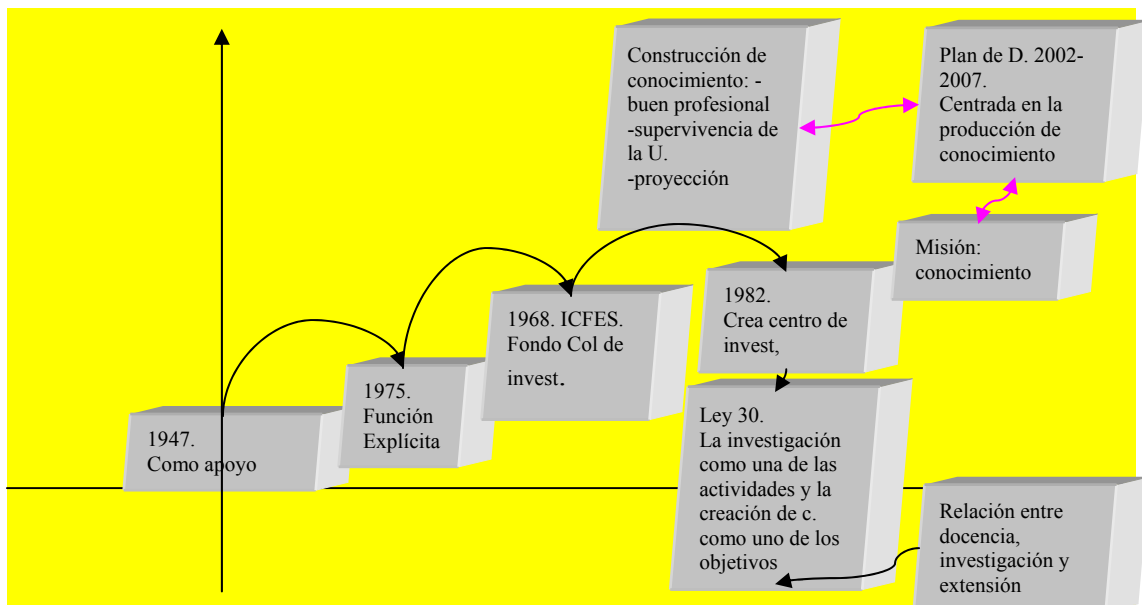
La fuerza que están tomando estos imaginarios de producción, puede estar relacionada con la fuerte escisión entre docencia e investigación y con el hecho que muchos profesores quieran asumir el compromiso con la función de “realizar investigación” con el fin de producir conocimiento, calificando su papel en la universidad, ya no desde su desempeño docente sino también, y con mucho valor desde la investigación realizada.

Si bien, tal y como lo propone Freitag (2004), la investigación hace parte de la vida de la universidad y de su naturaleza, la orientación irreflexiva de la investigación hacia la producción de conocimiento instrumental y aplicado, puede traer serios problemas al desarrollo de la verdadera función universitaria: la formación. Puesto que la única mirada que se otorga es la formación instrumental y funcional y no esa formación reflexiva que utilice la investigación como escenario de crítica a las visiones instrumentales del mundo. De hecho, el mismo Freitag, considera que la aplicación sistemática del conocimiento científico para dominar la naturaleza, lo único que busca es satisfacer las necesidades humanas y provoca de forma irreflexiva, la disolución de la orientación epistemológica que en sí misma debe ser crítica.

Por eso, investigadores de la vida universitaria como Cely Galindo (2002), consideran que la posmodernidad exige una nueva visión de la universidad, una visión que ayude a dinamizar valores, que permita una nueva cosmovisión de la educación de las ciencias, una cosmovisión que proyecte la comprensión del mundo unificado pero no jerarquizado; una cosmovisión “holística: femenino= masculino y espiritual” en la cual todo se encuentra profundamente relacionado y desde cuyas relaciones se ofrecen las opciones para la elaboración de los valores morales de una nueva cultura.

El problema no es que la investigación se constituya en el centro de las funciones asignadas por los profesores a la universidad, sino el estatus instrumental y meramente técnico que sobre ella se está construyendo al considerarla solamente asociada con la producción de un conocimiento funcional del que depende, incluso la sobrevivencia de la institución.

Cuadro Relevancias y opacidades: profesores-imaginarios instituidos sobre investigación



Visibilidades sociales de investigación en imaginarios de estudiantes

Las significaciones que se tejen respecto de la investigación en los estudiantes tiene muchos matices; sin embargo, se muestran dos tendencias importantes: una de ellas emplazada hacia los procesos de formación, en la cual la investigación juega un gran papel como apoyo al aprendizaje, y la otra dirigida a la producción, sea de conocimiento, económica, de proyección o de status en la universidad.

Algunos estudiantes asignan a la investigación un estatus de proceso pedagógico y de aprendizaje, perspectiva desde la cual lo ubican en su historia de vida:

En cuarto semestre empecé el proyecto de investigación el cual debemos elaborar todos los estudiantes de enfermería y que nos excluye de presentar tesis (...) Vale la pena resaltar que este trabajo no representó gran significancia en mi proceso de aprendizaje ya que se nota el poco interés que mostramos muchos, apoyados en la idea de que por bueno que sea el proyecto será sólo un archivo; teniendo en cuenta que a la Universidad no le interesa tan siquiera darse por enterada de la existencia de dichos proyectos. hve20

No sólo en el fragmento de esta historia se hace notar el poco interés que en la universidad se da a la investigación articulada al proyecto pedagógico, sino la poca efectividad que este tipo de procesos tiene en los estudiantes como escenario de motivación para continuar articulados en algún proyecto de investigación significativo.

En este sentido son frecuentes los comentarios en los talleres que se refieren a la instrumentalidad de la cátedra de investigación, “ellos sólo dan la clase de investigación y ya” y que de hecho critican rotundamente la forma como se orienta la investigación como proceso académico en la universidad:

La investigación como principal herramienta de mi carrera, de mi vida y de mi condición como ser social, integral y multidisciplinario; esto lo he aprendido poco a poco con el trabajo que he venido desarrollando; ahora veo la investigación más como herramienta de interacción social que como un instrumento aburrido puramente académico, en donde sólo se incurre en cálculos y objetivos pueriles y abstractos que buscan tener contento a medio mundo y no dan importancia a mis verdaderas ideas y concepciones de mi ser frente a la realidad. hve 2

El relato es también una propuesta hacia la investigación que se sueña; aunque poca relevancia tiene para los estudiantes, esta significación constituye una propuesta, si se quiere **radical**, hacia un nuevo enfoque del simbólico; herramienta de interacción social en la cual se basa el estudiante para formarse como sujeto social, integral y multidisciplinario.

Pero una visibilidad de gran peso en relación con este simbólico es, al igual que en los profesores como un escenario independiente de la academia. O sea como ese proceso que se desarrolla en un ambiente particular de la universidad y de cuyos productos se vale la institución para mostrarse en el mundo global o incluso local o para sostenerse económicamente. La gran mayoría de los estudiantes asumen de la investigación significaciones funcionales y no trashumanistas como la esbozada anteriormente. Por eso los reclamamos frente a la mala organización, al poco apoyo o a las pocas oportunidades para investigar, pues están amparados en el paradigma de investigar para producir: estatus a la universidad, recursos o sostenibilidad:

-La universidad se maneja como una empresa y también el gobierno tiene que ver que la universidad como una empresa, que la universidad también genere frutos, productos. No se que están haciendo en los grupos de investigación. te

- Hoy, más que en cualquier otro tiempo la investigación cobra una importancia que no tiene límites, dado que la sociedad así lo requiere y por ello considero que esta si es una de las falencias de la Universidad. hve7

-Conozco el área investigativa, aunque no participe de ella, y sé que el apoyo económico de la administración es muy poca, lo que obliga a los estudiantes a buscar apoyo en otras entidades privadas o estatales. hve11

Como las significaciones se construyen desde una perspectiva funcional y de producto, las conclusiones de la plenaria muestran los principales problemas de este simbólico desde el tiempo para investigar, el presupuesto, la desarticulación de líneas, falta compromiso, falta de definición logística y como opciones de solución el fortalecimiento de los apoyos efectivos.

De forma general, para quienes asumen la investigación en el concierto de lo pedagógico, ésta se constituye en una herramienta importante de formación, y quienes la asumen desde consideraciones desarticuladas de la academia, lo hacen desde perspectivas más funcionales.

La fuerza de la segunda tendencia se sustenta en la falta de mecanismos de motivación y reconocimiento de la investigación como fundamento y herramienta pedagógica.

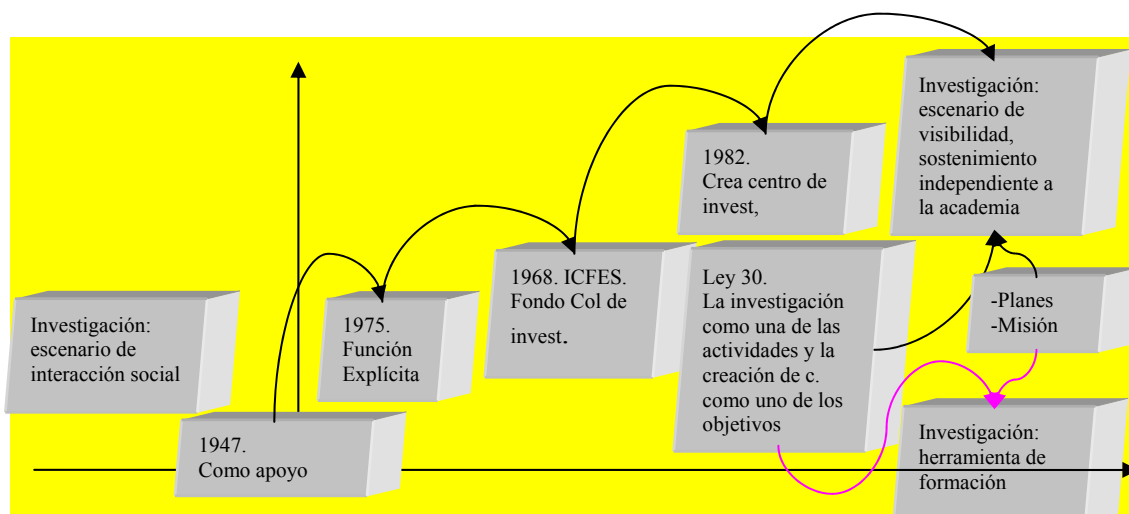
Pese a estas tendencias en el imaginario social, se comienza a construir una idea, un deseo, un sueño que podría asumirse en este análisis como un imaginario radical, en la medida que no aparece instituido pero sí comienza a ser pensado por algunos estudiantes: la investigación como **herramienta de interacción social** desde la cual se ayuda a formar al estudiante como sujeto social, integral y multidisciplinario.

Este imaginario radical de los estudiantes encuentra relación con lo planteado por Cristina Martínez (2002), cuando hace un análisis crítico de la forma como se ha venido considerando las teorías científicas, los esquemas interpretativos y evaluativos de los fenómenos y de las cosas como entidades estables y seccionadas entre sí, desconociendo la estrecha relación que se presenta entre la ciencia, la tecnología y el desarrollo.

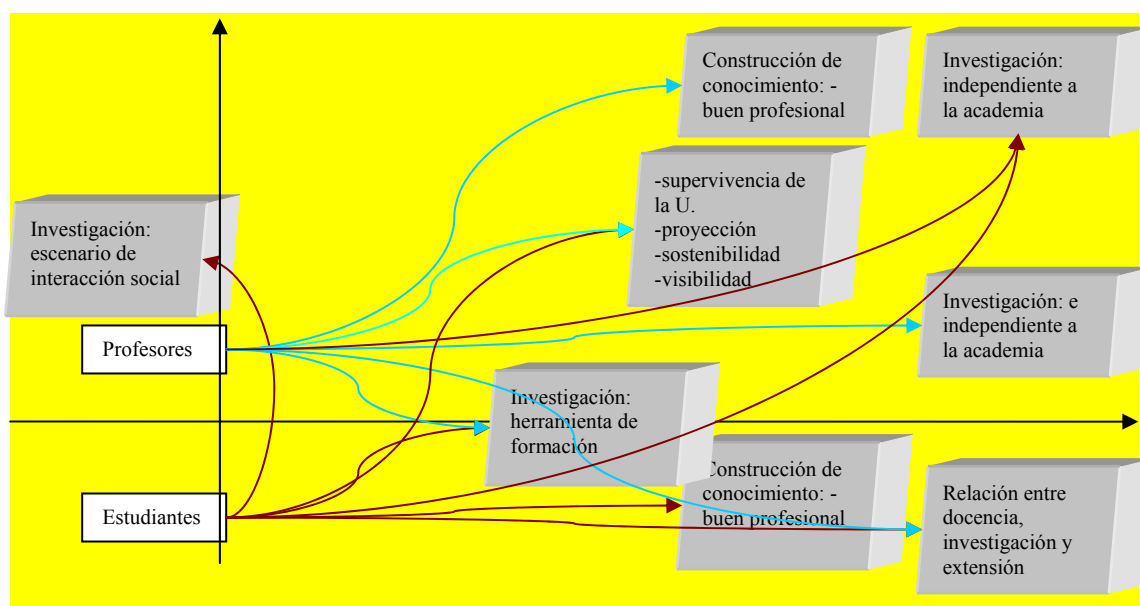
Según la autora, un problema de la educación universitaria es que creemos ciegamente en la verdad de la ciencia, en la infalibilidad de la tecnología, sin reflexionar siquiera que mientras los países ricos son dueños de estas dos manifestaciones de la vida actual, en los países pobres se lucha por hacer validas estas verdades.

Desde consideraciones como estas, el papel de la universidad no puede seguir anclado en la transmisión de las verdades de esa ciencia y el aprendizaje de esas tecnologías impostadas; debe “desbrozar el camino constructivo de la ciencia y la tecnología, tomándolos como medios para favorecer el desarrollo de la humanidad criticando aquellas aplicaciones que buscan destruir el planeta”. Por esto, es necesaria la reconceptualización de la universidad que en sí mismo implica la ineludible resignificación de la ciencia y la tecnología en función de la creación y preservación de ambientes ecológicos y sociales que respondan a las necesidades del bienestar humano.

Cuadro Relevancias y opacidades: estudiantes-imaginarios instituidos sobre investigación



Cuadro Relevancias y opacidades en investigación entre significaciones de profesores y estudiantes



Para profesores y estudiantes es poco relevante la investigación como herramienta de formación, aunque ambos la asumen como posibilidad; de forma similar la opción de relacionar la investigación, docencia y proyección, si bien es reconocido en algunos discursos de estos dos actores sociales es poco relevante en sus aspiraciones y realizaciones; para ambos es muy importante

en sus significaciones, la investigación como escenario de visibilidad de la universidad, sostenimiento y proyección.

Pero mientras para los profesores es muy relevante la investigación como producción de conocimiento, para los estudiantes esta significación es muy poco reconocida; en cambio, en las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes y profesores es muy relevante la investigación independiente a la academia.

Una categoría que se mueve independiente a las significaciones instituidas históricamente en la universidad y que no es vista por los profesores, es la investigación como escenario de interacción social, que se erige como radical en los estudiantes.

En general, las intencionalidades sociales por asignar un estatus relevante a la investigación en la Universidad de Caldas, ha sido una constante histórica desde el momento de la fundación; pero las significaciones imaginarias respecto de la función de la investigación han tenido diferentes direcciones; inicialmente orientada a enriquecer la academia y ayudar en la solución de los problemas de la universidad, la región y el país, en tanto posibilidad para lograr la articulación con la naciente industria y la agricultura, como se enuncia en los Estatutos de 1947 y Acuerdo 032 de 1984 ya desarrollados, la significación de investigación era dada como una de las funciones de la universidad. Esta perspectiva, desarrollada en la Ley 30, es asumida por los estudiantes quienes ven importante la investigación en la institución básicamente imbuidos en paradigmas productivistas, donde mediante ésta, la universidad puede visibilizarse e incluso sostenerse económicamente.

Por el Acuerdo 032, las políticas de investigación científica en la Universidad de Caldas establece la investigación en el marco de la producción de conocimiento, lo cual logra su expresión más alta en los planes de desarrollo 1997-2002, 2003, 2007 y en la misión actual de la universidad, asignando el conocimiento como función central de la universidad.

Profesores y estudiantes construyen sus imaginarios sobre investigación en dirección a un marco similar de referencia, y aunque persiste alguna diferencia en el imaginario de los estudiantes cuando la consideran más cercana a los procesos de formación y como herramienta de interacción social, no se alejan radicalmente del estatus de producción de conocimiento dado por los profesores, con lo cual no se podría afirmar la relación de los profesores con una cultura posfigurativa y la de los estudiantes con una prefigurativa, pues ambos se fundan en lo instituido para definir sus imaginarios en lo que podría considerarse como la conciliación con las culturas cofigurativas en la construcción de estas significaciones.

Esto lleva a considerar que la influencia de las pretensiones capitalistas por convertir la universidad en escenario de producción de conocimiento instrumental es muy fuerte. La similitud de estos imaginarios deja claro, además, la fuerte influencia general de los medios y de la industria cultural en la producción de realidades tendientes a constituir imaginarios de consumo y compraventa de capitales relacionados con el conocimiento.

Pese a ello, es de considerar que la proximidad de los imaginarios de profesores a los instituidos por la universidad, frente a la proximidad del imaginario de los estudiantes frente a los instituidos por el Estado, puede estar relacionado con los niveles de participación de unos y otros en la construcción de políticas sobre universidad ya comentadas.

5.2.3 Función de los profesores: entre significaciones de transmisión y producción

Visibilidades instituidas acerca de la función de los profesores

En la asignación de estatus de la universidad están implicadas las funciones de sus actores; sin embargo, y pese a ello, los procesos de delimitación de la vida universitaria han tomado direcciones que buscan delimitar también las posibilidades de actuación, representación y discursos de quienes son encargados de construirla y desarrollarla.

En la Ley 30 están designadas estas funciones, en el marco de la autonomía universitaria y buscan cumplir los objetivos de la educación expresados en la Ley General (115), por ello, las funciones asignadas están en relación con la función central de la universidad, no sólo en los imaginarios instituidos sino en las significaciones imaginarias que los profesores construyen sobre ellos mismos; pues al fin y al cabo están asumiendo el estatus de ser más que agentes “actores misionales de la universidad”

El Artículo 45 del Acuerdo 01 de febrero 1 de 1947, está dedicado a delimitar los deberes y funciones de los profesores así:

- a. *Dictar las clases que les correspondan en armonía con los programas oficiales, en las horas señaladas y de acuerdo con un sistema activo de enseñanza.*
- b. *Hacer las anotaciones correspondientes en la lista de alumnos y en el libro de registro de clases.*
- d. *Mantener el orden y la disciplina en la clase, informando inmediatamente sobre todas las irregularidades que advierta.*
- e. *Estimular el adelanto de los alumnos, mediante la adopción de los métodos más apropiados, prácticos y eficaces.*
- f. *Asistir a los actos de comunidad y a las juntas de profesores para las cuales sean convocados.*

O sea, la función del profesor se centraba en realizar el ejercicio de la enseñanza, pese a que en estos estatutos aparece la investigación como uno de los apoyos que debería realizar el Politécnico-Universidad Popular, no es definida esta actividad como función del profesor.

Solamente aparecen explícitas otras funciones como la investigación y la extensión en el Estatuto del profesorado de 1962, Acuerdo 07: *“Son profesores aquellos miembros del personal docente de dedicación exclusiva, tiempo completo o tiempo medio, que ejercen funciones de enseñanza, investigación y –o extensión en la más alta categoría académica”.*

En el Estatuto Docente de 1982, Acuerdo 047, se sustrae de las funciones principales la proyección que había sido establecida en 1962: *“Entiéndese por personal docente de la Universidad de Caldas el que se dedica con tal carácter primordialmente a la enseñanza o a la investigación”*, definiéndose las funciones por cada una de las categorías, las cuales no aparecen en el estatuto actual pese a que es uno de las categorías propuestas por el Consejo Nacional

de Acreditación, CNA a evaluar en el proceso de acreditación institucional. En 1984 cuando se definen las políticas de investigación en la Universidad de Caldas, aparece por primera vez la producción de conocimiento ligada a la investigación científica.

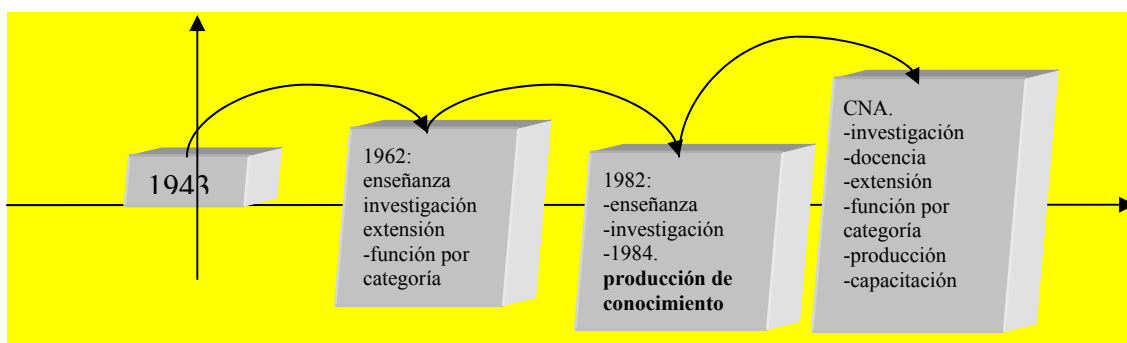
(Acuerdo 032 de 1984) Las políticas se establecen desde lo filosófico, pretende que la universidad se convierta en “lugar natural donde tengan asiento el análisis diagnóstico de la realidad regional, a fin de conocer a fondo sus problemas... y desde lo docente, procura “en todo nuevo profesional vinculado a la carrera docente en la institución, reciba entrenamiento en la metodología científica cuando no acredite capacitación en este campo” y genera una serie de disposiciones para apoyar la investigación como producción de conocimiento, pero cuando hace referencia a lo académico...

En ellas aparecen otras funciones, algunas de las cuales, si bien eran consideradas, desde la fundación, como es el caso de capacitarse, no fueron explícitas hasta ser consideradas como uno de los factores de acreditación institucional.

En síntesis, en los imaginarios instituidos las funciones centrales del profesor han variado constantemente entre la investigación, la docencia y la extensión. Actualmente no aparece la extensión como función explícita del profesor.

Los imaginarios instituidos sobre las funciones del profesor de la universidad se constituyen desde las relaciones con las exigencias de la sociedad global, que llaman a las instituciones educativas a construir identidades sociales desde la formación en campos profesionales específicos anclados en los conocimientos disciplinares, pero también que buscan, al tiempo la operacionalidad funcional del conocimiento para ser aplicado a la solución de problemas reales. El profesor es en definitiva un agente que cumple con esa doble función social; la de formar en conocimientos disciplinares y profesionalizantes y la de producir conocimiento aplicable; funciones ambas definidas en una economía de mercado y en una sociedad de consumo.

Cuadro movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre función del profesor



Visibilidades sociales respecto de la función del profesor desde sus propias significaciones

El profesor considerado como esa persona dedicada a investigar, enseñar y realizar actividades de extensión, tal y como se establece en el Estatuto Docente vigente, está en armonía con las funciones asignadas a la universidad, en las cuales la formación, antes que la enseñanza es la base del estatus asignado y con gran fuerza la producción de conocimiento como otra de las funciones centrales; aunque la extensión no es considerada como relevante en los imaginarios de los profesores, se reconoce como una de sus funciones.

La fuerza del conocimiento como función central de la universidad ha ido tomando posesión en los imaginarios de los profesores sobre su propia función. La potencia instituyente es contada por una profesora en su historia de la siguiente forma:

yo me vinculé a la Universidad de Caldas en 1978, en ese entonces la universidad se caracterizaba (...) por estar permeada por un fuerte movimiento estudiantil y profesoral (...). Entonces la relación de los docentes y estudiantes estaba mediada por la discusión y el debate sobre la situación social del país (...); en los años 80, fue un periodo muy muerto políticamente, los movimientos estudiantil y profesoral habían tomado otro rumbo, se fundaba en una perspectiva muy instrumentalista y dentro de ese marco igualmente la idea de producción de conocimiento seguía siendo como muy débil.

En los años noventa entonces, la universidad empieza como a tomar en serio su papel como productora de conocimiento y empieza a constituirse en una actividad con cierta relevancia y cierto prestigio en la vida universitaria (...) De hecho, en los noventa, es posible como percibir una universidad que empieza a pensarse a sí misma como productora de conocimientos y empieza a cambiar un poco la cultura institucional en torno a la investigación: (...) empiezan a aparecer grupos

Este recuento, muestra la dinámica misma de las significaciones imaginarias sociales, las cuales se construyen y de-construyen en constante ebullición magmática donde asisten fusiones globales (la caída de los metarrelatos y la tendencia a la profesionalización) e influencias locales (como las dinámicas propias de los imaginarios docentes que comienzan a asumir la investigación y la producción de conocimiento dentro de una perspectiva de labor institucional). Pero sobre todo, deja entrever la forma como la producción de conocimiento se ha ido posesionando desde los instituidos convirtiéndose en una práctica social muy fuerte en la actualidad.

La función desde la cual la Universidad Popular fue creada aún se mantiene, aunque con significaciones más orientadas hacia la instrumentalidad de una profesión. El hecho de que muchos profesores quieran asumir “el nuevo rol” el de investigadores, no ha cambiado la esencialidad de las prácticas docentes, puesto que, como se hacía ver anteriormente, no se logra articular la investigación con la docencia.

Las significaciones imaginarias sociales expresadas en la función de “formar” como dar forma, otorgada a la universidad, se expresa de diversas formas por los profesores; desde aquellas expresiones que se vuelcan a considerar la dinámica de los procesos hasta aquellas que analizan y asumen como punto fundamental el compromiso con la universidad: *“pensar que hay en la parte docente en la universidad hay dos tipos de docentes aparentemente bien identificados uno el que quiere ser docente y trabajar en la universidad como docente y otro es el que simplemente ocupa un cargo docente en la universidad”*. tp

Desde los procesos que los profesores adelantan y deben realizar en la universidad, se definen funciones puntuales que han ido cambiando a la luz de las influencias teóricas y culturales, actuando como agentes dinamizadores: *“En cuanto a la metodología ha evolucionado bastante, antes teníamos un modelo pedagógico tradicional es decir era una metodología tradicionalista*

donde el profesor era el poseedor del conocimiento y el alumno solamente copiaba, ahora con el impacto de otros cursos el estudiante no solo esta escuchando, el profesor toma la iniciativa". hvp17

Quienes consideran que la función del profesor es realizar un buen contacto con los estudiantes desde la generación autónoma de dinámicas metodológicas que no sólo faciliten el aprendizaje sino que permitan la vinculación activa a los grupos y que genera mecanismos de confianza con sus estudiantes: *"En estos años hemos logrado que el estudiante no llegue con temor ni con prevención a la práctica; nosotros creamos una cosa que se llama el seminario permanente de práctica, hacer un seminario de forma tal que el estudiante entienda que la práctica es una opción de vida y aprendizaje". hvp5*

Un profesor que aprende de los procesos y de sus estudiantes gracias a esos niveles de confianza logrados: *"Durante toda la carrera he tenido muchas cosas gratificantes; el poder encontrar a los muchachos que ahora lo saluden a uno con agrado, el poder compartir no sólo las cosas buenas sino también los temores que ellos tenían en el momento en que se enfrentaron con uno". hvp4*

Las esperanzas de lo que un docente quiere ser se fundan en esa posibilidad de compromiso con los estudiantes y en no querer ser espejo de lo que vivió con sus profesores en su paso por la universidad: *"porque yo quiero no ser como mis profesores de la universidad no tengo que repetir los esquemas que yo viví cuando estuve en la universidad, profesores que no asistían, profesores que llegaban y envolataban la gente con discursos vacíos, con hojas ya amarillentas de repetirlas tantas veces. Yo quiero ser un profesor que motive la gente que los entusiasme". tp*

Un profesor que asuma la vida desde la posibilidad de confrontar la teoría con la práctica: *"A mí el campo me habla, los libros me dicen que hay enfermedades, pero los animales me dicen que en realidad son otras cosas muy diferentes; entonces yo aprendo demasiado de lo que tengo afuera para venir a aplicar a lo que tengo acá". hvp7*

Definitivamente, pese a que la tendencia generalizada en la se construye desde unos imaginarios sociales de formar como dar forma, estas dinámicas que buscan ampliar el horizonte de los estudiantes, mediante la utilización de diferentes dinámicas y procesos, hacen que el estudiante construya algunos mecanismos de desarrollo autónomo y que no estén siempre dependiendo del profesor; aunque esto no es muy claro para los profesores, pues aferrados a la idea de que es él quien maneja la clase, quien da la opción de hacer, proponer, dinamizar: *“sin importar como, las personas aprendan lo que tienen que saber para utilizarlo en la vida diaria; ni siquiera es el que sabe mucho ni tampoco el que sabe enseñar, sino que es el que hace que en el estudiante se generen cosas para que las utilice en el ámbito social; un buen docente es el que genera cambios en el alumno, el que da conocimientos.* hvp7

Como se aprecia, estas posturas críticas no cambian el imaginario heredado de enseñar, como función del maestro mediante la cual se da una forma determinada. Esa forma reconocida y aceptada por la sociedad adulta y que en un imaginario de moratoria espera que sus jóvenes tomen y hagan suya.

De hecho, quienes buscan estas dinámicas de clase diferentes para acercarse y permitir al estudiante generar algunas opciones de producción de su propia forma, son muy pocos en la Universidad de Caldas, aunque es de reconocer que ello se da sin tener como base de clasificación el tiempo de permanencia, pues tanto en quienes están recién vinculados como entre quienes llevan más de veinte años con la universidad, se pueden encontrar evidencias de profesores que se basan en la tradición de enseñar desde la transmisión directa de conocimiento y dar forma, sin otras opciones más que las del profesor, o quienes buscan alternativas de aproximación al estudiante para no sólo facilitar el aprendizaje sino generar sus propios motivos.

Es relevante que entre esas personas que buscan dinamizar nuevas formas y procesos con sus estudiantes se nota un desafío muy claro a comprometerse con la universidad y la función de formar, sin decir con esto que no es así con quienes asumen las posturas tradicionales, en muchos de los cuales también existen compromisos muy serios con su labor de enseñar. En el relato de un

profesor se puede apreciar la fuerza que para este tipo de personas tiene el compromiso con su labor: *“Deberíamos trabajar con mayor ahínco en mejorar nuestras prácticas pedagógicas y en el aprendizaje significativo, debemos romper con esa pasividad de los estudiantes que esperan un mundo de recetas y de soluciones puntuales”*. hvp9

Pero también en fragmentos tomados de los profesores tanto en talleres como en las historias de vida se pueden apreciar posturas que se definen a sí mismas como tradicionales:

-Yo siempre he sido un defensor de la clase expositiva. hvp13

-En cuanto a las relaciones de docentes alumnos aquí es muy variado, hay todos los extremos, hay profesores que permiten que los alumnos sean tan igualados con ellos que no hay un respeto y eso podría ser bueno, si los muchachos supieran valorar eso, pero no, entonces... yo trato a los alumnos de cualquier manera (...) hvp15

- Pues, digamos que uno cuando está y más en la formación que yo tengo, pues uno prepara la clase, toma un texto guía, y con base en ese texto guía orienta la clase. hvp3

Además del enseñar y formar, en las significaciones imaginarias sociales de los profesores, se construyen otras funciones para su desempeño en la universidad que aunque poco relevantes, ayudan a organizar la vida de muchos profesores en la institución; el compromiso con el gremio, es una de ellas o compromiso con los cambios y dinámicas que tiene objeto en la institución.

Ciertamente, las significaciones imaginarias sociales que los profesores construyen sobre sí mismos respecto de su función en la universidad están mediadas por imaginarios de formación como función central, aunque le asisten otras significaciones menos relevantes que asumen el compromiso con la universidad y con la vida del gremio y la sociedad.

El estatus que se da a la formación como ese proceso que permite dar una forma, desarrollar acciones que lleven a cambiar las conductas de los estudiantes, es muy relevante en los imaginarios de los maestros; pese a que tome diferentes rumbos en las acciones y algunas busquen, eventualmente,

dar la posibilidad de autoconstrucción, de ayuda a buscar esa forma que cada uno tiene como estudiante, se evidencia que se construyen desde la perspectiva de moratoria, dirección de los procesos y enseñanza.

Quizá en los discursos de algunos profesores existe la tendencia a flexibilizar procesos y métodos buscando dinámicas diferentes para acceder a los estudiantes, pero ellas no llevan a cambiar esta tendencia, pues, en ellas, el estudiante sigue siendo dependiente de las decisiones del profesor, quien define cuándo desarrolla un método activo, una dinámica de clase diferente, cuándo los estudiantes consultan, o cuando escriben y la temática sobre la cual lo debe hacer.

Los métodos que utilizan los profesores para el cumplimiento de esta función asignada son variados, y van incluso desde los clasificados por Louis Not (1991) como heteroestructurantes, en los cuales el conocimiento es tomado como externo al alumno, es dado desde afuera por el profesor. Pero en estos métodos de enseñanza pueden ser desarrollados mediante métodos expositivos y direccionales o mediante métodos coactivos o de la aparente participación. Los primeros, clasificados por Flórez (1995) como tradicionales. En ellos el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas y los métodos utilizados son academicistas, verbalistas, en los cuales el profesor dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores.

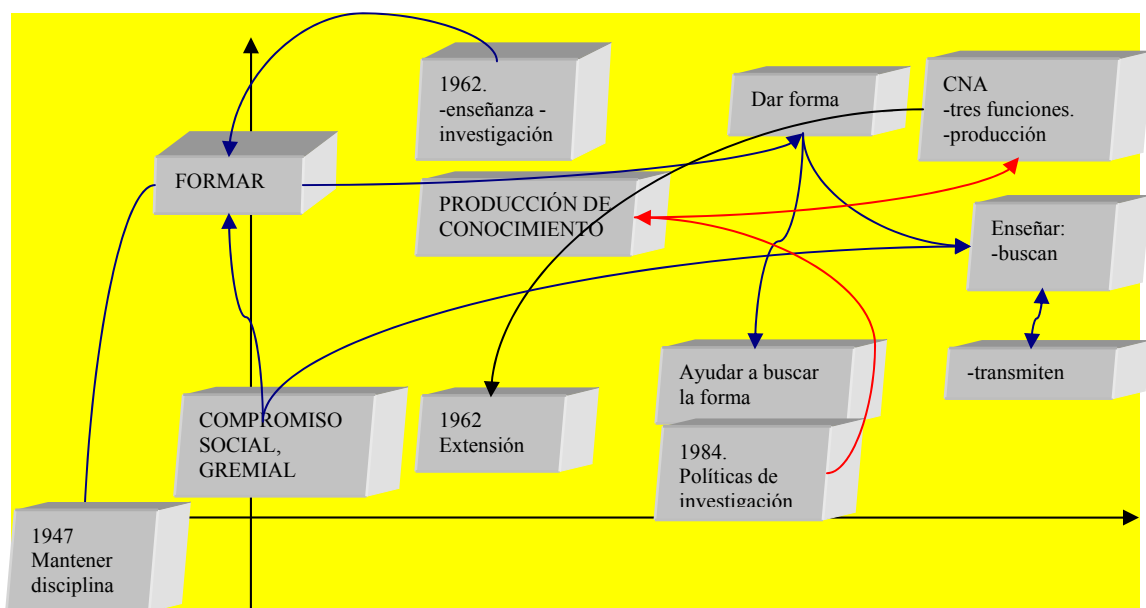
Los segundos en cambio utilizan dinámicas de acción que intentan involucrar a los estudiantes en los procesos de clase, pero siempre desde la dirección del profesor. Por eso, Not (1991), los denomina de la aparente participación.

O sea, estos métodos pese a las aparentes dinámicas de participación no permiten en realidad el desenvolvimiento del estudiante, puesto que la dirección que tiene el maestro sobre los contenidos y los procesos, no favorecen efectivamente procesos autónomos en los estudiantes en lo que los autores citados han llamado las pedagogías tradicionales.

Pero también, aunque en con poca relevancia, los profesores acuden a pedagogías progresistas, en las cuales son comunes los métodos activos, básicamente devenidos de imaginarios de que confieren un gran valor a las practicas y relaciones con las realidades sociales cercanas.

De cualquier forma, se toman las tendencias como modas, considerando que si se cambia el método se cambia la educación; A propósito Roland Barnett (2001), critica la educación por competencias que se viene impulsando en las universidades siempre que no se han dado los debates suficientes sobre ello. Considera que estas se reducen a una nueva terminología de las habilidades dando relevancia suprema a la profesionalización y propone la educación hacia la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría que trascendería la profesionalización hacia una educación contextualada.

Cuadro relevancias y opacidades sobre la función de los profesores: profesores- instituidos



Visibilidades sociales respecto de la función del profesor desde imaginarios de estudiantes

Pero ¿cuál es la dinámica de las significaciones imaginarias sociales que se esbozan en las construcciones que los estudiantes hacen de sus profesores? ¿Cuál es la función que le asignan al maestro los estudiantes de la universidad?

Resulta clave recordar aquí, que de acuerdo a las funciones asignadas se generan los procesos de valoración, de tal suerte que los juicios de valor lanzados por los estudiantes en sus historias y talleres sólo son el reflejo del estatus que le asignan.

Efectivamente, para los estudiantes en la universidad hay básicamente dos tipos de maestros: los que se comprometen con su labor y aquellos quienes no desarrollan su labor con suficiente responsabilidad.

O sea, que en primer lugar, el estatus que los estudiantes asignan a la responsabilidad y al compromiso está por encima de las funciones que el maestro debe cumplir, pues ellas dependen de la forma cómo los profesores asuman estas categorías: *“el profesor que va y dicta una clase a la carrera o que dicta sólo una de tres horas que tiene...hay profesores que así no hayan hecho una maestría se rebuscan para darle a uno una buena clase y ser muy responsables, no como otros que porque estudian se creen que tienen la última palabra”*. (hve6)

Pero, sobre todo, reconocen que no hay buenas relaciones entre profesores y estudiantes porque los profesores no tienen la capacidad pedagógica de llegar a los estudiantes: *“y se va al profesor e inmediatamente le preguntas al compañero, para que le explique y eso está determinando un aspecto fundamental para mí, que es la capacitación de los docentes en aspectos pedagógicos”* te. Es tan relevante la responsabilidad, que si el profesor sólo transmite conocimientos, si los “hace reflexionar”, o utiliza procesos lúdicos, pasa a ser menos relevante que la responsabilidad y el compromiso, porque, *“quien es responsable se capacita, busca aprender cosas para mejorar su proceso de enseñanza”*.

-Aunque como existían profesores responsables y amables, también existían aquellos que sólo iban a llenar de contenidos y lecturas, para luego poner a sufrir al estudiante y “rajarlo” en el futuro parcial. hve7

-En cuarto semestre por el contrario me enseñó el profesor X. Un profesor que es muy malo, no va a clases, perdí y cuando me di cuenta que era con el mismo profesor la cancelé. hve21

-Otro problema que se presenta, es que un profesor nos de clase de media hora, sabiendo que tenemos tres horas para ver una clase. te

Ahora, respecto de las funciones asignadas, la función de formar coincide con la definida por los imaginarios instituidos, tanto a nivel institucional como social, por los mismos profesores; pero no así la función de producción de conocimiento. Lícitamente los estudiantes reconocen que hay profesores quienes fundamentan su acción docente en imaginarios relacionados con formar desde las significaciones propias del dar forma e, incluso, desde las pedagogías tradicionales que no permiten una buena comunicación:

-Pero en mi campo no faltan las personas prepotentes, que no quieren sino hacer sentir mal a sus alumnos restregándoles el hecho de que no saben tanto como ellos. hve14

-El docente que algún día un estudiante llegó tarde a clase; el estudiante tenía un carrito x y en frente de servicios médicos, se varó, el docente lo vio y pasó por el lado de él, este estudiante como pudo se desvaró y llegó a clases, tocó y dijo: profesor permítame entrar, no que pena yo no le permito entrar; profesor usted vio que yo estaba varado en la avenida, el profesor simplemente contestó de un modo poco ético diciéndole: señor el día que usted tenga la plata para comprar un carro como el mío ese día hablamos de resto no me entra a clase . hve22

Lógicamente, este reconocimiento es a la vez un reclamo para significar que ése no es el profesor que ellos quieren, pero a la vez es una afirmación de que en la Universidad de Caldas aún existen profesores que se guían por imaginarios de pedagogías tradicionales, donde ni siquiera los métodos coactivos esbozados por Louis Not, son un medio de de persuasión utilizado.

Pero así como reconocen que hay profesores amparados en singificaciones imaginarias tradicionales, también existen otros que buscan desarrollar pedagogías activas y se esfuerzan por generar procesos que los acerquen a los estudiantes y a sus imaginarios fraccionales y de cambio vertiginoso. En esto también coinciden con las significaciones aventuradas por varios profesores en términos de que hay docentes que repiten y otros que buscan formas más creativas de generar procesos de cambio en los estudiantes: *“Hacer más llamativa y didáctica, buscar una estrategia para los que no están tan interesados, pues los que están interesados buscan la información por otros medios”. te*

Otra categoría relevante en las significaciones imaginarias, sobre el buen profesor, es decididamente la ubicación contextual en el medio de aplicación y práctica que ellos puedan tener; en esta dirección los títulos no hacen los buenos profesores, pues hay casos en los cuales profesores que han realizado postgrados se han alejado de las realidades cotidianas, lo cual es un aspecto negativo en las significaciones imaginarias de los estudiantes: *“como en todo trabajo hay profesores mediocres, regulares y excelentes. Profesores mediocres, en su caso, diría yo son aquellos que de pronto alguna vez en su vida hicieron una maestría, un postgrado pero perdieron el sentido social que deben tener con las comunidades”*. hve22

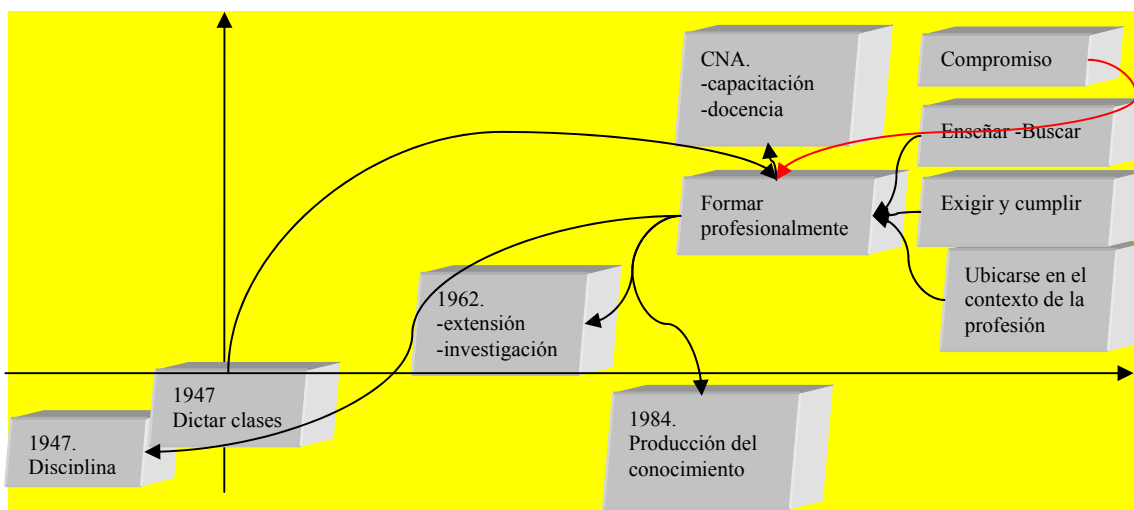
En definitiva, los imaginarios que los estudiantes construyen sobre su profesor tienden a considerarlo como ese guía, que, antes que todo, es responsable y en el marco de dicha responsabilidad construye el método más apropiado para hacerse entender y para hacer atractiva la asignatura. Pero, en medio de esa responsabilidad exige y se prepara para dar lo mejor de sí.

Este imaginario tienen mucha relación con los imaginarios encontrados por el grupo de motricidad y mundos simbólicos en los jóvenes escolares, quienes asumen al buen maestro desde la relación cercana y amistosa que tengan con el estudiante, pero también desde la responsabilidad y la seriedad para orientar su asignatura. (Murcia et al, 2005)

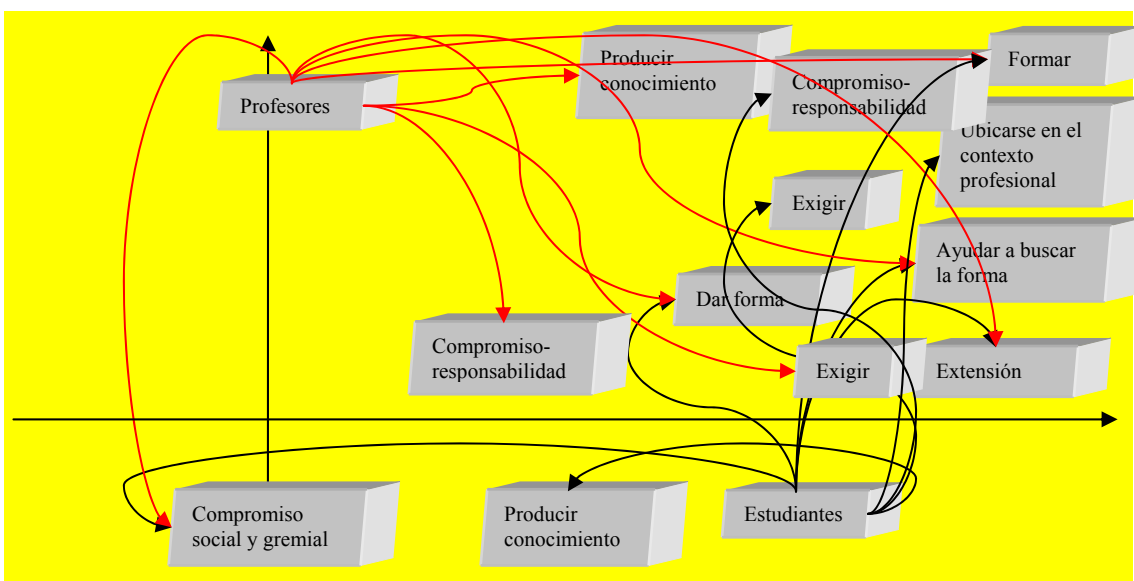
Sus imaginarios se expresan, entonces, en el marco de una seudo libertad, donde el profesor exige pero permite, donde el profesor sabe pero da confianza, donde genera posibilidades lúdicas en su clase para hacerla más atractiva, pero no por eso opaca la seriedad de la asignatura.

Esto puede estar relacionado, tal y como lo proponen los investigadores del grupo de motricidad y mundo simbólicos, con las influencias de los *massmedia*, quienes ofrecen opciones aparentes para que el joven consumidor seleccione de todas ellas una. Por eso los jóvenes no quieren que se les imponga, pero tampoco que se les permita absoluta libertad, por eso quieren que se les guíe pero dejando la posibilidad de buscar por sus propios medios.

Cuadro relevancias y opacidades sobre funciones del profesor: estudiantes- imaginarios instituidos



Cuadro relevancias y opacidades de la función asignada al profesor entre significaciones de profesores y estudiantes



Entre los imaginarios que profesores y estudiantes construyen sobre el profesor existen más coincidencias que diferencias; para ambos la función central del profesor debe orientarse a formar, cuyas significaciones se distribuyen entre quienes asumen que esa forma debe ser directiva y entre quienes consideran que antes que dar forma se debe ayudar a buscar la forma; ambas prácticas

son válidas para unos y otros, aunque para los estudiantes la forma debe ser fundamentalmente la que exige la profesión y para los profesores una forma más integral.

Para ambos, la extensión como función independiente de la docencia e investigación tiene poca relevancia, así mismo, la función centrada en el compromiso del profesor con lo gremial, social y político, pese a que es un imaginario social, son muy pocos quienes lo asumen como posibilidad en la vida universitaria.

En las diferencias que se encuentran entre estos dos actores sociales de la universidad es muy relevante la función de producir conocimiento dada por el mismo profesor, la cual es realmente irrelevante para el estudiante; así mismo, para los estudiantes es muy importante los niveles de exigencia del profesor, mientras que para los profesores la idea se orienta mas hacia la concertación y búsqueda de posibilidades que faciliten los procesos, aunque hay quienes consideran como un problema los métodos que no precisan de exigencias extremas a los alumnos.

Una categoría simbólica que aparece con gran insistencia en los estudiantes y que apenas se asoma en las historias de los profesores es el compromiso y responsabilidad como actuar ético, que en el caso de los estudiantes, es colocado por encima de todas las funciones asignadas. Lo anterior no significa que esta categoría no sea relevante para los profesores, puesto que en sus historias y referencias al proyecto de vida es la base de las discusiones y acciones, pero la visibilidad que tiene en los estudiantes es tan grande que opaca cualquier referencia; para los estudiantes es el máximo status otorgado al profesor, es lo que diferencia a un buen profesor de un mal profesor, pues un profesor comprometido con su labor, así no sepa, busca, se esfuerza y se forma.

Estas relaciones cercanas de los imaginarios entre profesores y estudiantes y los imaginarios instituidos, llevan a seguir considerando la gran influencia de las culturas configurativas en los imaginarios de estos dos actores universitarios,

y la gran influencia general (tanto en profesores como en estudiantes) de los medios de comunicación masiva y la industria cultural, que no discrimina ofertas sino que busca establecer en cualquier persona, sin importar la edad o estatus, la condición de juvenalización (Balardini), en tanto imposición de modelos seudoliberales para la incursión en la práctica del consumo.

5.2.4 Función del Estudiante

Visibilidades Instituidas respecto de la función del estudiante

Las funciones de los estudiantes comienzan a tener peso en la construcción de la universidad desde el Manifiesto de Córdoba de 1918. En él se delimitaban no sólo algunas posibilidades de lo educativo sino la base de un espíritu abnegado y comprometido con las problemáticas sociales y políticas pero además con la libertad, la creación y sobre todo la participación:

-La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino surgiendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden (...)

Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria, los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien (...)

El sacrificio es nuestro mejor estímulo, la rendición espiritual de las juventudes americanas, nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades los son – y dolorosas – de todo el continente. Que en nuestro país una ley – se dice – la ley de avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo (...).

Es de reconocer que antes que instituidas, estas funciones de sacrificio y compromiso social son tomadas a la fuerza y convertidas en verdaderos instituyentes que fueron congregando imaginarios que apoyaron los fuertes movimientos dados en las décadas del 60 al 80.

Justamente, como instituidos, estos imaginarios eran reprimidos en los simbólicos institucionales (reglamentos) que se fijaban con miras a opacar y controlar ese ímpetu de participación social y política.

Por ello, la primera referencia a los estudiantes, que aparece en los instituidos de la Universidad de Caldas, en la Ordenanza 01 de 1943, se establece para definir los deberes de los estudiantes en términos de las prohibiciones y restricciones a que deberían ser sometidos:

Artículo 56.

Son deberes de los alumnos:

- a. *Someterse a las disposiciones reglamentarias y disciplinarias y obedecer las órdenes de los superiores*
- b. *Ajustar su conducta en el colegio, en las calle o en cualquier otro lugar a las más severas normas de la buena educación.*
- c. *Guardar entre sí la mayor armonía, respeto mutuo y sano espíritu de compañerismo, lo cual no disculpa la complicidad en faltas y menos la coacción en cuestiones de opinión personal*
- d. *Presentarse decentemente vestidos y bien aseados a los claustros y salas de trabajo*
- j. *No promover ni participar en movimientos subversivos que alteren la marcha regular del establecimiento.*

Posteriormente en 1967 (Acuerdo 005) vuelve a aparecer para definir una función concreta en el apoyo a la cultura caldense al considerar evaluable su participación en el festival de teatro.

-Artículo primero:

La participación de los estudiantes sujetos al currículum de estudios generales en las actividades de teatro universitario, durante un año, podrá acreditarse para efectos académicos en la siguiente forma:

- a. *La sola participación en las actividades del teatro equivale a tres créditos humanísticos de estudios generales.*
- b. *Los estudiantes que actúen en representaciones oficiales del grupo de teatro, según las condiciones que posteriormente se establecerán, obtendrán por ello dos créditos adicionales.*

En 1970, mediante el Acuerdo 010 se estableció el Reglamento Académico de la Universidad de Caldas en el cual, por primera vez, se define al estudiante de la institución: *“Se entiende por estudiante regular de la universidad quien aspira a obtener un grado universitario o título académico superior”*.

Entre los derechos asignados se destacan varios que dan la posibilidad de expresar las ideas y ser actor en su propia formación, aunque es motivo de sanciones perturbar el orden universitario, la moral y las buenas costumbres y

se mantiene la obligatoriedad de la asistencia y el respeto hacia las personas que tienen su responsabilidad directiva.

Artículo 7.

El estudiante de la Universidad tiene derecho:

- a expresar, discutir y examinar con toda libertad las ideas o conocimientos dentro del respeto a la opinión ajena*
- a ser asistido, aconsejado y oído por quienes tiene la responsabilidad directiva y docente*
- a recibir de parte de la universidad servicios de bienestar intelectual y físico*
- a participar en la organización y dirección de la universidad a través de los mecanismos establecidos legalmente.*

Como se expresaba en el capítulo de construcción social, el reconocimiento del estudiante como actor y autor, se fue ganando poco a poco, así que en la Ordenanza de 1946 se legisla sobre el Consejo Estudiantil y en 1947, se establece la forma de elección de los representantes estudiantiles en el Consejo Directivo; en 1980 mediante el Acuerdo 055 se adopta el reglamento estudiantil en el que se re-definen, entre otras cosas los deberes y derechos manteniendo la libertad de expresión y la participación y en los deberes precisando el compromiso con el cuidado de la institución:

Artículo 103.

Derechos de los estudiantes:

- a. expresar, discutir y examinar con toda libertad las ideas o los conocimientos, dentro del respeto debido a la opinión ajena y a la cátedra libre.*
- a. participar en la organización y dirección de la universidad a través de los mecanismos legalmente establecidos*
- a. expresar y hacer circular libremente sus puntos de vista.*

Artículo 105.

Son deberes de los estudiantes.

- b. respetar a la universidad y a todas las personas que la conforman.*
- f. preservar, cuidar y mantener en buen estado las edificaciones el material de enseñanza los enceres y el quipo o dotación general de la universidad.*

Posteriormente, se han realizado reformas al reglamento sin consideraciones relevantes en lo referente a las funciones asignadas. Pese a que en la actualidad la Ley 115 otorga la posibilidad de participar como “comunidad educativa” en los procesos de construcción de la universidad, no deja de ser curioso que la actual definición de estudiante que aparece en la Ley 30 sólo haga referencia a “*aquellas personas que estén legalmente matriculadas*”

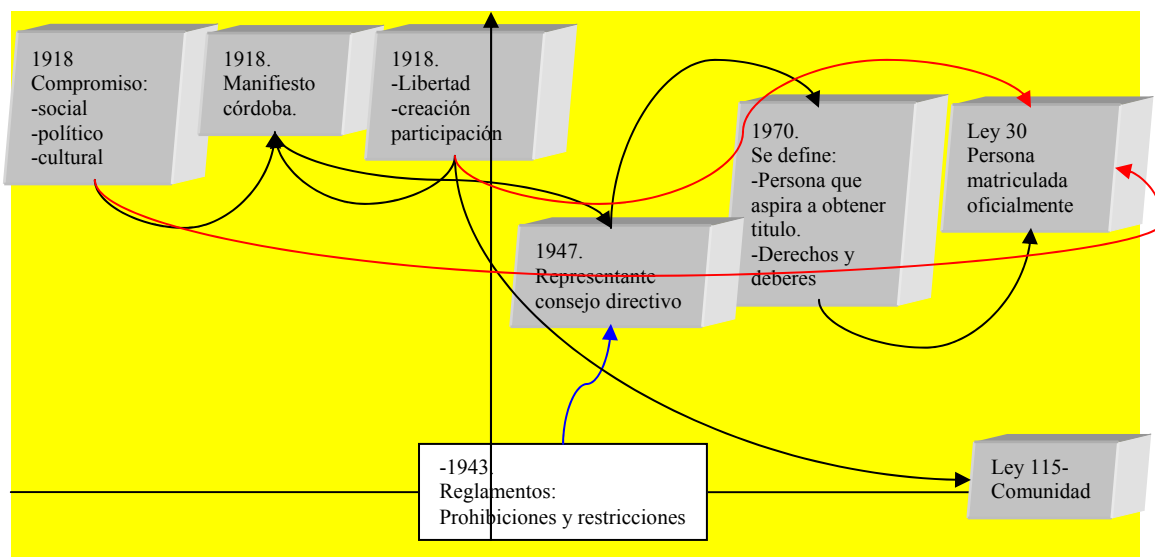
Como se aprecia, la asignación de status al estudiante ha sido construida desde dinámicas muy disímiles que muestran una particular ebullición de sentidos y significados que terminan por reconocer al estudiante únicamente como ese sujeto que es objeto de la intervención de todos los procesos de la universidad.

En los primeros reglamentos no era visible más que como receptor y cumplidor de unas obligaciones que restringían el espíritu beligerante que estaba fijándose como fuerza instituyente. Pero a pesar de haber logrado reconocimientos y posicionamientos en los instituidos de la universidad, como los dados en los últimos reglamentos estudiantiles donde se pasa de estar centrados en la sanción para centrarse en las posibilidades y derechos, no es así en los instituidos del estado y en la definición que aún subsiste en la universidad, en los cuales es sólo quien está matriculado oficialmente a una universidad.

Es claro que el imaginario que rige estas dinámicas de flexibilización, participación y construcción no está en consonancia con los instituidos en la definición de estudiante, pues aquella asumida por la Universidad de Caldas desde 1970 y la desarrollada actualmente desde la Ley 30, asumen al estudiante desde la instrumentalidad y funcionalidad de poder **“ser contado”**. En ellas el estudiante es traducido por un número que aumenta o disminuye la cobertura, por una cifra que indica la cantidad de estudiantes matriculados.

Los cuestionamientos estarían al orden del día, incluso por la misma institución que ha profundizado en las funciones desde las obligaciones y derechos. Pues desde estos últimos reglamentos no puede considerarse un estudiante por estar legalmente matriculado, en tanto los deberes y derechos le asignan un estatus diferente a un objeto o cuantía numérica.

Cuadro movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre función asignada al estudiante



Visibilidades sociales respecto de la función del estudiante desde sus propias significaciones

Los estudiantes construyen el estatus de sus funciones con base en unos imaginarios que han sido instituidos desde el momento de la creación de la universidad: la formación profesional.

Los imaginarios de profesionalización se expresan sin ningún reparo en las historias de vida y talleres de los estudiantes cuando comentan por ejemplo que su principal objetivo en la universidad es terminar una carrera para poder ejercer bien la profesión. Es muy fuerte este imaginario en los estudiantes de todos los programas, aunque existen mas tensiones en las facultades de medicina, que en las otras facultades incluyendo la de agronomía, donde tienen muy clara la interrelación social y el reconocimiento del medio para poder desenvolverse con mejores opciones en su profesión.

Me siento muy contenta porque siento que con los conocimientos adquiridos en mi proceso de aprendizaje, puedo ejercer bien mi profesión, aunque para nadie es un secreto que la academia sólo nos proporciona unas bases para luego lanzarnos al mundo donde diariamente aprendemos cosas y adquirimos lo que necesitamos para convertirnos en excelentes profesionales, título que sólo se nos otorga por medio de la experiencia. hve20. Mi sueño es ser un buen antropólogo, simplemente eso, todo lo que hago es en pos de esa meta. ve14. Simplemente esperaba ser alguien profesional en veterinaria. hve24

Se expresa también en la permanente tensión que tiene el estudiante en medio de una perspectiva totalmente academicista que los obliga a dedicarse, casi de forma exclusiva a lo académico: *"En el tiempo que he estado en la universidad no me he involucrado en actividades referentes a la Federación, porque me he dedicado más bien a la carrera ya que es exigente y es el enfoque que yo le he querido dar a mi vida universitaria; sin pasar por alto que estoy aquí y que necesito agruparme en muchas cosas y que necesito de esas agrupaciones"*. hve18

Como se aprecia en el relato, no es que no les agrade el estar integrados a actividades de otros órdenes, el problema parece estar en la densidad de los planes de estudio en cuyos currículos no se da espacio para el alumno y su opción de ver y participar en otras actividades que amplíen su visión de mundo en la formación. Aquellos que asumen estas significaciones como función central del estudiante son regularmente recriminados por unos pocos quienes no sólo reconocen que en la universidad debe generarse procesos académicos sino que el estudiante debe cumplir con una función mas integrada a la realización social y política: *"nosotros como estudiantes, no nos estamos pellizcando, nos estamos dejando ir como por la rutina en una carrera y creemos que el objetivo es terminar una carrera y salir como profesionales, irnos a trabajar pero no nos importó mas calidad, no nos importó más nada"*. te

Pero al igual que algunos de sus maestros (aunque pocos), los estudiantes asignan a la formación un estatus variado, aunque como simbólico generalizado de formación hacia el desarrollo de la autonomía. O sea, pese a que consideran que deben esperar "ser formados", deben también desarrollar competencias propias que le permitan ser más "ellos mismos", de tal suerte que su papel no es sólo recibir información sino autoformarse, ser responsables y críticos:

He tomado la decisión de investigar por mi cuenta, pues pienso que estoy aquí para aprender y esto se puede lograr independientemente de si hay profesor o no". hvp6. "Tenía el conocimiento que las clases universitarias, de cierta manera no hay un grado de exigencia sino más responsabilidad". Hve13. "Yo creo que tampoco es que la misma universidad nos tenga que abrir los mismos grupos de la

investigación en las cuales nos tengamos que meter; sino que tenemos nosotros que también formar el propio grupo que nosotros queramos. te.

Significaciones que implican el compromiso con lo político, social y humano:

Por mi parte me dediqué a la academia a la aprehensión del conocimiento, a las charlas en la cafetería y siguiendo al Ché cuando dijo que existían dos lugares en la universidad donde se aprendía: la biblioteca y las cafeterías. En fin, la defensa de los derechos fue lo que se torno más importante en los corredores del edificio palogrande. Dimensionar lo público es difícil máxime cuando se hace parte de ello, lo cierto es que cuando se es estudiante se manifiesta a través de la mezcla entre las personas, del respeto a la diferencia y de encontrar en la universidad una oportunidad objetiva de libertad, cualquiera sea la concepción que se tenga de la misma .hve 4

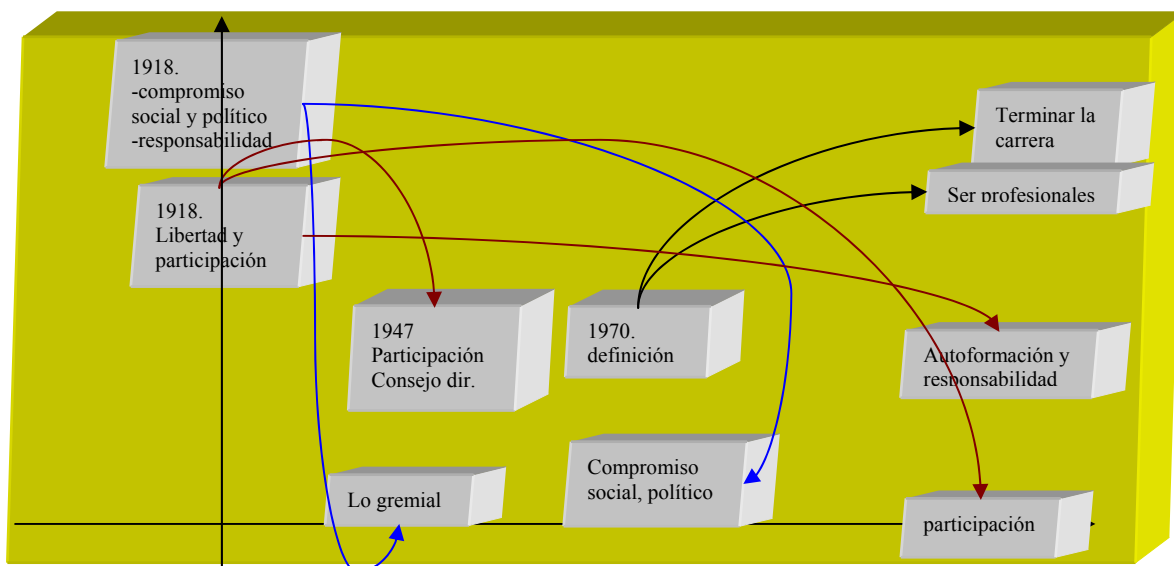
Significaciones que rescatan la formación comprensiva y colaborativa: “claro yo les he dicho siempre que uno cuando realmente aprende algo es porque es capaz de explicárselo a los demás. Es visto cuando el profesor va dizque a las tutorías a ver qué problemas tiene usted, y hay una barrera que no es fácil tirar al piso”. te

Los estudiantes ubican sus imaginarios sobre sí mismos en medio de las tensiones entre las exigencias de la sociedad posmoderna que busca el conocimiento como fuente de mercado y las perspectivas transhumanistas que rescatan la formación en otras dimensiones de la vida humana. Pero la relevancia profunda de la profesionalización muestra una fuerte influencia de estas perspectivas mundialistas y sobre todo, de las exigencias familiares que anhelan que el estudiante termine la profesión para que pueda insertarse en el medio productivo y lograr esa autonomía dada por la sociedad cuando se cumple con la “mayoría de edad”. Así, la mayoría de edad, no se logra cuando se termina una profesión sino cuando se es incluido en el mercado de compraventa de conocimiento.

Para los estudiantes de la clase baja y media, que logran ser incluidos en el modelo de moratoria, quienes buscan afanosamente salir para poder aportar a sus familias o por lo menos, no depender de ellas; la situación no es menos complicada que la soportada por quienes no tienen esa posibilidad de ser incluidos y que como lo manifiesta Serrano, pasan directamente de la infancia al sistema de producción de capital; pues unos y otros buscan solucionar los

problemas económicos y muchos se ven en la obligación de combinar ese modelo de moratoria y el autosostenimiento en la universidad.

Cuadro relevancia y opacidades sobre la función asignada al estudiante: estudiantes – imaginarios instituidos



Visibilidades sociales respecto de la función del estudiante desde imaginarios del profesor

Pero ¿qué imaginarios construye el profesor de sus estudiantes? ¿Desde qué significaciones los valora?

Al igual que los estudiantes, los profesores reconocen que las relaciones entre estos dos agentes ha cambiado radicalmente y que, de ser relaciones de “pares” políticos, en la actualidad estas se reducen estrictamente a lo académico:

Yo diría que ahora la relación docente-estudiantil es una relación muy mediada por propósitos estrictamente académicos”. hvp6. “Aunque ahora los estudiantes son más alejados, ahora el estudiante poco habla con el profesor de las asignaturas, del tema que esté tratando y en realidad es muy poca la visita que tiene, está dedicado a ir al aula a recibir la orientación que uno le dé y vuelven cuando tienen un trabajo. hvp10

Ciertamente, la mayoría de los profesores ven en sus estudiantes personas desinteresadas; personas a quienes les importa poco la vida de la universidad y, a veces, hasta los procesos que en ella se desarrollan:

Aunque falta más iniciativa de ellos, ser más propositivos en la parte académica y en la misma universidad. Es decir, vienen, reciben sus clases y se van. Eso lo resumiría en apatía, apatía frente al vivir la universidad; no quiere decir que no quieran estudiar, o sea porque uno ve que sí vienen, estudian, responden, frente a sus obligaciones, pero uno como que no les ve un sentido de pertenencia por la universidad (...) no muestran interés. hvp3

Usted cree que con esta mediocridad (...) los estudiantes no tienen con que comprar un libro, pero si tienen con que comprar una botella de aguardiente, los estudiantes no les gusta ni siquiera fotocopiar. hvp15

Estas apreciaciones de los profesores están de acuerdo incluso con las expresadas por algunos estudiantes, quienes reconocen que el fracaso del sistema de créditos se debe, justamente, a la dependencia de los estudiantes.

O sea, que las significaciones imaginarias sociales respecto del estudiante que sueñan los profesores le asignan un estatus de beligerancia, participación, relación horizontal y reflexión ante los procesos que reciben. **Lo cual no está** muy en concordancia con lo que ellos mismos asumen como su función, que es la de formar en el marco de la forma que la profesión exige. Pues si los profesores consideran que su función central es dictar clases, enseñar, no es concordante con la exigencia de un estudiante crítico, reflexivo y autónomo. Es difícil que los estudiantes participen si los procesos no lo permiten, no es posible la confianza y el acercamiento si las dinámicas propuestas definen barreras entre unos y otros.

De hecho, algunos profesores ven a los estudiantes de la universidad de Caldas con estas características soñadas: *“Son unos estudiantes supremamente críticos por que ellos tienen la oportunidad de expresar sus diferentes puntos de vista, sus experiencias”*. hvp14

Aunque, en pocos casos se considera que el estudiante es irrespetuoso, es importante este relato, en tanto presenta una situación que es perturbadora en los pasillos de la universidad: *“Es que en estas circunstancias académicas un*

estudiante puede vetar un profesor, le ponen papeles en la universidad, lo insultan y le dicen de todo, y hablan con otros profesores y les dicen que ese profesor es una porquería que hay que sacarlo de la universidad; a mi me llegaron hasta a amenazar, amenazas telefónicas”. hvp17

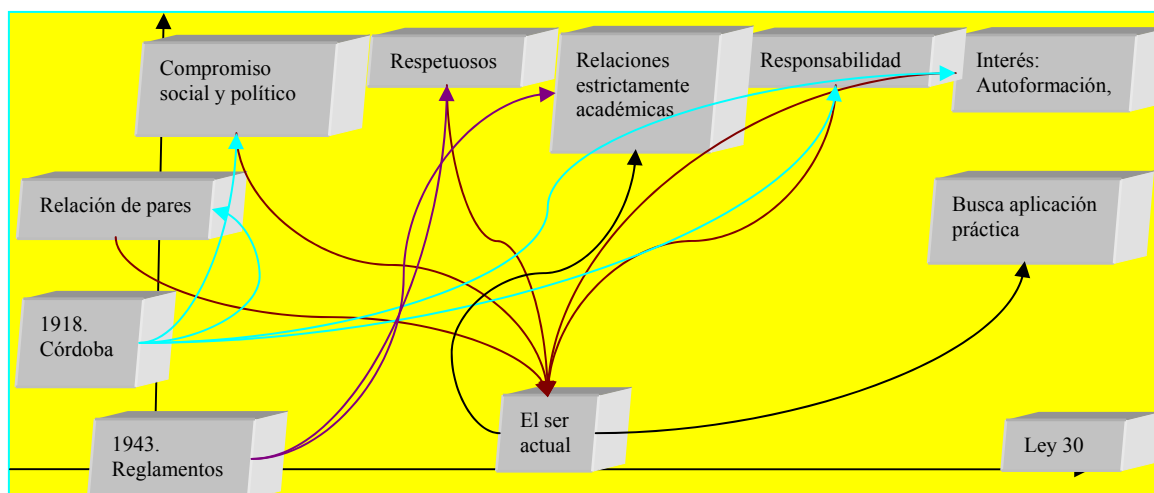
Los vetos de los estudiantes siempre han sido una constante histórica en contra de rectores y profesores, y aunque, en la actualidad son considerados no válidos socialmente, dado el derecho a procesos disciplinarios justos y adecuados, aún se practican utilizando otras figuras como las enunciadas por este profesor.

En síntesis, para el profesor, el mejor estudiante es el que responde a la formación que se le brinda en la universidad, esto quiere decir que se comunica, cuando se da esta posibilidad, participa cuando se le propone que lo haga, respeta al profesor, tienen compromisos no sólo con lo académico sino, incluso con lo social; pero sobre todo, en las significaciones imaginarias de la gran mayoría de los profesores, el estudiante de la Universidad de Caldas es irresponsable y muy desinteresado. Es evidente que lo anterior sigue reafirmando que el profesor valora a los estudiantes desde unos imaginarios de moratoria por cuanto lo considera como falto de..., o sea, ese individuo que no tiene lo que requiere para desempeñarse según los acuerdos funcionales del representar, decir y hacer social que la sociedad ha defendido para que sea considerado como dentro de la normalidad del adulto.

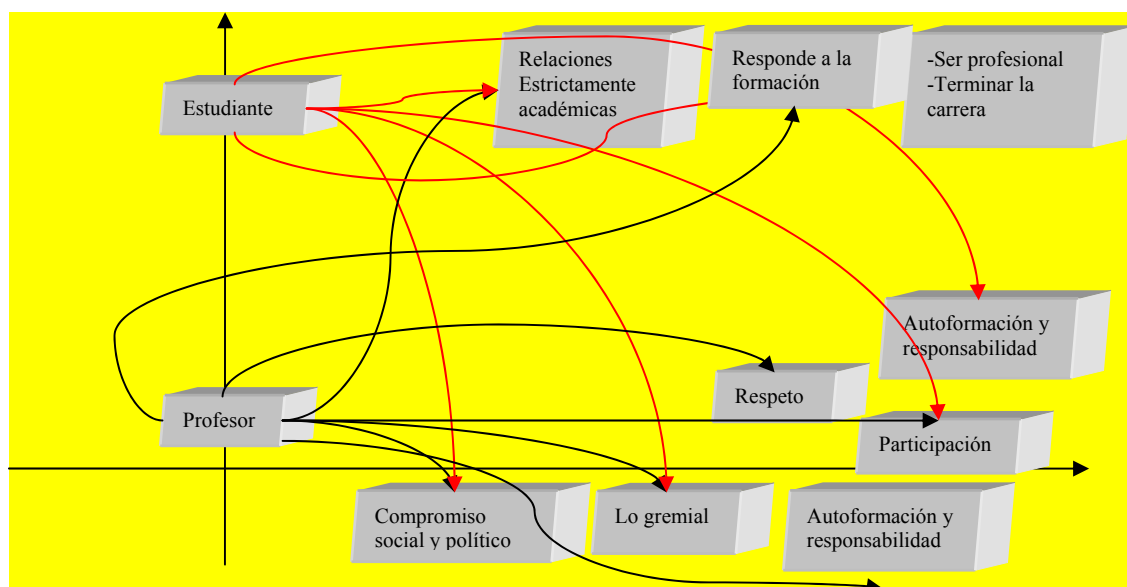
Un imaginario que deviene de las fuertes influencias tradicionales de la educación en las cuales, al considerarse el estudiante inmaduro, adolescente, la escuela debe dar esas cosas que le hacen falta para que pueda vincularse a la vida adulta con eficacia y gran eficiencia profesional. Es el mismo imaginario que asumen quienes operan en la universidad desde métodos heteroestructurales como lo dijera Not (1991), y que amparados en esas supuestas deficiencias del estudiante se asumen a sí mismos como los dueños del conocimiento y por quienes pasa la primera información que deben transmitir al alumno. Métodos que como lo propone Rafael Campo (1996) dan forma y no buscan ayudar a buscar la forma.

De ahí que las tendencias de la pedagogía crítica, que vienen desarrollando autores como Castels (1994) o Giroux (1996), respecto de la tendencia de lo educativo hacia el libre mercado y la necesidad de asumir una perspectiva reflexiva de lo educativo, recobran vigencia, al considerar este tipo de imaginarios.

Cuadro relevancias y opacidades sobre la función asignada al estudiante: profesores- imaginarios instituidos



Cuadro relevancias y opacidades respecto de la función asignada a estudiantes entre significaciones de profesores y estudiantes



Entre profesores y estudiantes se evidencian pocas diferencias respecto de las funciones que asignan al estudiante; coinciden en que una de las principales funciones es cumplir con la formación que se le da, los estudiantes desde el interés por terminar la carrera y los profesores desde responder a la formación que se le brinda; para ambos, funciones como el compromiso social, político o gremial han decaído sustancialmente en los estudiantes y las funciones como la participación es limitada básicamente al campo de las delegaturas en los órganos de dirección. De igual forma, las relaciones entre profesores y estudiantes, que era conspirada en la década de los 60-70 de pares políticos, ahora se reduce a lo estrictamente académico.

Las pocas diferencias entre los imaginarios de estos actores respecto de las funciones del estudiante se ubican fundamentalmente en las relaciones de respeto, las cuales no son ni siquiera consideradas por los estudiantes y la autoformación y responsabilidad que para los profesores es muy negativa en los actuales estudiantes, mientras en sus imaginarios se asoma como una intencionalidad importante en una especie de seudolibertad que reclaman en todos los procesos que se llevan a cabo en la institución.

Las significaciones imaginarias sociales que los estudiantes construyen sobre su función se fundan sobre la base de la formación como dar forma; en ella, el estudiante es quien aprende en la medida que recibe los conocimientos y las orientaciones del profesor. Pese a ello, no siempre en sus imaginarios está el de considerarse sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje, pues muchos consideran que deben actuar autónomamente buscando sus propias autoformas e indagando al profesor. Sin embargo, lo relevante en las significaciones del formar es que están siempre atentos a lo que el profesor les ofrezca y los casos que se salen de esta convencionalidad son en realidad pocos, aunque en ese paso de formarse como profesionales prefieren procesos dinámicos y variados.

Los profesores coinciden con este imaginario central, en esa medida consideran que la gran mayoría de los estudiantes son pasivos, con mucha falta de interés, poco propositivos, y que responden positivamente a las

realizaciones prácticas; pero todo esto en el marco de unos imaginarios de formación como dar forma.

En los actuales imaginarios no se muestran rupturas importantes ni entre los actores ni en relación con la historicidad simbólica, lo cual continua mostrando la escasa ruptura entre las influencias de las culturas propuestas por Mead.

5.2.5 Calidad

Visibilidades instituidas respecto de la calidad

Sobre los profesores

Una de las preocupaciones centrales de la sociedad caldense, expresada desde el momento de la fundación de la Universidad de Caldas, ha sido mejorar la calidad de los profesores para que puedan desarrollar su función con calidad. En la Ordenanza 06 de 1943, se establece:

Artículo 17.

Créanse 25 becas a razón de treinta pesos mensuales cada una para estudiantes caldenses que hayan de continuar estudios en las diferentes facultades profesionales, institutos industriales, escuelas agrícolas, etc. Las que serán adjudicadas por el gobierno departamental, dando prelación a quienes sigan estudios de ingeniería en cualquiera de sus especializaciones: química, agronomía e industrial.

Parágrafo: de estas 25 becas forzosamente se destinara un mínimo de 10 para atender a la preparación de profesorado técnico y especializado para las distintas dependencias de la universidad popular.

La capacitación del profesor aparece como un simbólico asociado a la calidad de la educación el cual se mantiene con gran fuerza hasta el momento, no sólo en el escenario de lo instituido como ley del estado, enmarcado en los criterios de calidad y evaluación actual de la universidad (Consejo Nacional de Acreditación, CNA), sino en las significaciones imaginarias sociales tanto de profesores como de estudiantes. Aunque cambian estas significaciones, en tanto la capacitación actualmente no cumple con la única función de preparar técnicamente, sino que se racionaliza desde perspectivas de desarrollo más amplio e integral del maestro. No obstante la declaración que aparece en el CNA sobre valorar la capacitación y desarrollo integral en el proceso de acreditación institucional, los criterios se reducen a la capacitación como

formación en áreas que apoyen los procesos académicos y de investigación y no se da paso a otras alternativas de formación integral, lo cual clarifica el hecho que no se han tenido avances en este sentido a nivel de imaginarios instituidos.

De hecho, en el Decreto 2566 de septiembre 10 del 2003, de Presidencia de la República, dentro de las condiciones mínimas de calidad para obtener el registro calificado de las instituciones de educación superior, se hace referencia a la formación investigativa reduciendo aún mas el concepto. El único cambio que se evidencia es en las significaciones instituidas por la universidad donde el cierre dado en la actualidad no se realiza hacia la capacitación técnica sino hacia la investigación.

En relación con los procesos de capacitación que se realizan en la Universidad de Caldas, es de reconocer que no existen estudios que evalúen en impacto académico de los programas de capacitación, lo cual es un causal de reclamos permanentes entre los profesores y estudiantes. Adicionalmente, no existen criterios claros que permitan delimitar las orientaciones de esta capacitación, la cual es definida por los departamentos en el marco de invitaciones a seminarios o congresos o a nivel de postgrados en las inscripciones a los doctorados y maestrías correspondientes. En el primer caso, el tratamiento es similar para quienes asisten a un evento con ponencia aprobada o quienes van como asistentes. En el segundo, no se han establecido criterios que permitan definir qué tipo de postgrados son prioritarios en la universidad, ni otros criterios de selección, lo cual ha llevado a que profesores que están a punto de pensionarse estén terminando un postgrado o que, profesores que han realizado un postgrado en comisión inicien otro sin haber cumplido un mínimo de aplicación o transferencia del conocimiento logrado en el postgrado anterior.

Una profesora de XX que se pensiona en dos años está en media carrera de un doctorado y un profesor de la facultad de XX llegó de España de hacer una maestría, donde estuvo como dos o tres años, y en menos de seis meses se volvió a ir para Brasil por cuatro o cinco años más, a un doctorado, entonces ¿dónde está la devolución del conocimiento que estos profesores le dan a la universidad? Hvp16.

Otro simbólico asociado a la calidad que aparece como imaginario institucional se refiere a la selección o **ingreso** de los profesores, el cual se encuentra explícito en el Estatuto Docente (Acuerdo 047 de 1982). En el Artículo 40 se expresa que *“la evaluación se tendrá en cuenta para efectos del ingreso, permanencia, promoción y para el retiro del docente en el escalafón”*, sin embargo, cada facultad realizaba su instrumento de admisión, por tal motivo se expidió posteriormente, el Acuerdo 025 de 1987, por el cual se unifican mecanismos y criterios para la selección del personal docente. En este acuerdo se consideran como criterios mínimos de selección, el conocimiento, los títulos y capacidad pedagógica y en el Acuerdo 007 de 1979 (Artículo 19) se define la convocatoria pública para seleccionar los profesores que ingresarían a la universidad, lo cual daría un importante status de equidad en la selección.

En la actualidad el órgano que regula el ingreso de los profesores a la Universidad de Caldas es el Estatuto Docente (Acuerdo 21 de 2002), en el que se plantean los procedimientos de vinculación en las diferentes modalidades. De hecho, siguiendo las recomendaciones de éste, y de la Ley 30 el Consejo Superior promulgó el Acuerdo 15 de 2004, mediante el cual se definen criterios y procedimientos para las convocatorias al concurso de méritos desde los principios de calidad eficiencia y objetividad; entre los criterios que se consideran para el procesos de selección de los profesores se encuentran: la capacitación, la producción, el conocimiento y la capacidad pedagógica.

Pese a que se supone que desde la fundación de la universidad se han considerado criterios de valoración para el ingreso de los profesores buscando realizar selección de los mejores, de acuerdo a las significaciones imaginarias sociales existentes en relación a su función, desde 1979 aparece explícita esta categoría mostrando cambios hasta la actualidad en relación con los criterios que dan relevancia, actualmente, la producción de conocimiento, consignando una relación importante con las actuales funciones asignadas a la universidad.

La vinculación de los docentes ocasionales se regula por el Acuerdo 018 de 2000, recientemente modificado por el Acuerdo 21 del 25 de octubre de 2005 en el cual se sugieren los mismos criterios.

Los instituidos acerca de la **promoción**, es otra categoría asociada a la calidad del maestro. Desde 1962 en el Acuerdo 07 cuando se establecen las categorías del escalafón docente y condiciones de ascenso en cada una de ellas, la sociedad está otorgando un estatus específico al profesor de acuerdo funciones designadas y rangos logrados. En las significaciones imaginarias de la época, los profesores de cada grado desempeñaban un papel central desde el cual se debería valorar su ingreso y desempeño en cada categoría.

En el Artículo 9, se definen las categorías de profesor asistente, asociado y profesor y en los Artículos 10 y 11, se establecen los criterios de calidad desde los cuales se ve el profesor en los diferentes grados así: el Artículo 30 establece que:

El comité de personal docente valorará las cualidades del candidato o candidatos así:

- a. Para profesor o catedrático asistente: Títulos universitarios o de nivel equivalente, hasta 50%; experiencia profesional o docente, hasta el 30%; trabajos o publicaciones científicas hasta el 20%.*
- b. Para profesor o catedrático o asociado: Títulos universitarios o de nivel equivalente, hasta el 30%; Tesis de promoción, hasta el 20%; experiencia profesional o docente hasta el 20%; trabajos y publicaciones científicas hasta el 30%.*
- c. Para profesor o catedrático: Títulos universitarios o de nivel equivalente, hasta el 20%; experiencia profesional o docente hasta el 10%; trabajos y publicaciones científicas hasta el 40%. tesis de promoción, hasta el 30%*

En el “Reglamento Docente” del 79 (Acuerdo 007) Artículo 27 se definen como categorías del escalafón docente las siguientes: *a. no escalafonados, instructor; b. escalafonados: asistente, asociado, titular*

Pese a que se definen los criterios de valoración para cada categoría y se elimina la función correspondiente a cada una de ellas, en el Artículo 29 al 36 se definen los criterios para ascender en estas categorías así:

Promoción a: Asistente:

- a. haber cumplido 24 meses en la categoría de instructor.*
 - b. haber sido evaluado satisfactoriamente por el consejo de facultad o escuela.*
- Asociado:*
- a. años de docencia (50 puntos año)*
 - b. años de especialización (30 puntos año)*
 - c. trabajo de promoción avalado por el comité de investigaciones (100 puntos)*

- d. *investigaciones terminadas (hasta 200 puntos)*
- e. *asistencia a cursos (10 puntos por cada 40 horas)*
- f. *libros publicados (hasta 300 puntos)*
- g. *cargos administrativos (puntos según el cargo).*

En el Estatuto Docente que rige actualmente los profesores de la Universidad de Caldas, (Acuerdo 21 de 2002), se establece las categorías de auxiliar, asistente, asociado y titular, y se mantienen en general los criterios de puntuación en términos de permanencia en la categoría, producción académica, investigación y evaluación de desempeño; sin estipular las actividades a desarrollar en cada categoría, lo cual está en contra de las exigencias del CNA que valora este criterio. Lo que cambia es que se exige para el ascenso a auxiliar haber aprobado el curso de docencia universitaria.

La significación imaginaria funcional referente a la cantidad de cursos o títulos logrados, se mantiene desde la creación de la universidad a nivel de los instituidos por el estado docente en el marco de la autonomía universitaria y a nivel de los institucionales de ley. (Por ejemplo, las pretensiones del CNA).

Consiguientemente, la calidad del profesor vista desde el ascenso en el escalafón, ha sufrido pocos cambios en los instituidos oficialmente, pues de la primera definición dada en el 62 a la actual, solamente se ha suprimido las funciones por categoría y se ha incluido la evaluación como criterio.

En suma, en el análisis de la calidad del profesor en la Universidad de Caldas se nota un viraje hacia la producción de conocimiento y control, definido en que, en los últimos criterios de calidad en relación con la capacitación, el ingreso y la promoción se ha incluido la evaluación que haya logrado el profesor, la investigación y la producción, lo cual está en consonancia con los hallazgos descrito anteriormente en relación con el cambio que ha experimentado la universidad en la consideración de su función de productora de conocimiento.

Se evidencia aquí una nueva categoría de análisis referida al **control y evaluación**. Esta categoría, puede estar asociada a las influencias de las

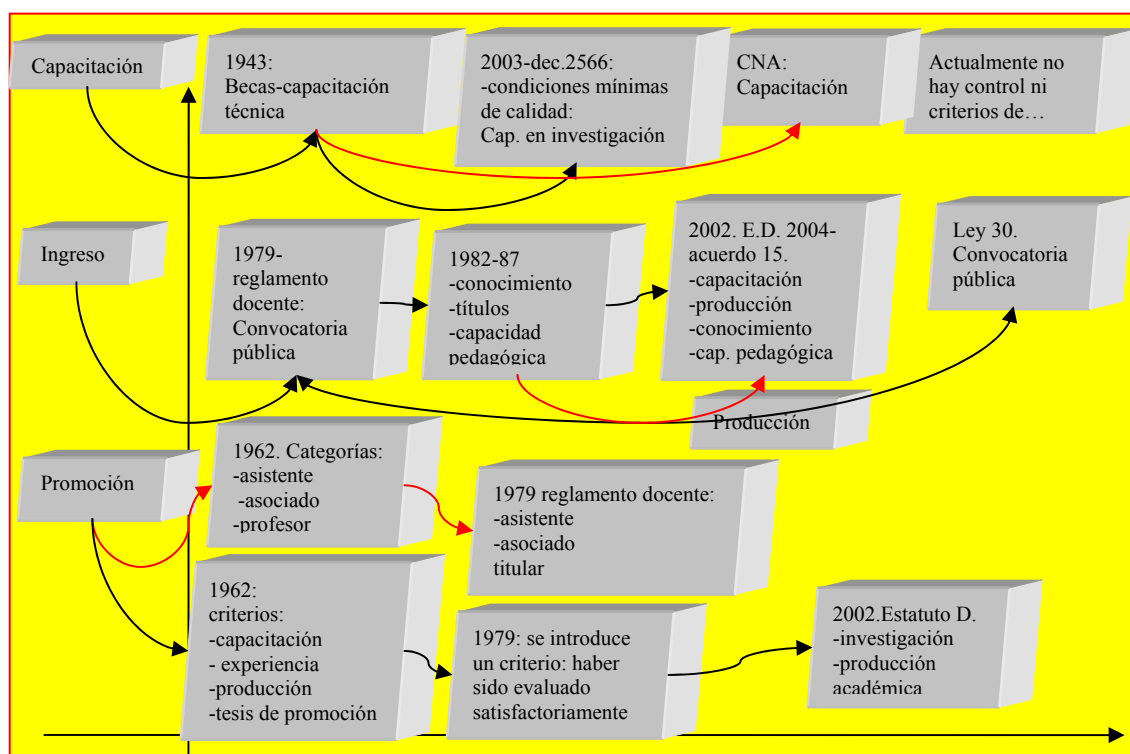
teorías de producción industrial y de sistemas que estaban tomando gran fuerza en la década de los 60 – 70 en Colombia, gracias a la influencia directa de Estados Unidos. Recordemos que, entre 1960 y 1967, Estados Unidos otorgó aportes a la educación superior colombiana por más de 28 millones de dólares en el marco de la lucha en contra de la expansión de la Revolución Cubana. (Valencia y Gómez, 1994, p. 90)

O sea, en la construcción del *Legein* y *Teukhein* de la institución universitaria caldense se asignaba otra función a la universidad, amparada en imaginarios de controlar el insumo y proceso con miras a obtener un buen producto que era la guía de los más altos logros productivos en Estados Unidos y que comenzaban a extender su influencia en otros campos de la vida social.

El Imaginario instituido había fundido otras dimensiones instrumentales en el magma de significaciones sociales desde las cuales debería comenzar a operar la universidad. Dimensiones que buscaban hacer seguimiento a los insumos representados en la capacitación recibida por los maestros, a los procesos representados en las acciones de académicas o de investigación y a los productos representados en los estudiantes y el conocimiento producido.

En general, la tendencia hacia una pretensión instrumental de los imaginarios instituidos tanto por el estado como por la universidad y previstos en las dimensiones a valorar en el consejo nacional de acreditación los imaginarios instituidos por la Universidad. Pero es en los simbólicos de ascenso e ingreso, como criterio de calidad donde se nota una mayor protuberancia de la tendencia funcional hacia la cantidad: en el conocimiento: cantidad de textos publicados, cantidad de artículos, de investigaciones; en la evaluación: calificación lograda; aunque la producción de un proyecto y la prueba de aptitud pedagógica se alejan un poco de esta significación cuantitativa.

Cuadro movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre calidad en el profesor



Visibilidades sociales de calidad en imaginarios de los profesores

Si se hubiese desarrollado esta categoría desde la lógica de que los sentidos sociales corresponden a las palabras intencionalmente referidas y no desde aquella que se construye a partir del análisis de los discursos, posiblemente no habría razón para considerarla como relevante en el imaginario que los profesores construyen sobre universidad respecto de la calidad.

Pero gracias a que se parte de considerar que las realidades conversacionales imprimen sentimientos, sentidos, deseos, en muchos casos ni siquiera expresados explícitamente, fue posible reconocer que la calidad es definitivamente una categoría simbólica de gran importancia para los profesores.

En las pocas referencias que se hacen a ella de forma directa está asociada con los estándares mínimos establecidos por el estado: *“muchas facultades fallan porque no cumplen unos estandartes mínimo de calidad, entonces el gobierno dice, no cumplieron esto, entonces no hay presupuesto, el gobierno*

pasa, si uno llena las expectativas y como no cumplimos entonces no nos mandan (...) nos sancionan". hvp7

Pero desde sus historias y comentarios en talleres se infiere que las significaciones imaginarias sociales sobre calidad superan la idea institucional de cumplir con estándares mínimos y se orienta hacia significaciones más immanentes que involucran justamente todas las funciones asignadas tanto a la universidad como a ellos mismos.

En consideración a esto, la calidad es valorada desde el cumplimiento de esas funciones definidas. Por ejemplo, como la función central del profesor es “formar” dentro de una dinámica de imaginarios sociales basados en dar forma; una forma que involucre no sólo lo estrictamente propio de la profesión sino otras dimensiones de la vida humana como las comunicativas, éticas, estéticas e incluso, aún sociales y políticas; todas ellas amparadas en imaginarios de moratoria social; pues la calidad estará definida estrictamente por la forma dada al estudiante. “un estudiante es bueno, de acuerdo a su desempeño profesional”, dice un profesor en los talleres, otro afirma “el buen estudiante es el que aprende” y muy pocos aseguran que el buen estudiante es el que “está comprometido con lo social, político y académico en la universidad”.

De forma similar, el profesor construye imaginarios de calidad respecto de su labor desde la determinación de sus funciones ya analizadas. Por eso, para la gran mayoría el buen profesor es el que enseña, no importa de qué forma; pero para algunos es el que, además de enseñar, se compromete con el estudiante buscando formas dinámicas de llegar a ellos y realizando permanentes articulaciones teoría –práctica, y para pocos profesores es aquel que vive la universidad desde toda su movilidad política, académica y social.

Cuando se define el concepto de calidad que los profesores le asignan a la universidad, también está en relación con las funciones a ella determinadas: En la gran mayoría de las significaciones imaginarias sociales la buena universidad es aquella que posibilita el cumplimiento de la misión trazada en

términos del cumplimiento efectivo y eficaz de la docencia, proyección e investigación.

Ahora, como la perspectiva desde la cual se visualiza este cumplimiento es básicamente “multidimensional”,³¹ pues la calidad está definida por la posibilidad que la universidad brinda para favorecer estos procesos. Aunque no faltan quienes añoran los productos y en este sentido están siempre pensando en cantidad de investigaciones, de productos académicos, de recursos conseguidos...

Sin embargo, a diferencia de las significaciones instituidas por el estado, en las que se nota la excesiva funcionalidad, las significaciones de los profesores no se cierran a reglamentaciones extrañas a la misma naturaleza del “ser universidad, ser profesor, ser estudiante, o ser administrativo o empleado”; esto es que, dado que la naturaleza misma del ser, la función asignada, lleva consigo unas responsabilidades y compromisos, pero también unas opciones y desde ahí se valora la calidad; desde la articularidad de todas ellas.

Sea cual fuere la designación de estatus asumida, la realización de esta lleva consigo la búsqueda de la calidad, de la mejor forma, de el mayor esfuerzo, de la mayor responsabilidad, del mayor compromiso.

La calidad no es vista entonces como cantidad, por la mayoría de los profesores de la Universidad de Caldas, es asumida como un aspecto implícito en su compromiso misional.

Por eso, hay profesores que buscan cumplir con esa función de profesionalizar o de formar humanamente, o solamente de enseñar, pero la base está en la responsabilidad y el compromiso con la institución. Es desde ahí que se valora con fuerza la calidad del estudiante, de la administración, de la secretaria, del empleado y del mismo maestro.

³¹ En realidad las funciones que la mayoría de los profesores asignan a la universidad se podría ubicar una tendencia multidimensional y no integral, pues al buscar formar el lo profesional y en otras dimensiones como la ética... lo integral deja de serlo y se traslada el concepto a lo dimensional.

Definitivamente hay cosas que favorecen o no la calidad y ello está definida y desarrollada en los apoyos funcionales o soportes de realización. Mientras que los instituidos por el estado están centrados en una calidad fraccional devenida claramente de la influencia de los procesos de industrialización orientados siempre a mejorar el producto; la mayoría de los profesores están mas cerca de las significaciones instituidas por la Universidad de Caldas, en términos de la cualificación mediante acciones puntuales que implican en sí mismas búsqueda de mejorar la calidad.

O sea, el maestro asiste a un proceso de resignificación curricular, no con el interés único y explícito mejorar sus productos “curriculares” sino bajo la intencionalidad clara de *“capacitarse”, “participar en la construcción de la universidad”, “aportar al debate”, “verse representado”, mejorar”...* entre muchas otras pretensiones, pero, en contadas ocasiones pensando en la calidad como medio de mejorar un producto en particular. El producto es todo (la actitud y la aptitud), todo lo es y hace; la administración, el estudiante, el empleado, el maestro.

Hay en definitiva una gran brecha en las significaciones de calidad expresadas por el profesor y las expuestas por el estado. Cuando el profesor valora la administración, el estudiante, el empleado, el administrativo, lo hace pensando en su deber, en ese deber instaurado por la propia sociedad, en un deber que en sí mismo implica dar lo mejor de sí, implica calidad. *“los estudiantes les falta compromiso”* es una declaración de inconformidad por lo que el estudiante es, pero además es una asignación de estatus al estudiante; si le falta compromiso es por que un estudiante de calidad debe ser comprometido. *“A muchos maestros nos falta buscar alternativas para llegar al estudiante”* es así mismo declaración y asignación de estatus que implica que un maestro de calidad es quien está activo y atento a los requerimientos del estudiante; *“hace falta gobernabilidad en la universidad”*, es una afirmación valorativa que denuncia el estado actual, pero es, a la vez, un reclamo por el incumplimiento de una función asignada al administrativo y que en sí misma reviste su calidad.

La inteligibilidad social se logra cuando las acciones, representaciones y discursos de los actores universitarios, estén en relación con esas significaciones imaginarias sociales instituidas en leyes y decretos. De no ser así, o bien, los instituidos oficialmente no son aceptadas o reconocidas por la sociedad, en cuyo caso nos encontraríamos con una ruptura entre lo instituido y la realidad social, o el actor social no está reconociendo las significaciones imaginarias instituidas, en cuyo caso estaríamos frente a un problema de adaptabilidad social. ¿Acaso la diferencia que se está evidenciando en las Significaciones de cantidad para el estado y cualidad para el profesor como representación de calidad, está generando una ruptura que no permite identificación con el proyecto de vida del maestro y el proyecto de universidad que se pretende?

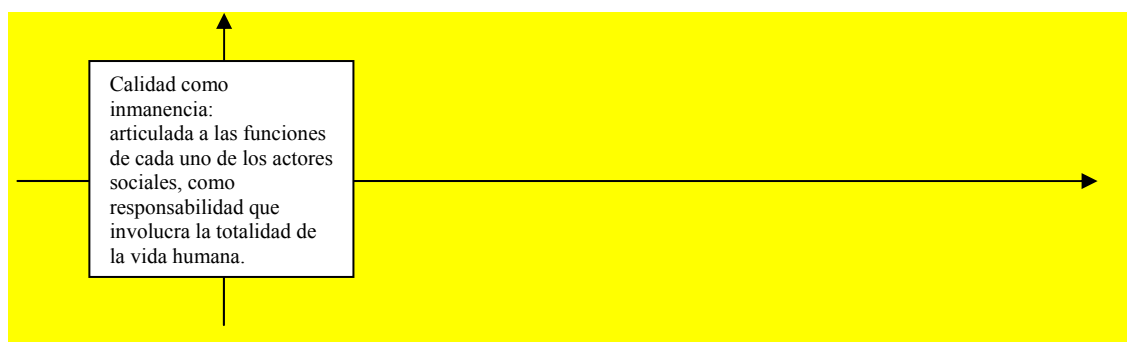
Lo importante aquí es entender que este *ethos* de fondo es construido por la sociedad y desde las significaciones imaginarias sociales y que se ha instituido a tal punto que lleva a que las personas realicen las cosas, las digan o las representen sin siquiera racionalizarlas y que cuando el *ethos* de fondo de las personas no está en relación con el de la institución, pues esta tiende a desestabilizarse. Por eso, en las construcciones instrumentales definidas por las sociedades funcionalistas, lo que se sale, de esas funciones del representar, decir y hacer social instituidas, es considerado de mala calidad.

De hecho, las categorías que la institución ha creado para valorar la calidad de sus maestros no pueden estar en contravía de la función asignada. La capacitación, es una de ellas; pero recordemos que para los estudiantes la capacitación, no determina un factor de relevancia en la calidad de sus maestros (en términos de títulos adquiridos, que es lo que se valora en las normatividades).

La universidad colombiana en algunos de sus estudios, asocia la calidad con los procesos de autoevaluación y autorregulación, pero básicamente definidos desde las propuestas instrumentales del Consejo Nacional de Acreditación, y expresa la “convicción del enorme impacto positivo que ha tenido el sistema de acreditación colombiano para el logro de altos niveles de calidad- en la

educación superior”. (Grupo de las 10 universidades, 2005, p. 9), con lo cual se están identificando con esos imaginarios instrumentales de cantidad que fracciona las funciones asignadas y el estatus dado a ellas y con una calidad replegada al control.

Cuadro relevancias y opacidades en imaginarios de calidad: profesores-instituidos



Visibilidades sociales de calidad en imaginarios de los estudiantes

Entre tanto, cuando en la universidad desde sus instituidos se habla de calidad del estudiante, solamente lo hace en términos del control; bien sea del aprendizaje o control social; lo anterior, por que los reglamentos, el acceso a las becas o monitorias se ha pensado desde la lógica del control.

En la actualidad, los estudiantes buscan una calidad concreta la de la educación, de los procesos académicos y administrativos que proyecten la posibilidad de un mejor producto: un mejor profesional. Esto concuerda con las significaciones sociales del estudiante respecto de la función principal de la universidad: formar profesionales y muy marginalmente realizar investigación y proyección y con su función asignada: la de terminar una profesión.

En las conclusiones de los talleres expresan su preocupación por la *cobertura*, *deserción*, *repitencia*, *ingreso*, *compromiso*, el “nuevo currículo” (para referirse a la organización de los planes desde el sistema de créditos) todos ellos como factores asociados a la calidad de la educación que ellos reciben.

En una relatoría se manifiesta la preocupación por la baja calidad de los procesos académicos promovida por la concentración de estudiantes: *“(...) una cantidad de estudiantes debe ir acompañada de una cantidad de recursos, en algunas áreas teóricas se pueden orientar clases, con aulas bien dotadas de recursos (...), pero en el caso de áreas prácticas es súper difícil los grupos grandes”*. te

En este marco de calidad articulada a los procesos académicos con miras a lograr una profesión, es relevante, en los estudiantes la desmotivación que muestran muchos de ellos. La motivación se asocia con el compromiso del estudiante, compromiso *“con la profesión, consigo mismo”* como lo expresan algunos de ellos. Declaran en sus significaciones varios factores que pueden estar asociados con la desmotivación. La excesiva flexibilidad de la universidad es uno de ellos: *“yo pienso, profesor, que toda esta flexibilidad que tiene la universidad con los estudiantes en vez de motivar al estudiante a ser cada día mejor, lo motiva a que sea vago. Hay una frase muy de cajón pero muy cierta, me parece a mí, lo que nada nos cuesta volvámoslo fiesta (...). Si pierde una materia listo, no tiene problema paga otros nueve mil pesos y puede repetir*. te

El ingreso por segunda opción, es fuerte en estas significaciones de calidad:

-Yo te voy a decir algo, qué sentido de pertenencia puede tener que uno en una universidad que ingresa simplemente por descarte, porque es que hay muchas personas que lo hacen, simplemente porque no pueden acceder a su carrera). te
-Muchos de ellos son estudiantes que ya están frustrados ellos quieren ser médicos no veterinarios eso ocasiona un gran conflicto. te

Otra es la poca efectividad de los procesos administrativos, que es fuerte en los estudiantes, pues consideran que impera en la universidad la burocracia y la ineficiencia: *-“Si uno va a registro a pedir un estudio socioeconómico, y si usted no tiene rosca no se lo dan y muchas secretarias y muchas personas que no sirven para nada”. Te. “Como el hospital de Caldas y para allá va la universidad, hay mucho trabajador que no se necesita, es un pagadero de favores políticos”*. te

La rigidez en las ofertas de cursos que no permiten horarios diferentes a los convencionales, lo cual lleva a que muchos estudiantes deban abandonar la universidad porque no tienen facilidades económicas.

Una significación que es de gran relevancia, puesto que respalda el imaginario de que la baja matrícula y el excesivo paternalismo, desfigura la responsabilidad y con ellos la calidad de los estudiantes, es el **modelo de moratoria**, que es visto aquí como un factor asociado a la baja calidad. Lo anterior, ni siquiera es dimensionado racionalmente por los estudiantes, pese a que lo expresan como intencionalidad de mejoramiento.

Pese a que en los imaginarios de los estudiantes el modelo de moratoria no es en realidad cuestionado, pues se asume como una “cosa normal”, en tanto ha sido una constante histórica en la cultura educativa, el carácter cofigurativo (en términos de Mead) de su imaginario se expresa en propuestas de flexibilidad curricular que faciliten el acceso a las asignaturas y la posibilidad de desempeñar algún trabajo; lo que se convertiría en un imaginario instituyente que comienza a tomar forma de presión política en los movimientos estudiantiles de la Universidad de Caldas.

Reclamos como el que se presenta que, a la vez es una solución, se expresó con insistencia en las plenarias de talleres y en las discusiones en términos como los siguientes:

Mejorar las ofertas en cuanto a horarios que posibiliten a los estudiantes trabajadores el tránsito en la universidad. Para mi esto es fundamental por que, por que todos sabemos que las condiciones actuales del país los muchachos tiene que estudiar tienen que trabajar, son muy pocos los que realmente pueden, o si no estamos todavía potencializando la brecha entre ricos y pobres, que los únicos que puedan estar en la universidad son los que tienen plata. Hay que posibilitar que hayan horarios nocturnos sábados domingos pero no para unas carreras “x” o con modalidades diferentes como pasa hoy con distancia, sino para todas las carreras y con la misma modalidad presencial. te

Pese a las exigencias manifiestas de ampliar y flexibilizar los horarios, de reconocer que la excesiva flexibilidad y paternalismo de la universidad con los estudiantes reflejada en el bajo cobro de matrículas, la falta de control administrativo de los procesos académicos en los estudiantes, que llevan a que

“muchos cancelen cuando quieren o repitan permanentemente solicitando reingresos a la universidad”; los estudiantes solicitan acompañamiento. Proponen una cierta *“autonomía responsable”* como ellos lo califican para mejorar la calidad de sus procesos de aprendizaje.

Las justificaciones son varias: una de notoria relevancia considerada en los talleres como central en sus discusiones y plenarias se refiere a la forma como llegan preparados a la universidad. En las significaciones imaginarias de la gran mayoría de los estudiantes la mala orientación recibida para iniciar la universidad, la deficiente *“orientación profesional”*, y el desconocimiento general de la forma como funciona la universidad es un factor que incide en la calidad, en particular en los primeros semestres.

Las reacciones a ello se expresan desde las soluciones que la universidad debe asumir: *“Ayudar a los muchachos en su vocación profesional, orientación vocacional, desde la vivencia” te. “También es importante orientar a ese tipo de colegios que no dan una buena orientación.” Te. “Realizar una semana de inducción con acompañamiento de padres”. te*

Otra forma de justificar la necesidad de estar acompañados es la falta de tutorías y seguimiento a los procesos que desarrollan, lo cual en sus significaciones imaginarias sociales incide profundamente en la baja calidad y repitencia de los estudiantes; Ante esa falta de preparación para afrontar los retos que implica la autonomía e independencia familiar en la universidad los estudiantes así reaccionan en los talleres:

- El problema es que los muchachos lo que no hicieron en el bachillerato lo hacen directamente en la universidad.
- Máxime que la mayoría se van a estudiar a otras ciudades y no tienen experiencia de estar solos.
- Con el último informe que nos dieron la tasa de alcoholismo en una ciudad como Manizales entre los jóvenes es altísimo aquí estamos tocando una cantidad de problemas.
- Drogadicción, alcoholismo, prostitución.
- La cantidad de niñas ya en embarazo.
- Eso es producto de los jóvenes que están ingresando a la universidad no han madurado.
- Debería haber una conexión: familia-universidad-estudiante.
- Claro, es más, uno debería desarrollar que el padre viniera casi toda la semana de inducción para que supiera que va a hacer su hijo y que el tuviera la disponibilidad del código para estar mirando las notas y la asistencia, por que una de las quejas permanentes es que el padre cree

que el hijo está en la universidad y va en tal semestre y mentira y eso ocasiona una gran frustración. te. (Cada punto corresponde a un fragmento de relato diferente)

Propuestas y reacciones que buscan involucrar a la comunidad educativa, profesores, padres y los mismos estudiantes, en la solución de la problemática de falta de estar preparados para afrontar la universidad:

Otro aspecto importante desarrollar tutorías. Se deben desarrollar en dos aspectos, primero las tutorías de los docentes, pero sólo aquellos que tengan la capacidad; por que la tutoría va en dos sentidos en el acompañamiento de la persona y en el acompañamiento académico; son dos cosas distintas, personal pues de consejería y el otro es el acompañamiento académico. Además en el acompañamiento puede hacerse desde los docentes y desde los estudiantes, por ejemplo los estudiantes de biología y química pueden servirle de tutores a los estudiantes de veterinaria de agronomía que más que el dialogo entre los mismos estudiantes para aprende. te

Pero en las Significaciones Imaginarias Sociales de los estudiantes también se reconocen factores que definitivamente mejoran la calidad en la universidad, como los apoyos otorgados por Bienestar, tal y como se verá más adelante.

Recapitulando, en las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes la calidad está asociada directamente con la formación; con la posibilidad efectiva, eficiente y eficaz que la universidad les brinda para estructurar su proyecto de vida.

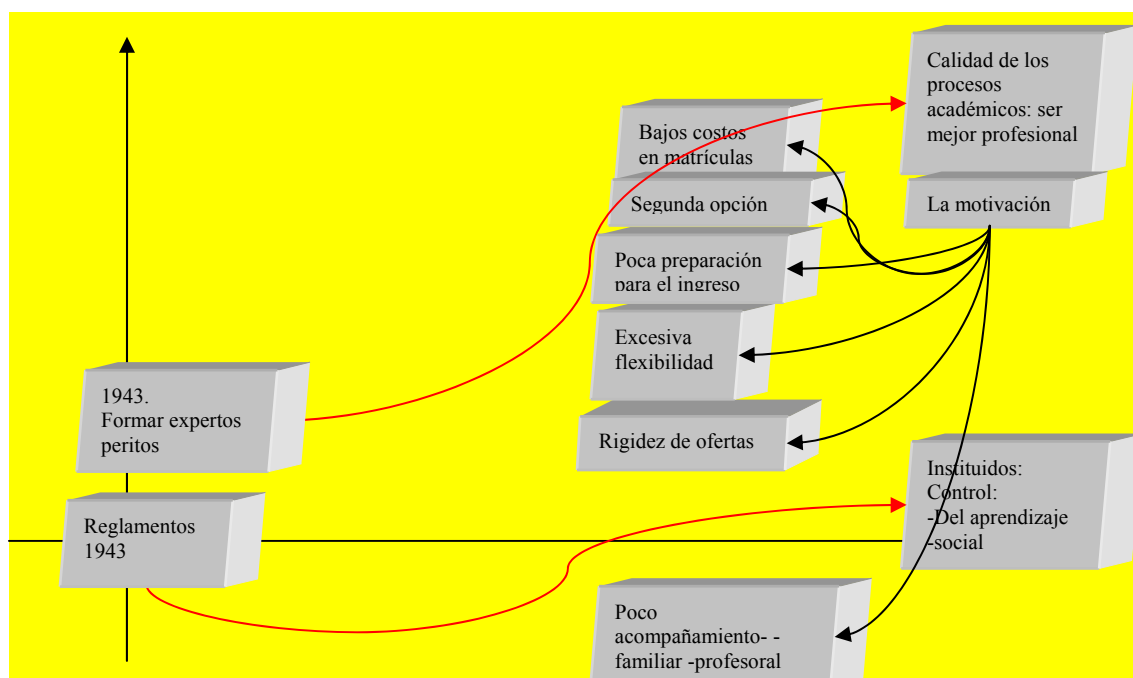
En concordancia con este imaginario, la calidad en la universidad es sinónimo de calidad educativa, de calidad de la formación profesional, de calidad de la forma dada al estudiante.

De ahí que las críticas a la organización, administración y academia sean dirigidas hacia mejorar la calidad de la formación, desde lo cual critican incluso el excesivo paternalismo de la universidad con los estudiantes; sin embargo, y en una aparente oposición a estas críticas sobre el paternalismo, sus significaciones imaginarias sociales se construyen desde una idea de protección y acompañamiento, de seguimiento y vigilancia. Pero no es la vigilancia arrogante asumida desde la lógica del poder adulto, sino unaseudovigilancia que permite ciertas libertades.

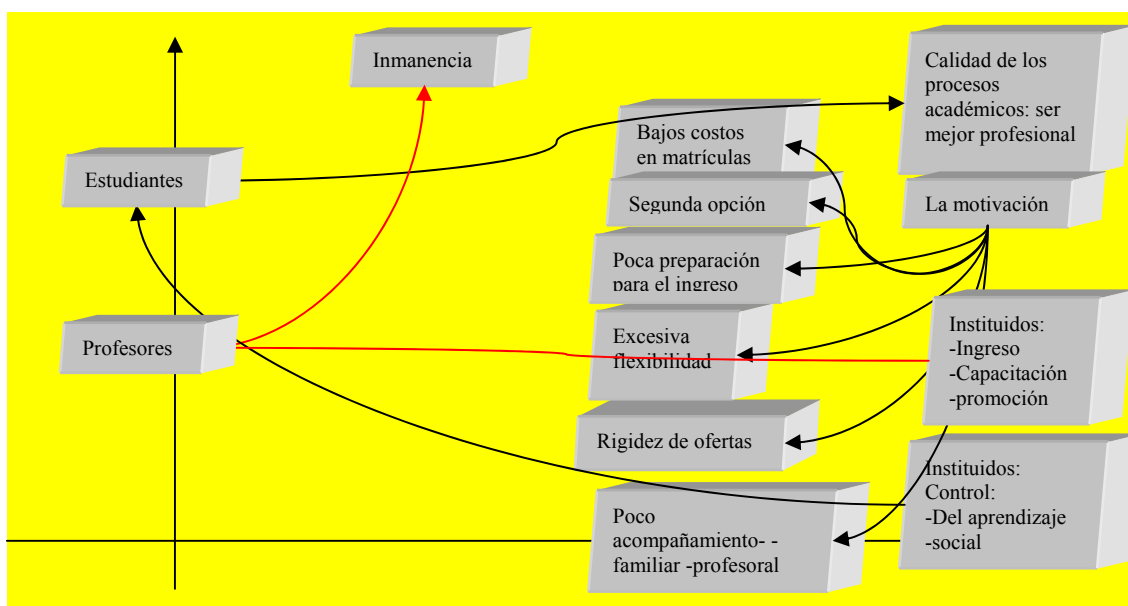
Esta categoría del imaginario social coincide con las construcciones realizadas por el grupo de “*motricidad y mundos simbólicos*” en un estudio realizado con jóvenes de todo el País sobre los imaginarios respecto de la clase de educación física. Los investigadores hacen el análisis de la forma como los medios masivos de comunicación han ido generando en los estudiantes de secundaria formas de representar la realidad que los ubica en simbólicos de aparente libertad, de seudolibertad; en la cual ellos tienen la posibilidad de elegir, pero desde los cierres que los medios proponen.

Las significaciones de “aparente libertad” hacen que los estudiantes no concilien con los métodos propuestos por los profesores, pues por ser directivos, no les permite opciones, no les posibilita elección, lo cual estaría en relación con la desmotivación y el desinterés por las clases que utilizan métodos expositivos y unidireccionales. (Ver Murcia, et al, 2005)

Cuadro relevancias y opacidades imaginarios de calidad: estudiantes- instituidos



Cuadro relevancias y opacidades en calidad entre significaciones de profesores y estudiantes



Tanto en las significaciones imaginarias sociales de **profesores como de estudiantes**, la calidad no está sujeta al control y al instrumentalismo como lo proponen los instituidos oficiales; sino que corresponden implícitamente a una función asignada y que debe ser asumida. O sea, a la responsabilidad con que se asuma la función. Coinciden en que la calidad está implícita en las “formas de ser corriente”³² que la sociedad ha ido construyendo en la universidad.

Pese a ello se identifican con los actuales imaginarios instituidos oficialmente en relación con la evaluación y el control de los procesos y productos como se desarrollará en el título siguiente.

Pero se presentan diferencias y similitudes, aunque no rupturas entre ambos actores, entre profesores y estudiantes persiste la idea de que en la

³² Shotter considera que nuestras formas de ser corrientes corresponden a un *ethos* de fondo “nuestro *ethos* de fondo determina, para nosotros, no sólo a. nuestras propias formas de ser corrientes, sino también, en particular, lo que concebimos como b. lo imaginario, lo inexistente, lo imposible, lo extraordinario, así como c. toda una gama de cosas que ni siquiera advertimos, que no advertimos: cosas, acontecimientos y situaciones. (Shotter 1993, p. 65)

Universidad de Caldas se debe trabajar por mejorar la calidad. Pero en los profesores la calidad se refiere a todo lo que la universidad involucra, y dentro de ello, las funciones de formar, producir conocimiento y proyectarse así como la calidad de los apoyos misionales; mientras que para los estudiantes la calidad está orientada a la formación.

En los estudiantes es muy relevante la poca preparación con que llegan a la universidad y la forma como la universidad los recibe y realiza la inducción, mientras en los maestros la inducción no es visible, apenas se percibe la mala preparación con que los estudiantes ingresan a la universidad.

Coinciden en que el compromiso y motivación de profesores y estudiantes es motor de calidad; aunque en los motivadores de los profesores la base son las garantías laborales y la relación de éstas con el proyecto de universidad y en los estudiantes la fuerza de la motivación la determinan aspectos de orden administrativo como el ingreso por segunda opción, el modelo de moratoria social y el excesivo paternalismo.

Aquí hay un pequeño distanciamiento entre los imaginarios del profesor y los del estudiante, en términos de que a los segundos les asiste significaciones configurativas en tanto, sin siquiera racionalizarlo, se apartan del modelo de moratoria social y proponen un modelo descentrado y flexible con diferentes horarios para los “estudiantes trabajadores”; pero además en la idea de exigir una seudolibertad que también es una fuerza que comienza a mostrarse como instituyente en los jóvenes colombianos.

Definitivamente, en los instituidos por la Universidad de Caldas se impone una lógica conjuntista respecto de las significaciones de calidad; pues mientras la calidad académica, en términos de los procesos que desarrollan profesores y estudiantes, se valora desde significaciones funcionales, como las analizadas, en otros casos, y en particular los referidos a los procesos administrativos se nota una lógica mas integral, aunque no inmanentes en las prácticas de calidad.

Por ejemplo, en la intencionalidad de los procesos de organización y reorganización del currículo o de la estructura orgánica, ha primado el mejoramiento de la calidad en el cumplimiento de las funciones de la universidad cuando:

- En 1963 se modifica la cátedra por el departamento y se crean las facultades
- En la última reforma de 1992 se crean las facultades, departamentos y programas, pensando en articular esfuerzos y congregar unidades científicas de discusión. (Valencia y Gómez. pp. 101- 102)
- Se realiza el diagnóstico para la reforma del 2002 en el cual se deja entrever, entre otras cosas relacionadas con la calidad, que no había control de ofertas o que no había relación entre la formación y lo académico
- En el 2003 (Decreto 2566) se establecen condiciones mínimas de calidad:

Capítulo 1. Condiciones mínimas de calidad: artículo 1. para obtener el registro calificado las instituciones de educación superior deberán mostrar las siguientes condiciones mínimas:

1. *denominación académica del programa.*
2. *justificación del programa*
3. *aspectos curriculares*
4. *organización de las actividades de formación por créditos académicos.*
5. *formación investigativa.*
6. *proyección social.*
7. *selección y evaluación de estudiantes.*
8. *personal académico.*
9. *medios educativos.*
10. *infraestructura*
11. *estructura académico – administrativa.*
12. *autoevaluación*
13. *políticas y estrategias de seguimiento a egresados.*
14. *bienestar universitario.*

- En el 2004 se establece el sistema de autoevaluación y acreditación (Plan de Desarrollo de 1997 a 2002) y, posteriormente, mediante Acuerdo 27 de 2004 se crea y organiza el Sistema Institucional de Autoevaluación y Aseguramiento de la calidad en la Universidad de Caldas.

- En el 2004 dentro de ocho factores de éxito está la calidad y el cumplimiento.
- El proceso de resignificación curricular desarrollado desde el 2004.
- El proceso de autoevaluación institucional desarrollado en 2005.

Con seguridad, que los instituidos oficialmente en relación con la calidad de todos los procesos se orientan fundamentalmente a los diagnósticos instrumentales tal y como se muestra en el listado del Decreto 2566, que es desarrollado en los factores de acreditación institucional del CNA. Entre tanto, las significaciones instituidas por la universidad se ofrecen más desde dinámicas de cualificación efectivizadas desde la modificación de estructuras, diagnósticos logrados en procesos de participación, desarrollo de procesos de comprensión de la realidad social y resignificación curricular en lo cual existen coincidencias con las significaciones imaginarias sociales de calidad administrativa definida por profesores y estudiantes.

Una calidad definida por los estudiantes en medio de imaginarios de identidad subjetiva, que buscan todo lo que ayude a formarse a sí mismo, a construir su subjetividad, a comprometerse y actuar consigo mismo y con el mundo pero en el presente (Serrano, 2002; Reguillo, 2000); una calidad desde las constricciones imaginarias sociales del profesor que se funde en la inmanencia mágica de las funciones y el status asignado; pero unas significaciones de calidad que se separan drásticamente de los instituidos por el estado el cual pretende fraccionarla y cuantificarla en indicadores de medida.

Por eso, tal y como lo proponen los mismos profesores, el control de la calidad ha cambiado en los tiempos de la universidad, pues en la época de los 60 la calidad se relacionaba con la enseñanza, hoy tiene que ver con investigación y la producción. Estas consideraciones encuentran respaldo en la investigación realizada por Rivera Martínez, (citado por Elva Martínez y Marta Vargas, 2002), en el sentido que apenas en las décadas del 70 y 80 se introducen investigaciones sobre universidad que tuvieran que ver con la calidad, antes los temas se relacionaban con la economía y la administración, justamente desde los estudios de autoevaluación- acreditación.

5.2.6 El control

Visibilidades instituidas sobre control

Pero, desde la lógica que fundamenta los actuales procesos de calidad -la lógica del rendimiento industrial- esta no puede generarse sin estar ejerciendo sobre los procesos, insumos y productos un control permanente. Control como seguimiento en detalle de cada fracción de la realidad, como vigilancia exhaustiva de los componentes del “sistema” -que es el imaginario que lo sustenta-.

De hecho, cuando la realidad social se analiza desde la lógica instrumental de la industria, la distancia entre el control y la calidad pareciera ser muy apenas perceptible, pues muchas de las categorías desarrolladas en el simbólico “calidad” podrían fácilmente ubicarse en control. Por ejemplo, es en realidad difícil definir hasta donde el ingreso está más relacionado con la calidad o control justamente de la calidad de quien ingresa.

Sin embargo, es también claro que muchos procesos de calidad se pueden lograr sin control; por ejemplo, si la capacitación es considerada como un proceso implícito en la asignación del estatus del buen docente, no se requiere control de ella, sino pertinencia de la capacitación realizada, pues siempre habrán aspectos positivos que se logran para ser aplicados en el contexto de clase o de investigación, luego de estos procesos.

Son dos cosas que se conjugan en esta relación de control dado en la universidad; por un lado, las significaciones instituidas por la universidad en relación con la lógica de que perfeccionamiento del sistema depende de la calidad de cada una de las partes que lo constituyen y por tanto la necesidad de mantener una continua vigilancia de estos para evitar desviaciones e imperfecciones en los productos. En este caso es necesario vigilar el proceso, el insumo y el producto con lo cual el estatus de las personas como vigiladas no es relevante. (Lógica de la producción industrial en la que se desvanecen las personas dando relevancia a los productos). Y por otro, la vigilancia del sujeto que infringe la norma, que no cumple con las funciones asignadas y que puede perjudicar el funcionamiento total del sistema. Esta lógica se podría

analizar desde el perfeccionamiento de los sistemas de vigilancia y castigo, expresados por Foucault en vigilar y castigar (2002) desde la microfísica del poder.

La inspección y vigilancia, expresada en la Ley 30 de 1992, la creación del Consejo de Evaluación de la Educación Superior en Colombia, CESU, como mecanismo de evaluación y control de las universidades, la creación del Sistema Nacional de Acreditación, o el poder dado a la comunidad educativa en la Ley 115 de 1994 en términos de participar en el control y vigilancia social de las instituciones, son expresiones actuales de una tendencia protuberante hacia el manejo estrictamente supervisor de la educación universitaria por parte del estado colombiano.

Pero si se analiza el comportamiento histórico de esta categoría simbólica se perciben fácilmente transformaciones importantes desde la creación de la universidad, por tanto en análisis se realizará sobre la evolución de esta categoría en cada uno de los actores analizados.

Visibilidades sociales de control en imaginarios de los estudiantes

En el caso de los estudiantes, difícilmente se podría ubicar una de las categorías emergentes en los instituidos oficialmente por fuera de la lógica del control; lo cual obedece, sin sospechas profundas, a la dinámica social que se venía dando desde el momento de creación de la universidad, en la cual los estudiantes eran protagonistas de grandes movimientos sociales y políticos que ponían en vilo la permanencia de administraciones y profesores; pues los mecanismos de control que evitaran justamente el desbordamiento de estos poderes adquiridos, eran ajustados desde los reglamentos estudiantiles y otras normatividades.

Desde la creación de la universidad en la Ordenanza 06 de 1943 para tener accesos las becas creadas se estipula en el numeral c: *“a pérdida de dos materias o más en el año o cursos escolar, automáticamente determinará la pérdida de la beca”*.

En el Decreto 1938 de 1949, se establece que *“para ser elegido se requiere que el alumno haya observado una conducta calificada como buena durante la permanencia en el establecimiento y que haya aprobado satisfactoriamente todas las materias de estudio”* refiriéndose a la delegatura al cuerpo consultivo de la universidad.

En el Acuerdo 01 de 1947, donde se fijan los estatutos para el Politécnico-Universidad Popular, en el Artículo 56 se definen, entre otros, los siguientes deberes de los alumnos:

- e. *Someterse a las disposiciones reglamentarias y disciplinarias y obedecer las órdenes de los superiores*
- f. *Ajustar su conducta en el colegio, en las calle o en cualquier otro lugar a las más severas normas de la buena educación.*
- g. *Guardar entre sí la mayor armonía, respeto mutuo y sano espíritu de compañerismo, lo cual no disculpa la complicidad en faltas y menos la coacción en cuestiones de opinión personal*
- h. *Presentarse decentemente vestidos y bien aseados a los claustros y salas de trabajo*
- i. *No promover ni participar en movimientos subversivos que alteren la marcha regular del establecimiento.*

En el Reglamento Estudiantil definido mediante Acuerdo 055 de 1980 se vuelve a intervenir en el control, al establecer las pruebas del ICFES como criterio central en la selección de estudiantes en la Universidad de Caldas y al estipular además de los deberes:

Son deberes de los estudiantes:

- b. *Respetar a la universidad y a todas las personas que la conforman.*
- f. *Preservar, cuidar y mantener en buen estado las edificaciones el material de enseñanza los encerres y el quipo o dotación general de la universidad.*

Como se aprecia, los deberes, que inicialmente constituían la base del reglamento estudiantil y que se expresaban en formas de prohibiciones, son ahora definidos en el marco de unas responsabilidades, compromisos y derechos. Pero ahí siguen como límites del accionar de los estudiantes, como mecanismos de control y no tanto de calidad; control sancionante de una disciplina impostada, de un comportamiento “adecuado” a los imaginarios institucionales de la época; y no imaginarios instituidos socialmente, pues las prácticas sociales imprimían un sello de instituyentes a la rebelión, la no

determinación, la inconformidad en contra del sistema social y político, bajo el imaginario de que la escuela reproduce las desigualdades de la sociedad.

Los instituidos fueron cambiando, no se modificaron las estructuras de poder pero si los instrumentos; se modificaron los dispositivos como lo afirma Foucault, creando formas mas sofisticadas que no dejan entrever la sanción como castigo sino como control y vigilancia. Se asocia mucho a las denuncias de Foucault en vigilar y castigar (1975), en el sentido que el verdadero objetivo de la reforma del poder jurídico del siglo XVIII no era fundar un nuevo derecho a castigar desde unos principios mas equitativos, como se aparentaba, sino, establecer una nueva “economía del castigar”, una mejor distribución del poder.

La microfísica del poder en la escuela, esa forma sutil de distribuir el poder y la vigilancia es expuesta en la Ley 115 al distribuir las funciones del supervisar y vigilar entre toda la comunidad.

Es tal la urgencia de controlar los estudiantes y profesores, que desde 1957 se crea el tribunal de honor (Acuerdo 006). En los Estatutos de la universidad, Artículo 5 de aprecia:

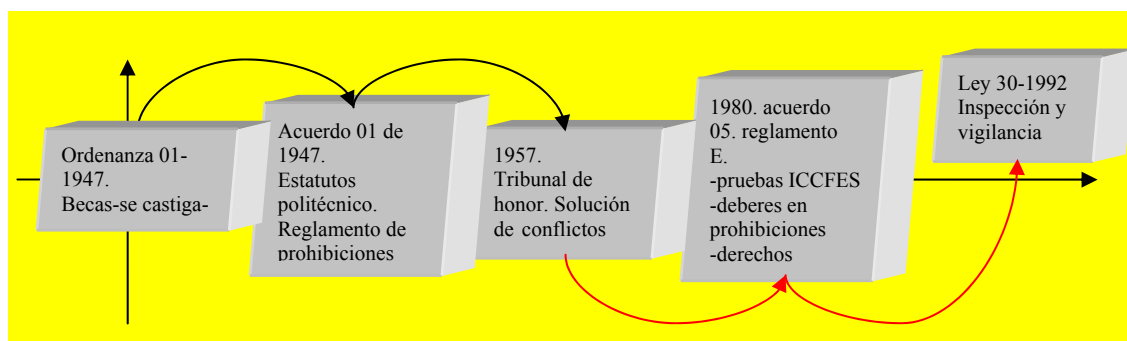
“Existirá además un tribunal de honor que conocerá de los conflictos que perturben el orden público universitario y que a juicio del rector deban ser materia de su estudio.

Artículo 6.

El tribunal de honor estará integrado por dos estudiantes de último año que tengan el mas alto promedio de calificaciones y que no ejerzan actualmente la representación estudiantil”.

O sea, la lógica desde la cual se instituye oficialmente el control sobre los estudiantes está fundamentada en el perfeccionamiento de las formas de castigar y la distribución del poder y no tanto en la lógica industrial del insumo, proceso y producto que se aplica, mejor al concepto de calidad de los profesores antes desarrollado.

Cuadro movilidad histórica de instituidos sobre control



Visibilidades sociales de control en imaginarios de los estudiantes

La falta de control en muchos de los procesos que se desarrollan en la universidad es muy relevante en las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes, lo que expresan constantemente cuando hacen referencia a los profesores, al mismo estudiante y a la administración.

La falta de control del estudiante es vista sí en sus conclusiones de plenaria:

En el transcurrir de su vida académica muchos de los estudiantes aún con su bajo rendimiento académico siguen como si ningún control en la universidad y pueden pasar muchos años sin ninguna preocupación de salir, impidiendo así el uso de los recursos de muchos otros que realmente saben hacia donde van y con un proyecto de vida definido. te

Pero el control del estudiante no sólo debe realizarse en los procesos académicos que recibe y en la posibilidad de permanencia, como se expresa en el relato, sino también el control sistémico de las matrículas, las cuales no revisten, a su decir, ningún criterio de equidad. Lo que involucra a la universidad en relación a la calidad como establecen los procesos de liquidación de matrículas, en los cuales *“no hay seguimientos adecuados”*. En las conclusiones de plenarias se expresa: *“un estudiante de estrato 5 y 6, paga \$35.000, con unas mentiras, ahí le está quitando plata a la universidad y la posibilidad a otros que en verdad lo requieren. Eso no es equidad. Es falta de control adecuado”*. te

Esas significaciones de falta de control también se manifiesta en las críticas al sistema de evaluación que tienen los profesores, el cual por un lado, no es

suficiente pues no se evalúa todo lo que se compromete y, por otro no es eficaz, puesto que, como ellos mismos lo consideran: *“con la evaluación no pasa nada”*.

-Sería bueno que la universidad hiciera un estudio de los profesores que hacen investigación para ver y controlar como van esas investigaciones .te
-Esa evaluación es mentira, pues uno evalúa y si la evaluación da 25 sobre ochenta no pasa nada pues es de planta (...) te
-Nosotros hemos mandado cartas, un compañero el semestre pasado, mandó una carta con una inconformidad de un profesor y nos dimos cuenta que hay muchísimas, en contra de ese profesor y no se ha hecho nada. te
-Por ejemplo un profesor de XX llegaba borracho a clase y bueno, este semestre lo sentaron y ¿que esta haciendo?, sigue en la universidad .te (cada punto corresponde a un fragmento de relato diferente)

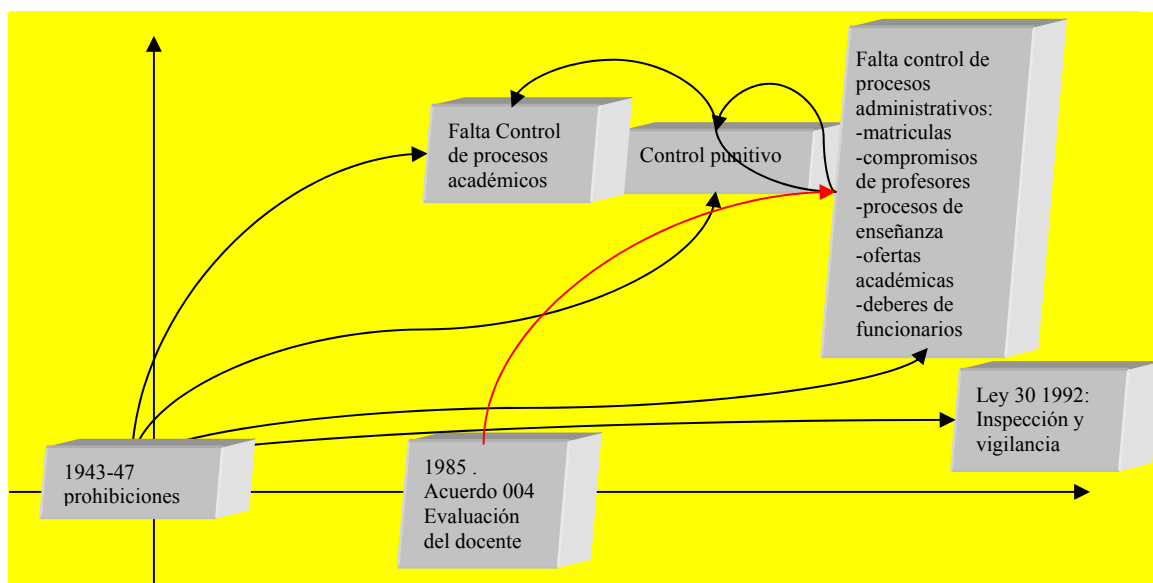
Pero en contra de la organización también se expresan significaciones referentes a la falta de control y calidad, tal como se manifestó en el control para liquidar matrículas y en la síntesis de las plenarias, además, en la universidad *“hay incumplimiento del plan que nos están ofertando”, “la planta física no cumple”, en la biblioteca hay problemas de textos actualizados aunque ha mejorado”*.

Todos estos diálogos realizados en los talleres muestran que en las significaciones imaginarias sociales existe inconformidad por la forma cómo se desarrollan muchos procesos administrativos en la universidad, los cuales desmejoran la calidad de la vida universitaria en el cumplimiento de sus funciones y están relacionados con la falta de control sobre los procesos que se realizan.

Es evidente que las significaciones imaginarias sociales de control, se centran básicamente en lo académico; esto es, el control de los procesos que lo afectan directamente en su labor de formarse como profesional. Por eso se refieren a la falta de control administrativo de los estudiantes que no logran el propósito de aprender o rendir académicamente, al problema de falta de control de los procesos académicos que los profesores desarrollan y que los afectan de forma directa en el logro de ese objetivo social, o a la falta de control de los procesos administrativos en general que no permiten el cumplimiento de la función central de la universidad, desde sus imaginarios, que es la de formar.

Pero además, es evidente que el control que ellos reseñan se aproxima profundamente al control punitivo y sesgado, al perfeccionamiento de las formas de castigar que busca la institucionalidad; por eso, cuando hablan de los profesores o incluso de ellos mismos lo hacen desde el lenguaje de las sanciones como forma de sopesar la dificultad. (Foucault)

Cuadro relevancias y opacidades sobre imaginarios de control: estudiantes-instituidos



Visibilidades sociales de control en imaginarios de los profesores

Aunque el control es una categoría simbólica que es visible en los imaginarios instituidos sobre la calidad del profesor en todas sus acciones e interacciones, esta se ha expresado con gran profundidad en la evaluación del docente y está relacionada con su desempeño estrictamente académico. Tal y como se manifestó antes, estos otros límites contruidos en el marco del *teukhein* y *legein* respecto del profesor corresponden mas a la intencionalidad de mejorar la calidad de los procesos antes que controlar.

En este marco se han desarrollado propuestas de evaluación del docente en las cuales se ha pasado de ser vistos solamente por la administración a ser valorados por sus propios alumnos.

Pese a que en el Acuerdo 007 de febrero 7 de 1979, se establecen los aspectos relacionados con el escalafón, es en el Acuerdo 047 de 1982 cuando se asumen para efectos de ingreso, permanencia, promoción y retiro del escalafón y sólo en 1985, Acuerdo 004, se adoptan explícitamente los procedimientos de evaluación del personal docente de la Universidad de Caldas. En ella no sólo se considera su formativo y no punitivo en aras de mejorar la calidad de los procesos. En sus Considerandos se afirma:

C. Que la evaluación profesoral concebida como parte del sistema de evaluación académica institucional, debe ser un proceso de identificación, obtención y suministro de información y de conocimientos sobre las realizaciones y logros del profesor y las condiciones en las que se desarrolla su actividad a fin de que se tomen las decisiones oportunas y necesarias tendientes al mejoramiento de la calidad del docente.

En ella los criterios o factores de evaluación considerados son:

- 1.1 conocimientos
- 1.2 cumplimiento de labores académicas
- 1.3 metodología educativa
- 1.4 relaciones interpersonales.

Fuentes de información:

- 1.1 decano, jefe de departamento o jefe inmediato y estudiantes.
- 1.2 Jefe de departamento o jefe inmediato y decano.
- 1.3 Jefe de departamento, jefe inmediato, estudiantes.
- 1.4 Decanos, jefe de departamento o jefe inmediato, estudiantes.

En los Considerandos del Acuerdo 043 de 1989 se da participación a los estudiantes en el proceso de evaluación del maestro y se define nuevamente el valor punitivo de la evaluación al hacerse explícito su funcionalidad en la permanencia, no sólo en el escalafón sino en la universidad:

b. que la evaluación docente además de los objetivos del mejoramiento del sistema académico de la universidad, es también indispensable para definir a los docentes su ingreso a la carrera, determinar su promoción en el escalafón y para recomendar su permanencia o no en la universidad.

Artículo 9.

La evaluación se tendrá en cuenta para efectos del ingreso, permanencia, promoción, mejoramiento del docente y definición o distribución de labores académicas, o su retiro del escalafón o de la universidad en su caso.

Sin embargo, en el Estatuto Docente actual (Acuerdo No 21 de 2002) esa función punitiva se flexibiliza hacia el mejoramiento de los procesos que el profesor desarrolla en la universidad.

Artículo 46. La evaluación es un proceso permanente que se consolida mediante la ponderación de las calificaciones obtenidas por el profesor en las diferentes funciones y actividades consignadas en el plan de trabajo. La evaluación deberá ser objetiva, imparcial formativa e integral, y valorará el cumplimiento y la calidad de las actividades desarrolladas por el profesor, ponderadas según la importancia de ellas y el grado de responsabilidad del profesor en cada una.

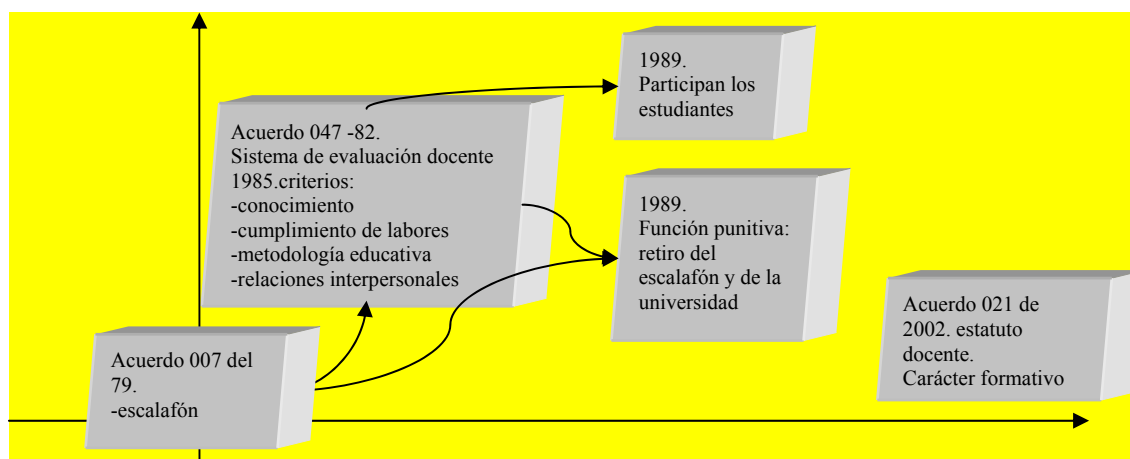
Artículo 47. La evaluación tiene como finalidad que la universidad conozca los niveles de desempeño de los profesores y tome las medidas necesarias para procurar la excelencia. Estará dirigida a:

- identificar los aciertos y desaciertos de la actividad académica*
- fijar políticas y estrategias para preservar y estimular los aciertos, y para corregir los desaciertos.*
- Mejora-el desempeño del profesor y de su respectiva unidad académica.*

Se puede afirmar que los imaginarios instituidos sobre la evaluación del profesor han girado en torno a su carácter punitivo o formativo, mostrando en la actualidad su preponderancia hacia la formación; la cual, antes que forma de medir es una valoración orientada a que el profesor se reconozca en sus acciones académicas desde una mirada externa. En tal sentido, no sólo se asume para valorar procesos sino que en sí misma es un proceso que debe ser permanente y sobre todo auto reflexivo.

Lo anterior implica que las significaciones imaginarias instituidas sobre la evaluación del profesor han estado moviéndose entre escenarios simbólicos de poder- sanción, castigo buscando perfeccionar esa microfísica en dispositivos mas efectivos y menos dramáticos y simbólicos de producción, donde se supone que si se vigila el proceso, se logran mejores productos, e incluso en los cuales convertir la vigilancia en proceso es una dinámica de perfección del control hacia el óptimo producto.

Cuadro movilidad histórica de instituidos sobre control



Visibilidades sociales de control en imaginarios de los profesores

Los profesores visibilizan el control desde las referencias a sí mismos y a los procesos administrativos, y con muy poca frecuencia se refieren al control realizado a los estudiantes.

Las referencias a este respecto se desarrollan desde la excesiva laxitud con que en algunas administraciones se ha manejado la dinámica de los estudiantes concediendo muchos privilegios que han llevado a perder el norte formativo de la universidad: *“En la rectoría del dr. X, no se hizo nada por ver el buen rendimiento de los estudiantes, por mejorar la calidad, se hizo fue populismo, entregando muchos beneficios a los estudiantes. No importa lo que haya qué hacer, hay que entregarles a ellos la universidad: la rebaja de matrículas, los apoyos incontrolados a todo tipo de eventos y las tardes de rumba en la universidad”*. hvp7

Cuando se refieren a la forma cómo son evaluados las significaciones se orientan hacia la posibilidad de mejorar el proceso y la eficiencia que en este sentido puede tener en la detección de aspectos a mejorar. Es desde esta perspectiva que la evaluación desde sus imaginarios, adolece de muchos problemas fundamentalmente de validez ecológica, pues no evalúa lo que debería evaluar. La relevancia de esta significación es muy fuerte entre los

profesores de la Universidad de Caldas y se percibe en fragmentos de historias y talleres en términos como éstos:

La evaluación de ellos hacia nosotros, a mi no me parece una evaluación, me parece mas bien una encuesta ahí, el formato es completamente cerrado, ellos pueden llegar a tener otra opinión pero las preguntas son cerradas es un formulario de a, b, c, d, e, si a mi me parece mas bien una encuesta. hvp10

Lo que pasa es que ellos preguntan cosas de metodología, pero eso que preguntan es un paradigma anterior, completamente conductista, yo soy de pedagogías antiguas, entonces si al alumno le preguntan ¿el profesor es claro en explicar los textos?, no; es que ni presenta textos, es que todo lo que yo doy hay que adaptarlo al marco. Ahora no es la teoría y el así se hace pues eso es conductismo. Entonces no pueden medirme si yo utilizo otro estilo de enseñanza. La idea sería mirar ¿qué modelos estamos utilizando? hvp7

Por el contrario, la evaluación debe ser un proceso que inicia desde el momento en que el profesor ingresa a la universidad; pues es ahí donde se deben valorar los compromisos a adquirir y otros aspectos generales que en realidad van a definir el papel del profesor en la institución. Desde estos compromisos en los cuales se debe declarar el grado de acuerdo con el proyecto de la universidad (PEI) y sus aportes en este sentido, se debe realizar el seguimiento total. *“la manera de hacer la contratación, debe primero valorar la persona en su totalidad. Aquí rebajamos a las personas como un simple profesional pero no las vemos como personas que se comprometen o no con la universidad y es donde tenemos la primera falla”. tp*

Precisamente en el PEI, deben estar reglamentadas las formas de lograr esos controles de las responsabilidades, incluso desde el momento de ingreso. Pues si aquel es la brújula de la universidad deben seguirse sus lineamientos generales y reglamentar los específicos que en él se plantean. El cual, a decir de algunos profesores se quedó sin ese *“acompañamiento normativo”*.

Todo debe ser revisado en consideración al PEI, hasta tal punto que el estatuto general es anterior al PEI y debió haberse revisado en el mismo marco del PEI; pero nunca se vio eso tampoco, entonces nada estamos enmarcando en el PEI. Se quedó sólo en el papel y por eso el que quiera seguirlo pues lo sigue sino, pues no lo sigue. Al contrario, el PEI debe ser de obligatorio cumplimiento pues es el acuerdo sobre la universidad que queremos. Ahora que el actual no lo sea por que no ha tenido la suficiente divulgación o participación es otra cosa. tp

Al parecer esta situación de desconocimiento del proyecto educativo institucional por la comunidad, que ya se había abordado, ha generado la falta de gobernabilidad que según los imaginarios de la gran mayoría de los profesores existe en la Universidad de Caldas y que de alguna manera es tematizado en los estudios de Gómez (2004). Ésta se expresa en la falta de control en las matrículas de los estudiantes, en la falta de control de los compromisos de los profesores, en la multiplicidad de interpretaciones de los reglamentos *“cada uno los interpreta a su manera”*, en la poca organización de la universidad al servicio de la academia *“la universidad está organizada para servir a la administración y no a la academia”*.

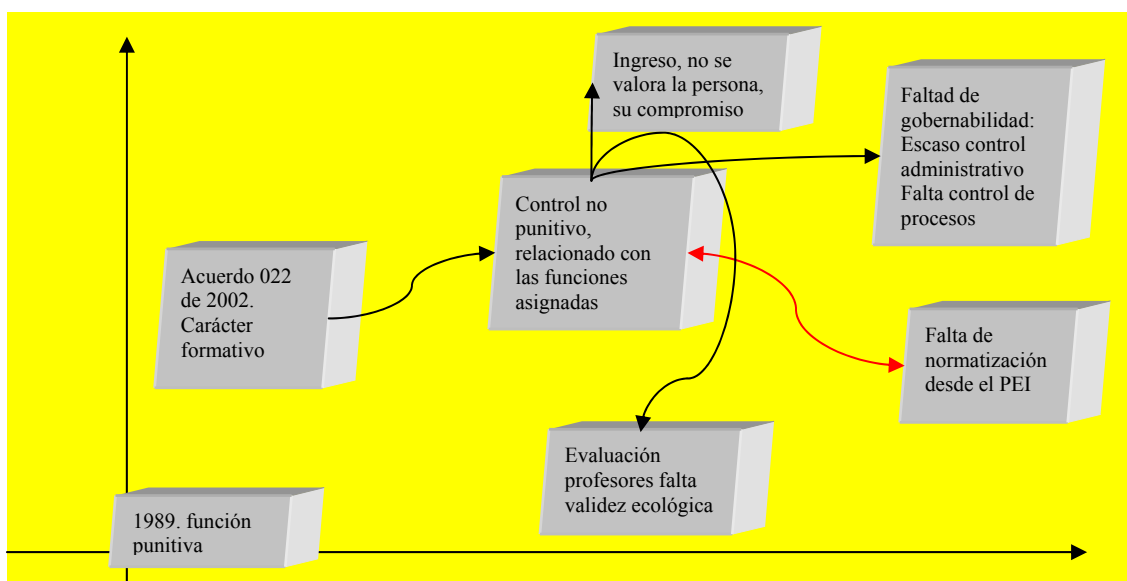
Sintetizando, las significaciones imaginarias sociales que los profesores construyen sobre el control se basan no sólo en él mediante la evaluación sino como dinámica general inscrita en unas funciones de status asignadas socialmente y delimitadas por la misión y visión dada en el proyecto educativo institucional de la universidad.

Por eso, el análisis de las formas de control que se dan o no, en la universidad se realiza poniendo como centro los límites que se habrían de definir en el proyecto educativo institucional, y las falencias que aún existen en este sentido en términos de falta de participación en la construcción, falta de conocimiento y de reconocimiento social (falencias que ya fueron analizadas).

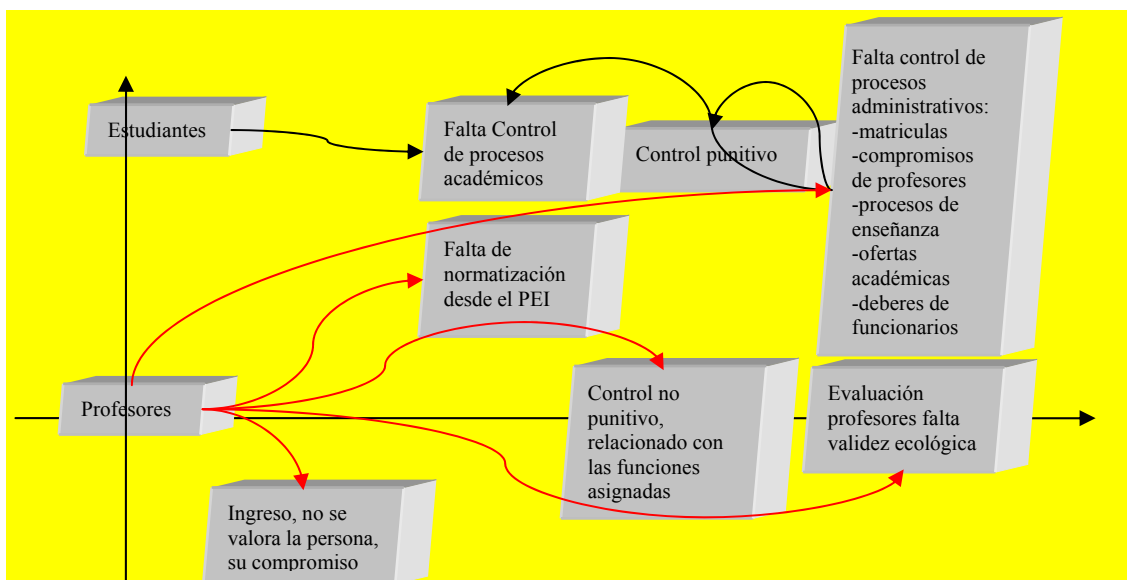
A diferencia de los instituidos sobre control que han girado en el marco de la vigilancia los profesores asumen el control desde la asignación misma del *teukhein* y *legein* social.

En lo referente a la evaluación que se realiza en la universidad, y que desde las significaciones imaginarias instituidas se fundamenta en las dinámicas del poder, control castigo o las dinámicas de producción, los profesores centran su análisis en la validez ecológica que estas evaluaciones puedan tener y en la perspectiva formativa desde la cual se formula.

Cuadro relevancias y opacidades sobre imaginarios de control: profesores-instituidos



Cuadro relevancias y opacidades sobre control entre significaciones de profesores y estudiantes



En las significaciones que se tejen entre profesores y estudiantes hay importantes puntos de encuentro, pero también subsisten algunas diferencias: Tanto para profesores y estudiantes muchos procesos administrativos carecen de control efectivo pero las significaciones respecto de las posibles relaciones

cambian sustancialmente; el control administrativo para los profesores debe estar centrado en las dinámicas mismas de la universidad expresadas en el PEI, entre tanto para los estudiantes no aparece como relevante la relación con el proyecto educativo institucional y los procesos de control se perciben como formas aisladas de vigilar una realización.

De hecho, mientras que sus significaciones imaginarias sociales sobre evaluación se perpetúan en la dinámica punitiva del control-poder-castigo, en los profesores estas significaciones se fundan en procesos de formación articuladas a las responsabilidades propias definidas en las funciones asignadas en el *Legein* y *Teukhein* social; por eso, en las significaciones de la gran mayoría de los profesores se busca formar a través de la evaluación, mientras que en los estudiantes la evaluación debe cumplir un fin sancionador. Aunque es de considerar que los profesores no hacen referencia a la evaluación académica de los estudiantes, la cual efectivamente, es estructurada, en la gran mayoría de los casos desde imaginarios de control.

Los instituidos por la universidad están en concordancia con las significaciones imaginarias sociales de los profesores. Entre tanto, las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes se ubican más en los imaginarios instituidos por el Estado en términos de vigilar.

Por eso, las instituciones no pueden concebirse estrictamente desde miradas funcionalistas, pues ellas consideran que las acciones de la sociedad deben siempre corresponder a las normatizadas, o sea como Weber se propone una sociedad ideal y ésta funciona desde esa idealidad; lo que sucede es bien diferente, pues la vida universitaria se dinamiza gracias a la histórica y constante búsqueda de relaciones entre los instituidos y las significaciones imaginarias sociales, entre el aproximarse y alejarse de ellas.

Castoriadis (1983, p. 211) lo advierte cuando afirma:

Un funcionalista puede considerar como evidente que, cuando una sociedad se otorga a sí misma una institución, se da al mismo tiempo como poseíbles todas las relaciones simbólicas y racionales que esta institución conlleva o engendra-o que

en todo caso no podría haber contradicción o incoherencia entre los fines funcionales de la institución y los efectos de su funcionamiento real y que cada vez que se plantea una regla, queda garantizada la coherencia de cada una de sus innumerables consecuencias con el conjunto de las demás reglas ya existentes y con los fines concientes u objetivamente perseguidos.

De ahí la complejidad para definir un PEI como la carta de navegación institucional, pues él mismo se debe constituir en fuente de movilidad social, de resignificación, de inspiración constante para estar adoptando los cambios y exigencias de las nuevas significaciones imaginarias sociales que se van consolidando como fuerzas instituyentes.

Definitivamente, tal y como lo propone Shotter (1993a, P. 36), *“podemos comenzar a concebir la realidad social en general como un flujo turbulento de actividad social continua que tiene dos escenarios, uno de ellos relativamente estable de actividad bien ordenada y “autorreproductiva sostenida por las personas que en ellos son recíprocamente responsables de sus acciones” (Mills, 1940, Shotter 1984), y otro el escenario de una actividad mucho más desordenada inexplicable y caótico”*.

El mundo de la universidad se desarrolla en las orillas tangenciales de lo instituido por la universidad o por el Estado. En tal sentido a veces ni siquiera es la guía de las acciones sociales, pero a veces es tan fuerte que lo puede ser todo.

6. SOPORTES DE REALIZACIÓN

6.1 Visibilidades instituidas respecto de los soportes de realización

Tienen que ver con todos los escenarios que permiten a cada uno de los actores llevar a cabo la función asignada dentro de esa institución social. O sea, la institución no sólo crea el *Legein* y *Teukhein* como los simbólicos funcionales de inteligibilidad social dentro de los cuales los actores juegan un papel fundamental, el cual también es designado en el proceso de institución, sino que además dota a la misma sociedad de herramientas para que sea

posible cumplir con esos simbólicos funcionales y para que cada uno de los sujetos instituidos pueda desarrollar las funciones asignadas.

La institución no es sólo “ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias- unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo mas o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado” (Castoriadis, 1983, p. 211), pues como lo afirma el mismo Castoriadis éstas no se reducen a lo simbólico así no puedan existir mas que en ellos; sino que además son las objetivaciones materiales y racionales en procura de hacer posibles esos simbólicos instituidos.

Legítimamente, la sociedad ha construido también los dispositivos que en el magma de significaciones sociales se consideran necesarios para la realización de su función. Por eso no son dispositivos generales a todas las instituciones de este tipo, pues si se recuerda, la institución además de ser, deviene significaciones imaginarias sociales y todas ellas son el producto de ese magma que las hace inteligibles pero sobre todo que las hace socialmente válidas.

En consideración a los aspectos planteados, en este informe se hace referencia a los soportes en y desde los cuales es posible desarrollar la misión y visión de la Universidad de Caldas; de ahí que desde los discursos de profesores y estudiantes se han realizado agrupaciones semánticas que facilitan la comprensión de los imaginarios que sobre estos soportes o escenarios construyen estos actores sociales.

Los actores sociales desde sus historias y talleres se refieren constantemente a soportes físicos y económicos, administrativos, curriculares y de forma contundente a soportes relacionados con los procesos de participación en la construcción de universidad y el ambiente laboral.

En los soportes físicos se ubican significaciones sobre la planta física, laboratorios, escenarios de práctica, biblioteca, museos, salones, entre otros; en lo económico se agrupan significaciones de presupuesto, apoyos económicos, salarios; en los apoyos administrativos significaciones referentes al control y a la organización de la universidad, en lo curricular a capacitación de profesores y estudiantes, planes de estudio, producción académica y de investigación al modelo de la universidad y a los procesos académicos; en los soportes de participación se hace referencia a la construcción social de la universidad y en el ambiente laboral a relaciones entre todos los que la habitan, pero también las actitudes asumidas ante los soportes anteriores.

Se podría decir que el ambiente laboral es la conjugación de todos los soportes de realización en los imaginarios de los actores estudiados; esto es que el ambiente laboral no es un escenario en particular sino toda esa carga de sentimientos y sueños en torno a las posibilidades de realización que vive el actor en la universidad y que hace agradable o desagradable su estancia en ella.

Por eso, se analizará como única categoría de los soportes, en la cual se irán incluyendo referencias de aquellas significaciones referidos a este simbólico que no se hayan desarrollado anteriormente.

De hecho, es tal la importancia de esta categoría para las sociedades, que cuando se analiza la historia de la Universidad de Caldas, se encuentra que la gran mayoría de las ordenanzas y acuerdos están orientadas hacia este simbólico, representado en el presupuesto, plazas y salarios, los actos administrativos (en los cuales se llevan a cabo ejecuciones presupuestales, nombramientos, titulaciones), organización y estructura.

Por ejemplo, en la Ordenanza de creación se define el Artículo 2 sobre dependencias:

*La universidad popular tendrá como núcleo central el instituto universitario de Caldas y estará integrada por los siguientes establecimientos (...). Artículo 3.
"Edificio. La universidad popular funcionará en los siguientes edificios (...)*

-Artículo 4. Mejoramiento: Votase la suma de doscientos mil pesos (\$200.000) que serán forzosamente incluidos en las cinco vigencias fiscales próximas, a razón de cuarenta mil pesos (\$40.000) en cada una, con destino a la construcción de edificios en el siguiente orden de prelación (...)

-Artículo 6. Sostenimiento: Fórmase el presupuesto de gastos de la Universidad Popular así (...).En estas se define rubro para: Personal, profesorado externo, becas, pensiones y alimenticias, dotación y sostenimiento, material de enseñanza, dotación y equipo; en bellas artes para el pago de modelos en las clases de dibujo, pintura y escultura.

En la actualidad la atención a estos procesos no sólo se visualiza en el PEI sino en los movimientos y reformas que la universidad está viviendo, los cuales buscan dotar a la institución de las herramientas necesarias para la realización de su proyecto misional.

Además de los acuerdos referidos a presupuestos y demás, en el Plan de Desarrollo 2002-2007 se define un subsistema de cultura organizacional como opción para *“crear significados y de pautas sociales válidas para la interpretación de la vida y del comportamiento institucional”* respecto de la cultura organizacional de la Universidad de Caldas; en 1992 se estableció la estructura basada en departamentos, en el 2002 se realiza la reforma curricular y en la actualidad se está desarrollando el proceso de resignificación curricular para fortalecer no sólo el reconocimiento de los programas sino reestructurar algunos de sus aspectos.

6.2 Visibilidades sociales en torno a los soportes de realización

Ambiente laboral

La vida en la Universidad de Caldas se desenvuelve entre pretensiones de construcción social de la universidad, construcción de conocimiento pero además, formación de profesionales y de “personas integrales”. Como se desarrolló anteriormente mientras en los imaginarios de los profesores las significaciones son fuertes en el anhelo de construcción social de universidad, y producción de conocimiento además de la formación “profesional e integral”, para los estudiantes es muy visible la pretensión de formación profesional.

En el escenario de estas pretensiones el ambiente laboral se mueve también en diferentes direcciones; pues los estudiantes sueñan con una universidad que permita, facilite y controle los procesos académicos tendientes a ser un buen profesional, “un profesional competitivo”, en cuyo camino es posible articular la investigación o la extensión; en síntesis un ambiente al servicio de la academia referida sustancialmente hacia ese tipo de formación; desde sus imaginarios, todos los dispositivos creados por la sociedad para el funcionamiento de la universidad deberían estar orientados a este propósito; aunque, como ya se había expresado, existen en ellos algunos imaginarios instituyentes que reclaman dispositivos que permitan una formación más integral, de compromiso con lo social y político e incluso con la investigación.

En el imaginario de los profesores, igualmente, se exhibe una universidad que permita, facilite y aunque en menor proporción, incluso controle los procesos académicos, pero entendidos desde significaciones mas relacionadas con la formación integral aunque en la mayoría de los casos también orientados a la formación de un profesional competitivo en el cual lo integral aparece como aditivo para “hacer un mejor profesional”.

Pero el ambiente anhelado por los profesores además de estar al servicio de lo académico debe estar al servicio de la producción de conocimiento y la participación para la construcción de la universidad.

Desde estas diferencias fundamentales, las significaciones imaginarias sobre los dispositivos para facilitar la realización de la función se centran en:

La universidad como escenario de lo múltiple.

La universidad es para muchos estudiantes un escenario que no sólo permite la expresión libre, dada su naturaleza pública sino que es expresión de múltiples formas de representarla, decirla y hacerla; o sea, los límites de ese *Legein* y *Teukhein* que la sociedad ha definido están justamente articulados por la **libertad, la multiplicidad y la diversidad.**

Nunca había visto junta tanta variedad de personas, cada uno mostraba a kilómetros su procedencia; los fresas como entre monos y pelirrojos con la última

moda en ropa juvenil y obvio el coche de regalo de grado, los de los pueblos con la mirada inocente y tenis blancos, los de tierra caliente de chanclas y un buen suéter, los de clase media hablando del carro del papá y vestidos de un modo clásico, y los de clase baja con el jean desteñido, salidos de colegio público y con discurso de izquierda. hve4

Pero esa multiplicidad expresada en la naturaleza misma de la institución, de sus estudiantes y profesores, es, a veces mal interpretada y se aprovecha la perspectiva flexible de los imaginarios instituidos para “dejar de comprometerse” o “aunque sea cumplir con las funciones asignadas”:

-Me encontré con que existe en algunos maestros la mediocridad y el aprovechamiento de la libertad de la universidad para robarle tiempo de clase a los estudiantes, pero también profesores reflexivos y pensadores que son los respetables. hve13

-Estudiantes que no se comprometen y que siendo representantes a la FEUC (federación de estudiantes de la universidad de Caldas) son los peores en lo académico y duran tiempo en la universidad sin terminar la carrera. te

Si bien, se reconoce que la disposición de los imaginarios **instituidos** favorece el ambiente laboral, en tanto es insistente la expresión de libertad, la formación autónoma, la flexibilidad... acciones como las expuestas hacen que ese ambiente se enrarezca y las disposiciones para la formación y la producción del conocimiento no sean las más adecuadas. Afortunadamente muchos profesores y estudiantes asumen que esa libertad es el escenario propicio para hacer de la universidad parte de nosotros, de nuestras vidas *“todo lo que he realizado desde hace 20 años que estoy en la universidad lo he hecho desde y para la universidad”* tp. Dice una profesora, y un estudiante expresa su compromiso en los siguientes términos *“eso que es lo diverso, la posibilidad de muchas expresiones, lo va metiendo a uno en el tiempo hasta que hace de la universidad mas que un espacio donde se estudia”* hve9. Son expresiones que sintetizan un imaginario que favorece los ambientes y hacen posible *“vivir la universidad a plenitud”*.

Pero también las **relaciones** que se viven en la vida de la universidad ayudan o dificultan la fluidez de los procesos que en la universidad se desarrollan. Por ejemplo, en las significaciones de varios profesores persisten imaginarios según los cuales el ambiente que se vive entre los ellos es poco permeable a

las ideas y poco flexible, lo cual hace de los ambientes de trabajo escenarios de mucha tensión: *“Es muy difícil, sobre todo cuando usted tiene pares académicos, porque las relaciones son muy ásperas, algunos creen que se la saben todas, creen que son un dogma viviente, dueños de la universidad; aquí hay mucha gente que le dice a los estudiantes que son los únicos capaces de realizar un gran trabajo de investigación”*.hvp19

En el ambiente laboral, **la actitud** negativa de las secretarias es muy relevante entre profesores y estudiantes, pues coinciden en que la forma con la cual asumen su responsabilidad no permite la comunicación y dificulta los procesos en la institución. *“El mal genio es como una enfermedad entre todas ellas, como un virus (...) si están en cargos de este tipo, deben poseer una buena disposición para atender al personal y no inmiscuir sus problemas personales con lo laboral, dice un estudiante, “su forma de ser hace que uno tema pedir alguna orientación, pues antes que facilitar, traban los procesos y son de mal genio, por eso uno debe, primero, tenerlas de amigas”* expresa un profesor.

La **evaluación**, que se aplica a profesores es de relevancia en el deterioro del ambiente laboral; para estudiantes en tanto no es efectiva y en tanto para profesores no es válida. Así mismo las experiencias relacionadas con el **acto pedagógico** son otro aspecto de gran relevancia en la consideración del ambiente laboral. Pese a que en la mayoría de los casos, la relación entre profesores y estudiantes se reduce a lo meramente académico pero mas que esto, situaciones extremas como las que se presentan a continuación tanto en profesores como estudiantes si inciden de forma profunda en las relaciones y dificultan la fluidez de la comunicación en la universidad:

De estudiantes a profesores: (...) *durante cuatro meses me toco soportar el veto de los estudiantes. La razón yo era un muchacho, y pese a que había tenido muy buenas notas y demás, no tenía ninguna experiencia como profesor; pero el hecho era que el grupo que manipulaba los estudiantes tenía un candidato con experiencia profesional y que era mayor que yo.* hvp13

De profesores a estudiantes: (...) *un día un estudiante llegó tarde a clase, el estudiante tenía un carrito x y en frente de servicios médicos se varó, el docente lo vio y pasó por el lado de él, el estudiante como pudo se desvaró y llegó a clases, toco y dijo: profesor permítame entrar, no que pena yo no le permito entrar, profesor usted vio que yo estaba varado en la avenida, el profesor simplemente*

contestó. Y así las quejas sobre los docentes son muchas y se escuchan a diario.
hve22

En general, en las significaciones imaginarias de la gran mayoría de los estudiantes las formas dinámicas de clase y aquellas que buscan relaciones entre teoría y práctica favorecen no sólo los procesos de aprendizaje sino que hacen de ella un ambiente agradable y divertido, pero también la gran cantidad de asignaturas y contenidos, no permite apropiados ambientes de realización.

Otras situaciones que enrarecen el ambiente laboral a decir de los profesores y estudiantes son; la **poca** asistencia de los espacios físicos, la dotación de laboratorios y o la deficiencia de salones, la poca gestión presupuestal, la burocracia y tramitomanía, y de forma muy visible la poca efectividad de las políticas para la adquisición de equipos y suministros que a veces son básicos para el desarrollo de propuestas y procesos. En conclusiones de un taller de profesores se puede leer:

Hay una enorme burocracia para la compra de equipos, hay desorden a nivel de inversión, no hay espacio físico adecuado, hay hacinamiento, no se tiene claro que es investigación, hay talleres convertidos en laboratorios, hay apatía y burocracia que significa falta de agilidad; hay falta de profesores, no hay bibliografía, no hay acceso a la información ni control sobre la prensa y la red, hay falta de administración en las aulas, hay falta de documentos actualizados y ordenados, hay falta de organización de la red. tp

Se deberían hacer convenios con el sector público y privado, para que desde ciertas contraprestaciones hagan el mantenimiento a la universidad o construyan más salones. tp

La **falta de continuidad** y el poco seguimiento del PEI, son dos categorías que para los profesores tienen gran relevancia en el ambiente que vive la universidad; también la falta de seguridad, pues varios profesores han sido objeto de atracos, incluso, agresiones físicas realizadas por delincuentes, en la misma institución para raptarles equipos diversos; *“estos equipos se pierden y es como nada, pues nunca se ha sabido de un seguimiento esas bandas que han tomado la universidad para delinquir”*. (Profesor)

Los problemas de **comunicación** entre las diferentes sedes es otro factor de dificultad o la *“mala administración de laboratorios y salas de profesores”*, los que se han convertido en propiedad particular de algunos profesores: *“Este*

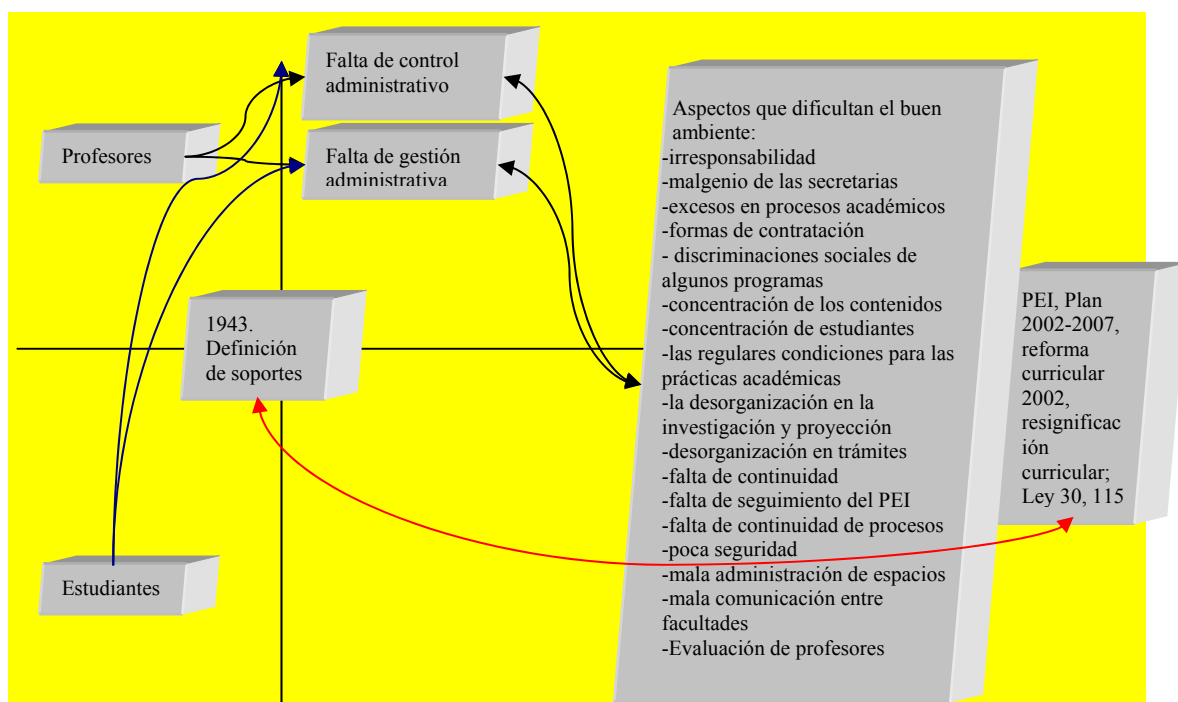
salón es del profesor tal y él es el único que lo puede usar, lo mismo con los laboratorios. A veces uno va a utilizar un laboratorio y dice la secretaria que se lo solicite al profesor tal para ver si se lo presta". tp

Pero para profesores y estudiantes, uno de los casos más graves en el ambiente laboral es la poca motivación de los profesores ocasionales dada la naturaleza de sus contratos, lo cual está relacionado con la poca eficiencia administrativa para solucionar el problema del bajo índice de selectividad que en la actualidad, según informe de acreditación no supera el 29.1%. O sea, que las convocatorias para profesores de planta sólo cubren el 29.1% de los profesores que realmente necesita la universidad, con lo cual más del 70% de las vacantes deben ser cubiertas por profesores ocasionales o catedráticos.

Sin embargo, no todo enrarece el ambiente, pues hay aspectos que lo favorecen como los apoyos que los estudiantes dicen recibir a nivel de subsidios, residencias y monitorias, además de las posibilidades culturales que la universidad está brindando; para la mayoría de los estudiantes estos apoyos son positivos aunque falta organización y equidad en la designación, para los profesores este apoyo es importante aunque no suficiente, sobre todo en la realización de procesos de investigación, viajes de estudio y capacitación formal.

En suma las significaciones acerca de los soportes de realización se construyen desde imaginarios de deficiencia originados fundamentalmente por la falta de organización y la poca gestión administrativa (problema de gobernabilidad); lo cual podría estar sustentado en el hecho histórico que la universidad siempre ha estado interesada en los soportes de realización y ha legislado al respecto. No se presentan diferencias sustanciales entre las significaciones de profesores y estudiantes al respecto.

Cuadro relevancias y opacidades entre: profesores- estudiantes e instituidos acerca de los soportes de realización



Pese a que una preocupación histórica de la universidad como institución social ha sido la definición de los dispositivos que permitan el cumplimiento de las funciones de status asignadas, las cuales se mantienen en los instituidos tanto institucionales como del Estado, en los imaginarios de profesores y estudiantes existen significaciones sociales que asumen una gran cantidad de dificultades en los soportes, lo cual enrarece el ambiente laboral.

Esta cantidad de obstaculizadores se deben según sus significaciones, a problemas de gobernabilidad, pues si en las leyes están dadas las condiciones para un buen ambiente, no se entiende cómo en la realidad este ambiente no sea el más adecuado.

CAPITULO V

ALGUNOS PUNTOS DE FUGA DESDE LAS CONSTRUCCIONES REALIZADAS

Desde lo más general

- Considerando la intangibilidad de los imaginarios sociales, la forma más adecuada para hacer observable su dinámica es a través del seguimiento de los simbólicos que son su forma de expresión. Pero los simbólicos, son redes de sentido con cierta estabilidad en tanto deben tener permanencia temporal y cubrimiento en la práctica social: por eso, analizar la realidad (es) social desde estos permite poca sensibilidad hacia los imaginarios radicales e instituyentes. En tal sentido, para poder adentrarse en los imaginarios que los constituyen es necesario acudir a la comprensión de las significaciones imaginarias sociales que bullen en cada uno de estos simbólicos.
- Dada la complejidad de las construcciones imaginarias sociales, en el estudio de sus dinámicas, es necesario acudir a diferentes instrumentos de recolección de información, que permitan establecer puntos de comparación en el análisis profundo de las categorías simbólicas consideradas como relevantes; puesto que las agrupaciones semánticas en torno a los simbólicos definidos como observables se realizan desde las significaciones imaginarias sociales, es muy factible dirigir el análisis hacia categorías que desde un instrumento muestren relevancia social pero cambien al considerarse sus comparaciones con información recogida con otros instrumentos. En este caso, no fue suficiente el desarrollo de historias de vida para comprender la dinámica de los imaginarios sociales, fue necesario

confrontar esta información con la recolectada en talleres para concretar las direcciones que se mantenían o aquellas que deberían cambiar en los procesos de interpretación. En tal sentido el enfoque de complementariedad es una buena alternativa.

- El código de relevancias y opacidades se muestra como una posibilidad importante para buscar y presentar la dinámica de las significaciones imaginarias sociales, si se quiere como método de procesamiento e interpretación, porque desde la movilidad de las relevancias, sean instituidas, instituyentes o radicales, es posible dejar ver las opacidades. En este caso, la movilidad de los imaginarios sociales, está definida por las relevancias en las significaciones imaginarias instituidas en la historia de la universidad, por las significaciones imaginarias de los profesores y por las significaciones de los estudiantes; que al ser expuestas, a su vez dejan entrever en si y desde sí las opacidades.
- Para que haya coherencia metodológica, es importante definir los observables o límites del estudio, desde las realidades mismas (mediante estrategias que permitan una primera aproximación a la realidad -es) pues son ellas las que ofrecen las direcciones mas adecuadas, en términos de la misma realidad, desde las cuales se debe dirigir el trabajo en profundidad.
- La comunidad universitaria considerada en la investigación (profesores y estudiantes), actualmente construye sus imaginarios sociales en armonía con los imaginarios instituidos, bien sea desde la tradición histórica o desde la oficialidad institucional o estatal. Esto trae por lo menos dos consideraciones:

En primer lugar la posible explicación estaría dada por que fuerza de los imaginarios instituidos (los que fueron alguna vez oficiales o los que ahora lo son) es tan potente que difícilmente en las significaciones imaginarias sociales se ubican imaginarios radicales, dado la exigencia expuesta por Castoriadis en términos de que estos crean su propio mundo simbólico.

Esto puede estar relacionado con la resistencia que históricamente han mostrado los imaginarios instituidos oficialmente a considerar la dinámica de imaginarios radicales, lo cual se evidencia en que, pese a que desde 1918 con el Manifiesto de Córdoba se estructuraba un imaginario radical que en sí y para sí definía sus propios simbólicos, en la creación de la universidad, la participación de los estudiantes es restringida totalmente y sólo cuatro años después de la creación de la universidad se tiene en cuenta mediante delegaturas.

Pero además por que hasta 1970 las referencias al estudiante se hacían en términos de sanción y castigo (reglamentos), cerrando sus posibilidades como constructor de universidad. Sólo mediante el Acuerdo 010 de este año se define al estudiante, y su reglamento se formula en términos de deberes y derechos

A nivel de los profesores hasta 1962, su labor en la Universidad de Caldas estaba reducida a “dictar clases” ampliándose en este año hacia la investigación y extensión. Además, recordemos que en la Colombia del siglo XIX y comienzos del XX, la educación universitaria dependía de imposiciones políticas del partido de turno, quienes imponían incluso los textos obligados, y apenas en 1935 con la reforma de López Pumarejo, logra sus primeros visos de autonomía; de hecho, los profesores se organizan en asociación gremial en 1970.

Estos imaginarios anclados en la tradición de las culturas posfigurativas que buscan la continuidad de las instituciones, imponen a la universidad un estatismo extremo, dado que su base está en los paradigmas estructurales de la realidad y generan dependencia en la comunidad universitaria, definiendo un anquilosamiento de las supuestas estructuras que la constituyen.

Al considerar la universidad como una organización “económico funcional” (Castoriadis) donde el interés está centrado en las condiciones instrumentales que fueron definidas desde las supuestas “estructuras preexistentes”, se busca que la comunidad universitaria se inserte a ellas y cumpla con los reglamentos

y normatividades. De ahí las grandes barreras que debe sortear un imaginario radical y la poca posibilidad de que ellos se expresen, por que, el sólo hecho de formular una idea diferente es considerado como fuera de la “normalidad” establecida.

En los imaginarios definidos desde la influencia de este tipo de culturas no se considera la universidad como una institución social, pues ello implicaría la necesidad de asumirla como producto de la constante ebullición magmática, en la que se funden en permanente equilibrio y desequilibrio, múltiples significaciones imaginarias que devienen de lo social, histórico, sicosomático, natural e incluso de lo racional.

El *Legein* y *Teukhein* en los imaginarios de universidad como institución, es justamente un esquema de inteligibilidad que se permea constantemente desde las múltiples intervenciones de lo local, global, sicosomático y racional y que por tanto se define más desde lo que Mead ha denominado como culturas cofigurativas; pues si bien, es importante lo que hay como tradición, es posible renovarlo y cambiarlo constantemente.

Desde otro punto de vista, este aparente estatismo de los imaginarios actuales de profesores y estudiantes puede estar mostrando un momento de equilibrio del magma social desde el cual se constituye la Universidad de Caldas y en general la universidad colombiana.

Si la realidad simbólica de la Universidad de Caldas se analiza desde su historicidad, se puede notar que muchas cosas que ahora son, como instituidas tanto por el estado como por la universidad, antes no lo eran; y que ahora son, gracias a las fuerzas instituyentes que los hicieron posible. Muchos de los simbólicos y significaciones que aparecen en los imaginarios instituidos actualmente (leyes y normatividades), son producto de las presiones que sistemáticamente fueron ejerciendo profesores y estudiantes sobre el Estado y que forzaron a que éstos fueran cooptados por las instituciones como base de sus normatividades.

Esto tiene sentido en los términos en que Shotter plantea la forma como un imaginario aparece como una idea, pero mientras mas se hable de ella, ésta va tomando fuerza hasta constituirse en fuerza que define formas de ser y actuar; pero también en la forma como Castoriadis define los imaginarios radicales como verdaderos impulsores de la creación y generadores de fuerzas instituyentes que llegan a construir realidades instituidas.

Analizar que los imaginarios de profesores y estudiantes se mueven hoy en medio de los imaginarios instituidos, sea por el Estado o la universidad, puede estar mostrando que la universidad se ubica irrestrictamente en la lógica de los magmas, desde la cual se pueden esperar desequilibrios pero también momentos de equilibrio o aparente estaticidad, lo cual no significa otra cosa que el reconocimiento de la permanente ebullición que en su interior se está generando.

Pero también es importante considerar que la sensibilidad de los cambios que se logran en los imaginarios sobre universidad, son posibles gracias a largos procesos de construcción, lo cual trae una consideración metodológica relevante en el sentido de considerar la historicidad de los simbólicos para poder apreciar su verdadera dinámica. De hecho, Humberto Muñoz García (2002) considera que los procesos dados en la universidad, por ser una institución social, son lentos y su estudio requiere de visiones longitudinales que permitan ver esos cambios en el tiempo. Pese a que reconoce que se pueden estudiar algunas dinámicas desde investigaciones transversales en las cuales se consideren las situaciones que ha vivido la institución en momentos históricos determinados.

En cualquiera de los casos, las diferencias relacionadas con el tiempo de permanencia, el género o el programa no es notoria, pues los profesores y estudiantes han ido construyendo en su historia de vida, significaciones sobre la universidad, devenidas de las versiones oficiales más cercanas, y en pocos casos devenidas de las mismas familias quienes han logrado experimentarla. Por eso, las construcciones sociales que circulan sobre la Universidad de Caldas son en realidad simbólicos instituidos socialmente con tal fuerza que

para mujeres, hombres e incluso en los actores de diferentes programas no representan diferencias profundas. En este mismo sentido, y justificado desde las consideraciones anteriores, en relación al tiempo de permanencia en la universidad, no se muestran tampoco diferencias significativas, pues, pese a que tanto quienes apenas inician en la universidad como quienes llevan tiempo en ella tienen significaciones diversas sobre la universidad, estas no se pueden clasificar por temporalidad. Por ejemplo, para unos y otros la función fundamental de la universidad es formar profesionalmente. Por supuesto, si se realizan estudios que consideren la historicidad de estas tradiciones y se enfoquen en profundidad en cada una de ellas es posible que encuentren diferencias importantes, pero la naturaleza de esta investigación no permite realzar estas profundidades.

La brecha inicialmente prevista entre los imaginarios de los profesores y los de estudiantes respecto de la universidad no es tan profunda como se pensaba; pues ni los profesores ni los estudiantes asumen de forma contundente imaginarios ubicados en culturas posfigurativas, cofigurativas, o prefigurativas tal y como lo expresaba Mead; mejor, unos y otros toman elementos de una y otra cultura en la construcción de sus imaginarios ubicándose en híbridos complejos que como lo expone Lyotard no proponen límites nítidos entre lo moderno y lo posmoderno.

Lo anterior está relacionado fundamentalmente, en primer lugar, con la naturaleza híbrida de nuestras culturas latinas en las que se aprecia sin duda la articularidad de lo moderno, lo posmoderno y lo tradicional. Esta perspectiva ha sido considerada por autores como Barbero (1998, p. 163) al asumir la articulación entre los destiempos-culturas y mestizaje razas; o Banquero (1992) cuando considera que pese a que el modernismo penetra por todos los poros de la sociedad colombiana, no ha implicado la desaparición total de lo tradicional en el país; esos límites entre lo moderno y lo posmoderno no son del todo claros, y mejor se expresan en situaciones que aparecen en medio de uno y otro movimiento cultural.

La resultante es entonces, la coexistencia de lo tradicional, lo moderno y lo postmoderno, en los imaginarios de profesores y estudiantes quienes comparten la heterogeneidad de las culturas, de las etnias y religiones y que imposibilitan discriminar imaginarios hegemónicos en uno y otro sector de esta población.

En segundo lugar, la industria cultural, los *massmedia* y el Estado se empeñan en impostar imaginarios relacionados con la sociedad de consumo y la economía del mercado, buscando introducir a toda las comunidades (sin discriminar si son profesores, estudiantes, padres, administrativos, trabajadores) en estos y creando para cada una de ellas, simbólicos de identidad que, pese a la aparente variabilidad no discriminan y buscan homogenizar los consumos y patentizar el mercado del conocimiento.

Estos mecanismos del capitalismo actual se juegan como escenarios de poder que buscan incidir a su manera en los imaginarios de las personas, pero con un propósito claramente orientado a incluirlos en una sociedad del consumo y a una economía del mercado; unos y otros, creando la mejor historia que presentan como “la realidad” para captar sus adeptos. J. L. Pintos (2001) analiza esta situación cuando considera que:

“Hay una permanente deriva histórica que va desde los objetos, símbolos y rituales propios de cualquier culto, pasando por las que tienen la consideración de obras de arte, hasta la producción cotidiana de los inciertamente denominados «medios de comunicación» (más exactamente definidos como empresas del nuevo sector de fabricación de realidad) que nos proporcionan los materiales en los que descubrir las relevancias que van a fijar las operaciones de los imaginarios en su función de construcción de las múltiples realidades”.

En tercer lugar, porque en toda la sociedad colombiana se ha instaurado con gran fuerza el imaginario capitalista de moratoria social, a tal punto, que se asume como realidad el hecho de que unos puedan acceder a este modelo y otros no; porque se reconoce, incluso, que la moratoria se debe dar de acuerdo a las condiciones económicas de los jóvenes, existiendo para unos carreras cortas orientadas decididamente a la preparación técnica o de mano de obra, en las cuales la moratoria es menor, y otra claramente orientada hacia la

formación en conocimientos especializados –profesionales, en la cual se busca cada vez más aumentar esa moratoria.

La moratoria es entonces asumida como realidad en nuestra sociedad -por los profesores y estudiantes de la Universidad de Caldas-, y es asumido también con naturalidad su *ethos* de fondo: la segregación entre quienes acceden o no y entre quienes pueden acceder a ella con todas las condiciones (económicas y sociales) y quienes deben combinar su paso al mercado y el adquirir la “preparación para ser mejores”; en síntesis, tal y como lo propone José Fernando Serrano (2002, P. 23) el acceso a las economías de servicio y de producción de conocimiento.

El proyecto de construcción subjetiva de los estudiantes se vincula con ese proyecto que se ha impostado por las fuerzas hegemónicas del mercado, lo cual los empuja a invertir decididamente “en sí mismos”.

Pero también, la poca contundencia en las diferencias entre los imaginarios de profesores y estudiantes está relacionada con la herencia histórica de las luchas comunes que unos y otros han librado por una sociedad y un país donde quepamos todos. Aunque en la actualidad el imaginario de los estudiantes se aparte un poco de la idea de construir universidad y está dando paso a otros imaginarios más relacionados con la definición de una identidad particularmente subjetiva.

- Las realidades en la Universidad de Caldas se construyen indefectiblemente en medio de un magma de significaciones imaginarias sociales, donde hay una gran influencia de lo histórico, pero también de la psique soma que se logra posesionar como imaginarios instituyente luego de largos procesos de consolidación.

En ese proceso de asignación de funciones y estatus o definición de las bases del *Teukhein* y *legein* social de la Universidad de Caldas, la sociedad ha buscado trazar los límites de funcionamiento de la institución. Unos límites desde los cuales, como lo propone Pintos, las personas buscan la plausibilidad

de sus acciones, representaciones y discursos. A especie de un proceso de cierres que se construyen y reconstruyen permanentemente se ha ido consolidando lo que hoy es el fundamento de identidad institucional; cierres que reconocen la misma libertad, el pluralismo y la diversidad como sus límites.

Lo anterior es evidente en la forma como la universidad se ha permeado desde las diversas influencias de lo social, estatal e incluso, aunque con algunas resistencias, de lo instituyente. Estos cierres no se pueden apreciar con facilidad en los simbólicos vistos como “actuales” sin considerar el largo proceso histórico que su consolidación implica; razón por la cual se expone la necesidad de acudir a la arqueología del saber de Foucault dada la posibilidad que ella ofrece para ubicar los simbólicos como objetos emergentes y desde las significaciones que se construyen en torno a ellos generar redes de relaciones.

Esto implica sustentar una consideración realizada anteriormente en términos de que la universidad debe ser asumida como una institución social en la que existen ebulliciones magmáticas que van definiéndose a manera **esquemas de inteligibilidad social** desde las cuales profesores y estudiantes buscan plausibilidad en sus acciones e interacciones.

- En los estudios sobre universidad, si bien los imaginarios se instituyen desde las prácticas sociales y el reconocimiento instituido; es necesario tomar en cuenta que en los imaginarios instituidos, el reconocimiento presenta dos niveles bien diferenciados; uno de ellos, el oficial estatal y otro el oficial institucional

Esta consideración trae importantes repercusiones en la construcción de posibles diseños de investigación, pues es necesario diferenciar entre los imaginarios que se instituyen en las universidades mediante sus reglamentos, estatutos y proyecto educativo institucional y los imaginarios que ha instituido el estado desde las leyes de la República para poder tener mejores opciones de comprender la dinámica de los imaginarios sociales.

- Un punto de fuga de gran importancia es que el mundo social de la universidad no se construye en esos simbólicos instituidos (oficiales o institucionales), pues ellos son apenas formas ideales que han sido plasmadas o no con amplios procesos de participación social; es claro que en la medida que ese instituido responda a las exigencias de inteligibilidad social, en la medida que sea sancionado por la comunidad, en esa medida es seguido por ella; pese a ello, es claro también que no es en ellos, ni desde ellos, exclusivamente que se construyen la vida social de la universidad, sino que esta se desarrolla **en los bordes** de esto instituido oficial o institucionalmente, en los bordes de eso que ha sido racionalizado, pensado y organizado.

En razón a lo anterior, se reafirma el hecho que las instituciones no pueden concebirse estrictamente desde miradas funcionalistas (Castoriadis), pues ellas reducen las acciones a las normatividades considerando las relaciones directas entre la norma creada y el actuar, decir y representar social; por el contrario, se muestra cómo la vida universitaria se dinamiza gracias a la histórica y constante búsqueda de relaciones entre los instituidos y las significaciones imaginarias sociales, en ocasiones las significaciones sociales anticipan reclamos a los simbólicos institucionales que ya están instituidos en los simbólicos estatales pero que no han sido tomados por la institución educativa, en otras, la institución se sale de los estatal aproximándose a las significaciones sociales.

Esta dinámica, es reconocida por Shotter (1993a, p. 41) cuando considera aquello que concebimos como plano ordenado, controlado, explicable, se construye sobre *“otro plano inferior, en una serie de formas conversacionales inadvertidas, in intencionales y desordenadas, que implican luchas entre los demás y nosotros”* un plano que es multirreferencial y que por tanto no está ajeno a las influencias del plano inferior que es su referente.

Desde lo más específico

Desde la atención a estas particularidades de los simbólicos es posible hacer las siguientes consideraciones definidas provisionalmente desde el estudio:

- Profesores y estudiantes construyen la universidad desde las referencias, acciones y representaciones que hacen de sus funciones. Las cuales se constituyen en verdaderos simbólicos, en la medida que sobre ellas se construye todo un magma de significaciones que buscan asignar un status a cada una de ellas según lo que cada comunidad asuma como realidad.

Lo anterior trae implicaciones importantes para lo metodológico en los estudios sobre universidad, pues los simbólicos se pueden definir desde las funciones asignadas y su dinámica desde las funciones de estatus construidas sobre cada una de estas, lo cual estaría ubicando la relación entre lo simbólico y las significaciones imaginarias sociales que constituyen el imaginario social, previstas por Castoriadis y Pintos.

- La base sobre la cual descansan los imaginarios de los profesores, esto es, en términos de Castoriadis, el imaginario central, es la construcción social de la universidad. Este simbólico no siempre ha sido relevante en la historia de la universidad y se presenta con gran fuerza en los imaginarios actuales de los profesores, centrado en significaciones de amplia participación y formas muy variadas de aportación. En estos imaginarios el PEI juega el papel central, pues no sólo debe ser construcción común y amplia sino que debe ser la brújula, la guía a seguir en todos los procesos del hacer, representar y decir en la universidad “un proyecto donde quepamos todos”; pues es desde la proximidad de éste con el proyecto de vida de los profesores desde donde es posible formular un compromiso con la institución.

Varias son las repercusiones que este imaginario central puede tener en la universidad; en primer lugar, el reconocimiento del hecho que la

institucionalización de este imaginario en la Ley 115, se debe a las constantes presiones que los profesores venían ejerciendo al estado y que se comenzaron a consolidar en la Carta Magna del 91 (la Constitución Nacional); por eso la coincidencia entre estos imaginarios y los instituidos.

En segundo lugar, que cualquier consideración respecto de una política de universidad implica partir de la construcción social de ella, teniendo como base amplios niveles de participación de los profesores, de lo contrario podría llevar a su fracaso, puesto que los profesores, al no sentir representados sus sueños y aspiraciones en ella, no aproximarían su proyecto de vida con el de la universidad.

En tercer lugar, el proyecto que se construya sobre universidad debe ser lo suficientemente plural y amplio que posibilite a los profesores que recién ingresan a la universidad, no sólo conocerlo sino revisar la cercanía de sus intereses con los de la institución y construir un proyecto de vida académica que parta del proyecto de la universidad y favorezca a ambos. Esto es, que las pruebas de ingreso de los profesores deben considerar esa cercanía para definir y clarificar el compromiso del profesor con la universidad.

En cuarto lugar, el hecho que en la actualidad el proyecto educativo institucional no sea reconocido ni seguido por muchos profesores y administrativos se debe a que ha sido construido sin considerar amplios procesos de participación, por lo cual la mayoría de los profesores no se sienten representados en él.

- La base desde la cual descansan los imaginarios de los estudiantes en la actualidad es la formación. Pero esta imaginario central no ha sido siempre así, pues la dinámica histórica muestra significaciones imaginarias sociales de estos actores que no sólo asumían su compromiso con la construcción social de la universidad sino con la construcción social y política de nación.

La decadencia de los imaginarios de construcción social de universidad y la fuerte tendencia de los imaginarios centrados en la formación profesional se relaciona con esas Identidades imaginarias, que desarrolla Manuel Antonio Baeza (2000), en tanto son producto de las múltiples tendencias que van generando una sensación de seguridad en sí mismos, quizá como mecanismo de defensa ante esa complejidad de las influencias.

Unas identidades imaginarias que excluyen la posibilidad de construir una universidad para el futuro, pero que se suplen de lo que ella les brinda para construir en el aquí y el ahora su propio proyecto de vida. El aplazamiento de su participación no está en estos imaginarios, por tanto lo que pueden hacer, lo hacen desde lo que hay como posibilidad, desde lo que la universidad les puede brindar para actuar y participar pero en el acto. Por eso, no es que rechacen la participación, pues cuando la universidad les brinda esa opción la aprovechan para plantear sus puntos de vista, (como pasó con los grupos de discusión realizados en este estudio) pero no la buscan con vehemencia, ni en ellos persiste la idea de planear su participación; pues quizá el desencanto dado por esa obsesiva invisibilidad que la sociedad adulta ha mostrado frente a sus propuestas, ha llevado a que se poseione con fuerza un imaginario de identidad subjetiva donde lo primero es su yo particular.

Identidades imaginarias que comienzan a configurar una fuerte tendencia respecto de esas identidades subjetivas que parten del principio de “hacerse a sí mismo”, propias de la economía de mercado y que han tomado piso en una cantidad de tecnologías y mecanismos de autoformación sobre sí mismo; como los cursos de autorrealización, de liderazgo entre otros. (Serrano, 2002).

Estas identidades imaginarias han llevado a definir la universidad como un escenario al que se accede para cumplir con “una de las funciones de la vida”; la función de “prepararse” de “madurar”, de “ser alguien”, expresiones cargadas de un imaginario de incapacidad e inmadurez de venidos de el modelo de moratoria social que se ha instaurado muy fuerte en nuestras culturas escolares.

Considerar que el estudiante se esta constituyendo desde unos imaginarios en los cuales el interés no esta centrado en la construcción social de universidad como proyecto, sino en la construcción de sí mismo, puede resultar de gran interés, no sólo para los procesos académicos que se brindan en la universidad sino para las políticas que sobre esta institución se piensen; pues el interés debe canalizarse en medio de la visibilidad actual y real, en medio de la potencia de identidad de sí mismo, en medio de una consideración relativa de moratoria social que aproveche los potenciales y la energía del joven, pero que lo haga pensando en que su participación debe ser efectiva y con aplicación real y tangible en el campo de su formación como sujeto imaginario. Lo cual imprime a las propuestas tanto pedagógicas como institucionales el reto de tener sentido real para el proyecto de vida del estudiante, por eso persisten en las clases que tengan relación con la vida real.

- Los simbólicos que se asignan a la universidad, o sea los límites del *teukhein* y *legein* desde los cuales se habla, representa y actúa en la universidad de Caldas son: la formación, investigación, la producción de conocimiento, extensión o proyección, el desarrollo humano integral, la profesionalización, el nivel de reconocimiento social y las funciones del profesor y del estudiante; lo cual muestra la fuerza de los simbólicos que han constituido históricamente la universidad aunque esto no signifique la estaticidad de los imaginarios, cuya dinámica sólo es posible apreciarla desde las significaciones imaginarias sociales que sobre los simbólicos se construyen.

Esto puede traer reflexiones fundamentales en lo metodológico, académico y político de la universidad. En lo metodológico, puesto que como ya se expresó es necesario asumir el estudio de la universidad desde la historicidad de los imaginarios para poder captar su movilidad; en lo académico porque es necesario considerar que la relativa calma de los simbólicos en un momento histórico determinado, por estar asociada con un momento de equilibrio magmático, implica en sí misma ebullición interior, lo que sugiere que, si bien, en lo académico es necesario partir de los simbólicos existentes, éstos deben contexturarse (J. L. Pintos) en el marco de las significaciones imaginarias que

sobre ellos se construyen y de las cuales depende la organización de la vida de las personas. En lo político, porque las administraciones deben considerar que la complejidad en la consolidación de un imaginario radical, (que a decir de Castoriadis implica construir sus propios simbólicos y representaciones) no es sinónimo de quietud y que por tanto, es necesario considerar la universidad como institución, que si bien tiene unos acuerdos funcionales, éstos operan como guías y por tanto la vida de la universidad, realmente se construye en los bordes de dichos acuerdos.

- Si bien, existe una gran movilidad de los imaginarios en relación a las significaciones que profesores y estudiantes le asignan **al formar**, estas no aparecen alejadas de los imaginarios instituidos; por el contrario, las significaciones de los actores se repliegan con mayor fuerza a las tradiciones instituidas que las mismas leyes del Estado. Por ejemplo, mientras que la tradición de formar profesionales, devenida desde la fundación de la universidad es muy fuerte en los estudiantes y un poco menos en los profesores, en las Leyes 30 y 115 se presenta articulada a una formación transhumanista y en la Universidad de Caldas ni siquiera se hace visible en la misión o visión actuales.

Al parecer los profesores se acomodan con mayor facilidad a las perspectivas teóricas dominantes que los estudiantes quienes acentúan su perspectiva en lo heredado. Esto no está de acuerdo con la previsión de Mead, en el sentido que la cultura actual es más prefigurativa en tanto son los jóvenes quienes le enseñan a los adultos.

- **En todos** los casos la significación de formar se ubica en imaginarios de dar forma, los cuales han cambiado entre unos y otros actores: mientras para los imaginarios institucionales la forma es funcional e instrumental “utilidad” lo cual está muy cerca de la forma que aspiran la mayoría de los estudiantes “profesionalizar”, para los profesores esa forma es además de profesional también integral y para el estado es una forma integral que se podría ubicar en una perspectiva transhumanista.

Estos imaginarios de formación podrían derivar varias consideraciones: en primer lugar, el hacer un análisis histórico de las significaciones imaginarias instituidas oficialmente en la educación superior en Colombia, se aprecia una gran movilidad, en tanto se han desestructurado constantemente de consideraciones totalmente instrumentales hacia significaciones de integralidad que se podrían ubicar en tendencias trashumanistas, contradiciendo los desarrollos de Shotter en términos del estatismo de las *ethos* de fondo que mueven las determinaciones oficiales frente a la gran movilidad de los imaginarios de la vida social.

En segundo lugar, como ya se ha desarrollado, se muestra la fuerte influencia en la cultura universitaria de la sociedad de consumo y de la economía de mercado, en la cual lo importante es formar para suplir ese requerimiento de compraventa de conocimiento especializado.

- En relación con las significaciones respecto del simbólico “**investigación**”, se aprecia que la intencionalidad social desde la creación de la universidad ha sido otorgarle un status de función central, lo cual se logra en 1957 y se consolida en los imaginarios instituidos por la universidad en 1982 con la creación del centro de investigaciones.
- Entre tanto, en los instituidos por el estado los cambios que han experimentado las significaciones respecto de este simbólico lo llevan a consolidarlo como una de las acciones de la universidad y el conocimiento como una de las funciones de la investigación.

Mientras que en los estudiantes se nota mas apego a las tendencias heredadas en términos de hacer investigación e incluso apoyar la academia sin dar mucha relevancia a la producción de conocimiento, entre los profesores y la universidad existe una gran cercanía respecto de las pretensiones de este simbólico, lo cual podría estar relacionado con la alta influencia que ellos tienen en la construcción de sus instituidos; moviéndose, en este caso, en el ámbito de las transformaciones y tendencias mundiales, las cuales efectivamente proponen la sociedad del conocimiento. Pese a ello, las

diferencias entre los imaginarios de estos actores sociales son muy débiles a tal punto que no se podrían considerar como rupturas.

Lo que si muestra es una relativa ruptura en los imaginarios instituidos, pues el objetivo central de la investigación, en el momento de fundación de la universidad, no era producir conocimiento sino ayudar a solucionar problemas del medio cercano, el conocimiento producido se relacionaba directamente con una necesidad de orden técnico; mientras que en la misión actual, ésta función secundaria de la investigación (el conocimiento) ha pasado a ser función central de la universidad. Ya no es la investigación la función sino la producción de conocimiento, lo cual está en concordancia con las significaciones imaginarias de los profesores quienes ven en la investigación y la producción de conocimiento “científico” no sólo la posibilidad de estatus social de la universidad, sino de sostenibilidad financiera.

Considerar la universidad como escenario del conocimiento implica una degradación de su función central asignada desde el momento de la fundación de la Universidad de Caldas y de las consideraciones históricas que le dieron origen, pues en ellas figuraba irrestrictamente la formación del más alto nivel social, humano, ético, estético, político y además científico (Borrero 2004). Función que es rescatada por imaginarios más radicales como el expresado por algunos estudiantes en términos de la investigación como herramienta de interacción social desde la cual se debe ayudar a formar al estudiante como sujeto social, integral y multidisciplinario.

Estos imaginarios centrados en el conocimiento devienen del prototipo de sociedad global impostado por los medios de comunicación y la industria cultural.

- Las significaciones referidas a las **funciones del profesor** son asumidas de forma similar por el Estado y la Universidad de Caldas. Pese a ello era claro que al inicio de la universidad la función central del profesor estaba orientada a ejercer su labor de impartir conocimiento, de enseñanza y por tanto era suficiente con “dictar clases”. Sólo hasta 1962

se definen las actuales funciones instituidas oficialmente “la docencia, la investigación y la extensión”, tal y como se expresa en el Estatuto Docente actual; significación ligada a la que se le otorga a la función de la universidad “profesionalizar y producir conocimiento”.

- En las significaciones de los profesores su función se ubica básicamente en estas dos categorías, pues la proyección es poco relevante toda vez que se considera implícita en cualquiera de ellas. La función central es la de formar, como dar forma, algunos pocos, para ello se basan en los métodos tradicionales buscando otorgar la mejor “formación profesional e integral” otros, buscando diversas alternativas, sobre todo para facilitar los procesos de aprendizaje del estudiante, buscan también otorgar esa forma, excepcionalmente aparecen quienes **asumen** que su función debe estar orientada a ayudar al estudiante a que encuentre su propia forma.
- Los estudiantes construyen sus significaciones sobre las funciones del profesor básicamente desde la formación como dar forma, con pocas desviaciones hacia otras funciones como la investigación o la proyección y muy pocas hacia la producción de conocimiento. Es característico en sus significaciones el valor que le dan a esos procesos que facilitan y dinamizan los procesos de enseñanza aprendizaje y lo relacionan con la práctica, pero también es relevante el reconocimiento de la poca confianza que tienen con el profesor dada la relación con éste, basada únicamente en lo estrictamente académico
- A nivel general, pese a que las significaciones del formar han tomado diferentes matices en el transcurso histórico de la universidad; instruir, enseñar o formar; el imaginario que la sociedad ha edificado respecto de sus maestros ha estado siempre relacionado con el dar forma al estudiante.
- Pese a ello, en las significaciones de estos actores sociales la función de realizar extensión no aparece como relevante, así mismo en las

funciones asignadas a la universidad. La razón no es que desaparezca de sus discursos, sino que se articula a las prácticas investigativas y docentes tal y como se ha pretendido en los últimos planes de acción de la Universidad de Caldas, en los cuales se sigue buscando cómo articularlas pero a la vez se siguen creando estructuras que las fraccionan y escinden. Es de comentar que en la universidad no existe una vicerrectoría de extensión, lo cual hace que las funciones y realizaciones no sean independientes de lo que hacen regularmente los profesores en su vida cotidiana.

Este grupo de imaginarios referentes a la función del profesor se asume desde las funciones mismas otorgadas a la universidad y se expresa como síntesis de las múltiples influencias del entorno sociocultural e histórico. Lo anterior, en tanto en la **cotidianidad** de la universidad acontecen procesos de negociación de significado en los cuales, como lo propone Mark Auge (1998) participan espacios de referencia simbólica que dan paso a la intersubjetividad.

El hecho de que no existan enconadas diferencias entre las funciones asignadas en los diversos imaginarios estudiados, se relaciona con que en la cultura universitaria se comparten similares espacios de referencia simbólica, y aunque los procesos de intersubjetividad pedagógicos implican aún, el dominio del conocimiento por parte de un sector privilegiado (los profesores), esto no excluye la posibilidad de acceder de forma similar a la multireferencialidad, en los procesos de construcción de identidad de unos y otros.

De todas formas se sigue afianzando la idea de la fuerte influencia, en la cultura universitaria, de la sociedad del consumo y de la economía del mercado, y el papel que en ella debe jugar el profesor, como agente que cumple con ese encargo misional.

- En cuanto a las significaciones que se construyen sobre la **función del estudiante**, desde los imaginarios instituidos tanto oficiales como institucionales se percibe la opacidad en que este actor ha tenido en la vida de la institución, a tal punto que la única definición que aparece es

“aquellas personas que estén legalmente matriculadas”, lo cual deja entrever que la dimensión imaginaria desde la cual los instituidos han construido las significaciones de los estudiantes están cerradas a lo meramente instrumental y funcional: objeto de la intervención de todos los procesos de la universidad; totalmente impersonal en el sentido que no importan sus intenciones, sólo cuenta como objeto matriculado. Lo anterior está en concordancia con lo presentado en términos de que las formas de referirse históricamente a los estudiantes ha sido mediante los reglamentos que ponen límites y castigan sus intervenciones, lo anterior muy a pesar pues desde 1970 los reglamentos se estructuran desde deberes y derechos y no desde prohibiciones.

- Los profesores se refieren a ellos en dos direcciones, los que son y los que debieran ser: en el primer caso irresponsables, inmaduros, adolescentes, irrespetuosos, y en muy pocos casos lo contrario. En cuanto a lo que aspiran que sean como aquellas personas que además del compromiso con lo académico tienen responsabilidades sociales y políticas en la universidad. El problema es que su misma consideración de límite funcional no da cabida a un estudiante como el que aspiran, pues recordemos que está centrada en “formar como dar forma”.
- Pero las significaciones que la gran mayoría de ellos mismos construyen sobre su función está ceñida también a un estatus de “formación profesional” a tal punto que lo único que aspiran es a terminar la carrera para poderse desempeñar como “profesionales competitivos”, lo cual ha desvanecido las funciones que otrora fueran radicales y se convirtieran en fuerzas instituyentes reclamando su participación en la construcción no sólo de la universidad sino política y social en Colombia.

Es claro que los imaginarios que se construyen sobre el estudiante tienen su asiendo en el modelo de moratoria social desde el cual, como ya se ha desarrollado, se otorga un plazo para que logren la mayoría de edad.

Asumir al estudiante desde este modelo no sólo obstaculiza el desarrollo de potencialidades autonómicas sino que ha llevado a que la mayoría de sus propuestas no sean consideradas en serio en la universidad. Lo cual puede estar relacionado con la disuasión a participar en los procesos de construcción de universidad que pregna sus significaciones sobre este simbólico y con la tendencia a refugiarse en la construcción de sus identidades imaginarias subjetivas.

Pero más aún, muestra que el imaginario radical instituyente que se generó en el Movimientos de Córdoba en 1918, nunca lograron el propósito real de cambiar los imaginarios instituidos respecto de la falta de confianza para asumir las propuestas del estudiante. Con lo cual se evidencia la fortaleza del modelo de moratoria, desde el cual es imposible que se tome en serio al estudiante de la universidad; pues, posiblemente su despliegue y aceptación como imaginario social ha logrado minar la fortaleza de los estudiantes y ha reorientado sus intencionalidades hacia ellos mismos.

- Respecto de las significaciones que se construyen sobre **calidad**, esta categoría simbólica ha sido preocupación de la universidad desde el momento mismo de su constitución en 1943. Aunque con matices muy diferentes cuando se ha hablado de calidad de estudiante y calidad del profesor y calidad de la enseñanza o del aprendizaje.

La calidad del profesor a nivel instituido actualmente está en función de mejorar la calidad incluso mediante los procesos de seguimiento y evaluación. Pero un indicativo de calidad para la sociedad siempre ha estado relacionado con la calidad de sus profesores, por eso, la primera preocupación de la universidad fue capacitar a sus maestros para que pudieran ejercer con calidad.

De ahí que se haya reglamentado siempre la capacitación, el ascenso en el escalafón como forma de mejorar la calidad y a la vez estimular al profesor y en estos procesos la calidad de la producción y la enseñanza definida mediante procesos de control de esa calidad. Sin embargo, hay aspectos en los instituidos que aparecen dispersos; en los actuales procesos de evaluación y

acreditación institucional se han planteado factores de calidad que no se tienen en cuenta en las reglamentaciones vigentes en la universidad, como es el caso de las funciones asignadas en cada una de las categorías del escalafón. O el cierre de la capacitación que aparece en el Decreto de Estado 2566 el cual se refiere a la capacitación en investigación, cuando en el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, la capacitación se exige en todos los ámbitos de la vida universitaria incluso se habla de formación de los profesores, pero se asume en los indicadores sólo los procesos referidos a la formación profesional del maestro en contradicción con la perspectiva de integralidad como maneja el ámbito educativo. En todos los casos, las significaciones de calidad en los imaginarios instituidos por el estado están fundamentados en perspectivas funcionales y técnico instrumentales, lo cual se deja ver en los indicadores de calidad definidos en las directrices del CNA.

En los instituidos por la universidad hay una tendencia importante a que estas significaciones se orienten más desde una perspectiva de realización en acciones y participación en procesos. Por ejemplo, la calidad en el ingreso se fundamenta además de los productos y la experiencia en la realización de procesos pedagógicos, la evaluación de los procesos académicos del profesor de valoran desde significaciones de mejorar y no de sancionar y la calidad de los procesos actuales de organización administrativa están buscando ser organizados desde la participación de la comunidad. Lo anterior, pese a que desde 1979 se introduce un criterio de ascenso relacionado con el control “haber sido evaluado satisfactoriamente”.

Sobre todo en los procesos de promoción se pueden apreciar los cambios en términos de los criterios de calidad del docente. Los cuales han estado siempre relacionados con la experiencia, la producción y últimamente la investigación y producción de conocimiento. Aunque siempre definidos desde la lógica de la cantidad, propia de la lógica identitaria y conjuntista, (a decir de Castoriadis).

En cambio cuando desde los instituidos se habla de calidad del estudiante ha hecho desde los términos control social o de aprendizaje (vigilar y castigar utilizando el concepto de Foucault).

Los profesores asumen de forma cercana a las significaciones actuales que están siendo instituyentes en la universidad, la calidad como un proceso anclado a la misma dinámica del *Teukhein* y *legein* definido por la sociedad. O sea, no es que la calidad sea una función de la universidad sino que es su responsabilidad cumplir con las funciones asignadas con calidad. En tal sentido, la calidad no debe estar diluida en procesos de control sino que debe estar implícita en los compromisos que los actores adquieren cuando ingresan a la universidad. Por eso, el Proyecto Educativo Institucional debe ser la condensación de los sueños de universidad de sus actores, por eso mismo, un profesor cuando ingresa debe conocer el PEI y definir sus compromisos con éste, por esto también el proyecto educativo institucional debe ser la brújula de la universidad y desde ahí la calidad queda implícita en su intencionalidad.

Mientras tanto, en las significaciones de los estudiantes la calidad está más direccionada hacia la formación, esto es que todo lo que haga la universidad debe estar orientado a asegurar un buen proceso educativo para que ellos logren su profesionalización de la mejor manera. O sea, calidad de la universidad es sinónimo de calidad educativa, por eso hacia este propósito debe organizarse una universidad de calidad, deben orientarse unos procesos académicos de calidad, debe administrarse con calidad. Todos sus análisis así lo muestran.

La calidad de la educación universitaria no implica excesivo paternalismo, no bajas exigencias o irresponsabilidad de los profesores, muy por el contrario, en las significaciones imaginarias sociales de los estudiantes la calidad implica cumplimiento, colaboración, asistencia, equidad, exigencia moderada y apoyada y cierta libertad. “seudo libertad”.

Pese a que las definiciones de calidad en los últimos imaginarios instituidos están relacionados con la autoevaluación, y de hecho con los estandartes o condiciones mínimas de calidad, definidos por el consejo nacional de acreditación, las referencias históricas respecto de sus discusiones siempre se han formulado de acuerdo a los imaginarios, en términos de las funciones

asignadas y los niveles de estatus definidos. Si la función esencial es la formación y el estatus asignado a ella es la adquisición de habilidades de conocimiento técnico, la calidad estará relacionada con esta función y se valorará de acuerdo a la calidad técnica de sus egresados, la calidad de los procesos de formación que los profesores desarrollan en orientación a ello y la adecuación de recursos y medios que permitan fluidez y faciliten la enseñanza y los aprendizajes en esta dirección.

Es claro que los imaginarios actuales asumen como la función central de la universidad, **el incluir a los jóvenes en la dinámica de la sociedad del consumo y de una economía del mercado**; por tanto, los criterios de calidad se definen desde los criterios propios de estos modelos, la competitividad de la producción, la competitividad del conocimiento dado, la competitividad de los niveles de relación logrados a nivel de redes del conocimiento. La competitividad: fundamento en el que se basa la economía del mercado en el marco de compraventa de conocimiento.

Por eso la autoevaluación se fundamenta en la competitividad de las instituciones.

- Una categoría simbólica que ha logrado diversidad de significaciones tiene que ver con el **control**.

Desde las significaciones imaginarias instituidas por el Estado colombiano, actualmente el control se fundamenta en el “control y vigilancia” (Ley 30 y 115) que se apoya indefectiblemente en el perfeccionamiento de los dispositivos de poder para no sólo hacer menos protuberante el castigo y control sino para distribuirlo en toda la sociedad (microfísica del poder, en términos de Foucault). Por eso, la autoevaluación como método de acreditación, o la participación de la “comunidad” en la realización, ejecución y vigilancia del proyecto educativo institucional”.

Como se ha expresado con insistencia, en los estudiantes esta ha sido la lógica histórica desde la creación de la universidad, con el agravante que ellos

concilian con esta lógica, pues cuando realizan sus análisis “a veces sin darse cuenta de ello en las historias de vida”, lo hacen generalmente buscando o rescatando la consideración de punitividad de los reglamentos y exigencias incluso, cuando reclaman control de los estudiantes que pierden repetidamente. De hecho, al referirse al control asumen que se deben regular mejor y con rigor los mecanismos de control dispuestos o crearlos, para hacerlos cumplir y aplicar las sanciones a que de lugar. En el caso de los profesores la evaluación de su labor académica sólo la analizan desde los pocos efectos que ella tiene en la estabilidad laboral del profesor, “con la evaluación de los maestros no pasa nada” es una expresión que manifiesta el deseo punitivo de este medio de control.

Los profesores por su parte, poco se refieren al control de los estudiantes, lo cual deja un vacío al respecto, considerando que las pocas referencias a cerca de la forma de valorar sus alumnos, se fundamenta en criterios de control del aprendizaje desde las consideraciones del premio y castigo, lo cual se ubica en imaginarios desde la microfísica del poder.

Pero en cambio si se refieren a su propio sistema de control, y en particular a la evaluación de su desempeño académico, consensúan que carece de validez ecológica y que debe estar relacionada con el proceso de mejorar y no sancionar.

El proceso de constitución de la universidad es mucho mas que ligar a unos símbolos significados y hacerlos valer como tal según la definición de Castoriadis, pues implica además dotar a la sociedad de las herramientas necesarias para que estos simbólicos y sus significantes puedan efectivamente ser desarrollados. Por eso, cuando la universidad se crea, al mismo tiempo crea **los soportes de realización** desde los cuales se asegura un ambiente apropiado para el cumplimiento de las funciones asignadas.

En las significaciones de profesores y estudiantes el ambiente laboral en la Universidad de Caldas está muy relacionado con la forma como estos soportes funcionen. Por eso, si hay problemas en los procesos académicos,

organizacionales, o administrativos el ambiente laboral se enrarece y genera dificultades en el cumplimiento de las funciones socialmente asignadas.

Desde la constitución de la universidad la sociedad ha ido adaptando, y en forma permanente, los simbólicos funcionales que definen sus límites (reglamentos) a las exigencias del contexto global y local, generando disposiciones que favorecen un ambiente laboral tolerante y autónomo, sin embargo en la actualidad muchas de las funciones de sus actores aparecen fuera de control, lo cual ha generado en los imaginarios de profesores y estudiantes representaciones relacionadas con la falta de gobernabilidad: los problemas que se manifiestan en la universidad se deben justamente a que no se sigue el proyecto educativo institucional y sus simbólicos de ley.

Por último, esta investigación es apenas un esbozo de algunas categorías fundamentales sobre el imaginario que un sector de la comunidad educativa construye sobre universidad y se constituye, por eso, en una fuente muy amplia de posibilidades no sólo de profundización sino de búsqueda y comprensión de otros imaginarios en otros fragmentos de la comunidad y la posibilidad de buscar relaciones con imaginarios de otras instituciones de diferente tipo, oficial y privada.

Por otro lado, asumir el estudio de la universidad desde los imaginarios y su historicidad simbólica es una opción muy rica y poco explorada, y permite ahondar en esas dinámicas de sentido que desde otros enfoques difícilmente se lograrían.

En una gran síntesis, los imaginarios que profesores y estudiantes actualmente construyen sobre universidad, incluyendo los imaginarios instituidos por la universidad y el estado, se constituyen desde un modelo de moratoria social en el cual se admite como verdadero, corriente y normal, el hecho de que se debe conceder un plazo al estudiante para que se prepare de acuerdo a un plan definido y desarrollado por los adultos hasta lograr su mayoría de edad. Pero además, es aceptado con naturalidad que algunos jóvenes pueden

acceder a ese modelo de moratoria y otros no lo pueden hacer (con lo cual se acepta que la universidad es un escenario de segregación y discriminación social). Así mismo, se asume como corriente que unos estudiantes accedan al modelo totalmente y otros lo hagan parcialmente trabajando en actividades diversas para poder permanecer en la universidad (incluidos en el modelo).

Se acepta como normal también el hecho que el plan construido desde ese modelo de moratoria debe estar orientado a incluir a los jóvenes en la dinámica de la sociedad de consumo y de la economía de mercado (exigencias de la globalización), por tanto se acepta que los criterios de calidad sean definidos desde los criterios propios competitividad: Formación profesional para competir en el mercado laboral, competitividad en la producción, competitividad del conocimiento dado, competitividad de los niveles de relación logrados en las redes de conocimiento, competitividad del conocimiento adquirido verificada mediante los ECAES.

Por eso la competitividad de ha constituido en el fundamento desde el cual no sólo es aceptada la vinculación y permanencia del estudiante y profesor sino desde la cual se desarrolla la autoevaluación y acreditación tanto de las facultades y programas como a nivel institucional.

Desde la relevancia de los aportes

Asumir el estudio desde un enfoque de complementariedad permitió:

- Proponer un abordaje de la universidad como institución social superando el esquematismo de la gran mayoría de los estudios sobre universidad en Colombia que parten de considerarla como organización económico- funcional.
- Poner en diálogo perspectivas del construccionismo social y en particular aquellas referentes a los imaginarios las cuales, pese a sus coincidencias han mantenido distancias que dificultan un desarrollo articulado de procesos de investigación.

-Dada la realidad multivalente y polifónica de la universidad, y pese a considerar la fuerza de la perspectiva retórico-respondiente como constructora de realidades, **fue necesario tomar distancia** respecto de la propuesta de Shotter en lo referente a que todo lo social se construye únicamente desde y en estos procesos, pues el mundo social universitario no sólo se instituye en la retórica y para dar respuesta a algo, sino también desde las experiencias, las cuales son fuente de creación e imaginación de las realidades universitarias.

-Si bien, los imaginarios al ser representados (institucionalmente) tienden a estabilizarse y pierden su naturaleza móvil y no definida, (Shotter 1993, p. 132) no dejan de ser imaginarios, pues tras de sí existe una historia social que los ha generado, la cual puede contener esa fuerza radical instituyente que dio origen al imaginario instituido; pero además en torno a ese imaginario instituido (como normatividad, reglamento, plan o proyecto) se construyen imaginarios que lo realzan o relevan como práctica social. Por eso un estudio que asuma la naturaleza histórico social de los imaginarios no puede hacerse al margen de ese lado instituido, el cual, regularmente es el resultado de imaginarios radicales instituyentes. Es en este sentido que el diseño desde el enfoque de complementariedad utilizado en la investigación tiene validez para sobreponerse a la mirada de Shotter que limita el imaginario únicamente a su naturaleza radical. Lo anterior puesto que en el diseño se recurre a la relación constante entre lo inductivo que aborda el bullicio de lo cotidiano (en el cual, a decir de Shotter es donde se ubicarían los imaginarios), lo deductivo que reconoce lo instituido en las normatividades, acuerdos, leyes etc., y lo abductivo que asume la imaginación e intuición de lo posible.

-Esta consideración anterior del diseño permitió además hacer énfasis en la naturaleza incompleta y siempre inestable de los imaginarios, pero también a su naturaleza real, en tanto adjetivo que existe como fundamento organizador de la vida social. De ahí que la búsqueda de categorías (observables) no se realizó como práctica deductiva ni como acción meramente inductiva, sino como abducción que explora lo incompletud de las referencias sean inductivas y deductivas pero que ve en la realidad de la vida cotidiana la mayor fuente de referencias para construir los observables. El tránsito entre la experiencia y la

imaginación de la vida cotidiana y de lo ya instituido como realidades sociales evitó la centración en un enfoque meramente fenomenológico, con lo cual se evita el problema de la fenomenología en el estudio de los imaginarios, tipificado por Castoriadis ya tratado en esta tesis como “la digresión de Castoriadis a la fenomenología”.

- El enfoque desde la complementariedad permitió además asumir la propuesta de relevancias y opacidades que viene desarrollando J.L. Pintos como dinámica de organización e interpretación de resultados pese a que se mantienen algunas diferencias: en primer lugar, en la investigación no se considera la realidad social desde la lógica de los sistemas puesto que la universidad es mas una institución social que se moviliza desde la ebullición constante de ideas, referencias, experiencias e historias las cuales se funden constantemente en un magma de significaciones sociales que al emerger expresan la naturaleza de lo ya dado, pero al tiempo lo modifican en formas diversas y comunes generando y regenerando el paisaje social, político y cultural de la universidad. En segundo lugar, los observables a que se refiere el grupo GCEIS son los escenarios y unidades de observación los cuales se construyen desde la crítica a las evidencias. Pese a que esta perspectiva de construcción del escenario de investigación es un avance evidente en los estudios sociales dada la multireferencialidad de los imaginarios, sin embargo, en esta investigación se asume que lo que se debe construir como observables son las categorías simbólicas que permiten la orientación del trabajo en profundidad. Lo anterior, puesto que en un estudio sobre imaginarios lo que se observa en realidad no es el sujeto, ni siquiera sus acciones e interacciones sino, desde ellas, sus motivos, sus sueños y preocupaciones, sus expectativas y proyecciones expresadas a través de unas categorías simbólicas. Y esas categorías simbólicas son posibles únicamente en relación a un contexto específico. De ahí que en este estudio se defina el contexto previamente y en él y desde él se estructuren los observables.

- Por otro lado, si bien el código de relevancias y opacidades es un método efectivo en estudios sobre imaginarios, se presentan dudas cuando se quiere mostrar su historicidad en las investigaciones que parten de la vida cotidiana.

En la investigación se muestra cómo, incluso los imaginarios radicales requieren de un seguimiento de la huella histórica, (dado que para que sean considerados como tales deben construir sus propias representaciones y simbólicos). Esto es, que el objetivo de una investigación sobre imaginarios puede estar orientada a mostrar la dinámica del imaginario no sólo en la práctica social sino en la permanencia temporal, lo cual es imposible sin un acompañamiento histórico de la investigación, por tanto, en un estudio de este tipo lo mas importante es seguir las huellas desde las significaciones imaginarias sociales que toma el simbólico en el tiempo (las cuales son totalmente emergentes). Legítimamente, para que se logre la sensibilidad a las rupturas y temporalidades, se requiere de la arqueología del saber, puesto que no se trata de ordenar el dato histórico sino que este se busca en los objetos emergentes desde los discursos y prácticas sociales, **con lo cual se estaría superando el problema de la sensibilidad histórica del simbólico.**

- Considerar el estudio de los imaginarios desde las significaciones imaginarias sociales que se dan en los simbólicos **es uno de los aportes metodológicos más relevantes del trabajo.** En esta propuesta se parte de reconocer la intangibilidad de los imaginarios y su vehiculización hacia la externalidad mediante los simbólicos. Con lo cual se deja claro, en primer lugar que si se realiza un estudio centrado únicamente en los simbólicos se estaría mostrando sólo el lado relevante de las realidades, ese lado marcado por lo social (Searle). En segundo lugar que en una investigación difícilmente se pueden mostrar los imaginarios, pues su naturaleza no corresponde a lo sustantivo, ni se deja encerrar en lo racional y mejor se ubica en la adjetividad de eso que está ahí y define muchas cosas pero que no se puede presentificar de forma directa. Justamente por eso nos referimos a ellos desde los simbólicos que son su forma de presentarse; de ahí que en este estudio lo que se muestra es la dinámica que ellos toman en los simbólicos, su movilidad histórica,

- Otro de los aportes de esta investigación lo constituye el diseño desde el enfoque de complementariedad, puesto que no sólo posibilitó el diálogo de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas en la construcción del objeto y del diseño de investigación sino que permite abordar las realidades desde una

perspectiva realmente dinámica en la cual las categorías emergentes van afectando el desarrollo del proyecto y aproximando una posibilidad de comprensión de gran profundidad.

-La investigación tuvo un impacto directo sobre la universidad objeto de estudio, pues esta se constituyó en el fundamento tanto teórico como metodológico en el proceso de autoevaluación institucional de la Universidad de Caldas, el cual se condensó en un proyecto de investigación inscrito en la vicerrectoría de investigaciones de esta universidad que abarcó, además de los profesores y estudiantes los imaginarios de directivos, trabajadores y egresados superando el diagnóstico técnico propuesto por el consejo nacional de acreditación (CNA), que se basa en categorías predeterminadas e instrumentos únicamente de inducción analítica y de cuantificación en el marco de una consideración de calidad como competencia-cantidad. El tomar como referencia los imaginarios de toda la comunidad educativa y cruzarlos con los imaginarios instituidos por estado, permitió a la universidad elaborar su propio sistema de autoevaluación teniendo como referencia la lógica de los magmas, en la que confluyen imaginarios instituidos, instituyentes y radicales, los cuales al ser reflexionados permitieron un análisis del paisaje total de la universidad en el cual fueron importantes las cantidades, pero sólo en relación con las calidades y sentimientos de todos los agentes misionales. En síntesis la lógica de análisis en la autoevaluación de la universidad se desarrolló tomando como referencia los imaginarios de los actores misionales, en relación con las funciones asignadas a la universidad, a los propios actores y a los escenarios de realización; desde los cuales y en una segunda fase, se trazaron planes de contingencia y mejoramiento con la participación amplia y activa de la comunidad total.

CAPÍTULO VI

CUADRO GENERAL DE RELEVANCIAS Y OPACIDADES

Simbólicos\ categorías referenciales	Profesores	Estudiantes	Teoría formal	
			Oficial	Institucional
Participación	Designación de dar clases Delegaturas -1947- delegados al consejo directivo 1962- salarios 1970- pliego de peticiones : estímulo a la investigación Participación mas directa -desde la participación en: - investigación -prácticas -administración -procesos de resignificación y modificación de estructura, currículo, acreditación	Amplia participación y compromiso social y político - Córdoba 1918 -movimientos del 60-70 Delegaturas -1947. delegados al consejo directivo Actualmente Aunque no la excluyen desde las posibilidades que brinda la universidad, no es su interés central.	Antes del la reforma de López Pumarejo 1935 Delegaturas - en el marco de la autonomía universitaria Amplia participación comunitaria -ley 30 de 1992 y 115 de 1994 proyecto educativo institucional.	Delegaturas: -Estatuto general – 1993 -Proyecto educativo institucional 1994 - Construcción de plan de desarrollo 2000-2007 -2002. reforma curricular -Construcción plan de desarrollo 2003-2010 -Estructura orgánica 1992 Amplía procesos de participación: -2004 resignificación curricular -2004 acreditación -2005 autoevaluación
Asignación de estatus de la Universidad	-Formación como dar forma -Profesionalizar -Formación integral -Producir. conocimiento: status social y sostenibilidad financiera.	-Formación como dar forma -Profesionalizar -Investigar	Formación como dar forma -1955 educación integral (UNESCO-Instrumental) Decreto 80 de 1980 Profesionalizar Ley 30 formación integral	Formación como dar forma -1943 instrucción técnica -1947 profesionalizar 1957 educar -1967 Enseñanza de las humanidades en todas las facultades- -1972 impartir docencia -década del 80 creación de facultades justificadas desde la profesionalización -misión de 1996- educación de calidad -misión de 1998 desaparece la formación y

			transhumanista	se orienta hacia el conocimiento útil.
Investi- Gación	Década del 60 planes en agricultura y pesca Producir conocimiento	Medio de formación -Herramienta de interacción social desde la cual se debe ayudar a formar al estudiante como sujeto social, integral y multidisciplinario.	1968 creación del instituto colombiano para el fomento de la educación superior y el fondo colombiano de investigación Ley 30 de 1994 -La investigación como una de las funciones de la universidad. -El conocimiento como Una de las actividades de la investigación	-1943 no se define dentro de las funciones -1947 como actividad a apoyar -1957 se define como una de las dos funciones: educar e investigar. -1980 se considera como una de las funciones centrales -1982 se crea el centro de investigaciones -Plan 1997-2002-aparece como creación de conocimiento y soporte académico -Plan 2003 -2007 centrada en la producción de conocimiento
Asigna- ción de estatus del profesor	-Realizar procesos de formación Dando forma según los requerimientos de la profesión y la sociedad- -Para la mayoría deben buscar formas dinámicas y diversas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje -Varios acuden aun a métodos expositivos -Producir conocimiento - Pocos rescatan su función social, política y gremial	-Cumplir con su deber, ser responsable -Enseñar de la mejor manera: lúdica y articulando teoría con la práctica -Generar relaciones de confianza con el estudiante -Muy poco relevante el realizar investigación	En la ley 30 de 1992. Lo definen de acuerdo al grado del escalafón y el tiempo de labor. (funcional)	-1947 “dictar clases”. -1962 enseñanza, investigación y extensión -1982 se sustrae extensión de las funciones En los actuales estatutos no se define al profesor
Asigna-	-Lo que son: irresponsables, irrespetuosos, perezosos, faltos de compromiso -Lo que debieran ser:	-1918 movimiento de córdoba: Compromiso con la universidad, la sociedad y el país. -Movimientos de los 60 al 80	Ley 115 de 1994. “aquellas personas que estén legalmente matriculadas”,	-1943-1970 referencias sólo desde las prohibiciones en los reglamentos -1970:” ...quien aspira a obtener un grado

ción de estatus del estudiante	críticos, autónomos, comprometidos con su profesión, con lo político y social de la universidad y del país.	-“Profesionales competitivos” -el que estudia para terminar una carrera -poco relevante el compromiso político y social con el país y la universidad		universitario o título académico superior” -deberes y derechos, aunque basados en prohibiciones -1980 adopta el reglamento estudiantil
Calidad	Relacionada con el compromiso y la función social definida en el proyecto educativo institucional.	-Relacionada con la falta de control en capacitación, compromisos y procesos -Orientada a mejorar procesos educativos tendientes a una buena profesionalización	-CNA.(consejo nacional de acreditación). Capacitación integral, pero sus indicadores referidos a profesional -decreto 2566 de 2003. criterios mínimos de calidad: capacitación en investigación	-Ordenanza 06 de 1943- capacitación técnica. Los planes de desarrollo desde el 1997-2002 aparece la capacitación desde la consideración profesional Ingreso: -1979 convocatoria pública -1987 se unifican los criterios (conocimiento, los títulos y capacidad pedagógica). -Acuerdo 015 de 2004: criterios, (capacitación, producción, conocimiento y capacidad pedagógica). Permanencia: -1962 grados del escalafón y criterios de ascenso: capacitación (títulos) producción y experiencia. 1979- capacitación y producción se discrimina y escinde. -1982- estatuto docente: Capacidad pedagógica -2002, acuerdo 21 se valora según el desempeño
Control	- La evaluación debe ser un proceso formativo y correctivo- En control articulado a los compromisos definidos en el PEI. - Control del aprendizaje desde las consideraciones del premio y castigo	-No hay control de los estudiantes que pierden repetidamente -Con la evaluación de los profesores no pasa nada - Debe ejercerse control también procesos administrativos organizacionales	-Antes de López Pumarejo 1934. -“control y vigilancia” (ley 30 de 1992). Creación del CESU, (consejo nacional de educación superior) como mecanismo de	Control del estudiante - Desde 1943, mediante el sistema de Becas -Todos los reglamentos. 1957 tribunal de honor, para solucionar conflictos -1980 deberes y derechos - Del profesor -1982 Acuerdo 047. Se asumen para efectos de ingreso, permanencia,

			evaluación y control de las universidades -Ley 115 de 1994. comunidad como mecanismo de control y vigilancia	promoción y retiro del escalafón -1989 Acuerdo 043. Se da participación a los estudiantes en el proceso de evaluación del maestro y se define nuevamente su valor punitivo. -2002 Estatuto docente vigente. Acuerdo No 21. La función punitiva se flexibiliza hacia el mejoramiento de los procesos que el profesor desarrolla en la universidad.
Los soportes de realización	Ambiente laboral enrarecido por la falta de gobernabilidad: - Deben generar un ambiente propicio para la formación profesional e integral, y para la producción de conocimiento. - Es un escenario de expresión de lo múltiple y diverso -Es expresión de libertades también semicontroladas desde los compromisos adquiridos por el profesor desde su ingreso a la universidad y reconocimiento del proyecto educativo institucional. -Diligencia en nombramiento de profesores de planta - en los dispositivos de seguridad en el interior de la universidad - control en los administrativos sobre todo de las secretarías para que mejoren el servicio de atención	Ambiente laboral enrarecido por la falta de gobernabilidad: -Deben generar n ambiente propicio para la formación profesional - Es un escenario de expresión de lo múltiple y diverso -Es expresión de libertades semicontroladas y acompañadas adecuadamente desde la familia, los estudiantes mas capacitados, los profesores y la administración mediante la disposición de medios que faciliten y posibiliten su estancia en tal sentido debe haber control en: - la equidad del servicio de bienestar - del sistema de liquidación de matrículas - de los procesos académicos sobre todo referidos a la responsabilidad de los profesores - de los administrativos sobre todo de las secretarías para que mejoren el servicio de atención -diligencia administrativa en la consecución de convenios para mantenimiento de la planta física -fuertemente visible acompañamiento de la familia en los procesos de inducción - en la distribución y asignación de espacios de estudio y laboratorios - en nombramiento de profesores de planta	Desde la Ley 115 y 30 el PEI se constituye como la máxima expresión de la autonomía universitaria. Estas leyes se han adaptado a las exigencias del contexto global y local, generando disposiciones que favorecen un ambiente laboral tolerante y autónomo	-Desde 1943 se legisla sobre ellos. -Se ha ido adaptando a las exigencias del contexto global y local, generando disposiciones que favorecen un ambiente laboral tolerante y autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta
- Álvarez, M., Silva, E. & Gonzáles, G. (2003). "Una aproximación comprensiva de la representación de los estudiantes acerca de los docentes en la educación superior". En *Memorias VII congreso de investigación. La investigación en la Pontificia Universidad Javeriana*, Morales, D. (comp.), (p. 124) Bogotá: Universidad Javeriana, 26 al 29 de Agosto de 2003.
- Angulo, F. & García, M. (1999). "Aprender a enseñar ciencias: una propuesta basada en la autorregulación". *Revista Educación y pedagogía*. No. 25, (pp. 69-86). Universidad de Antioquia.
- Ackoff, R. (2002). *El paradigma de Ackoff, una administración sistémica*. México DF.: Editorial Limusa.
- Arfuch, L. & otros (2002). *Problemáticas de la identidad. Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Augé, M. (1998). *La guerra de los sueños*. Barcelona: Gedisa.
- Ávila, R. (1991). *Pedagogía y autorregulación cultural*. Bogotá: Colección Pedagogía siglo XXI.
- Baeza, M. A. (.2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril editores.
- Balardini, S. (2000). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Buenos Aires.
- Barbero, J. M. (1997). *De los medios a las medicaciones. Comunicación, cultura y Hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- Barbero, J. M. (1999). *Comunicación y solidaridad en tiempos de globalización*. Medellín: Ponencia primer encuentro continental de comunicadores católicos. Convocada por la DECOS, CELAM, OCIC-AL, UCLAP, UNDA.
- Barbero, J. M. (2003). *Modernidad, posmodernidad y modernidades. Discurso sobre la crisis de la diferencia*.
www.Javeriana.edu.co/pensar/dissens16.html.
- Barrero, E. & Suárez, R. (2002). "Representaciones sociales y continuidad en los espacios universitarios". En: *Culturas Universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Alexis Pinilla (comp.) Bogotá: grupo interuniversitario investigar.

- Barrera, M. & otros. (2003). "Perfil epistemológico, pedagógico y didáctico y criterios de evaluación de los profesores de la facultad de ciencias de la PUJB". En Morales, D. (comp.), *Memorias VII congreso de investigación. La investigación en la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá D.C.: Universidad Javeriana.
- Bedoya, J. I. (1998). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bedoya, J. I. (2000). *Pedagogía. ¿enseñar a pensar?. Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bello De C, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura de consumo*. Buenos aires: Grupo editorial Lumen.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Décimo séptima reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bhaskar, R. (1.975). *A Realist Theory of Science*, Leeds: Leeds Books.
- Borrero, A. (2004). *Los movimientos estudiantiles*. Conferencia No. XXXVIII. En: simposio permanente sobre la Universidad. Bogotá.
- Banquero, H. (1992). "Economía, modernidad y posmodernidad en el mundo y en Colombia: un ensayo de interrelación histórica y prospectiva". En: *Modernización, modernidad y posmodernidad*, (pp. 67-80), Manizales: Universidad de Caldas. Centro editorial.
- Barbero, J.M. (1998). "Des-orden cultural y palimpsestos de identidad". En: *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Fundación Universidad Central*, (pp, 22-33), Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Borrero, A. (2004). "La universidad Latinoamericana, la reforma de Córdoba, legislación universitaria de México". *Conferencia No. XVIII. En: simposio permanente sobre la Universidad. Bogotá*.
- Borrero, A. (2004). "Modelos y valores universitarios en América Latina y Colombia durante los siglos XIX Y XX. *Conferencia No. XXXVIII. En: simposio permanente sobre la Universidad. Bogotá*.
- Bravo, P. R. (2002). "Caracterización del estudiante Universitario de Santafé de Bogotá, 1999". En: *Culturas Universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Alexis Pinilla (comp.), Bogotá: grupo interuniversitario investigar.
- Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castells, M. Willis, P, & otros. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en*

educación. Barcelona: Piadós.

- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Buenos Aires2003; Barcelona, 1983: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: 1993, Buenos Aires 1983: Tus Quets.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba. Es la última producción antes de morir en 1996.
- Castorina, J. A. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas, Tomo I*. México DF.: Fondo de cultura económica.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas, Tomo III*. México DF.: Fondo de cultura económica
- Cely, G. (2002). "Fenomenología de la posmodernidad e inferencias educativas. *Revista de la Universidad del Cauca Itinerantes 1*, (pp. 49-62), Popayán: Universidad del Cauca.
- De Sierra, T. (2003). "La universidad pública, a través de los imaginarios sociales. Los discursos de los rectores de la UNAM y la UAM como instrumento de análisis". *Revista historia de la Educación Latinoamericana No. 5*, (pp. 292-306). Bogotá: Buho Editores.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Durand, G. (2.000). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Escobar, C. R. (1993). "Reseña histórica de la facultad de medicina Humana". *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas. -1943-1993*, (pp. 63-65). Manizales: imprenta universidad de Caldas.
- Estudios sobre Universidad. (2003). *Organizaciones*. www. Google. Estudio + sobre + Universidad.
- Fals Borda, O, & Anissur, R. (1992). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: Cinep
- Flores, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Madrid: McGraw Hill.

- Franco, R., García, C. & Pinilla, G. (2000). "Interpretación de la evaluación escrita realizada por los estudiantes a los docentes de la Universidad de Caldas". *En: catalogo de investigaciones Universidad de Caldas 1999-2000*, (pp.157-158). Manizales: Centro editorial Universidad de Caldas.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Frigogine, LL. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Frigogine, LL. (1997). *Las leyes del caos*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar Y Castigar*. Buenos Aires: Siglo editores.
- Foucault, M. (2003). *Las Palabras y las Cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in Social Knowledge*, Nueva York: Springer.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturaded Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, NuevaYork: Basic Books.
- Giraldo, G. U. (1993). "Reseña histórica de la facultad de medicina veterinaria y Zootecnia". *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas. -1943-1993*, (pp. 66-69). Manizales: imprenta universidad de Caldas.
- Giraldo, L. F. (1993). "Reseña histórica de la facultad de desarrollo familiar". *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas. -1943-1993*, (pp. 49-.52). Manizales: imprenta universidad de Caldas.
- Giroux, H.A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós educador.
- Goetz & Lecompte. (1991). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. *En Dimensión Educativa, aportes 35*. (pp. 51-62).
- Goldmann, L. (1972). "Epistemología de las ciencias Humanas desde la perspectiva del estructuralismo genético". *En: J.M. Mardones (1991). Filosofía de las ciencias Humanas y sociales*, (pp.382-387),_Barcelona: Anthopos.
- Gómez, V.M. (2004). *Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas*. Bogotá: Uniliblos.
- Granés, J. (2002). "La formación Universitaria como apropiación cultural. Una

base para la reflexión sobre docencia y currículo". *Revista Itinerantes*1, (pp. 63-73). Popayán: Universidad del Cauca.

Grupo de las 10 Universidades. (2005)-*El impacto de los procesos de autoevaluación de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Habermas, J. (1978). *Tres enfoques de Investigación en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*. Bogotá: Universidad Nacional.

Habermas, J. (1984). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1985). *Ciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Pensament.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social y Crítica de la Razón Funcionalista (tomos I Y II)*. Madrid: Taurus, 4º Edición

Habermas, J. (2002). Modernidad vs. Postmodernidad. En: *Colombia al despertar de la modernidad*, (pp. 17-31). Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 5º edición.

Hammersley. M. & Atkinson. P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (1997). *Filosofía Contemporánea. Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica*. Libro segundo. Investigaciones Fenomenológicas sobre Institución. México, DF.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hurtado, I. R. & Sevilla. H., S. (2004). *La formación práctica profesional de los ingenieros*. Popayán: Universidad del Cauca, Centro editorial.

Ibarra, O., Martínez, E. & Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de la educación superior. Programa Nacional*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación superior, ICCFES. Subdivisión de fomento y desarrollo de la educación superior.

Lacan, J. (1960). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. Ciudad de México: escritos siglo XXI

Laguado, A., et.al. (1996). Cultura Universitaria en la Universidad Nacional. En: *Catálogo de investigaciones 1994-1995. Universidad Nacional de Colombia*, (p.280). Bogotá: Comité de investigaciones y desarrollo científico (CINDEC).

Loaiza, M. C. (1993). Reseña histórica de la facultad de enfermería. *Revista*

- Cincuentenario Universidad de Caldas. -1943-1993, (pp. 54-55).*
Manizales: Universidad de Caldas, centro editorial.
- Londoño, J. S. (1993). "Reseña histórica de la facultad de derecho". *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas. -1943-1993, (pp. 44-48).*
Manizales: Universidad de Caldas, centro editorial.
- Luhmann, N. (1984). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.*
México: Universidad Iberoamericana - Alianza
- Luhmann, N. (1996). *La ciencia de la sociedad.* México DF.: Anthropos.
- Luzuriaga, L. (1976). *Historia de la Educación y la Pedagogía.* Buenos Aires:
Editorial Losada S.A. 11. ed.
- Lyotard, J. F. (1996). *La posmodernidad. (Explicada a los niños).*
Barcelona: Gedisa. 4ª ed.
- Lyotard, J. F. (2002). "¿Respuesta a la pregunta: qué es lo posmoderno?". En:
Colombia al desertar de la modernidad, (pp. 132-43). Viviescas &
Giraldo. (comp.), Bogotá: Ediciones foro Nacional por Colombia.
- Manchola, O. (1993). "Reseña histórica de la facultad de Bellas Artes".
Revista Cincuentenario Universidad de Caldas. -1943-1993, (pp. 39.43).
Manizales: imprenta universidad de Caldas.
- Mantilla, F. (2003). "Los significados construidos y su función en las
instituciones estatales". En: Morales, D. (comp.), *Memorias VII congreso
de investigación. La investigación en la Pontificia Universidad Javeriana,*
(p. 187) Bogotá D.C.: Universidad Javeriana.
- Martínez, A. (2003a). "La educación en América latina. De políticas
expansivas a estrategias competitivas". *Revista Colombiana de
educación 44, (pp.13-39),* Bogotá: universidad pedagógica nacional.
- Martínez, A. (2003b). "De la escuela expansiva a la escuela competitiva en
América latina". En: *Lecciones y lecturas de educación. Maestría en
educación, (pp.15-44)* Bogotá: Universidad pedagógica nacional.
- Martínez, E. & Soledad, M. (1999). *La educación a distancia y el conflicto de los
imaginarios en la última década.* Uruguay: ministerio de educación.
- Martínez, E. & Vargas, M. (2.000). *La investigación sobre educación superior
en Colombia. Un estado del arte.* Bogotá: Instituto Colombiano para la
Educación superior. Balance de las investigaciones Universitarias que
tienen como objeto el estudio de la educación superior. ICFES.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación.*
Manual teórico práctico. Caracas: Texto S.R.L.

- Martínez, M. (1993). "La etnografía como una alternativa de investigación Científica". *Conferencia preparada para el simposio internacional de investigación científica. Una visión interdisciplinaria*, Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Maturana R. H. (1995). *La realidad, ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana R. H. (1996). *La realidad, ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. & Varela, F. (1995). *De maquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*, Barcelona: Granica.
- Mondragón, H. & otros. (2003). "Estudio sobre la cultura profesional académica de los Buenos profesores". En: *Memorias VII congreso de investigación. La investigación en la Pontificia Universidad Javeriana*. (p. 123), Morales, D. (comp.), Bogotá D.C.: Universidad Javeriana.
- Morgan, J.V. (1991). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ediciones alfaomega.
- Morín. E. (2003a). *Los siete saberes necesarios para la educación*. www.pensamientocomplejo.com.
- Morín, E. (2003b). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1968). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (1998). "La danza, factor de promoción ético moral en jóvenes marginados". *Revista de educación física y deportes de España, Apuntes 54*, (pp. 68- 73). Barcelona.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2000). *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2001). *Seis experiencias en investigación desde el principio de complementariedad*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N., et. al. (2005). *Los imaginarios del joven ante la clase de Educación física. Un reclamo por su reconocimiento*. Armenia: Kinésis.

- Muñoz García, H. (2002). *Investigar la universidad*. México, DF.: UNAM, centro de estudios sobre universidad.
- Niño, M. S., et.al. (2003). Territorios del miedo en Santafé de Bogotá: Imaginarios de sus ciudadanos. [WWW. Sobre imaginarios. Imaginarios de miedo. html.](#)
- Not. L. (1991). *Las pedagogías de la mente*. Universidad de Lovaina.
- Ospina, C. M. (1997). "La evaluación de los hábitos de estudio y estilos de Aprendizaje de los estudiantes de lenguas modernas de la Universidad de Caldas". *En catálogo de investigaciones universidad de Caldas, 1996-1997, (pp.45-49)*. Manizales: Universidad de Caldas, centro editorial.
- Parra, S. R. (1992). *Calidad de la educación, Universidad y cultura popular*. Bogotá: Editorial tercer mundo.
- Pintos, J. L. (1995a). *Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social)*, Madrid, Sal Terrae/I."Fe y Secularidad". Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=801>
- Pintos, J. L. (1995b). Orden Social e Imaginarios Sociales (Una propuesta de investigación). *Revista Papers* 45, (pp. 101-127). Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=802>
- Pintos, J. L. (2001). Construyendo realidad (es). Los imaginarios sociales (es). *Realidad, revista del cono sur de psicología social y política* 1, (pp. 7-24). Buenos Aires: Universidad J.F. Kennedy. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=786>
- Pintos, J. L. (2003). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. (*Rips*) (*Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*). Vol. 2 No. 1-2, (pp. 21-34). Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=784>
- Pintos, J. L. & Galindo, F. (2003). Comunicación política e imaginarios Sociales. En: Salomé Berrocal. *Comunicación política en televisión y nuevos medios*. (pp.111, 133). Barcelona: Ariel. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=783>
- Pintos, J. L. (2004a). *Saber, poder y otros imaginarios. Observaciones generacionales sobre la Universidad desde una perspectiva sociocibernética*. Santiago de Compostela. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=777>
- Pintos, J. L. (2004b). *Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social*. *Revista Semata*. Ciencias sociales y humanidades, vol. 16 (pp. 17-52). Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=778>

- Pintos, J. L. (2005). Tesis provisionales para el diseño de las rutas de acceso a las realidades diferenciadas en nuestras sociedades y sobre la intervención plural en las expectativas de los ciudadanos y los rendimientos funcionales de las organizaciones. *En: G. Pérez Soto (coord). Las manifestaciones actuales de la cuestión social, (pp. 37-45).* Buenos Aires: Instituto diTella/UNESCO. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticass/mod/book/view.php?id=788>
- Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México, DF.: Universidad autónoma de México.
- Pliego del sector educativo*. Documentos de trabajo sobre pliego en el sector educativo. Encuentro Nacional Universitario de emergencia. Barranquilla: Elaborado por la junta central de ASPU, acogido por el consejo de la federación nacional de profesores universitarios, adicionado y aprobado por la asamblea general de SINTRACOL (sindicato de trabajadores universitarios de Colombia).
- Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península, 5ª. edición.
- Putnam, H. (1995). *Representación y realidad. Un balance crítico del funcionalismo*. Barcelona: Gedisa, 2ª. edición.
- Quintero, J. & Muñoz, J. F. (2000). "Caracterización del componente investigativo de las licenciaturas en dos universidades". *En: catálogo de investigaciones de la Universidad de Caldas 1999-2000, (pp.151-152).* Manizales: Universidad de Caldas, Centro editorial.
- Red de Investigadores sobre la Educación Superior (RISEU). (2003). www.Google. Estudio + sobre + Universidades.
- Reguillo, R. (2000). *La emergencia en las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogota: Enciclopedia latinoamericana de Sociocultural y comunicación, Norma.
- Restrepo, M., et.al. (1996). "Estudio descriptivo de la facultad de ciencias Humanas". *En: Catálogo de investigaciones 1994-1995, Universidad Nacional de Colombia, (p.287).* Bogotá: Comité de investigaciones y desarrollo científico (CINDEC).
- Rivadeneira, A. J. (1992). Del poder feudal al poder del saber. Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. *Simposio permanente sobre Universidad. Quinto seminario general 1990-1992*. Bogotá: Fundación par la educación superior, FES, Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Romero, L. M. (2003). "Reestructuración de la Universidad Latinoamericana: Sus raíces y prospectiva". *En: Documentos. Movimiento cristiano. [www. Google](http://www.Google). + Universidad+*

- Rueda, R., Suárez, E. & Soto, M. (1998). "Ambientes educativos hipertextuales: un nuevo escenario de formación ciudadana". *Revista Nómadas*. No. 9, (pp.240-242).Bogotá: Universidad central.
- Salcedo, L. & Villarreal, M. (1999). "Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación". *Revista educación y pedagogía*. No. 25, (pp. 177-207).Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Sánchez, J. (1999). "Imaginarios sociales y cultura Popular". *Revista Sarance*. No. 17- 10ª, (pp. 27-40). Otavalo.
- Santos, L. (1996). "El imaginario del estudiante de la Universidad Nacional. Una aproximación psicoanalítica". En: *Catalogo de investigaciones 1994-1995. Universidad Nacional de Colombia*, (p. 293).Bogotá: Comité de investigaciones y desarrollo científico (CINDEC).
- Savater, F. (1995). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Shotter, J. & Gergen, K. (1989). *Tests Of Identity*. London: Sage Publications. Thousand Oaks. New Delhi.
- Shotter, J. (1993a). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Shotter, J. (1993b). *Cultural Politics Of everyday Life. Social constructionism, Rhetoric and Knowing of Third Kind*. Great Britain: University of Toronto Press. Toronto and Bufalo.
- Shotter, J. (1998). *Reconstructing the Psychological subset. Bodies, practies and technologies*. London: Sage Publications. Thousand Oaks. New Delhi.
- Searle, J. R. (1971). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Piados básica.
- Serrano, J.F.(2002). "¿El paraíso conservado?. Moratorias sociales y tránsitos vitales?". En: *Culturas universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Alexis Pinilla (comp.).Bogotá: Investigare, Arfo editores.
- Silva, A. (2.000). *Imaginarios Urbanos*. Bogotá: Colombia:Tercer mundo Editores, 4ª edición
- Solís, N. D. (1999). *Las representaciones sociales del deporte en niños y jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Investigación de imaginario del deporte en Argentina.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas*

y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro editorial.

Suárez, R. (1991). *La educación, su filosofía, su psicología, su método*. México, DF.: Editorial trillas.

Taylor, J. & Bogdam, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Todorov, T. (1991). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Ávila editores.

Valencia, A. (1993). "Hacia el contexto de su origen". *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas 1943-1993*, (pp. 13-20). Manizales: Universidad de Caldas, Centro editorial.

Valencia, G. E. (1993). "Reseña histórica de la facultad de trabajo social". En: *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas -1943-1993*. (pp. 70-72). Manizales: Universidad de Caldas, Centro editorial.

Valencia, A. & Gómez, A. (1994). *Historia de la Universidad de Caldas*. Manizales: Universidad de Caldas, Centro editorial.

Vasco, C. E. (1994). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. (Documentos ocasionales 54, 3ª ed.). Bogotá: CINEP.

Vélez, C. R. (1993). "Reseña histórica de la facultad de filosofía y letras". *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas -1943-1993*, (pp. 56-59). Manizales: Universidad de Caldas, Centro editorial.

Villada, M. L. (1993). "Reseña histórica de la facultad de educación". *Revista Cincuentenario Universidad de Caldas -1943-1993*, (pp. 52-53). Manizales: Universidad de Caldas, centro editorial.

Villar, L.M. & Alegre, R. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Trotta.

Yogo, F. (2003). *Magma. Psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Tus Quets.

Zarruk, G. P. (1992). "Marco Ideológico- político del surgimiento de la Universidad. Teoría sobre el origen del poder en la edad media". Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. Simposio permanente sobre Universidad. *Quinto seminario general 1990-1992*. Bogotá: Fundación para la educación superior, FES, Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

DECRETOS, LEYES Y ORDENANZAS.

- Acuerdo 01 de febrero 1 de 1947. Por el cual se adoptan los estatutos del instituto politécnico (universidad popular de Caldas). Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo No. 006 de agosto de 1957. Por el cual se aprueban los estatutos de la universidad de Caldas. Centro de archivos universidad de Caldas
- Acuerdo 007 de octubre de 1962. Por el cual se aprueba el estatuto del profesorado. Centro de archivos universidad de Caldas
- Acuerdo 004 de 1967. Por el cual se dictan disposiciones sobre ingreso a la universidad para los hijos del profesorado universitario. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo 005 de marzo de 1967. Por el cual se reglamenta la participación del estudiantado en las actividades del teatro universitario. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo 010 de agosto 20 de 1970. Por el cual se establece el reglamento académico de la universidad de caldas.
- Acuerdo 007 de febrero 7 de 1979. Por el cual se adopta el reglamento docente de la universidad de caldas. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo 050 de 1980. Por el cual se expide el estatuto general de la universidad de caldas. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo 055 de 1980. Por el cual se adopta el reglamento estudiantil de la universidad de caldas. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo 077 De 1981. Por el cual se establece la organización y funcionamiento académico y administrativo de la facultad de trabajo social
- Acuerdo 009 De Febrero De 1981. Por el cual se establece la estructura orgánica de la universidad de caldas. En el se definen las funciones del centro de investigaciones y desarrollo científico de la universidad de Caldas. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo 047 de noviembre de 1982. Por el cual se expide el estatuto docente de la universidad de Caldas. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Acuerdo 032 de 1984. Por el cual se establecen las políticas sobre investigación científica en la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.

- Acuerdo 004 de 1985. Por el cual se adoptan los procedimientos de evaluación del personal docente de la Universidad de caldas.Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 025 de 1986. Por medio del cual se crea la facultad de educación. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 025 bis de 1987. Por el cual se modifica el estatuto docente. Centro de archivos universidad de Caldas
- Acuerdo 037 de 1989. Por el cual se estructuran y reglamentan las actividades de extensión y servicios en la universidad de caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 043 De 1989. Por el cual se adoptan los procedimientos de evaluación del personal docente de la universidad de caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 055 de 1993. Por el cual se expide el estatuto general de la universidad. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 018 de 2000. Por el cual se regula el nombramiento de profesores ocasionales en la Universidad de Caldas. Centro editorial Universidad de Caldas.
- Acuerdo 21 de 2002. Por medio del cual se adopta el estatuto docente. Centro editorial Universidad de Caldas.
- Acuerdo 15 de 2004. Mediante el cual se definen criterios y procedimientos para las convocatorias al concurso de méritos desde los principios de calidad eficiencia y objetividad. Centro editorial Universidad de Caldas.
- Acuerdo 27 de diciembre del 2004. Por el cual se crea y organiza el sistema institucional de autoevaluación y aseguramiento de la calidad en la Universidad de caldas. Centro editorial Universidad de Caldas.
- Acuerdo 21 del 25 de octubre de 2005. Por el cual se modifica el acuerdo 018 en relación con el nombramiento de profesores ocasionales en la Universidad de Caldas. Centro editorial Universidad de Caldas.
- Consejo nacional de acreditación. Guía para la autoevaluación institucional. Ministerio de Educación Nacional.
- Constitución de 1991. Constitución de la república de Colombia. *Observatorio de educación Iberoamericana. Sistemas educativos nacionales, Colombia, www. De adobe.*

- Decreto 1938 bis de 1949. Ordenanza donde se definen los estatutos del politécnico -universidad popular. Centro de documentación de la Universidad de Caldas.
- Decreto 080 de 1.980. Decreto de la república de Colombia mediante el cual se regula la educación en el país. *Observatorio de educación Iberoamericana. Sistemas educativos nacionales, Colombia, [www. De adobe.](#)*
- Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 por medio del cual se adopta el proyecto educativo institucional.
- Decreto 2566 de 2003. Decreto de la república donde se establecen las condiciones mínimas de calidad de la educación superior en Colombia. Observatorio de educación Iberoamericana. Sistemas educativos nacionales, *Colombia, [www. De adobe.](#)*
- Ley 30 de 1992. (2002). *Compendio*. Universidad de Caldas, Manizales: centro editorial Universidad de Caldas.
- Ley 115 de 1994, ley 29 de 1974. (2003). En: Observatorio de educación Iberoamericana. Sistemas educativos nacionales, *Colombia, [www. De adobe.](#)*
- Ordenanza 006 del 24 de mayo de 1943, la cual creó la universidad popular. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Ordenanza No. 19 de 1946, por la cual se define el estatuto del politécnico-universidad popular de Manizales. Centro de archivos universidad de Caldas.
- Plan de desarrollo de la Universidad de Caldas 1997 -2002. centro editorial Universidad de Caldas.
- Plan de desarrollo de la universidad 2003-2007. Universidad de Caldas, Manizales: centro editorial Universidad de Caldas.
- Proyecto educativo institucional (PEI). Universidad de Caldas 1996-2010. Universidad de Caldas, Manizales: centro editorial Universidad de Caldas.
- Proyecto de autoevaluación institucional. Una mirada desde la vida cotidiana y los imaginarios sociales. Vicerrectoría de investigaciones, Universidad de Caldas. Informe presentado por el equipo profesores dirigidos por Murcia, N. Sánchez, O. & Candamil, M.S. 2006.
- Resignificación de programas académicos. (Agosto del 2004). Universidad de Caldas, Manizales: centro editorial Universidad de Caldas.

LISTA DE CUADROS

1. Direcciones de búsqueda
2. Asignación de status
3. Soportes de realización
4. Actores sociales
5. Matriz de vaciamiento de información
6. Esquema de inteligibilidad: construcción de imaginarios sociales sobre universidad
7. Gráfica relevancias y opacidades sobre la construcción social desde los profesores
8. Gráfica de opacidades y relevancias: construcción social estudiantes
9. Gráfica de relación entre estudiantes y profesores “construcción social de universidad”
10. Cuadro atlas Ti: visibilidades simbólicas sobre asignación de status
11. Cuadro resumen de acuerdos y ordenanzas (Consejo Directivo y Consejo Superior).
12. Cuadro de movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre formación
13. Cuadro relevancias y opacidades: Profesores e imaginarios instituidos sobre formación
14. Cuadro relevancias y opacidades: Estudiantes- imaginarios instituidos sobre formación
15. Cuadro relevancias y opacidades entre significaciones de profesores y estudiantes sobre formación
16. Cuadro movilidad histórica de imaginarios instituidos sobre investigación
17. Cuadro relevancias y opacidades: profesores-imaginarios instituidos sobre investigación
18. Cuadro relevancias y opacidades: estudiantes-imaginarios instituidos sobre investigación

19. Cuadro relevancias y opacidades en investigación entre significaciones de profesores y estudiantes
20. Cuadro movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre función del profesor
21. Cuadro relevancias y opacidades sobre la función de los profesores: profesores- instituidos
22. Cuadro relevancias y opacidades sobre funciones del profesor: estudiantes- imaginarios instituidos
23. Cuadro relevancias y opacidades de la función asignada al profesor entre significaciones de profesores y estudiantes
24. Cuadro movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre función asignada al estudiante
25. Cuadro relevancia y opacidades sobre la función asignada al estudiante: estudiantes – imaginarios instituidos
26. Cuadro Relevancias y opacidades sobre la función asignada al estudiante: profesores- imaginarios instituidos
27. Cuadro relevancias y opacidades respecto de la función asignada a estudiantes entre significaciones de profesores y estudiantes
28. Cuadro movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre calidad en el profesor
29. Cuadro relevancias y opacidades en imaginarios de calidad: profesores-instituidos
30. Cuadro relevancias y opacidades imaginarios de calidad: estudiantes- instituidos
31. Cuadro relevancias y opacidades en calidad entre significaciones de profesores y estudiantes
32. Cuadro movilidad histórica de instituidos sobre control
33. Cuadro relevancias y opacidades sobre imaginarios de control: estudiantes-instituidos
34. Cuadro movilidad histórica de instituidos sobre control
35. Cuadro relevancias y opacidades sobre imaginarios de control: profesores-instituidos
36. Cuadro relevancias y opacidades sobre control entre significaciones de profesores y estudiantes

37. Cuadro relevancias y opacidades entre: profesores- estudiantes e instituidos acerca de los soportes de realización
38. Cuadro general de relevancias y opacidades

ANEXOS

Dada la extensión de los anexos, en la tesis solamente se ubican algunos que fungan como ejemplos y los otros se presentan en medio digital.

Anexo 1.

Cuadro historias de vida estudiantes
Cuadro historia de vida profesores

Anexo 2.

Cuadro de preconfiguración: relaciones por facultad
Cuadro de preconfiguración: Relaciones de género y permanencia

Anexo 3.

Cuadro de plenarias profesores y estudiantes
Cuadro de talleres profesores
Cuadro de talleres estudiantes

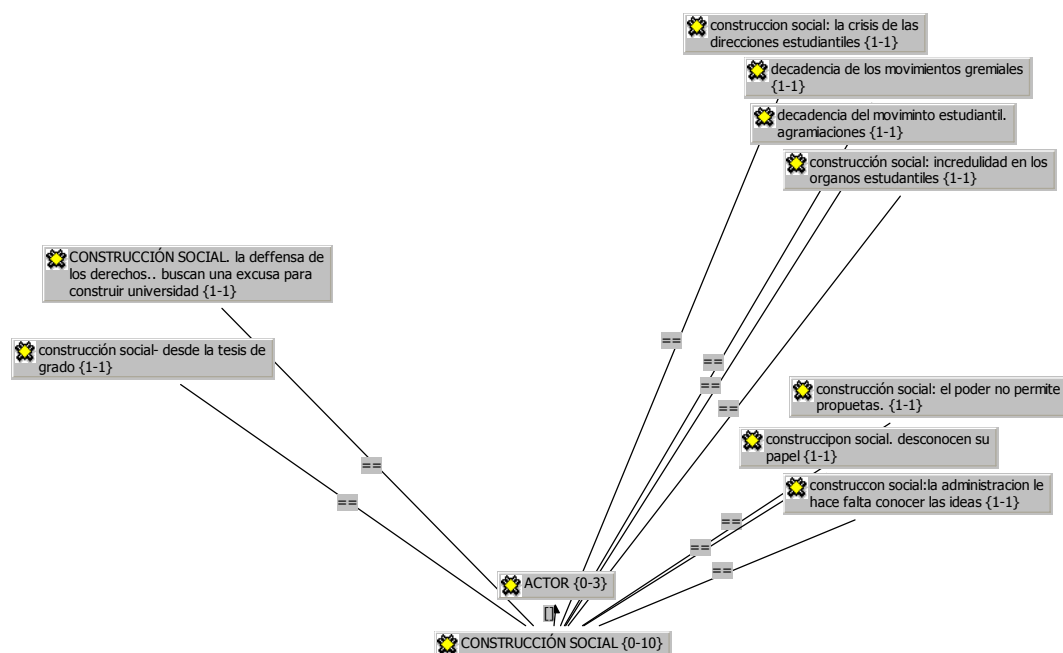
Anexo 4.

Cuadros sobre historia de la universidad
Cuadros sobre instituidos por el Estado

Anexo 5.

Matriz o red de significaciones imaginarias según simbólicos. Asignación de estatus
Matriz o red de significaciones imaginarias según simbólicos. Construcción social
Matriz o red de significaciones imaginarias según simbólicos. Soportes de realización: ambiente social.

ANEXO 1.
CUADRO1. ESTUDIANTES: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNIVERSIDAD.



ANEXO 2.
CUADRO DE PROCESAMIENTO DE HISTORIAS. PRIMER MOMENTO.
CONSTRUCCIÓN DE SIMBÓLICOS INICIALES.

ESTUDIANTES

RELACIONES POR FACULTAD

Historias por facultades	Simbólicos y algunas significaciones
Artes y Humanidades-	-Funciones de la Universidad: Estatus de reconocimiento; formación integral; diversidad y diferencia, despertar social. Ambiente múltiple de lo múltiple -Maestro: cumplimiento, lúdica y utilizar la investigación como herramienta. Ser pedagogo- no importa tanto el conocer; jovialidad. -Investigación: Definitivo en la construcción de la vida del estudiante -Construcción social: el problema del poder de los directivos -Estudiante: aprender autónomamente no importa la deficiencia del maestro; ser autónomo y crítico controversial y responsable. -Soportes: el no pago a ocasionales enrarece el ambiente laboral. -Espacios de realización: lo importante es lo agradable...de los salones, y los otros sitios
Ciencias jurídicas y sociales	-Funciones de la universidad: de estatus y reconocimiento; formar autónomamente y servir al país; profesionalizar humanamente; se hace referencia a la calidad pero relacionada con ECAES; lograr prestigio de la universidad -Estudiante: saber, conocer. -Investigación: desde los semilleros -Construcción social; desde la clase y movimientos sociales -Función maestro: ayudar, comunicarse, mostrar la parte humana -Soportes: decadencia de los apoyos; deficiencias de poder de las asociaciones y las decisiones de los administrativos.
Ciencias exactas	-Universidad: hacia lo social

y naturales-	-Maestro: generar reflexión. -Estudiante: conocer la universidad e intervenir, aprender. -Investigación: herramienta de interacción social. -Apoyos económicos adecuados, generar mecanismos de equidad.
Ciencias para la salud	-Función de la universidad El poder de algunos programas alejan las prácticas de las realidades de la universidad; la función es profesionalizar, se siente bien por que la facultad esta ajena a los problemas de la universidad por que no le hacen perder tiempo; lograr prestigio. Función maestro: ganas de enseñar, no sólo conocer, cumplir con una formación profesional. El programa absorbe hacia la formación profesional, no permite otras opciones, función competitiva del programa. Función del estudiante: rendir: luchar, estudiar y cumplir con el plan; terminar una carrera contra el tiempo y los problemas económicos o las exigencias extremas; terminar para poder trabajar. -La investigación como central en el comentario de asignaturas Soportes: mala organización de horarios.
Ciencias agropecuarias	-Función de la Universalidad: dar conocimientos, producir para autosostenerse, debe administrar adecuadamente sus bienes; la universalización; no tanto profesionalizante sino hacer parte de la vida. -Investigación: califica la universidad desde ella y el puesto que ocupa en lo social. -Función maestro: Mediocres por que no se adaptan al lenguaje del contexto; dar clases. según la antigüedad es mejor el maestro. -Función del estudiante. Inicialmente desde lo académico pero se transforma hacia lo social, crear conciencia. -Soportes: poca confianza en lo económico de lo publico; falta de dirección y gobernabilidad en todos los niveles; inequidad en los apoyos; mala administración de recursos y matriculas; nos estamos quedando sin docentes de planta; desconfianza en el presupuesto; inducción para conoce la universidad. -Construcción social: el poder no permite propuestas; incredulidad en órganos estudiantiles; la administración le hace falta conocer las opiniones. -Investigación como herramienta pedagógica para aplicar en la comunidad
Ingenierías	Maestro: dar clases, tener conocimientos sobre los temas y saberlos orientar. Estudiante: es pila aunque un poco distraído, debe profesionalizarse y ser una buena persona. Investigación: productiva y tecnológica, servir para formar. Soporte. El trato administrativo es regular, los beneficios de bienestar, el comportamiento malgeniado de las secretarias

Relevancias: Aparentemente existe una diferencia general en los estudiantes de la facultad de ciencias para la salud para quienes es fuertemente relevante la formación profesional como función de la universidad y en torno a ella la función del estudiante y profesor; pero como se aprecia en las otras facultades es también importante esta consideración aunque con menos relevancia.

Los simbólicos de construcción social de la universidad se agrupan como categoría a revisar en todas las facultades.

La investigación como medio de formación es también relevante en todas las facultades.

Para todos la función central de la universidad se fundamenta en la formación...no importan los matices; formar como dar forma.

Para la todas las facultades los soportes son problemáticos aunque reconocen algunas bondades.

ESTUDIANTES

RELACIONES POR TIEMPO DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD.

Antigüedad	simbólicos y algunas significaciones
Menos de 5 semestres	Funciones de la universidad: reconocimiento social, profesionalizar humanamente, lograr calidad relacionada con ECAES; diversidad y diferencia, despertar social; ambiente de lo múltiple, formación integral; cumplir con una formación profesional; el programa absorbe hacia la formación profesional, no permite otras opciones; función competitiva del programa.
mas de 5 semestres	Profesionalizante, hace sentirse bien por estar ajena a los problemas de la universidad; universalidad de conocimientos; la universidad debe producir para autosostenerse desde la buena administración de sus bienes Función del maestro: ayudar, comunicarse, mostrar la parte humana, jovialidad, mediocres por que no se adaptan al lenguaje del contexto. Función del estudiante: controversial, critico y responsable, rendir, luchar, estudiar y cumplir con el plan, terminar una carrera contra el tiempo, los problemas económicos, las exigencias extremas. Investigación como central en el comentario de asignaturas, califica la universidad desde ella y el puesto que ocupa. Soportes: decadencia de los apoyos, mala organización de horarios, poca confianza en lo económico de lo público, falta de dirección y gobernabilidad en todos los niveles, inequidad en los apoyos, mala administración de recursos y matriculas, nos estamos quedando sin docentes de planta. Construcción social: el poder no permite propuestas, incredulidad en órganos estudiantiles
Menos de 5 semestres	Funciones de la universidad: Reconocimiento social (es fuerte); formar autónomamente y servir al país; hacia lo social; el poder de los programas alejan de las realidades de la universidad; función profesionalizante; universalización; hacer parte de la vida. Estudiante: saber, conocer; aprender autónomamente no importa la deficiencia del maestro; conocer la universidad e intervenir; ser autónomo y crítico; Inicialmente desde lo académico pero se transforma hacia lo social, crear conciencia. Maestro: cumplimiento, lúdica y utilizar la investigación como herramienta; ser pedagogo no importa tanto el conocer; generar reflexión; ganas de enseñar, no sólo debe conocer, dar clases, según la antigüedad, mejor el maestro. Investigación: desde los semilleros; definitivo en la construcción de la vida del estudiante; herramienta de interacción social; investigación como herramienta pedagógica, producción. Construcción social: problemas de poder de las asociaciones y las decisiones de los administrativos; el problema del poder de los directivos; la administración le hace falta conocer las opiniones. Soportes: el no pago a ocasionales enrarece el ambiente laboral; apoyos

	económicos adecuados- generar mecanismos de equidad; desconfianza en el presupuesto Espacios de realización: lo importante es lo agradable, el estado de los salones, y los otros sitios.
--	---

No se presentan diferencias significativas relacionadas con el tiempo de permanencia de los estudiantes en la universidad. Esto podría estar relacionado con la fuerza de las significaciones imaginarias instituidas y la dificultad para cambiarlas.

PROFESORES

RELACIONES POR FACULTAD

Facultad	Simbólicos
Artes y Humanidades	Función de la universidad: formar profesionales Función maestro: trabajar en la investigación y por el mejoramiento de la u. (el estudiante no es muy importante, pues se considera parte de la universidad, se considera inmerso; trabajar por el reconocimiento de la universidad; generar mecanismos de confianza; la academia no es repetir, es innovar, mostrar el conflicto y verlo desde adentro; docente -docente y otros que repiten. Estudiante: no tiene intención de investigar; no tiene ideas propias, hace lo que yo quiera y eso es bueno. Construcción social: ha permitido proponer; el poder no deja que fluyan propuestas. Soporte: bueno; estudios doctorales; el poder como obstáculo; traslados inconsultos dificultan el ambiente; desorganización en trámites; las opciones que la universidad ha brindado como fuente de motivación; buenos desde lo administrativo; dan posibilidad. Investigación: posibilidad de sostenimiento de la universidad; producto (Investigación: asume como diferente a la academia dice que debe ser dentro de la práctica académica; apenas dieron posibilidad de que los ocasionales participaran; poder –grupos cerrados). La proyección: al igual que la investigación debe hacer parte de las prácticas académicas; acciones de práctica proyección real.
Ciencias jurídicas y sociales	Funciones de la universidad: ha cambiado de ser centrada en la academia desde las coyunturas políticas a ser productora de conocimiento; atiende a las exigencias de la sociedad del conocimiento lo cual se evidencia en los cambios de evaluación de maestros. De ser vida tranquila a ser valorados los progresos de los maestros por producción y estudios. Se basa en lo instrumental. No hay tiempo para ...se vive a mil...antes la gente pasaba tiempo en las cafeterías hablando; La universidad ha tomado conciencia de su función de producir conocimiento y recursos; se ha ido complejizando y disciplinando Estudiante: ahora apático; han cambiado en los últimos años. Las relaciones con ellos antes eran políticas y por tanto de pares. Ahora estrictamente académicas. Investigación: ha cambiado, de ser asignatura a ser productora de conocimiento; débil pero mejor, en términos de producción. Proyección débil, dado el papel fundamental que desempeña ahora.

	También se nota la motivación desde las opciones que la universidad ha dado.
Ingenierías	Maestro: dar clases, conocimientos sobre la profesión, orientar y responder preguntas; dominador pero enseñante; formar personas integrales y profesionales. Estudiante: pasivo pero atento según dinámica de la clase. Estudiante aprender, pregunta; falta sentido de pertenencia; tímido temeroso, les agrada lo práctico; viaja o compara y aplica. Investigación: como funcional, productiva. No como instrumento de enseñanza; como producción de conocimiento de alto nivel. Maestro. Genera cambios en el alumno; no cumple con su papel de enseñar. Soportes: el poder; por no ser de planta no puede ser responsable en la investigación; biblioteca mejorando; el trato administrativo bueno a diferencia de los estudiantes; el poder del conocimiento; discriminado por no ser ingeniero; motivación desde la contratación; problema de administración de recursos y mala dirección; la evaluación, motivo de frustración. Construcción social: frustración ante discriminación por no ser ingeniero
Ciencias Agropecuarias	El papel de la universidad: desarrollo mas humano, profesionalizar. Maestro enseña, estudiante aprende Investigación. Nivel científico para mostrar; ver la universidad desde la investigación- desde la producción de conocimiento. Construcción social. Participación en cargos administrativos; desde su participación en investigación; se cambia la idea de maestro...el que muestra cosas produce conocimiento. Soportes. Desconfianza con la situación de la universidad, ambiente laboral negativo; currículo muy centrado en las asignaturas técnicas y disciplinares. Estudiante: que sea llamado por grandes empresas-aunque piensa en la formación de la parte humana para que pueda desempeñarse bien en su trabajo; tienen mucho poder amenazan por que falta esa parte humana.
Ciencias Para La Salud	Universidad: escenario de lo factible, lugar de enseñanza. Maestro: comprometido con lo gremial. Que se capacite en lo social para que reflexione sus prácticas; comprometido con lo cultural; Estudiante: agente pero de cambio Construcción social: desde la reforma curricular y acreditación de programas
Ciencias Exactas Y Naturales	Universidad: Escenario de lo múltiple. Maestro. Formación académica, humana social y cultural; maestro aprender diariamente; busca alternativas metodológicas. Estudiante crítico, hacia un maestro que escucha al estudiante y se cuestiona desde sus intervenciones Soportes: apoyos positivos en la formación Construcción social: sus apoyos positivos desde la práctica y desde la

	investigación.
	La investigación como producto

Los aspectos relevantes para los maestros de las diferentes facultades no muestran diferencias significativas. En cambio muestran cosas comunes: la investigación como generadora de conocimiento y muy opaca la idea de los estudiantes de la investigación como apon académico.

La construcción social de la universidad es fuertemente visibilizada por los maestros de las diferentes facultades; en ella siembran su arraigo y compromiso con la universidad. En todos sus relatos se refieren a los aportes que han dado a la universidad o los obstáculos que han encontrado para poderlos generar.

PROFESORES

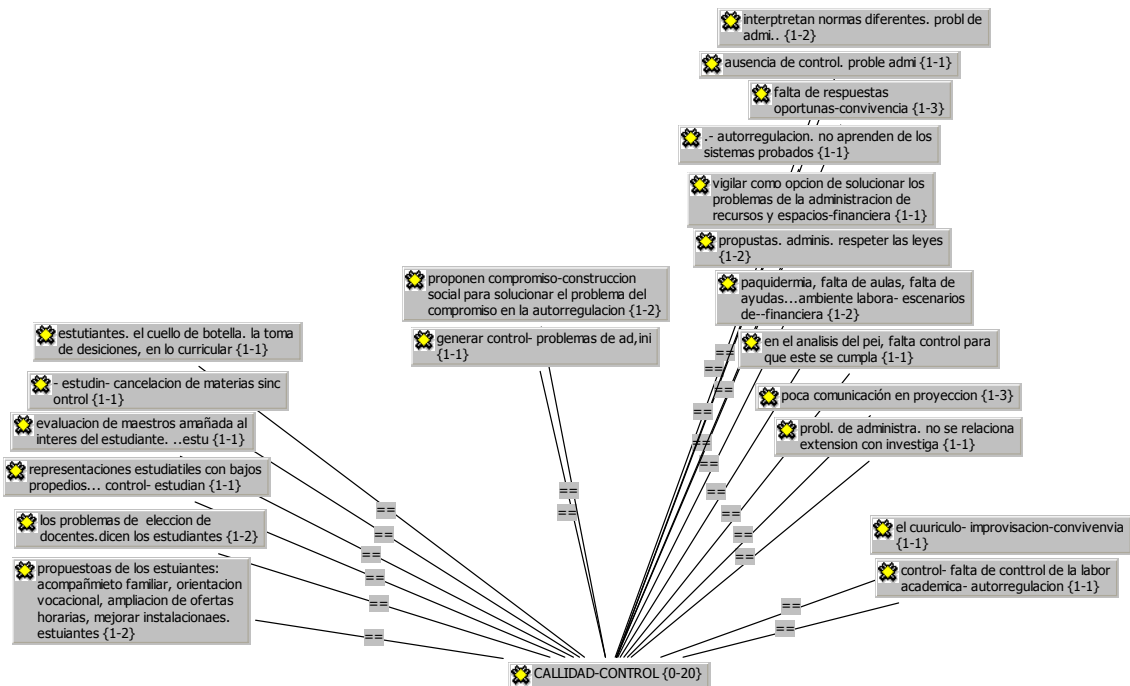
RELACIONES POR TIEMPO DE PERMANENCIA.

Tiempo	Simbólicos
Menos de 10 años	Universidad: Escenario de lo múltiple. Maestro. Formación académica, humana social y cultural; aprende diariamente; busca alternativas metodológicas; genera mecanismos de confianza; academia: no es repetir, es innovar, mostrar el conflicto y verlo desde adentro; docente -docente y otros que repiten; dar clases, conocimientos sobre la profesión, orientar y responder preguntas; dominador pero enseñante, estudiante pasivo pero atento según dinámica de la clase formar; personas integrales y profesionales; genera cambios en el alumno; no cumple con su papel de enseñar. Estudiante: crítico, hacia un maestro que escucha al estudiante y se cuestiona desde sus intervenciones; el papel es aprender, preguntar; le falta sentido de pertenencia; es tímido temeroso, les agrada lo práctico; viaja o compara y aplica. Soportes: apoyos positivos en la formación; buenos desde lo administrativo; dan posibilidad; la biblioteca mejorando; los problemas del poder; por ser de planta no puede ser responsable en la investigación; el trato administrativo es bueno a diferencia de los estudiantes; el poder del conocimiento. Discriminado por no ser ingeniero; desmotivación desde la contratación; problema de administración de recursos y mala dirección; la evaluación, motivo de frustración. Proyección: al igual que la investigación debe hacer parte de las prácticas académicas; acciones de práctica como proyección real. Construcción social: sus apoyos positivos desde la práctica y desde la investigación; lo motivan las oportunidades de hacer y proponer. La investigación como producto; apenas dieron posibilidad de que los ocasionales participaran; no tiene intención de investigar; el poder de grupos cerrados; asume como diferente a la academia dice que debe ser dentro de la práctica académica; como funcional, productiva, no como instrumento de enseñanza; como producción de conocimiento de alto nivel.
Mas de 10 años	La universidad: ha cambiado de ser centrada en la academia desde las coyunturas políticas a ser productora de conocimiento, atiende a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Se evidencia en los cambios de evaluación de maestros. De ser vida tranquila a ser valorados los progresos de los maestros por producción y estudios. Se basa en lo instrumental. No hay tiempo para... ; se vive a mil; antes la gente pasaba tiempo en las cafeterías hablando. La universidad ha tomado conciencia de su función... producir conocimiento y recursos; la función debe ser la de formar profesionales; el reconocimiento de la

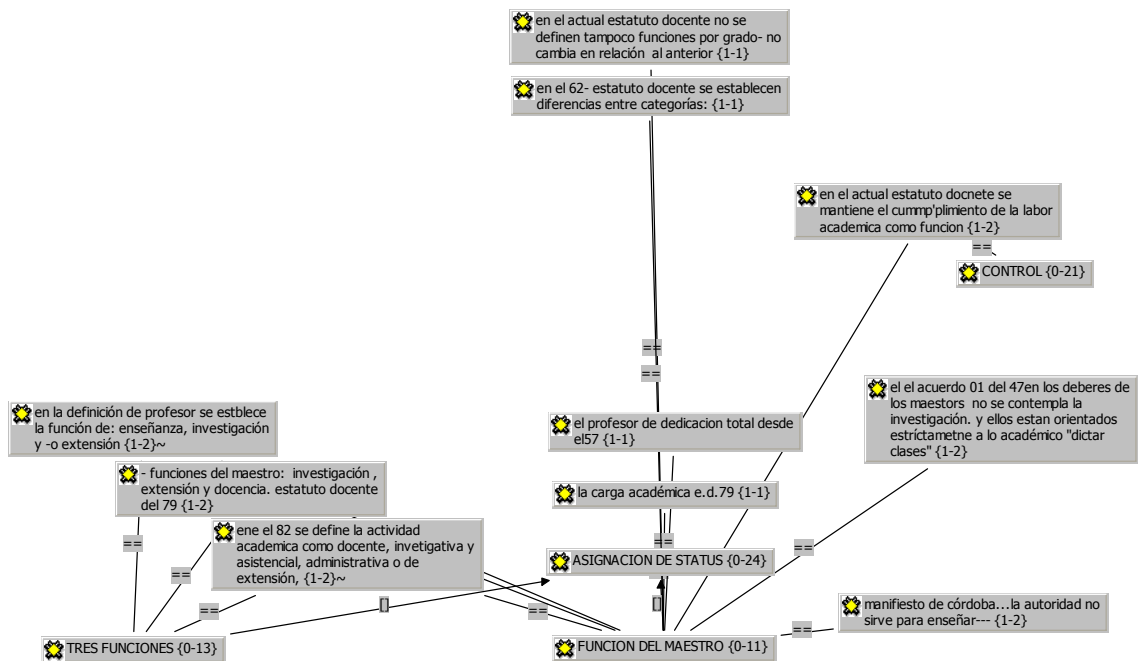
	universidad; es escenario de lo factible; escenario de desarrollo mas humano. Maestro: trabajar en la investigación y por el mejoramiento de la universidad; comprometido con lo gremial; que se capacite en lo social para que reflexione sus prácticas; comprometido con lo cultural; el maestro enseña y el estudiante aprende. Estudiante: no es muy importante, pues se considera parte de la u. inmerso; ahora es apático; ha cambiado en los últimos años; las relaciones: antes eran políticas y por tanto de pares, ahora estrictamente académicas; que sea llamado por grandes empresas-aunque piensa en la formación de la parte humana para que pueda desempeñarse bien en su trabajo; tienen mucho poder y amenazan por que falta esa parte humana. Investigación: ha cambiado, de ser asignatura a ser productora de conocimiento; débil pero mejor; en términos de producción; como posibilidad de sostenimiento de la universidad; se ha ido complejizando y disciplinando trabajar en la investigación y por el mejoramiento de la u.; nivel científico para mostrar; ver la universidad desde la investigación; desde la producción de conocimiento. Proyección débil, dado el papel fundamental que desempeña ahora, poco visible por que se asume inmersa en la investigación y academia. Construcción social: se nota la motivación desde las opciones que la universidad le ha dado; ha permitido proponer; el poder no deja que fluyan propuestas; desde la reforma curricular y acreditación de programas; participación en cargos administrativos; participación en investigación; se cambia la idea de maestro, del que dicta clases al que muestra cosas produce conocimiento. Formación el medio para lograr misión la investigación. Soporte: bueno, estudios doctorales; poder, traslados inconsultos dificultan ambiente; desorganización en trámites; desconfianza con la situación de la universidad; ambiente laboral negativo; currículo muy centrado en las asignaturas técnicas- disciplinares.
--	--

Al analizar las relaciones entre el tiempo de permanencia en la universidad nos evidencian diferencias importantes que caractericen un grupo en relación al otro. Incluso, en profesores recién ingresados a la universidad con no mas de 3 años, su vida se organiza desde estas categorías simbólicas y con significaciones similares a quienes llevan mas tiempo en la universidad.

ANEXO 3. TALLER ESTUDIANTES. CUADRO 3: CALIDAD Y CONTROL.



ANEXO 4. HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD: CUADRO 12.



ANEXO 5.

RED DE SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SEGÚN SIMBÓLICOS. ASIGNACIÓN DE ESTATUS (fragmento)

Categoría simbólica-Imaginarios	Profesores	Estudiantes	Instituidos por el estado y la universidad
Formación. (mediado por: investigación, extensión, procesos académicos Objetivos: desarrollo mas humano, servicio al país, mejorar, preparar, educación integral.	Historias de vida: -un imaginario productivo; o sea la función de la universidad es producir, conocimiento y profesionales que produzcan y sepan aprovechar -formar profesionales - competir formar desde el concepto de moratoria Hacia formación mas integral -formas personas integrales -formación transhumanista -investigación, docencia y proyección (cuadro 15. Atlas Ti) Nota: Pero el discurso de que la función de la universidad es la proyección, docencia e investigación e mas memorizado que actuado; no es sentido mas que por los simbólicos oficiales. Hv.p13. Producir profesionales Yo siempre he tenido como criterio, si se quiere como principio la idea de que la Universidad es el ámbito natural para la generación de conocimientos científicos y para la expresión de las distintas formas de actividad humana, políticas, sociales, culturales etc. El punto de partida para mi es la investigación, aunque obviamente la gran función social que cumple la Universidad es la de formar excelentes profesionales que van o que deben causar un impacto social, mejor dicho si la Universidad hiciera solo eso ya de por sí estaría cumpliendo un rol social muy importante, ósea sacar profesionales que efectivamente causen impacto en la sociedad y en el país, no cualquier profesional, pero indudablemente e históricamente así se ha pensado la investigación es como en buena medida la razón de ser de las universidades, es más, eso es lo que diferencia la Universidad de lo que hoy se conoce como instituciones universitarias, institutos tecnológicos u otro tipo de organizaciones.	Historias de vida: -Formación Profesionalizante es muy fuerte entre todos los estudiantes. El poder de los programas lo alejan de las problemáticas sociales que vive la universidad. Con ella la asignación de una función productiva, aunque explícitamente sólo se manifiesta la formación para cumplir con unos ECAES. Hacia una formación mas integral -Profesionalizar humanamente. -Formar seres autónomos y sensibles para solucionar problemas del país -Formar para el despertar social -Formación integral -Formar críticamente. Cuadro 12 Atlas Ti. Nota: Coincide con los hallazgos productivos de la investigación y docencia, pues los maestros apuntan mas a relevar lo productivo como función de la universidad, mientras los estudiantes la formación hacia una profesión. No es ajeno ni para el uno ni para el otro la formación integral, hacia una	Profesionalizante: Aparece desde en 47 cuando los estatutos de fundación aparece la formación profesional y la naturaleza pública. Acuerdo 01 Desde el 55 en el plan quinquenal se pensaba en educación integral. -en el 57 – primer estatuto de la u. se mantiene esta función de la universidad. -pero además en el 57 ya se habla de investigar, como función de la universidad pero no del maestro. -en los estatutos del 80 nuevamente aparece la función profesionalizante de la universidad para cumplir los objetivos - aparece en los objetivos del 80. Novedoso el fomento de la cultura, pese a que en las funciones esto aparece desde el 47. La investigación y profesionalización se mantiene y lo social y técnico es considerado como prestación de servicios; se supone que de proyección. -En el 81 para la definición del programa de derecho aparece la profesionalización. -En el 81 es curioso ver que en la creación de trabajo social aparece la formación profesional con bases científicas y técnicas pero en ninguna parte aparece la formación humanista. -En el 82 las funciones de las facultades son entre otras: formar profesionales idóneos, propiciar avances científico y técnico. -En el 83 nuevamente

	--hv.p3 Formar profesionales.-maestro. Con una responsabilidad muy grande; eh... yo digo que el docente universitario, he... aparte de compartir también la experiencia profesional o aparte de guiar a un estudiante, pues en su... en lo que va a ser el día de mañana, es también la responsabilidad de formar personas integrales; ahorita se habla de la formación integral y creo que el docente universitario tiene que ser una persona muy responsable en lo que dice y en lo que hace, porque uno da ejemplo, o sea como persona y como profesional, yo digo que ante todo una persona integral y para brindarle esto a los estudiantes debe ser responsable. Hv.p14 Profesionalizar Como lo decía mi primera vinculación con la universidad de Caldas fue para atender un curso de diez horas semanales en el programa de Lenguas Modernas creo que fue un tercero o cuarto semestre de Lenguas Modernas, mi primera clase fue una clase supremamente satisfactoria por que yo quería trabajar con el programa que me vio nacer de formación académica, entonces aquí quise aprovechar ya la experiencia como profesional en el área de la docencia adquirida en los años previos a la vinculación con la Universidad de Caldas, entonces lo primero que yo quise tener un acercamiento a mi grupo, conocer mi grupo, hacer una planeación supremamente detallada y cuidados de los estudiantes y llevar a cabo no solamente el proceso de enseñarles, formarlos en su área disciplinar sino también en su área integral, yo considero que es de vital importancia nosotros como universidad entregarle a la sociedad un ciudadano integro dentro de la formación del respeto la ética y la moral y eso lo que yo procuro hacer con los estudiantes y concretamente lo empecé hacer desde el inicio en la Universidad.	consideración mas humana, aunque es débil. - pero lo humano es clave en las funciones de formación: hacia lo humano (ver formación mas humana) -Varios maestros destacan el papel desde las funciones de lo legalmente instituido pero no sienten eso más que en sus discursos teóricos, pues en la práctica no integran los "tres aspectos que definen las funciones institucionalizadas".	aparece la formación profesional y el fomento del avance científica mediante la investigación. -En el 86 en la creación de la facultad de educación aparece formar profesionales. -Lo mismo en el 88 en la creación del programa de educación física: formar profesionales. Desde el diagnostico del 2002 se dice que el plan del 97 era puramente instrumental. -Lo que buscaba la reforma del 2002 era formar un nuevo profesional. -En el 97 se piensa en formar para la paz, la democracia y el desarrollo. -En el 2002 para el desarrollo de la autonomía LEY 30 DE 1992. Artículo 1. La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. -Concordado artículo 67 de la constitución política; <u>ley 115 de 1994</u> artículo 1, 10, 11, 27 al 33 y 35. El congreso de CColombia decreta: título i. Fundamentos de la educación superior capítulo.
--	--	---	---