

**Resumen**

Se presentan los resultados de un estudio realizado en la Universidad de Caldas, Colombia, cuyo objetivo fue comprender los imaginarios sociales que en la actualidad construyen profesores, profesoras y estudiantes de esta universidad. El diseño metodológico obedeció a tres momentos: de preconfiguración, en el cual se hizo una aproximación a la realidad para definir las direcciones de búsqueda; el de configuración, en el que se definieron las técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento, y el de reconfiguración, en el cual se realizó la construcción de sentido.

Entre los resultados se destaca que profesores, profesoras y estudiantes generan nuevas significaciones imaginarias sociales desde los imaginarios instituidos, lo cual está relacionado con la fuerte influencia de las culturas prefigurativas en la vida universitaria y con la tradición organizacional de la universidad, que la considera como organización económico-funcional y no como institución social.

**Palabras clave:** investigación social, relación profesor-alumno, interacción social, Colombia, práctica pedagógica (fuente: Tesoro de la Unesco).

# Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios<sup>1</sup>

*Function Versus Institution: Images of University Professors and Students*

*Função versus instituição: imaginários de professores e estudantes universitários*

**Napoleón Murcia-Peña**

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.  
Profesor Titular. Director, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas,  
Manizales, Colombia.  
apunapo@hotmail.com

**Juan Luís Pintos De Cea Naharro**

Doctor en Filosofía y Letras, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.  
Profesor Titular, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Santiago de Compostela,  
Santiago de Compostela, España.  
jlpintos@mundo-r.com

**Héctor Fabio Ospina-Serna**

Doctor en Educación, NOVA University, Fort Lauderdale, Estados Unidos de América.  
Profesor, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales,  
Manizales, Colombia.  
ospinalva@epm.net.co

1 Este artículo presenta resultados de la tesis doctoral "Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de profesores y estudiantes", elaborado por Napoleón Murcia Peña para optar el título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. Fecha de inicio: noviembre de 2002; fecha de culminación: noviembre de 2006. Tesis laureada con magna cum laude.

### Abstract

*The article presents the findings of a study done at the Universidad de Caldas (Colombia) to understand the social images or representations now being constructed by professors and students at that university.*

*The methodology was designed on the basis of three instances: pre-configuration, which included an approximation to reality aimed at defining the direction of the search; configuration, in which the techniques and tools for collecting and processing information were redefined; and reconfiguration, in which the meaning was constructed.*

*The principle findings show that professors and students generate new imaginary social meanings or representations on the basis of instituted images. This is associated with the strong influence of pre-figurative cultures in university life and with the organizational tradition of the university, which is regarded as an economic-functional organization and not as a social institution.*

**Key words:** Social research, Student teacher relationship, Social interaction, Colombia, Teaching practice (Source: Unesco Thesaurus).

### Resumo

*Neste artigo apresentam-se os resultados de um estudo levado a cabo na Universidade de Caldas, Colômbia. O seu objetivo foi compreender os imaginários sociais que professores, professoras e estudantes desta universidade constroem.*

*O desenho metodológico teve três fases: pré-configuração, na qual foi feita uma abordagem à realidade para determinar as direções de procura; configuração, na qual foram definidas as técnicas e instrumentos de coleta e processamento; e re-configuração, na qual foi realizada a construção de senso.*

*É importante destacar que professores, professoras e estudantes dão novos significados imaginários sociais a partir daqueles instituídos. Isto é relacionado com a forte influência das culturas pré-figurativas na vida universitária e com a tradição organizacional da universidade, que a considera uma organização econômica funcional, mas não uma instituição social.*

**Palavras-chave:** pesquisa social, relação professor-aluno, interação social, Colômbia, prática pedagógica (fonte: Tesouro da Unesco).

## Introducción

En el presente texto proponemos un informe, a manera de relato, del proceso de investigación seguido<sup>2</sup>, por lo cual el lenguaje que utilizamos se sale un poco de la normatividad convencional y mejor acudimos a un estilo común, con el que buscamos, por un lado, expresar las problemáticas de orden teórico y metodológico que debieron

ser sorteadas para lograr un camino posible en el estudio de los imaginarios, y, por otro, presentar los resultados del estudio como construcciones logradas a partir de algunos niveles importantes de comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales, desvaneciendo las conclusiones en cada uno de los capítulos para presentar al final algunos puntos de fuga o reflexión.

<sup>2</sup> Esta investigación se constituyó en la base del proceso de autoevaluación con miras a la acreditación institucional, realizada en la Universidad de Caldas en el 2006.

## Algunos puntos de partida

### Buscando claridades

La pregunta inicial que nos problematizamos ante la expectativa de estudiar la universidad desde la vida cotidiana fue sobre su naturaleza. Algunos rastreos teóricos mostraban la fuerza de la imaginación en la construcción social de las instituciones; sin embargo, muchas de estas referencias asumen la realidad social como una entidad formada por estructuras estables y como determinada 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, mientras otras señalaban la realidad social como un escenario de construcción y deconstrucción que se dinamiza en el trasfondo de la vida cotidiana.

Ante direcciones casi opuestas como estas, la pregunta se hacía respecto de los imaginarios sociales, pues si bien se asume que la universidad es una institución creada desde estos, sus fronteras con lo simbólico, lo representacional o la imaginación son tan difusas, que en varias investigaciones tales conceptos son tratados sin establecer diferencias<sup>3</sup>.

La revisión realizada en este sentido mostró varios aspectos que es preciso considerar; en primer lugar, el abordaje de los imaginarios se ha realizado básicamente desde dos grandes tendencias: las reproduccionistas y las construccionistas.

Las tendencias reproduccionistas han tomado básicamente dos direcciones: una primera considera los imaginarios similares 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 asumidos por él constituyen su ima-

ginario. El individuo toma de la realidad, así sea imaginada o presente, sus imágenes, y desde su combinación les otorga un significado, siendo el imaginario la suma de las imágenes recibidas.

El imaginario es, entonces, la representación de las estructuras estables de la realidad. Durand (1968, p. 9) así 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 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 referirla mediante convenciones que atañen a sus características.

Existen, sin embargo, otras direcciones 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

3 Varios estudios sobre imaginarios revisados mostraban esa tendencia representacionista (Niño et al., 2003; Martínez & Niño, 1999; Sánchez, 1999; Santos, 1996; Solís, 1999).

corrientes estructuralistas, las cuales suponen que la realidad existe como naturaleza independiente del sujeto, siendo este 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 esas estructuras (Moscovici, 1968; Gergen, 1991; Bhaskar, 1975).

Para las tendencias constructivistas, las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y sociedades hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario, estas no existen per se, o fuera de nosotros, puesto que son el producto de las construcciones y deconstrucciones 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 constructivismo 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, 1993, p. 267).*

La idea de una realidad estable y bien definida se sustituye por realidades poco determinadas e inestables, especificadas solo en parte pero sobre todo abiertas a las modificaciones de los sujetos humanos que son consecuencia de los procesos de acción comunicativa.

Sostienen las tendencias constructivistas que desde dentro de ese flujo no del todo ordenado de actividades y prácticas relacionales de fondo (esto

es, con su capacidad, históricamente ya definida, 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.

Entre quienes se ubican en la base de esta tendencia, pese a que no la desarrollan desde los imaginarios, se podría mencionar a Cassirer (1998), Searle (1971), Berger & Luckmann (2001), Baeza (2000) y Luhmann (1984) con la teoría de sistemas sociales.

Particular importancia mereció un grupo de autores que ha considerado la construcción social desde la teoría de los imaginarios sociales, entre ellos Shotter, Castoriadis y Pintos, quienes se constituyen en el fundamento tanto teórico como metodológico desde el cual se desarrolló el estudio.

Fundamentado en sus consideraciones para el estudio, los imaginarios corresponden a esos esquemas de inteligibilidad social desde los cuales las personas organizan sus vidas. Esto es, esos acuerdos sancionados socialmente que permiten a las personas comprender los discursos, las acciones y las interacciones de otros, y hacen comprender los suyos propios. Son acuerdos sociales en el marco de los cuales se crean las instituciones para que sus comunidades funcionen en medio de esos límites.

Los imaginarios sociales se constituyen en escenarios de plausibilidad social, pues es dentro de ellos que las personas orientan sus discursos, representaciones y acciones para darles validez social, o sea, para que estas sean creíbles. No actuar en el marco de los límites acordados como imaginarios sociales es estar fuera de lugar, es considerarse fuera de lo normal. De ahí que las personas organizan sus vidas dentro de los imaginarios sociales.

### ¿Y la universidad?

Desde una perspectiva constructivista de las realidades sociales fundamentada en los imaginarios, la universidad es una institución social

creada desde el magma de significaciones imaginarias propias de la sociedad que es influida por su propia constitución.

En términos de Castoriadis (1993, 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 la definición funcional del representar/decir social (Legein) y del hacer social (Teukhein)<sup>4</sup>.

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 de que están dentro de esas bases creadas, dentro de esos límites establecidos; será factible su inteligibilidad social y en tanto creíble podrá tener validez y reconocimiento como realización, discurso o representación “de la universidad” (plausibilidad social).

Pero a la vez que la sociedad organiza las bases funcionales de la institución social, es creada por ella. Esto es, que la universidad –como institución social– al crear sus fundamentos del legein y teukhein, no sólo está dando a la sociedad las bases desde las cuales aquélla se debe analizar, actuar y representar, sino que desde esas mismas bases otorgadas, la universidad se constituye como institución social. 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 más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado” (Castoriadis, 1983, p. 201).

Por otro lado, la creación de la institución social no obedece a un proceso de superposición y organización secuente de situaciones, funciones o representaciones, como nos lo hace ver la herencia occidental; no es la definición de un ideal en normas y leyes lo que hará que la sociedad o institución funcione armónicamente desde estas construcciones; por el contrario, es una organización caótica, desenfrenada y sísmica, donde fluyen componentes fundidos de toda una historia del mundo. Aquí el mundo no es escindido como social-humano y natural, porque el mundo social se constituye 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. Por eso, los cierres o límites definidos en ese marco funcional no corresponden a algo establecido de por sí; por el contrario, desde nuestros propios límites limitamos el mundo, y lo hacemos en el magma de las realidades conversacionales.

Pero además, la sociedad es, como lo diría Castoriadis, magma de magmas, porque en ella se conjugan todas las fusiones del mundo: lo histórico, lo social, lo individual, lo natural, lo perceptivo. Por eso, cuando se crea la universidad, lo que se hace es delimitar de ese gran magma un fragmento y dotarlo de identidad. En ese fragmento están contenidos todos los componentes fundidos en el gran magma social (Castoriadis, 1993, 1998; Yogo, 2003). De hecho, la educación en la universidad como constructo complejo de lo social, mediante la cual se ha “buscado 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.

4 Legein y teukhein social son los límites funcionales creados por lo social para establecer las referencias en medio de las cuales se deben realizar las formas del representar-decir social (legein) y del hacer social (teukhein).

### ¿Y el problema?

Las revisiones hasta aquí realizadas, muchas de ellas de forma paralela al desarrollo de las primeras diez historias de vida, direccionaban un problema fundamentado en algunas conjeturas iniciales: es factible que los imaginarios sociales de los profesores y profesoras tengan profundas diferencias respecto a los imaginarios que construyen los estudiantes y las estudiantes<sup>5</sup>.

De ahí que sintetizamos el problema que se investiga en la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los imaginarios sociales que profesores, profesoras y estudiantes de la Universidad de Caldas actualmente construyen sobre la universidad, y qué tipo de relaciones se dan entre tiempo de permanencia, facultad y estatus?

### Pero, ¿qué enfoque y diseño seguimos?

Justamente, esa 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 y que reconozca el imaginario social como esquemas de inteligibilidad social; no como el sentido considerado desde Weber (intencionado, referido o ideal), sino como aquello que hace posibles las manifestaciones de ese sentido (Castoriadis, 1998, p. 324).

A propósito, Murcia & Jaramillo (2000, 2001, Murcia et al., 2005) han venido desarrollando la propuesta “el enfoque de complementariedad”, que parte de considerar la no pertinencia de apoyarse en un solo método en la comprensión de las realidades sociales, pues dada su complejidad,

sus categorías sobrepasan las opciones nomológicas, en consideración a lo cual proponen articular métodos de investigación de acuerdo con las necesidades y características de las categorías emergentes; propuesta que se constituyó en la base fundamental de esta investigación.

La propuesta sugiere, en primer lugar, que las categorías de la realidad social se construyen en los intersticios de lo inductivo y deductivo en un proceso más abductivo; en segundo lugar, que el diseño de métodos y técnicas se realiza una vez construidas las categorías centrales, y, en tercer lugar, que la importancia de los métodos se debe fundamentar en su constitución como herramienta para aproximarse lo más cercano posible a las realidades estudiadas.

¿Cómo procesar esa información y organizarla para su interpretación? Acceder comprensivamente a esas realidades era posible desde perspectivas como la hermenéutica del espíritu de Dilthey, desde la hermenéutica profunda en Shoter (1993) o desde la acción comunicativa de Habermas (1985, 1999); pero sería desde el código “relevancias y opacidades”, desarrollado por Pintos y el grupo GCEIS, desde el cual se lograría la orientación más clara hacia el método de comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales (Pintos, 2003).

Desde esta perspectiva, los procesos comunicativos (fuera de los cuales no es posible la realidad social) los desarrollamos relevando siempre unos elementos de la realidad y dejando, al tiempo, otros en la opacidad. Los imaginarios –como esquemas de inteligibilidad social– no corresponden ni a la opacidad ni a la relevancia sino a ese punto ciego que se ubica entre ambas, a ese tejido que los articula y los hace posibles (Pintos, 1997, 2003, 2004). Por eso, lo que se pretende mostrar en los resultados no son los imaginarios sino su dinámica social e histórica, desde las significaciones imaginarias sociales que se generan en los simbólicos-objetos emergentes.

5 Esta conjetura se apoyó en la teoría de Mead (1977) respecto de la forma como el concepto de cultura ha ido renovándose desde las influencias sociales. Según la autora, históricamente se han dado tres tipos de cultura: la cultura posfigurativa, en la cual todo estaba determinado por el adulto; la cultura cofigurativa, en la cual las nuevas generaciones se identifican con lo diferente, lo novedoso, lo que rompe justamente con lo tradicional, y 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 adiciones culturales, como la juvenalización.

Se nos 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? Considerando la posibilidad complementaria de métodos, esta tarea la asumimos 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, profesoras 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; consideraciones desde las cuales se definieron los momentos de preconfiguración, configuración y reconfiguración, para el desarrollo de la investigación.

### Vida universitaria.

#### Las primeras voces de los actores misionales. Momento de preconfiguración

Unidad de análisis: historias de vida realizadas con nueve informantes, seleccionados así:

##### Profesores:

- Uno con vinculación entre uno y dos años.
- Una con vinculación entre tres y cinco años.

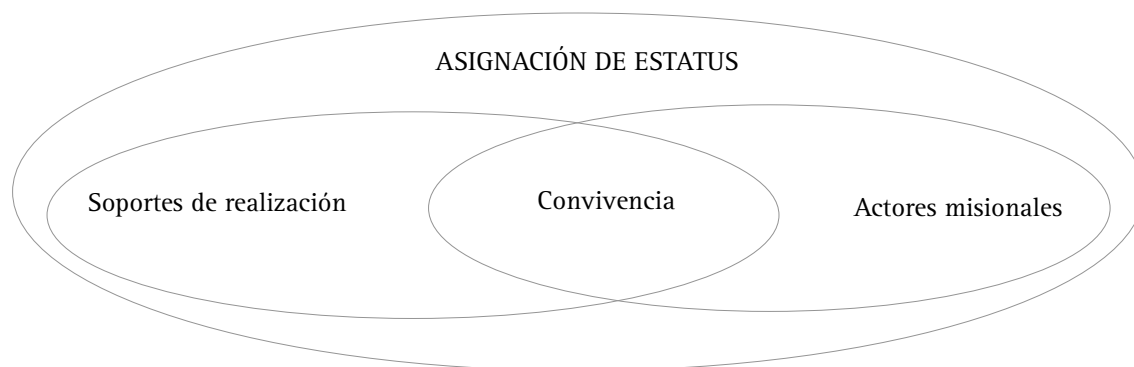
- Uno con vinculación entre seis y diez años.
- Uno con vinculación de más once años.

##### Estudiantes:

- Uno de primer semestre de la Facultad de Artes y Humanidades.
- Uno de último semestre de la Facultad de Ingenierías.
- Uno de primer semestre de la Facultad de Ciencias para la Salud
- Uno de último semestre de la Facultad de Ciencias Exactas.
- Uno de primer semestre de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Estos informantes fueron seleccionados al azar simple, teniendo en cuenta la distribución equitativa por género.

El desarrollo y procesamiento de las nueve primeras historias de vida mostró unas direcciones de búsqueda en las cuales se esbozaba como imaginario central la construcción de estatus sobre las funciones sustantivas de la universidad. O sea, profesores, profesoras y estudiantes valoran los actores, los soportes de realización (todos esos medios que les permiten cumplir con el estatus asignado) y el escenario de convivencia, desde el nivel que para ellos y ellas ocupa cada una de las funciones sustantivas definidas.



Los observables logrados en este primer momento fueron:

**Construcción de estatus:** formar, investigar, proyección social, academia, reconocimiento social, producir conocimiento.

**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.

**Actores sociales:** profesores, profesoras, estudiantes.

### **El diseño del trabajo en profundidad.**

#### **Momento de configuración**

**Unidad de análisis:** historias de vida ampliadas, relatos conseguidos en talleres y archivo documental, tal y como se muestra a continuación:

1. Las historias de vida se ampliaron a doce por actor social, siguiendo los mismos parámetros de distribución del primer momento, para un total de 24 historias de vida.
2. Se desarrollaron dos talleres, con 150 participantes cada uno: con profesores y profesoras y otro con estudiantes. Los talleres tenían como foco de análisis la universidad y la vida cotidiana, con una pregunta: ¿qué es para usted la Universidad?
3. Se estructuró el archivo documental con los documentos instituidos en ordenanzas, acuerdos, actas, resoluciones y leyes desde la fundación de la Universidad de Caldas, información que fue procesada con la ayuda del Atlas Ti, y se vació en una matriz o red de sentido que contenía: categoría, significaciones imaginarias de profesores y profesoras, significaciones imaginarias de estudiantes y significaciones históricas desde los imaginarios instituidos.

La técnica utilizada en todo el procesamiento fue el análisis de discurso, apoyados en el Atlas Ti como instrumento, mediante el cual en el primer momento se buscaron categorías simbólicas, y en el segundo, se construyeron esquemas de inteligibilidad social desde las significaciones imaginarias sociales.

### **Dinámica profunda de los imaginarios sociales en la universidad. Su naturaleza magmática**

Los hallazgos en este momento de investigación muestran un quiebre en relación con el primer esquema de inteligibilidad construido, pues el análisis histórico de las categorías simbólicas dejó claro que los profesores, profesoras y estudiantes no construyen sus imaginarios desde el estatus asignado a las funciones sustantivas, sino que ellos mismos construyen y reconstruyen esas funciones dándoles estatus de sustantividad, de acuerdo con momentos históricos determinados.

Esto es, que en las historias de toda una vida de la universidad, los actores han construido la institución, pues sus prácticas discursivas se refieren a ella no solamente avalando las funciones otorgadas desde afuera, por el Estado, sino resignificándolas e incluso creando nuevas funciones. Así redimensionan y crean funciones no sólo para los empleados y empleadas, trabajadores y la administración, sino también para profesores y profesoras, estudiantes y para la universidad en general. Desde estas funciones asignadas y el nivel que cada una de ellas va tomando en el trasegar histórico, valoran su cumplimiento, la administración, los actores y los ambientes que permiten cumplir de la mejor manera con esta función.

Esta dinámica se podría presentar como aparece en la siguiente gráfica.

#### **Significaciones respecto de la construcción social de universidad**

En las significaciones imaginarias sociales que los profesores y profesoras definen sobre este





simbólico, es imperativa la construcción social de la universidad, buscando por múltiples medios su participación en ello: en sus apoyos a procesos de acreditación, en sus labores de investigación, en sus actos administrativos o en sus prácticas académicas y de proyección; pero, sobre todo, ven en el proyecto educativo institucional (PEI) la mejor posibilidad para hacerlo, asumiendo que esta debe ser la carta de navegación institucional y, por tanto, el reflejo de los sueños y aspiraciones sobre la universidad que todos y todas quieren y en la cual todas y todos deben tener cabida. Justamente, el compromiso adquirido con la institución está relacionado con la proximidad entre el proyecto educativo y el proyecto de vida del profesor o profesora: “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 en orientación a saber hasta dónde han sido los esfuerzos colectivos o más bien individuales para establecer alianzas entre nosotros mismos” (profesores y profesoras).

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 apertura hacia la diversidad y la individualidad. Por eso, en sus imaginarios es relevante la forma de participar en esa construcción social de la universidad “(...) mis aportes en investigación”; “(...) he desarrollado una práctica diferente”; “(...) desde la dirección del programa he propuesto...”; “(...) he participado en los procesos de acreditación”. Tales son, entre muchas otras, expresiones de los profesores y profesoras que manifiestan el sentimiento de querer hacer y sentirse parte en la construcción de la universidad.

Pero estas significaciones imaginarias no siempre han sido así, pues hasta las décadas de los años cincuenta y sesenta la evidencia de la participación de los profesores y profesoras estaba centrada en delegaturas y pliegos por alza de salarios (Valencia & Gómez, 1994); en los años setenta y ochenta los procesos de participación tendieron hacia el liderazgo político y social desde los diferentes movimientos que tuvieron escena en Colombia, amparados en la idea estructural de que “si no cambia el sistema, no cambia la educación”; en la década de los noventa y con la caída de los

metarrelatos se evidencia una motable atención en los procesos locales; por eso la construcción se centra en los procesos de participación y en la búsqueda de formas más amplias de participación, siendo protagonistas de importantes debates sobre la reforma curricular y los planes de desarrollo de la universidad, pero aún centrados en una forma de participación indirecta.

Desde la década de los noventa y con el respaldo de la ley de educación superior (Ley 30 de 1992), de la Ley 115 de 1994 y del decreto 1860, donde se establece como norma de funcionamiento de las universidades el proyecto educativo institucional, el cual debe ser no sólo construido sino vigilado por la comunidad, la participación de profesores y profesoras en la construcción social de la universidad se asume como un compromiso real en su vida.

Por eso, si el proyecto de universidad es un proyecto instituido socialmente, este 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, profesores, profesoras y estudiantes aconsejan condicionar el ingreso a la universidad a la identidad que el interesado o interesada tenga con el proyecto universitario acordado, pues ello valoraría el compromiso que el maestro o maestra asume con la institución, que es uno de los problemas más relevantes en la construcción social de la universidad.

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).

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, lo cual traería consigo el compromiso implícito con el proyecto que se construya, en la medida en que este 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. Fals-Borda (1992) ha desarrollado importantes elementos en este tipo de análisis, en los cuales muestra como alternativa la investigación acción participativa, la cual aporta compromiso social, propuestas que han sido validadas en la educación superior por investigadores como Villar & Alegre (2004, p. 4), quienes proponen que la mejor forma de conseguir una innovación en un programa formativo es el diálogo y la comunicación entre los agentes involucrados.

Entre tanto, en la dinámica de los imaginarios de los estudiantes y las estudiantes se aprecia la evidente opacidad del simbólico referido a la construcción social de universidad. Una opacidad que muestra la dinámica magmática de los imaginarios y de la universidad como institución que se constituye en medio de equilibrios y desequilibrios, en los que se funden intenciones emergentes con aquellas que se desvanecen hacia otras direcciones para generar nuevas o renovadas formas en un paisaje diverso y polifónico.

En los imaginarios de los estudiantes y las estudiantes se desvanece la construcción pero emergen otras formas de participación; formas orientadas hacia la construcción de identidades individuales, hacia la definición de una particularidad productiva en la cual el tiempo se diluye en el presente práctico y de realización cotidiana, dando relevancia a los conocimientos relacionados con el saber y el poder, tal y como se verá más adelante.

La participación en la construcción social no es el imperativo en la vida de los estudiantes y las estudiantes, pero antes lo fue. Las múltiples experiencias de vida en las que sus propuestas han sido

desconocidas sistemáticamente, en las que fueron “objetos de participación” en tanto referenciados por las delegaturas para legitimar unos instituidos que se fraguaron sin tomar “en serio” sus propuestas, han ido generando impotencia frente a la posibilidad de construir universidad, y desconfianza frente al proyecto de futuro de los adultos; y han generado redireccionamiento de esa perspectiva de construcción social hacia unas prácticas discursivas orientadas a su propio yo, a su propia construcción tomando del medio lo que puedan para lograrlo. Por eso cuando son invitados a participar en las discusiones sobre universidad, lo asumen con gran responsabilidad y compromiso, pero ello no está como prioridad en su proyecto de vida.

Autores como Serrano (2002) y Reguillo (2000) ya lo han registrado, en términos de la emergencia de identidades subjetivas comprometidas consigo mismo en el aquí y el ahora, lo cual trae puntos de referencia relevantes en los procesos académicos si se tiene en cuenta que los aprendizajes se desarrollan en el marco de intereses subjetivos individuales que valoran como nunca el presente. Conceptos como enseñanza pertinente o significativa (Morín, 2002; Vigotski, 1993; Pozo, 1987; Ospina & Alvarado 2006), deben superar la moda y pasar a convertirse en medios reales de construcción común de conocimiento.

#### **Significaciones respecto de las funciones asignadas a la universidad**

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, la investigación, la producción de conocimiento, la extensión o proyección, el desarrollo humano integral, la profesionalización, el nivel de reconocimiento social y las funciones de profesoras, profesores y estudiantes.

#### **1. La formación: estatus de dar forma**

En las acciones, representaciones y discursos de la gran mayoría de profesores, profesoras y estudiantes son “comunes y normales” las significaciones referidas al *formar profesionalmente*: por ejemplo, en los profesores y profesoras, desde las posibilidades de visibilidad que tienen los egresados y egresadas: “(...) en realidad el aporte ha sido muy grande y ha habido profesionales muy distinguidos en el campo de la investigación”, o desde los retos por cumplir en el ámbito 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”, lo mismo sucede con los estudiantes y las estudiantes, a tal punto que 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 como interlocutor con las otras personas cuando yo sea profesional”.

Por un lado, el estatus se manifiesta en el más alto grado de identificación de la formación instrumental, que es la competición; y, por otro, en el caso de los estudiantes y las estudiantes, la universidad es apenas una herramienta de utilería para tomar lo positivo de sus ofertas en el camino de formarse como profesionales.

Pese a ello, la mayoría de los profesores y profesoras, además de la formación profesional, asumen procesos de formación integral: “(...) quise aprovechar la experiencia como profesional (...) y

llevar a cabo no solamente el proceso de formarlos en su área profesional, disciplinar, sino también en su área integral”; aunque como se aprecia, en muchas ocasiones la formación profesional no pareciera hacer parte de la formación integral. Un poco menos relevante es para los estudiantes y las estudiantes la formación integral, aunque quienes la consideran lo hacen desde posturas que involucran la totalidad de las dimensiones del ser humano.

Profesores, profesoras y estudiantes comparten el estatus de profesionalización que debe cumplir la formación en la universidad; ambos fundamentados en la consideración de dar forma; una significación que tiene su origen en el origen mismo de la universidad. En la ordenanza 006 de 1943 se 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 expectativas frente a la función central no han cambiado mucho en los imaginarios instituidos por la universidad, y mejor se han movido de una educación práctica y aplicada al medio cercano, a una educación utilitarista aplicada a las exigencias sociales de la globalidad. Justamente en la misión de la Universidad de Caldas vigente se aprecia:

*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 con-*

*tribuir 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.*

Pese a que las significaciones de profesores, profesoras y estudiantes se apartan de la perspectiva meramente funcional de la misión actual de la universidad, el eje de articulación hacia la forma profesionalizante se mantiene.

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 constituye la versión actual del capitalismo, en la cual lo que se produce no es mano de obra calificada –fuerza de trabajo– sino conocimiento; una sociedad donde el objeto central de compraventa es el conocimiento en una disciplina determinada. Sin embargo, las funciones definidas en las leyes del Estado (Ley de educación superior, Ley 30 de 1992, y ley general de educación, Ley 115 de 1994), son más flexibles que la asumida por la misión de la Universidad de Caldas en la consideración de una formación multidimensional, consideración que es tomada en cuenta por algunos profesores, profesoras y estudiantes.

Estos imaginarios están relacionados ineluctablemente con, por lo menos, dos condicionantes sociales: por un lado, con la necesidad de ingresar en el mercado del consumo, forzado por la industria cultural y los mass-media: “(...) 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); y, por

otro, con las presiones familiares que llevan a proponer un reto de subsistencia y afán por ingresar a esa sociedad del mercado para mejorar sus ingresos.

Sin excepción, los imaginarios de estudiantes, profesoras y profesores, y los imaginarios instituidos, se amparan en un modelo de moratoria social<sup>6</sup> que no se cuestiona intencionalmente en tanto se considera normal, pese a que muchos de los jóvenes que logran ingresar a este deben hacerlo supliendo sus propios gastos, en medio de enconadas dificultades que en ocasiones los llevan a desistir de ese sueño de “ser profesional”, o que en definitiva, tal y como los mismos estudiantes lo consideran, es uno de los factores que inciden en los bajos niveles de rendimiento académico; con razón Serrano considera que este modelo ha sido históricamente el mecanismo más efectivo de segregación utilizado por el capitalismo.

Modelo que se expresa con claridad en imaginarios develados en relatos como el siguiente:

*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 mí 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 tres 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.*

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 dificulta la realización paralela de otras actividades de subsistencia; por eso, en las significaciones de la mayoría, persiste la idea de que a la universidad se ingresa para terminar una carrera, para cumplirles 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 los exámenes de Estado (ECAES).

De hecho, las recientes reformas en el sistema educativo, que llevaron a aumentar los años de la mayoría de los programas de pregrado, están 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, problemáticas que son abordadas por estudiosos y estudiosas de la educación superior, como Freitag (2004) y Augé (1998).

## 2. La investigación: producción de conocimiento o instrumento de formación

Otra de las funciones centrales asignadas a la universidad es la investigación, la cual ha tomado diferentes direcciones en los imaginarios de profesores, profesoras y estudiantes; para la gran mayoría de los profesores es un medio para producir conocimiento e incluso un medio de permanencia y sostenibilidad económica de la universidad: “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 mí es la investigación” (profesor). Con mayor contundencia, para generación de recursos: “Las

<sup>6</sup> En este modelo la sociedad concede un plazo, una moratoria, al individuo para que se prepare según su plan de adulto ideal y pueda desempeñar bien el papel para el cual ha sido designado.

universidades en este país se convierten en uno de los factores más 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” (profesor).

Estas pretensiones asignadas al simbólico de investigación son apenas un reflejo de la progresiva especialización y tendencia mundial hacia la construcción de una sociedad del conocimiento, lo cual es visto por un profesor en su historia:

*En el año 1976, cuando comencé, era una etapa tradicionalista, en la cual 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, la investigación y la extensión al mismo tiempo.*

*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.*

De hecho, las primeras significaciones dadas en la creación de la universidad se orientaban a apoyar la investigación como forma de colaborar en la solución de los problemas reales del medio (problemas de agricultura, industria y ganadería); ya en 1957, la investigación se asigna como función explícita, lo que es impulsado por el Estado mediante la creación del Fondo Colombiano de Investigación, retomado en los estatutos de la Uni-

versidad de Caldas en 1980 y desarrollado en 1982 con la creación del Centro de Investigaciones. En la década de los noventa se constituye en la base de las justificaciones que crean las facultades y programas. El estatus asignado actualmente por la universidad en su misión es mucho más contundente, a tal punto que ni siquiera es la investigación, sino el conocimiento, la función central de la universidad.

Este estatus dado en la misión de la Universidad de Caldas, con el cual están muy cercanos los imaginarios de la mayoría de profesores y profesoras, sobrepasa los límites de las funciones asignadas por el Estado, los cuales ubican la creación de conocimiento solo como una de las actividades de la educación superior: “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” dando relevancia a la formación de profesionales como función central de la universidad, categoría que no se tiene en cuenta en la misión de la Universidad de Caldas: “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” (capítulo 19, ley 30 de 1992).

Entre tanto, las significaciones que los estudiantes y las estudiantes construyen sobre la investigación como función de la universidad son menos contundentes que las de los profesores y profesoras, y se ubican más cerca de las pretensiones de la ley estatal; se nota más apego a las tendencias heredadas en términos de hacer investigación e incluso apoyar la academia, sin dar relevancia a la producción de conocimiento, pese a que hay quienes apoyan la idea de producción planteada. De hecho, existen significaciones que

asumen la investigación como escenario de formación integral y herramienta de comunicación social, lo cual es novedoso en las significaciones sobre el estatus de la investigación.

*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 (estudiante).*

En síntesis, se muestra un interés histórico de la universidad por asignarle un sitio de importancia a la investigación hasta colocarla como función central. Los profesores, profesoras y estudiantes han jugado en medio de ese estatus, y en la actualidad muestran tendencias diferentes: para unos (profesores y profesoras), la universidad debe estar relacionada con la producción de conocimiento, recursos, estatus social y vida universitaria, con una lógica instrumental; para los estudiantes y las estudiantes, debe estar más orientada a favorecer procesos de formación e interacción social, aunque no niegan la necesidad de producir conocimiento, dinero y estatus social en una franca orientación transhumanista.

Estas tendencias nada tienen que ver con las diferencias establecidas por las fuerzas de las culturas prefigurativas en unos, y las posfigurativas en otros (Mead), pues tanto profesores y profesoras, como estudiantes, toman referentes instituidos para definir sus imaginarios; en cambio, pueden estar relacionadas por lo menos con dos situaciones de la vida social: en primer lugar, con la fuerza

de las exigencias sociales de lo global, fundamentada en la compraventa de conocimiento (el caso de los imaginarios de profesores y profesoras), y, en segundo lugar, con el reconocimiento de esa posibilidad vista desde el momento de fundación de la universidad "(...) herramienta pedagógica y de apoyo en la solución de problemas del medio" (caso de los imaginarios de estudiantes).

En el imaginario de los profesores y profesoras se reconoce la potencia del mundo global que exige producir conocimiento útil y aplicable a las necesidades de la sociedad. En el imaginario de los estudiantes y las estudiantes es clara la emergencia de una categoría social, que implica la formación de la subjetividad individual desde la investigación, y dentro de ella la posibilidad de encontrarse con el otro, con el par que lo valida en el aquí y el ahora y que lo reconoce como sujeto que posee un valor: el del conocimiento. De ahí el relativo auge de los semilleros de investigación, pues estos le permiten intercambio y reconocimiento a corto plazo.

El problema de la excesiva confianza en el conocimiento y en la investigación es la tendencia a instrumentalizarla, lo cual es percibido en los imaginarios de los estudiantes y las estudiantes cuando dejan cierta duda frente a la investigación como producción de conocimiento, y la reorientan hacia las prácticas intersubjetivas y pedagógicas.

De hecho, los instituidos por el Estado y la universidad, así como algunas historias, muestran la instrumentalización a que llegan los profesores y profesoras que valoran al estudiante y a ellos mismos sólo en función de la cantidad de conocimiento producido y divulgado.

Varios estudios realizan la crítica a la investigación que se ofrece en las universidades, desde la instrumentalización, la funcionalidad y la excesiva confianza en los resultados (Freitag, 2004; Galindo, 2002).

En definitiva, el problema no es que la investigación se constituya en el centro de las funciones

asignadas por los profesores, profesoras y estudiantes a la universidad, sino el estatus instrumental y meramente técnico que sobre ella se está construyendo, al considerarla solo asociada con la producción de un conocimiento funcional del que depende la valoración del profesor, de la profesora y del estudiante, e incluso la sobrevivencia de la universidad.

Es importante el hecho de que la extensión como función instituida no tenga relevancia en los imaginarios de profesores, profesoras y estudiantes, pues es considerada inmersa en las prácticas académicas e investigativas. Lo anterior puede estar relacionado con los mecanismos creados por la institución para su fomento, pues a pesar de que es una de las funciones que acompaña la universidad desde su fundación, no se han creado instancias que la potencien y controlen y, por el contrario, en los últimos planes de desarrollo se hace explícito el esfuerzo por articularla con las prácticas investigativas y académicas. Pero, además, esta opacidad está relacionada con la poca visibilidad que le han dado los organismos nacionales de dirección de la educación, los cuales no proponen incentivos que la dinamicen.

### 3. Funciones del profesor: dar forma

Además de las funciones centrales asignadas a la universidad, los actores sociales asignan funciones a sí mismos. Los profesores, profesoras y estudiantes asignan al docente funciones relacionadas con las otorgadas a la universidad; en tal sentido, la función que los profesores y profesoras asignan a sí mismos tiene que ver con la enseñanza y la producción de conocimiento, y con muy poca visibilidad, con la proyección. La formación es la función central, aunque, como se expresó antes, la producción de conocimiento ha ido desplazando a la función de formar. En realidad, la fuerza del conocimiento, como función central de la Universidad, ha ido tomando posesión en los imaginarios que sobre su propia función tienen los profesores

y profesoras. 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 tiempo 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, la universidad empieza a tomar en serio su papel como productora de conocimiento y a constituirse en una actividad con cierta relevancia y cierto prestigio en la vida universitaria (...) De hecho, en los noventa es posible percibir una universidad que empieza a pensarse a sí misma como productora de conocimientos y a cambiar un poco la cultura institucional en torno a la investigación: (...) empiezan a aparecer grupos importantes de investigación y los semilleros. Hoy se debate entre una universidad docente y una universidad investigativa.*

Este recuento muestra la dinámica misma de las significaciones imaginarias sociales, las cuales se construyen y deconstruyen en constante ebullición magmática donde asisten fusiones globales, como la caída de los metarrelatos y la tendencia a la profesionalización, e influencias locales, como las dinámicas propias de los imaginarios de los 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.

Pero la función desde la cual la Universidad Popular fue creada aún se mantiene, aunque con significaciones más orientadas hacia la instrumentalidad de una profesión; por eso las significaciones imaginarias sociales expresadas en la función de “formar” –como dar forma– otorgada a la universidad, las manifiestan de diversas maneras 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: “Es necesario pensar qué hay en la parte docente; pues en la universidad hay dos tipos de profesores aparentemente bien identificados: uno, el que quiere ser docente y trabajar en la universidad como tal, y otro, el que simplemente ocupa un cargo docente”.

Entre tanto, en las significaciones de los estudiantes y las estudiantes, la base de las funciones del profesor o profesora deben estar en el compromiso, pues “incluso el buen maestro no es el que sabe más sino el que se preocupa por hacerlo más fácil para el estudiante”; y en sus propios relatos, el hacerlo bien se logra si hay compromiso con la labor profesoral. El buen profesor o profesora es quien se compromete con la institución y ello implica exigir moderadamente, tener en cuenta al estudiante y ser muy responsable; “hacer más llamativa y didáctica la estrategia para los que no están tan interesados”, “relacionar la teoría con la práctica”, “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”. Como se aprecia, las relaciones de confianza entre profesor o profesora y estudiante

son problemáticas, por que los profesores y profesoras no tienen la capacidad pedagógica de llegar a los estudiantes: “(...) y se va el profesor e inmediatamente le preguntas al compañero, para que te explique, y eso está determinando un aspecto fundamental para mí, que es la capacitación de los docentes en aspectos pedagógicos”.

Los estudiantes y las estudiantes construyen los imaginarios sobre los profesores y profesoras en relación con la posibilidad que ellos y ellas brindan para formarse mejor, para lograr esa forma profesional que están buscando, y, en ese escenario, el mejor profesor es el que más compromiso posea, en cuyo marco busca las mejores formas para acercarse al estudiante o para hacer de su asignatura algo importante en tanto la relaciona con la práctica disciplinar específica.

Este imaginario encuentra proximidad con los encontrados por el grupo de motricidad y mundos simbólicos en los jóvenes y las jóvenes escolares, quienes asumen al buen maestro o maestra desde la relación cercana y amistosa que tengan con el estudiante, pero también desde la responsabilidad y la seriedad para orientar su asignatura, en una especie de seudolibertad, donde el profesor o profesora exige pero permite, sabe pero da confianza, genera posibilidades lúdicas en su clase para hacerla más atractiva, pero no por eso opaca la seriedad de la asignatura. Imaginarios que pueden estar relacionados con las fuertes influencias de los *mass-media*, que ofrecen opciones aparentes para que el joven consumidor seleccione de todas ellas una para consumir. Por eso ellos y ellas 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 (Murcia, Orrego & Portela, 2005).

Es claro que estas significaciones están en concordancia con las instituidas actualmente, las cuales muestran indefectiblemente los desequilibrios propios de una institución social. Por ejemplo,

desde 1947 las funciones de profesores y profesoras estaban reducidas a “dictar clases y mantener la disciplina” (acuerdo 01); en 1962 estas funciones se amplían hacia la investigación y extensión: “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” (acuerdo 007). En el estatuto docente de 1982, acuerdo 047, se sustrae de las funciones principales la proyección; en 1984 se ubica la producción de conocimiento como una de las funciones del profesor, y en el estatuto actual (acuerdo 21 de 2002) se asumen la investigación, la docencia y la extensión como las funciones de profesores y profesoras en la Universidad de Caldas.

En ambos grupos de significaciones aparecen, con menos relevancia, significaciones relacionadas con el profesor o profesora que tiene compromiso social, político y gremial, lo cual se constituye en un punto de indagación importante para futuras investigaciones.

En todos los casos, los imaginarios sobre las funciones del profesor universitario 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 operabilidad funcional del conocimiento para ser aplicado a la solución de problemas reales. El profesor o profesora 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.

No existen diferencias sustanciales entre los imaginarios instituidos y los imaginarios sociales (de profesores, profesoras y estudiantes), pues pese

a que las pretensiones de estos se desvían hacia las relaciones, la dinámica de los procesos o el compromiso, no se expresan por fuera del modelo de moratoria social donde el profesor o profesora debe considerar al estudiante como ese individuo falto de... y el estudiante o la estudiante considera al profesor como quien posee eso que a él o a ella le hace falta, a pesar de que las explicaciones y formas de relación y confianza sean a veces más efectivas entre los mismos compañeros de clase.

Por eso los métodos utilizados para el cumplimiento de esta función asignada son variados, y van incluso desde los clasificados por Not (1991) como heteroestructurantes, en los cuales el conocimiento es tomado como externo al alumno; es dado desde afuera por el profesor o profesora y puede utilizar para ello métodos expositivos y direccionales, o métodos coactivos o de la aparente participación, hasta los métodos clasificados por el autor como los de interestructuración del conocimiento, en los cuales tanto el profesor o profesora como el estudiante o la estudiante tienen acceso directo al conocimiento y pueden aprender en forma mutua.

Posiblemente estemos ante la advertencia de Barnett (2001) cuando analiza la precariedad de la educación universitaria, que confía en que si se cambia el método cambia la esencia de la educación. Por ejemplo, la educación por competencias que se viene impulsando en las universidades no cambia el sentido profesionalizante, puesto que se reduce a una nueva terminología de las habilidades, dando relevancia suprema a las conductas específicas. Propone en consideración una educación hacia la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría que trascendería la profesionalización hacia una educación contextualizada.

#### 4. Funciones del estudiante: llegar a ser...

La mayoría de los profesores y profesoras organizan sus procesos respecto de los estudian-

tes desde significaciones propias de la moratoria social. O sea, para muchos y muchas son personas “adolescentes” y por lo tanto inmaduras e irresponsables, pero sobre todo desinteresadas, que deben lograr una mayoría de edad para poder “ser tomadas en serio”.

*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 (estudiante).*

Aunque hay profesores que valoran a los estudiantes y a las estudiantes desde significaciones menos drásticas (para quienes el estudiante es muy responsable), sus significaciones están definidas por imaginarios de moratoria, en los que el profesor o profesora es quien ofrece las opciones de autoformación, de “formación crítica” o mediante dinámicas activas de aprendizaje. Pues al fin y al cabo todo depende de lo que el profesor o profesora dispongan y hagan con el estudiante, a quien debe llevarlo a la forma que él o ella considere más adecuada.

De hecho, la mayoría de las significaciones construidas desde los mismos y las mismas estudiantes sobre su función coinciden con la función de recibir una instrucción para llegar a ser... eso que la sociedad quiere que ellos y ellas sean: profesionales útiles y eficientes. El afán es “terminar una carrera”, “poder desempeñarse como profesional”, “investigar para ser el mejor profesional”, “poder competir en el medio” y en muy pocos casos ser una persona comprometida con lo social y político de la universidad y del país. Porque en

la universidad “no hay tiempo para otras cosas”, ¿acaso para las cosas que los ayudan a descubrirse en la dimensión más profunda de humanos? En ello tiene influencia muy importante la concentración de asignaturas y contenidos en los diferentes programas: “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”.

Pero estas significaciones imaginarias no son más que el reflejo de la perspectiva funcional que impera en los imaginarios instituidos tanto a nivel de Estado como en la universidad, donde por fin hay acuerdos. En ellos se percibe la opacidad histórica en que han querido mantener al estudiante. Recordemos que desde 1943 las únicas referencias se hacen para prohibir y forzosamente para definir las formas de elegir sus delegados y delegadas, formas que se construyen desde las prohibiciones. Apenas en 1970, en el acuerdo 010 (reglamento académico de la Universidad de Caldas) se define al estudiante: “Se entiende por estudiante regular de la universidad quien aspira a obtener un grado universitario o título académico superior”. 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”, expresando con esto el más protuberante sentido de instrumentalismo y funcionalidad del estudiante; se excluyen los sentimientos: aquel que puede “aspirar” algo ya no tiene relevancia, siempre que lo relevante es aquello positivo, que sirva, útil; como objeto de la intervención de todos los procesos de la universidad, el estudiante o la estudiante sólo cuenta como objeto matriculado.

Resumiendo, los imaginarios sobre el estudiante se han construido en medio de un magma

de exclusiones y prohibiciones que lo reconocen únicamente en el escenario de lo operativo y funcional como cosa a ser intervenida y contada, propio de un modelo de moratoria donde el adulto prepara el escenario en y para el cual debe formarse a quien adolece.

Los profesores y profesoras no son ajenos a estas influencias, y pese a que desde sus imaginarios buscan formas de otorgar un lugar más horizontal dando relevancia incluso no tanto a la enseñanza sino al aprendizaje, sus prácticas no logran sobreponerse al modelo y finalmente son ellos y ellas quienes definen y deciden lo justo o injusto, lo válido o no, lo real o falso, lo adecuado o inadecuado. Son ellos y ellas “como adultos responsables que han logrado la mayoría de edad” quienes preparan el ambiente en el cual han de ser educados los jóvenes y las jóvenes, y definen no sólo la orientación sino los medios más adecuados para hacerlo.

Este modelo no es cuestionado por los estudiantes y las estudiantes, quienes asumen como normal el “ser formados” por un profesor o profesora, y estar en la universidad para “prepararse”, “ser mejor”, “ser alguien” o sencillamente “ser un profesional competente”.

De ahí que las tendencias de la pedagogía crítica que vienen desarrollando autores como Castells (1994), Giroux (1996) o Bedoya (1998, 2002) respecto de la tendencia de lo educativo hacia el libremercado y la necesidad de asumir una perspectiva reflexiva de lo educativo, recobran vigencia al considerar este tipo de imaginarios.

### **Calidad. Entre la inmanencia del *teukhein* y *legein* y la trascendencia funcional de *cantidad***

Las significaciones que sobre esta categoría simbólica construyen profesores, profesoras y estudiantes presentan algunos matices que, pese a ser diferentes, no constituyen posturas opuestas; mientras que en los imaginarios instituidos es

una categoría de las más problemáticas, dadas sus direcciones a veces opuestas y contradictorias.

Los profesores y profesoras asumen la calidad como un proceso anclado a la misma dinámica del *teukhein* y *legein* definido por la sociedad; no es que la calidad sea una función de la universidad, sino que es su responsabilidad cumplir con las funciones asignadas “con calidad”. Quizá por eso, en sus historias o talleres, difícilmente se hacen referencias directas a este simbólico, o las que se definen están asociadas con los procesos de acreditación, considerando la importancia que estos han tenido para mejorar la calidad en la medida de verse desde dentro.

En tal sentido, la calidad no debe estar diluida en procesos de control sino implícita en los compromisos que los actores adquieren cuando ingresan a la universidad. Si la función de la universidad es la formación con un estatus de “dar forma profesional”, pues la calidad se define desde las personas formadas como profesionales, desde la forma como los procesos académicos, administrativos y organizacionales ayuden a este propósito. Por eso, el proyecto educativo institucional (PEI) debe ser la condensación de los sueños de universidad de sus actores; por eso mismo, cuando un profesor o profesora ingresa, debe conocerlo y definir sus compromisos con este. Por la misma razón, el PEI debe ser la brújula de la universidad y desde ahí la calidad queda implícita en su intencionalidad. Algunos fragmentos de relato así lo muestran: “Todos los días siento que necesito más, que no les estoy dando lo justo”; “es desde el PEI que nosotros debemos aproximar nuestro proyecto de vida con el de la universidad, por eso necesitamos un PEI donde todos quepamos”; desde estas referencias no se puede valorar la calidad desde las mismas categorías, pues ella depende de las definiciones de ese *teukhein* y *legein* social que se acuerda pero que a la vez se redefine constantemente. Un profesor comenta esta dinámica: “En

los años noventa, es posible percibir una universidad que empieza a pensarse a sí misma como productora de conocimientos, y empieza a cambiar la evaluación hacia allá”.

Para los estudiantes y las estudiantes, las significaciones sobre calidad están más direccionadas hacia todo lo que haga la universidad en procura de formar un buen profesional; la calidad asociada con la posibilidad efectiva, eficiente y eficaz que la universidad les brinda para estructurar su proyecto de vida.

La calidad de la universidad es sinónimo de calidad educativa; de ahí que las críticas a la organización, la administración y la academia sean dirigidas hacia mejorar la calidad de la formación, desde lo cual critican incluso el excesivo paternalismo de la universidad con los estudiantes: “(...) 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 (...)”; 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 una pseudovigilancia que permite ciertas libertades.

Estas significaciones se alejan un poco de las actuales significaciones definidas por el Estado, para el que la calidad debe basarse en el control y vigilancia (Ley 30 de 1992) y en la cantidad de productos o dispositivos que se puedan mostrar (Consejo Nacional de Acreditación, CNA); lo cual, si bien es asumido por los profesores y profesoras y, en menor grado, por los estudiantes y las

estudiantes, no es la base de valoración para la mayoría de estos.

El concepto de calidad inmanente que tienen los profesores, profesoras y estudiantes es compartido con los imaginarios instituidos por la universidad en la actualidad, desde los cuales es importante la participación en procesos de construcción social de universidad, en procesos de capacitación o culturales. Pese a ello, en los imaginarios instituidos por la universidad, históricamente se han considerado en el marco de la calidad aspectos relacionados con el ingreso, promoción y permanencia, sobre todo de los profesores y profesoras. Por ejemplo, desde 1943 viene la preocupación por capacitar al profesor o profesora; desde 1962 se establecen los criterios de escalafón por categorías; desde 1979 se introduce la convocatoria pública y el control para el ascenso: “haber sido evaluado satisfactoriamente”, aspectos que son considerados por las actuales normativas: el estatuto docente (acuerdo 021 de 2002) y la ley 30 de 1992.

Así, en los instituidos por el Estado se impone una lógica conjuntista respecto de las significaciones de calidad, pues la calidad académica, en términos de los procesos que desarrollan profesores, profesoras y estudiantes, se valora desde categorías meramente funcionales. Con seguridad, los imaginarios instituidos por los organismos oficiales en relación con la calidad de todos los procesos se orientan hacia los diagnósticos instrumentales, tal y como se muestra en el listado del decreto 2566, que es desarrollado en los factores de acreditación institucional del Consejo Nacional de Acreditación. En cambio, las significaciones instituidas por la universidad ofrecen 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 la calidad administrativa

definidas por profesores, profesoras y estudiantes.

Se hace persistente en la dinámica de los imaginarios de los estudiantes y las estudiantes la calidad que incide directamente en los procesos de formación de su identidad subjetiva, en tanto les permite comprometerse y actuar consigo mismos y con el mundo pero en el presente (Serrano, 2002; Reguillo, 2000); una calidad desde las construcciones imaginarias sociales del profesor o profesora que se funde en la inmanencia magmática de las funciones y el estatus asignado; unas significaciones de calidad que se separan drásticamente de los imaginarios instituidos por el Estado, desde las cuales se fracciona y cuantifica en indicadores de medida.

Por eso, tal y como lo proponen los mismos profesores y profesoras, el control de la calidad ha cambiado, pues en esa universidad de los años sesenta la calidad se relacionaba con la enseñanza; hoy se relaciona además con la investigación y la producción. La calidad era considerada como inmanente al proceso educativo y por tal razón su control estaba relacionado con ella. Esto podría estar en concordancia con la investigación realizada por Rivera (citado por Martínez & Vargas, 2000), en el sentido de que en las décadas de los años setenta y ochenta en Colombia se introducen investigaciones sobre universidad relacionadas con calidad, pues antes los temas se orientaban hacia la economía y la administración. Hoy, los temas de investigación de calidad se inscriben en el marco de la autoevaluación con fines de acreditación (ver: Grupo de las 10 universidades, 2005; Grupo Investigare, 2002, y relatos de profesores, profesoras y estudiantes en talleres).

#### **Control: perfeccionar un dispositivo de poder o vigilar para formar**

En las significaciones sobre control existen diferencias importantes en los imaginarios de profesores, profesoras y estudiantes. Para los

estudiantes, el control debe hacerse asumiendo las medidas que sean necesarias para garantizar el cumplimiento de los compromisos; o sea, el control aparece como herramienta punitiva con consecuencias reales en la permanencia en la universidad: “(...) *con los profesores no pasa nada*”, “(...) muchos de los estudiantes aun con su bajo rendimiento académico siguen como sin ningún control en la universidad”, “(...) el profesor que viene a la universidad 20 minutos y se va como si nada”. A nivel de organización y administración no hay controles adecuados en la Universidad de Caldas, lo cual ha generado una crisis de gobernabilidad: “(...) *una secretaria que lo atiende mal a uno, ¿y qué?*”, “(...) no hay mantenimiento adecuado de los equipos o escenarios y nada se hace”.

Estas significaciones están muy cercanas a las instituidas por el Estado, las cuales se han estado moviendo entre escenarios simbólicos de poder –sanción, castigo–, buscando perfeccionar una microfísica en dispositivos más efectivos y menos dramáticos, pero sobre todo en las formas de distribuir el poder (Foucault, 1975). Las leyes 30 y 115 se expresan en el marco del control y la vigilancia. En los profesores y profesoras, estos dispositivos se han definido desde 1982, cuando se generó el sistema de evaluación, pero sobre todo en 1989, desde la asignación de su carácter punitivo en términos de retiro del escalafón y de la universidad; mientras que a nivel de los estudiantes y las estudiantes, como se mencionaba, la historia de la universidad, por lo menos hasta 1985, es la historia de su control explícito en prohibiciones; en adelante se perfecciona la forma de control, hasta que en 1994, desde la ley 115, se le otorga el estatus de autocontrolador.

Los profesores y profesoras coinciden con las significaciones sobre las formas de control que se dan en la universidad, y que generan problemas de ambiente laboral adecuado, expresando

incluso la falta de gobernabilidad; pero, a diferencia de los estudiantes y las estudiantes, para los profesores y profesoras el control debe ser formativo, o sea, un control que ayude a detectar los problemas y generar correctivos. A ese control se refieren cuando hablan de la evaluación de la cual son objeto, pues esta, pese a que no tiene un carácter punitivo, tampoco resuelve nada en tanto le falta validez ecológica: “Son cuestionarios cerrados que no informan nada”, “preguntan cosas sobre las cuales los estudiantes no tienen suficiente conocimiento”, “se hacen en momentos de evaluación, lo cual ya es sesgado”. Poca referencia se hace al control de los estudiantes y las estudiantes. Sin embargo, los criterios están ligados indefectiblemente a los del aprendizaje, cuyo fundamento está en el premio y el castigo, lo cual se ubica en imaginarios desde la microfísica del poder.

En el sentido anterior, los imaginarios de los profesores y de las profesoras se podrían analizar desde 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. Significaciones que son compartidas por la universidad desde el estatuto docente de 2002, donde la labor de la evaluación que se realiza a profesores y profesoras es totalmente formativa.

#### **Soportes de realización: ambiente laboral**

El proceso de constitución de la universidad es mucho más que ligar significados a unos símbolos y hacerlos valer como tales 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 se crean los soportes de realización desde los cuales se asegura

un ambiente apropiado para el cumplimiento de las funciones asignadas.

En las significaciones de profesores, profesoras y estudiantes, el ambiente laboral en la Universidad de Caldas está 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, profesoras 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.

En este escenario simbólico, los empleados, empleadas y administrativos son la base fundamental para que se logren ambientes adecuados que ayuden y faciliten el cumplimiento de las funciones asignadas en el grado o estatus dado a cada una de ellas.

#### **Algunos puntos de fuga**

Uno de los puntos de análisis relevantes en el estudio es la aparente consideración de que profesores, profesoras y estudiantes no parten de la creación de imaginarios radicales, sino resignifican los simbólicos instituidos sobre universidad, dándoles matices diversos y cargándolos de nuevos sentidos sociales.

Esta conclusión surge del análisis de las primeras historias, en las cuales se muestra que las

diferencias entre género, facultad y tiempo de permanencia no son tan relevantes, pues pese a que entre facultades se percibían desacuerdos, estos se fueron haciendo tenues en la medida en que se avanzó en la comprensión de la realidad. Por ejemplo, el imaginario de estudiantes, sin importar el tiempo de permanencia, género o facultad, se mueve en la función de *formar* como *dar forma profesional*.

Lo cual podría estar relacionado con:

- La fuerza de las perspectivas estructurales de la realidad social que se mueven en la vida universitaria y que llevan a considerarla como estructuras inamovibles que deben continuarse y repetirse con el trasfondo de mantener quizá el orden social hegemónico.
- La influencia de las culturas prefigurativas (Mead), que no permiten crear nuevas perspectivas porque su función es repetir las tradiciones.
- La influencia de la cultura hegemónica, en la cual prima el punto de vista masculino, invisibilizando la diferencia entre género.
- La influencia de aquellos imaginarios del mundo globalizado que asumen las universidades como “organizaciones económico funcionales”, en consideración a lo cual se orientan al cumplimiento de metas instrumentales sin tener en cuenta su naturaleza de “institución social” que se edifica y reedifica de manera constante en medio de ebulliciones magmáticas, en las cuales se definen y redefinen límites que fungen como fuerzas instituyentes y radicales y que fuerzan a los organismos oficiales a cooptarlas para poder lograr esos niveles de inteligibilidad social que requiere la institución para poder funcionar.
- Castoriadis y Shotter ya denunciaron el peligro de los imaginarios sociales cuando

son asumidos como estructuras o cuando se pretenden encerrar en lo racional o instrumental, pues generan estatismos que no sólo hacen ver corriente y normal lo que hemos imaginado, sino que atrapan a las comunidades en normatividades que “se hacen cumplir como acuerdos sociales”.

- La penetración de los medios de comunicación masiva y la industria cultural que vende a como dé lugar los criterios del mundo globalizado desde los cuales valorar las instituciones; criterios que, como se ha expresado, se amparan en un modelo de moratoria y buscan introducir a los individuos en una sociedad de mercado –venta y consumo de conocimiento especializado–. Estos medios no discriminan entre profesores, estudiantes, mujeres y hombres, sino que expanden sus dominios a todos por igual mediante estrategias que impactan a las sociedades de tal manera que son los puntos de referencia más importantes en la construcción de imaginarios. (Es tan fuerte la influencia de los medios de comunicación masiva en los imaginarios sociales, que Pintos los ha denominado “creadores de realidades”.)

Pero ese estatismo que se perfila desde la referencia central también puede mostrar la verdadera naturaleza magmática de la universidad. Pues si bien hay una aparente quietud (lograda gracias a que el Estado ha cooptado esos imaginarios instituyentes, que antes de la reforma de López Pumarejo en 1934 o el movimiento de Córdoba en 1918 eran apenas imaginarios radicales), en el interior de ese magma hay una gran ebullición de imaginarios que comienzan a mostrar direcciones diferentes y nuevos desequilibrios. Mientras los imaginarios de los profesores y profesoras se encuentran con los instituidos



en términos del imaginario central (construcción social de universidad), los imaginarios de los estudiantes que cabalgaron hacia esa dirección desde 1918, se vuelven a alejar de estos y buscan nuevos horizontes.

En realidad, no es que los imaginarios permanezcan estáticos sino que su movilidad no es fácilmente perceptible en estudios que no tengan en cuenta la historicidad de los simbólicos, con lo cual se sustenta aún más la necesidad de utilizar enfoques que sean sensibles a la emergencia de objetos nuevos, de nuevas agrupaciones, que permitan apreciarlas en su real movilidad histórico-social.

Desde estas consideraciones, por lo menos dos elementos son de gran importancia para futuros estudios sobre universidad: el principal viene dado en el sentido de la utilización de enfoques complementarios, que permitan presentificar la dinámica de esos imaginarios y su movilidad histórico-social. O sea, estudios que no asuman la naturaleza histórica e instituyente de los imaginarios no tendrían éxito en la aproximación de esta dinámica; y en segundo lugar, la necesidad de realizar estudios en profundidad, ampliando los puntos de observación para poder aproximarse de la mejor manera a la naturaleza histórica de los imaginarios sociales. De hecho, en los estudios realizados por Muñoz (2002) se muestra que en la universidad los procesos de cambio son lentos y por tanto las investigaciones que quieren percibirlos deben ser sensibles a esta característica.

El segundo punto de fuga está en 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 en que ese instituido responda a las exigencias de inteligibilidad social, en la medida en 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 construye la vida social de la universidad, sino que esta se desarrolla en los bordes de lo instituido de manera oficial o institucional, en los bordes de eso que ha sido racionalizado, pensado y organizado.

En razón a lo anterior, se reafirma el hecho de 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 lo estatal aproximándose a las significaciones sociales.

Esta dinámica es reconocida por Shotter (1993, 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, inintencionales 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.

Y el tercer punto de fuga se relaciona con el hecho de que los imaginarios que profesores, profesoras y estudiantes construyen sobre universidad están influidos, unos y otros, por las culturas prefigurativas, posfigurativas y cofigurativas (Mead, 1977), y las diferencias entre ellos se sitúan mejor en una leve tendencia de los imaginarios de los profesores y profesoras hacia los instituidos por la universidad, mientras que los de los estudiantes y

las estudiantes se aproximan más a los instituidos por el Estado.

Esto puede estar relacionado por lo menos con dos aspectos de la vida social: el primero de ellos, con la participación de los profesores, profesoras y estudiantes en los procesos de construcción de universidad que desde 1992 se han venido generando en la universidad, lo que deja expuesta la poca participación de los estudiantes y de las estu-

diantes en estos procesos, y por ello la lejanía con el proyecto de universidad.

En segundo lugar, el papel de los medios de comunicación masiva que se encargan de difundir las funciones asignadas por el Estado y la adaptabilidad de estas funciones y estatus a las exigencias y requerimientos del mundo actual, lo que incluye con potencia las pretensiones sociales globales.

## Bibliografía

- AUGÉ, M. *La guerra de los sueños*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- BAEZA, MA. *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores, 2000.
- BARNETT, Roland. *Los límites de la competencia*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2001.
- BEDOYA, JI. *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 1998.
- BERGER, PL., & LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*. 17a. reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- BHASKAR, R. *A Realist Theory of Science*. Leeds: Leeds Books, 1975.
- CASTELLS, M.; WILLIS, P., et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. *Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets, 1983.
- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2. *El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets, 1993.
- CASTORIADIS, C. *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- CASSIRER, E. *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomo III. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- DURAND, G. *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- FALS-BORDA, O., & ANISSUR, R. *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: Cinep, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- FREITAG, M. *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2004.

- GALINDO, C. Fenomenología de la posmodernidad e inferencias educativas. Popayán: Universidad del Cauca. *Revista de la Universidad del Cauca Itinerantes 1*, 2002, p. 49-62.
- GERGEN, KJ. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. Nueva York: Basic Books, 1991.
- GIROUX, HA. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.
- Grupo de las 10 Universidades. *El impacto de los procesos de autoevaluación de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Grupo Interuniversitario Investigare. (2002). En: PINILLA, A. (Comp.). *Culturas universitarias: usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Bogotá, 2002.
- HABERMAS, J. *Ciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Pensament, 1985.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social y crítica de la razón funcionalista*. Tomos I y II. 4a. ed. Barcelona: Taurus, 1999.
- LUHMANN, N. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana - Alianza, 1984.
- MARTÍNEZ, E., & NIÑO, M. *La educación a distancia y el conflicto de los imaginarios en la última década*. Uruguay: trabajo de investigación del Ministerio de Cultura y Educación. Uruguay: Ministerio de Educación, 1999.
- MARTÍNEZ, E., & VARGAS, M. *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, 2000.
- MEAD, M. *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Garnica, 1977.
- MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación*. 2002. En: [www.pensamientocomplejo.com](http://www.pensamientocomplejo.com)
- MOSCOVICI, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1968.
- MUÑOZ, H. *Investigar la universidad*. México, D.F.: UNAM, Centro de Estudios sobre Universidad, 2002.
- MURCIA, N., & JARAMILLO, LG. *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis, 2000.
- MURCIA, N., & JARAMILLO LG. *Seis experiencias en investigación desde el principio de complementariedad*. Armenia: Kinésis, 2001.
- MURCIA, N., et al. *Los imaginarios del joven ante la clase de educación física. Un reclamo por su reconocimiento*. Armenia: Kinésis, 2005.
- NIÑO, MS., et al. Territorios del miedo en Bogotá: imaginarios de sus ciudadanos. [www.sobreimaginarios.com/imaginariosdemiedo.htm](http://www.sobreimaginarios.com/imaginariosdemiedo.htm), 2003.
- NOT, L. *Las pedagogías de la mente*. Universidad de Lovaina, 1991.
- OSPINA, HF., & ALVARADO SU. La formación ciudadana en la escuela y el fortalecimiento de la subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. En: *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividad política en la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.
- PINTOS, JL. La nueva plausibilidad: La observación de segundo orden en Niklas Luhmann. Santiago de Compostela/Pamplona, 1994. En: *Revista Anthropos*, , 1997, 173/174, p. 126-132.

- PINTOS, J L. El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. En: *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2003, 1-2, vol. 2, p. 21-34. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=784>
- PINTOS, JL. Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. En: *Semata. Ciencias sociales y humanidades*, 2004, 16, p.17-52. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- POZO, JI. *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid: Visur, 1987.
- REGUILLO, R. La emergencia en las culturas juveniles. Estrategias del desencanto. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Bogotá: Norma, 2000.
- SÁNCHEZ, J. Imaginarios sociales y cultura popular. *Revista Sarance*, 1999, 17-10ª, p. 27-40. Otavalo.
- SANTOS, L. El imaginario del estudiante de la Universidad Nacional. Una aproximación psicoanalítica. En: *Catálogo de investigaciones 1994-1995*. Universidad Nacional de Colombia, p. 293. Comité de Investigaciones y Desarrollo Científico (CINDEC), 1996.
- SEARLE, JR. *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós Básica, 1971.
- SERRANO, JF. ¿El paraíso conservado? Moratorias sociales y tránsitos vitales. En: Pinilla (comp.). *Culturas universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Bogotá: Investigare, Arfo Editores, 2002.
- SHOTTER, J. *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- SOLÍS, ND. *Las representaciones sociales del deporte en niños y jóvenes de sectores populares*. Argentina: Investigación de imaginario del deporte en Argentina, 1999.
- VALENCIA, A., & GÓMEZ, A. *Historia de la Universidad de Caldas*. Manizales: Universidad de Caldas, Centro Editorial, 1994.
- VIGOTSKI, S. *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires, 1993.
- VILLAR, LM., & ALEGRE, R. *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Trotta, 2004.
- YOGO, F. *Magma. Psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: TusQuest. La obra de Castoriadis, 2003.

### 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, Colombia.
- Acuerdo N° 006 de agosto de 1957. Por el cual se aprueban los estatutos de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas, Colombia.
- Acuerdo 007 de octubre de 1962. Por el cual se aprueba el estatuto del profesorado. Centro de archivos Universidad de Caldas, Colombia.
- Acuerdo 010 de agosto 20 de 1970. Por el cual se establece el reglamento académico de la Universidad de Caldas, Colombia.

- 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, Colombia.
- Acuerdo 050 de 1980. Por el cual se expide el estatuto general de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas, Colombia.
- Acuerdo 055 de 1980. Por el cual se adopta el reglamento estudiantil de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas, Colombia.
- 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, Colombia.
- 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, Colombia.
- Acuerdo 021 de 2002. Por medio del cual se adopta el estatuto docente. Centro editorial Universidad de Caldas, Colombia.
- Decreto 080 de 1980, de la República de Colombia, mediante el cual se regula la educación en el país. Observatorio de educación Iberoamericana. Sistemas educativos nacionales - Colombia.
- Decreto 2566 de 2003. Decreto de la República que establecen las condiciones mínimas de calidad de la educación superior en Colombia.
- Ley 30 de 1992. *Compendio*. Universidad de Caldas, Manizales: Centro editorial Universidad de Caldas, Colombia, 2002.
- Ley 115 de 1994, ley 29 de 1974. 2003. En: Observatorio de educación iberoamericana. Sistemas educativos nacionales - Colombia, [www. De adobe](http://www.adobe.com).
- Ley 29 de 1974.
- Ordenanza 006 del 24 de mayo de 1943, la cual creó la Universidad Popular. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Proyecto educativo institucional (PEI). Universidad de Caldas, 1996-2010. Universidad de Caldas, Manizales: Centro editorial Universidad de Caldas, Colombia.