

## Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior\*

**Napoleón Murcia Peña\*\***

Profesor titular de la Universidad de Caldas, director Departamento de Estudios Educativos, Manizales, Colombia.

· **Resumen:** *Partiendo de las realidades sustantivas de la vida universitaria, el artículo muestra la universidad como institución social; la cual, pese a constituirse desde normatividades definidas como imaginarios instituidos, responde a una dinámica siempre efervescente y constructiva que se desarrolla en su interior a manera de esquemas de inteligibilidad y escenarios de plausibilidad social desde los cuales se mueve y organiza la vida en la institución. Muestra, desde su propia dinámica, cómo la definición de políticas sobre educación superior debe partir del reconocimiento de esos imaginarios que las comunidades educativas construyen, toda vez que es desde ellos que se definen las acciones e interacciones en la vida universitaria.*

**Palabras clave:** Política en educación superior, vida cotidiana, imaginario sobre universidad.

### **A vida universitária e imaginários: possibilidade na definição de políticas sobre a educação superior**

· **Resumo:** *Partindo das realidades substantivas da vida universitária, este artigo apresenta a universidade como uma instituição social; a qual, não obstante constituir-se a partir de normatividades definidas e imaginários instituídos, responde a uma dinâmica sempre efervescente e construtiva que se desenvolve internamente a maneira de esquemas de inteligibilidade e cenários de plausibilidade social desde os quais se move e se organiza a vida na instituição. O artigo mostra, desde a sua própria dinâmica, como a definição*

---

\* Este artículo se basa en dos estudios realizados en la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia. El primero de ellos desarrollado con profesores, profesoras y estudiantes, donde se buscaba comprender los imaginarios que estos actores construyen sobre la Universidad y que fue objeto de la tesis doctoral "Vida universitaria: un estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes" (Murcia, 2006), investigación iniciada en febrero de 2003 y finalizada en octubre de 2006; y el segundo (enero de 2005-noviembre de 2006) que buscó estructurar un modelo de autoevaluación institucional partiendo de los imaginarios de la comunidad educativa (profesores y profesoras, estudiantes, empleados y empleadas, personal administrativo, empleadores y empleadoras, y egresados y egresadas) que permitiera ver la institución desde adentro, en los procesos de acreditación institucional, inscrito en la Vicerrectoría de la Universidad de Caldas bajo el código 1255905 (ver: Murcia, Sánchez & Candamil, 2006).

\*\* Licenciado en educación, Universidad Surcolombiana, Magister en educación Universidad Javeriana -Universidad de Caldas, doctor en ciencias sociales, niñez y juventud CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. Coordinador grupo de investigación motricidad y mundos simbólicos- grupo "A" Colciencias. Correo electrónico: [napo2308@gmail.com](mailto:napo2308@gmail.com)

*das políticas sobre a educação superior deve partir do conhecimento desses imaginários construídos pelas comunidades educativas, toda vez que é a partir deles que vêm definidas as ações e as interações na vida universitária.*

**Palavras chave:** política na educação superior, vida cotidiana, imaginário sobre a universidade.

### **University life and imaginaries: a possibility in defining policies on higher education**

· **Abstract:** *Based upon the substantive realities of university life, this article shows the university as a social institution. Although it is structured on norms that are defined as institutionalized imaginaries, the university responds to an always effervescent and constructive dynamics that develops internally as intelligibility sketches and social plausibility scenarios from which institutional life is constructed and organized. The institution shows, from its own dynamics, how the definition of policies on higher education must start from the recognition of those imaginaries constructed by educational communities, as it is from them that university life actions and interactions are defined.*

**Keywords:** Politics in higher education, daily life, imaginary about the university

**-I. Presentación -II. Los inicios de una propuesta. -III. Escenario actual de justificación. -IV. La institución social de la universidad. -V. La universidad como institución social. -VI. Los trazos sustantivos desde la dinámica de los imaginarios sociales. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida julio 14 de 2008; versión final aceptada noviembre 27 de 2008 (Eds.)*

#### **I. Presentación**

La universidad es una institución social que se construye y deconstruye constantemente en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana. En este escenario de lo informal, del doxa, de la no linealidad donde está permitido pasar de una reflexión teórica profunda a la más simple referencia sobre un actuar cualquiera, donde las reglas del hablar se constituyen desde contratos tácitos entre los hablantes; en este escenario donde el *ethos* de fondo es la vida misma, es donde se construyen los esquemas de inteligibilidad que definen el ser, el representar y el decir la universidad.

La universidad no funciona linealmente como una organización orgánica-funcional definida de antemano, pues sus reglamentos, estatutos y proyectos son apenas puntos de referencia desde los cuales los actores sociales realizan sus reflexiones para construirla y reconstruirla en un proceso de permanente ebullición.

Pese a que estos instrumentos de funcionamiento (los reglamentos y planes) son definidos por la comunidad mediante acuerdos sociales, en realidad su operación depende de las significaciones imaginarias sociales que sobre ellos se construya. Es en el entramado de estos imaginarios sobre lo formal (sobre los imaginarios instituidos) donde se definen las formas de ser corrientes en la universidad; lo cual significa que los esquemas de inteligibilidad, eso que nos permite hacernos entender en la universidad y definir nuestras acciones e interacciones como válidas (constituir nuestra vida en los marcos de una plausibilidad social), se construyen en una permanente ebullición entre lo definido por el Estado (imaginario instituido estatal), lo definido por la universidad (imaginario instituido universitario) y lo definido por la comunidad (imaginario instituyente y radical)<sup>1</sup>.

En una especie de esquema de inteligibilidad autónomo que se construye en los bordes de lo instituido, se desenvuelve la vida universitaria. Es ahí donde la fuerza ilocutoria cobra sentido de realización social, donde las palabras sancionadas en los procesos de comunicación como acuerdos funcionales se convierten en realizaciones, donde se define lo que se debe o no hacer-decir y la forma como se debe ver-mostrar la universidad.

Por eso, los imaginarios instituidos por la universidad y por el Estado cobran sentido social solamente en el bullicio de lo cotidiano, por que es ahí donde se habla sobre ellos, donde tácitamente se construyen imaginarios que ayudan a la comunidad educativa a organizar sus vidas desde perspectivas que los acercan o alejan de la Universidad. Por eso, mientras más se haya involucrado a la comunidad en la construcción de sus simbólicos funcionales (PEI, reglamentos, planes), más cercanos estarán éstos a las significaciones sociales que se construyen sobre ella y por tanto a la vida cotidiana universitaria. Mientras mejores sean los procesos de participación en la construcción de estos simbólicos que guían la universidad, mayores posibilidades hay de que las comunidades los consideren como los suyos propios, así en el fondo se estén dando ebulliciones hacia nuevas transformaciones.

Justamente, la comunidad universitaria reconoce la importancia de su participación en la construcción de la universidad, y reclama procesos más amplios de concertación sobre las definiciones del *legein* y *teukhein* institucional<sup>2</sup> (Murcia, 2006, Murcia, Sánchez & Candamil, 2006).

La comprensión, de estos movimientos sociales, de estas ebulliciones que dinamizan imaginarios radicales e instituyentes en relación con los

<sup>1</sup> Respecto a la relación y origen de estos niveles de imaginarios, Castoriadis plantea que los imaginarios radicales corresponden a esos imaginarios primeros, a la imaginación productiva y creadora que fundamenta la posibilidad de nuestra conciencia, "de nuestro ser para nosotros"; son producto de la *psiquesoma* (1983, p. 253). La constante referencia que las personas hacen de ellos permite que se constituyan en puntos de fuga para el actuar, representar y decir de muchas personas, con lo cual se pueden convertir en verdaderos movimientos sociales que generan fuerzas instituyentes hacia cambios sociales. Los imaginarios instituidos corresponden más a esos imaginarios que son reconocidos y organizados por las instituciones en sus simbólicos reglamentarios y de organización. (Castoriadis, 1997, pp. 133-156).

<sup>2</sup> El *Legein* y *Teukhein* son, desde Castoriadis, las formas de organización funcional, por fuera de las cuales es imposible que una sociedad o institución tenga vida autónoma. Al decir de este autor, estas normas funcionales son construidas desde un magma de significaciones imaginarias sociales que funcionan a manera de acuerdos desde los cuales las personas influidas organizan sus formas de decir, representar (*Legein*) y hacer (*Teukhein*) la institución (Castoriadis, 1989).

imaginarios instituidos (en tanto contratos sociales), es, sin lugar a dudas, un elemento de gran importancia a la hora de trazar políticas sobre la educación superior; comprensión a la que aporta Pintos (2004) en su análisis sobre el saber y poder, donde se percibe, a la vez que movilidad, la fusión magmática de muchas generaciones en la construcción de la vida universitaria.

En el marco de estas consideraciones, desarrollo en el artículo una síntesis sobre los momentos que motivaron los análisis, proponiendo luego la ubicación de contexto de la problemática para componer, desde los resultados del estudio, una mirada de la forma como se fue construyendo la universidad en el escenario de los acuerdos e imaginarios sociales, y los argumentos que la llevan a constituirse como institución social, por encima de las miradas orgánico-funcionales que la han instrumentalizado. Finalmente, presento la dinámica de los imaginarios en la Universidad, vista desde las construcciones sustantivas y las triangulaciones formales.

## II. Los inicios de una propuesta

Este texto tiene como base de sustento dos experiencias investigativas realizadas en la Universidad de Caldas. La primera, relacionada con el proceso de auto-evaluación institucional con miras a la acreditación, y la segunda, con la tesis doctoral “vida universitaria. Un estudio desde los imaginarios sociales de profesores y estudiantes” (Murcia, Sánchez & Candamil, 2006, Murcia, 2006). Dos estudios que muestran cómo lo más importante para valorar-autoevaluar la universidad, es investigar la dinámica que se genera en la vida cotidiana de la institución.

En el primer estudio, un grupo de la Universidad de Caldas definido por el Consejo Superior como “el comité de aseguramiento de la calidad de la educación”, afrontó la autoevaluación de la universidad con miras a la acreditación, tomando como referencia la comprensión de la vida universitaria; y se apoyó para ello en el enfoque de complementariedad etnográfica.

Este enfoque busca asumir las realidades sociales en la magnitud de su complejidad, y de ahí la necesidad de generar propuestas de análisis teóricas y metodológicas también complejas que permitan comprender el fragmento de la realidad estudiada en sus múltiples interacciones. En esta perspectiva, el problema y el método son la primera construcción de sentido y por tanto se elaboran desde la realidad misma, confluyendo en campos de dirección que, como observables, se profundizan en el trabajo de campo. (Murcia & Jaramillo, 2000, 2001, Murcia, Camacho, Jaramillo & Loaiza, 2005, Jaramillo, Murcia & Portela, 2005, Hurtado, 2004).

El enfoque considera la vida cotidiana como fundamento central en la construcción social de las instituciones, y por tanto en el objeto a estudiar. Reconoce, además que la cotidianeidad no sólo se funda en experiencias, sino que se construye desde el sujeto total, magmático y por ende portador de imaginación, sentimiento, razón, herencia psicosomática y cultura,

que al fundirse en ebulliciones constantes son fuente de vida social y de experiencia.

La experiencia, en esta perspectiva no exime la imaginación, por el contrario, en la vida cotidiana es fuente de imaginación, razón, sentimiento, creación y cultura. En consideración a que lo social hunde sus raíces en esta constante dinámica dialéctica, un estudio desde la vida cotidiana supera las digresiones a lo fenomenológico como fundamento únicamente de experiencia. (Esto a propósito de la digresión que Castoriadis hace respecto de la fenomenología [Castoriadis, 1998, p. 275]).

El apoyo en el enfoque de complementariedad permitió articular las categorías del imaginario encontradas en la vida cotidiana de la universidad, desde profesores y profesoras, estudiantes, empleados y empleadas, y personal directivo, con las categorías propuestas por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) para definir una propuesta autónoma de autoevaluación de la universidad de Caldas desde la cual se valoró la institución en su integridad. La articulación se realizó entre lo cualitativo y lo cuantitativo, buscando que el dato estadístico se convirtiera en un medio de comprensión de la dinámica de la universidad y no en el dato inefable de verdad sobre ella. La autoevaluación de la universidad se constituyó así en una narrativa sobre ella, donde se habla de la institución desde los actores que la dinamizan, que la experian, la sueñan y proyectan, que ven en los escenarios de realización, en los actores sociales y en el ambiente, las categorías centrales desde las cuales profundizar en las funciones misionales de la universidad.

La segunda experiencia fundamentada en el mismo enfoque realizó un estudio de los imaginarios que profesores, profesoras y estudiantes construyen sobre el concepto *universidad*. En esta investigación, el diálogo se realizó entre dos perspectivas metodológicas de orden cualitativo:

La primera referida al código relevancias y opacidades de Pintos (2002), que busca estudiar la complejidad de las realidades sociales desde la observación de segundo orden, acudiendo para su interpretación y procesamiento al “metacódigo relevancias y opacidades”, según el cual la realidad social se construye en los procesos de comunicación, en los que se acuerdan formas de inteligibilidad en la institución ancladas a imaginarios que definen las maneras de organizar las vidas de las personas. En ese proceso de construcción de imaginarios sociales (esquemas de inteligibilidad) hablamos del mundo, y lo hacemos relevando cosas pero a la vez dejando otras en la opacidad; por tanto cuando estudiamos relevancias y opacidades estamos, en realidad, mostrando la dinámica de los imaginarios sociales.

Pero los imaginarios sociales son también configuraciones históricas, configuraciones que se muestran en dinámicas profundas de cambios y ebulliciones, a veces imperceptibles a miradas localizadas en cortos escenarios temporales. Por tanto, la perspectiva de J.L. Pintos fue complementada con la arqueología del saber de Foucault (2003), buscando el status histórico de los imaginarios sociales sobre universidad. De ahí que en la investigación

realizada, la historicidad de la institución educativa tiene sentido sólo en el marco de los imaginarios sociales, y sus categorías simbólicas emergentes en las formaciones discursivas.

No se trata de ordenar hechos sobre la universidad sino de aproximar la emergencia de objetos desde las formaciones discursivas que sobre ella se han ido construyendo desde su fundación, y tejer desde ellos las redes que permitan comprender la dinámica de los imaginarios que profesores, profesoras y estudiantes construyen sobre universidad.

En ambos casos, la base de comprensión se centró en la hermenéutica profunda, en la cual la observación de segundo orden se constituyó en el eje de interpretación (Shotter, 1993).

### III. Escenario actual de justificación

La vida cotidiana como escenario de estudio en las universidades ha sido poco explorada en Colombia. Pese a que las categorías en torno a las investigaciones sobre educación superior han ido cambiando, los modelos utilizados se asumen como externos a la vida de la universidad y se orientan fundamentalmente a generar datos fríos sobre cálculos estadísticos respecto de categorías de orden administrativo y económico, muy recientemente referidas a pedagogía, interdisciplinariedad e incluso calidad de la educación superior.

Rivera Martínez muestra cómo entre 1980 y 1986, se reportaron 76 documentos a nivel nacional que se referían a investigaciones sobre educación superior, todas desde modelos descriptivos, equivalentes a 28.6% del total de las investigaciones que en este período se estaban desarrollando sobre educación. Los datos indican que la tendencia total hacia la investigación descriptiva se mantiene (similar a la de la década de los 60 y 70) aunque las direcciones han ido cambiando; en la década de los 60, los estudios se fundamentaban en la economía y administración de la educación; en los 70 y 80 se introducen temas novedosos como la calidad de la educación, la pedagogía y la interdisciplinariedad<sup>3</sup>.

En un estudio posterior, Martínez y Vargas<sup>4</sup> dejan entrever una tendencia similar en las investigaciones más recientes. La mayoría de los estudios en Colombia se han centrado en procesos explicativos, utilizando para ellos métodos empírico-analíticos.

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

---

<sup>3</sup> Esta investigación realizada en 1996 es tomada como base de referencia para el estudio hecho luego por Martínez & Vargas (2002, p. 21).

<sup>4</sup> En un estudio auspiciado por el ICFES, en el cual las autoras buscan construir un estado del arte de la investigación sobre la Educación Superior en Colombia a partir del análisis documental. En total fueron 186 los documentos clasificados para este trabajo: monografías, ensayos e investigaciones finalizadas entre 1990 y 2001 (Ver Martínez & Vargas, 2002).

Tal y como lo consideran las autoras, el método predominante “*se fundamenta en la tendencia empírica, lo que implica que la investigación sobre la educación superior en Colombia se encuentra en estado embrionario; es decir que en tanto programa de investigación, su condición es la de estar viviendo una etapa inicial interesada fundamentalmente por la apreciación de los hechos*”. (Martínez & Vargas, 2002)

En la mayoría de las investigaciones más recientes se mantiene esta perspectiva, aunque su intencionalidad esté centrada en estudiar la calidad de la educación superior<sup>5</sup>.

En el contexto latinoamericano es en el Cesu de la Unam de México, donde autores como Juan Luís Piña Osorio vienen desarrollando intensos estudios de la universidad desde la vida cotidiana (Piña, 1998).

En otros campos y escenarios ya son reconocidos los estudios desde la vida de las personas, pues se asume que esa proximidad a las experiencias cotidianas no sólo permite reconocerlas tal y como ellas son, sino que se logran niveles de empoderamiento social que serían difíciles desde modelos explicativos; lo cual asegura actitudes positivas respecto de los compromisos logrados en posibles proyectos derivados de estos estudios. La identidad y sociabilidad grupal de las tribus urbanas no lo serían sin la proximidad a su cotidianeidad (Oriol, Pérez & Tropea, 1997); tampoco lo serían los procesos organizacionales y de gran movilidad logrados por Fals-Borda (1991).

#### IV. La institución social de la universidad

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

Por supuesto, implica que es la sociedad la que crea por sí y para sí, un magma<sup>6</sup> de significaciones desde el cual organiza su propio mundo, pero a la vez es organizada por ese magma creado. En ese magma hay ebullición de representaciones individuales y colectivas desde múltiples influencias; naturales, biológicas, sociales, individuales que al fundirse constituyen las pautas y herramientas para organizar el mundo de esa sociedad determinada, pero que a la vez son constituidas por esa sociedad.

<sup>5</sup> Por ejemplo, en la serie de investigaciones realizadas por el grupo Investigare (2002) o el grupo Colombiano de las 10 Universidades centradas (2005) en indagar aspectos referidos a la calidad de la educación superior en Colombia, la tendencia de los enfoques empírico-analíticos se mantiene aunque se muestran pocas investigaciones con enfoques comprensivos.

<sup>6</sup> Castoriadis llama magma a un modo de coexistencia en fragmentos de múltiples organizaciones lógicas pero no reductible a una organización lógica. La noción de magma es aplicada tanto a la psique en tanto expresión de la imaginación radical, como a la sociedad en tanto magma de significaciones sociales. El Magma es a su vez el resultado de fundido de rocas sobre las cuales reposan los continentes, en un equilibrio inestable: su estratificación implica movimientos, conmociones, surgimientos, erupciones de las que surge lava que al solidificarse produce diversas formas (Castoriadis, 2003, p. 103).

Castoriadis diría que

*(...) esta institución es en cada momento institución del mundo, como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad misma. Suministra el contenido, la organización y la orientación del hacer y del representar/decir sociales. Lleva inexorablemente consigo, como creación de la sociedad, la institución del individuo social, por medio de ese teukhein y del hacer particular representados por la socialización de la psique/soma. Por ello, la sociedad da existencia a los individuos (1989 p. 329).*

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

A la vez que la sociedad crea las bases funcionales de la institución social, es creada por ella. Esto es que, universidad —como institución social—, al crear sus fundamentos del *Legein* y *Teukhein*, no sólo está dando a la sociedad las bases desde las cuales se debe analizar, actuar y representar la universidad, sino que desde esas mismas bases otorgadas ella misma se constituye y valora como institución social. De ahí la posibilidad autopoiésica<sup>7</sup> de la universidad como institución social.

A propósito, Baeza considera que

*La institución es el conjunto de significaciones legitimadas de manera social, independiente de una funcionalidad precisa; la institución remite por tanto al ámbito de las aceptaciones colectivas, de las ideas, de las fantasmagorías, etc. que pasan a formar parte de nuestro sentido común. La sociedad es justamente una institución mayor (Baeza, 2000, p. 26).*

Antes que todo, la institución es movilidad de significaciones comunes, por tanto, la creación de la universidad no obedece a un proceso de superposición y organización secuentes de situaciones, funciones o representaciones, como nos lo hace ver la herencia occidental, o la definición de un ideal en normas y leyes que harán que la sociedad o institución funcione armónicamente desde estas construcciones; por el contrario, es organización caótica, desenfrenada y

---

<sup>7</sup> La autopoiésis social es una categoría utilizada por N. Luhmann (1984) para referirse a los procesos de construcción y deconstrucción de las realidades sociales mediante la dinámica de la comunicación, en cuyo escenario hacemos referencia al otro, a los otros y a las otras, a nosotros, a los sistemas institucionales, a las funciones que a éstos les asignamos, y a lo otro.



sísmica, donde fluyen componentes fundidos de toda una historia del mundo. Aquí el mundo no es escindido como social y humano, por que el mundo social es desde ese caos, algo que aparenta ser externo a nosotros pero que vive dentro de nosotros, organizado gracias a ese magma de significaciones creadas por lo social que me han permitido organizarlo.

En el sentido anterior, los cierres o límites que la sociedad traza a la universidad mediante la delimitación funcional del *teukhein* y *legein*, no corresponden a algo dado, establecido de por sí; por el contrario, son los actores quienes corren esos cierres de acuerdo con los límites mismos de nuestras conciencias, como lo dijera Foucault; por tanto, depende de los actores sociales el hacer de éstos estructuras inamovibles y estáticas, o asumir esas fronteras como relativas y dinámicas. Shotter (1993) lo plantea en términos de que incorporamos desde las conversaciones cotidianas cierres sobre las instituciones, las cuales van logrando un estatus tal que se constituyen en instituidas, y mientras más se hable de estos, más se instituyen socialmente. Según el autor, cuando estas referencias son cooptadas por el Estado se vuelven estáticas y pierden su naturaleza imaginaria.

Pero además, la sociedad es magma de magmas, por que en ella se conjugan todas las funciones del mundo: lo histórico, lo social, lo individual, lo natural, lo racional, lo imaginario. Por eso cuando se crea la universidad, lo que hacemos es delimitar de ese gran magma un fragmento y lo dotamos de identidad. Una identidad que es construida por la sociedad y que al tiempo la influye; un fragmento en el que están contenidos todos los componentes fundidos en el gran magma social.

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

Toda institución social es validada y reconocida por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye; a tal punto que los dispositivos simbólicos deben ser, a la vez, la forma de orientación y expresión de un magma de significaciones sociales que no sólo orienta a las personas sino que se deja influir por los simbólicos construidos por ellas. Castoriadis lo precisa cuando expone que

*(...) 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).*

De hecho, la universidad existe porque la sociedad ha sido capaz de fundir símbolos y significados sociales en unos acuerdos que nunca dejan de ser temporales; por eso existe el PEI y todas las normatividades en la universidad.

Así, la educación es uno de los constructos simbólicos más ricos y complejos que la sociedad ha imaginado para introducir a los individuos a ese magma de significaciones, expresadas en el gran mundo simbólico de lo cultural, de lo comunicativo, de lo político, de lo ético y de lo estético. Y como extracto de ese gran magma social, debe también considerarse su dinámica constante en dirección a autoconstituirse en medio de las influencias polifonías de quienes afecta, mas no así reproducirse como lo definirían las propuestas estructuralistas.

## V. La universidad como institución social

*La universidad es un escenario social, cultural, político, ético-estético y cognitivo donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo donde se vive y se comparten experiencias, teorías y sensibilidades que pretenden ayudar a mantener, construir y desarrollar al individuo, la sociedad y la cultura (Murcia, 2006).*

La universidad como institución social no es más que la organización de un conjunto de acuerdos legitimados por la sociedad en cuyos linderos se juega la posibilidad de hacer comprensibles y válidas las acciones e interacciones de las personas. Es el producto de la conciliación de significaciones imaginarias sociales en simbólicos que definen las formas de ser corrientes en la institución. Es, en realidad, el conjunto de esquemas de inteligibilidad y plausibilidad social avalados y reconocidos por una sociedad para organizar las acciones e interacciones de sus miembros. O sea, es mucho más que la organización lineal y mecánica de unas normas y pautas para que sean seguidas por un grupo social, pues **la universidad es, ante todo, magma efervescente** en el que se funden constantemente significaciones, haceres, experiencias, razones, y operaciones funcionales que se dinamizan en la vida cotidiana.

Las relaciones magmáticas en la universidad son polifónicas, pues pese a que sólo son posibles gracias al acuerdo social sobre las formas de hacer, decir, representar e imaginar esa institución en la sociedad, la misma institución regenera a manera de autopoiesis sus dinámicas internas para que la movilidad no se desborde hacia dimensiones que no le son propias. La universidad es creada por la sociedad e influida por su propia creación. O sea, antes que todo, la sociedad es construcción social y sus simbólicos e imaginarios sólo tienen sentido en el marco de esas estructuras de significatividad que la definen y que ella misma ha definido.

Por ser institución construida por lo social es, por tanto, móvil y dinámica como la misma sociedad.

Es instituida desde y en un magma de significaciones imaginarias sociales y, por tanto, sujeta a la implacable ebullición y fusión entre lo sicosomático, lo histórico, lo cultural, lo racional y lo imaginario. Por tanto desequilibrio y equilibrio constante entre lo instituido, instituyente y radical. Se evidencia en las diferentes luchas de fuerzas, las que quieren mantener unos criterios de universalidad, y las sociales instituyentes y radicales.

Es acuerdo y posibilidad. Por tanto es definición y redefinición de funciones y status de cada una de ellas, y es creación de condiciones para que esas funciones sean posibles.

Pero sobre todo es autopoiesica; ni siquiera como sistema pero sí como magma que se genera y regenera constantemente en el marco de ebulliciones confusas y caóticas que a veces siguen la autoreferencia propia de la autopoiesis, pero que también a veces se sale de ella para generar nuevas formas de organización que con el paso de la presión instituyente se van consolidando en imaginarios instituidos, incluso por el Estado.

Por esto, ese límite establecido por lo social en el Teukhein y Legein es tan sólo referencia para las acciones e interacciones de sus actores, pues en medio de la ebullición que implica su funcionamiento ellos construyen un mundo especial, un magma donde se funde lo instituido, pero también lo radical y lo instituyente. Un mundo que se desplaza en los bordes de lo que el Estado ha adoptado como propio, o de lo que la universidad, mediante sus reglamentos y planes, ha concebido como su ordenamiento.

Pese a que se han construido y acordado los trazos del sendero, los actores de la universidad los asumen sólo como un foco que guía hacia un punto posible, retando los altibajos del relieve y reconstruyendo sobre lo trazado nuevos trazos e incluso nuevos senderos y puntos de llegada. Las leyes, normas, reglamentos y planes, así hayan sido construidas por lo social, nunca permanecen estáticas en estructuras inamovibles, pues estos límites en la vida social de la universidad no son nítidos y los actores salen y entran en ellos constantemente, desplazando incluso las fronteras.

Pese a ello, las fronteras son una guía importante en el hacer, representar e imaginar la universidad. Por ejemplo, siendo que su naturaleza es pública, nadie podría adoptar comportamientos, discursos o representaciones propios de una universidad privada. Con razón Castoriadis diría que *“Realidad, lenguaje, valores, necesidades, trabajo de cada sociedad, especifican en cada momento, en su ser particular, la organización del mundo y del mundo social referida a las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad en cuestión”* (Castoriadis, 1989, p. 330).

## VI. Los trazos sustantivos desde la dinámica de los imaginarios sociales: Líneas del recorrido

### 1. Construcciones y deconstrucciones en la forma de estudiar la Universidad

Los estudios realizados en la Universidad de Caldas desde los imaginarios que la comunidad construye sobre la institución, y que dieron origen al sistema de autoevaluación para la acreditación institucional (Murcia, 2006, Murcia, Sánchez & Candamil, 2006), dejan entrever claramente dos dimensiones respecto de la universidad: *la primera*, relacionada con la forma de estudiarla; y la segunda, con las características que dinamizan los imaginarios sociales en la institución superior.

En el estado de investigación sobre la universidad colombiana se muestra que los estudios sobre educación superior son aún incipientes y que los modelos que imperan se fundamentan en enfoques empírico-analíticos<sup>8</sup>; por tanto, la comprensión de la universidad desde la vida cotidiana se limita a niveles descriptivos sin lograr la profundidad que requiere este tipo de análisis.

Esto tiene relación con los imaginarios de orden, mercado y capital que se han instaurado en la universidad, desde los cuales se definen sus políticas. Considerar la universidad como organización “económico funcional” (Castoriadis, 1983), significa predefinirla desde perspectivas que se formulan en logros y metas ideales y fijas, definidas fundamentalmente en términos de cobertura, repitencia, sostenimiento, producción, categorías analíticas desde las cuales se mide el impacto de la educación con miras a la eficiencia y la eficacia. Los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación propuestos por el CNA son la síntesis de la visión funcional de la Universidad<sup>9</sup>.

Los desarrollos en el anterior título dejan claro que la universidad es, ante todo, una institución social compleja y por tanto constituida por la sociedad, pero a la vez constituyente de sociedad y universidad. O sea, por ser a la vez instituida e instituyente, definición y generatividad, dinamizada y dinamizante, que se genera en un magma de significaciones imaginarias sociales y a la vez influye ese magma y lo reconstituye, en la universidad se funden aspectos sicosomáticos, sociales, culturales, racionales e históricos para definir una condición de acuerdo social desde el cual las personas que viven la universidad organizan sus vidas, y por tanto no se puede considerar desde una lógica

---

<sup>8</sup> Estos enfoques de investigación propios de las ciencias empírico-analíticas cuyo interés es meramente técnico (Habermas, 1978), son denominados por Taylor y Bogdam (1996) como métodos de inducción analítica, en tanto acuden a variables cualitativas e instrumentos de recolección masiva y a métodos de procesamiento estadístico.

<sup>9</sup> Las categorías propuestas por el CNA asumen métodos de inducción analítica, reduciendo la autoevaluación a la descripción y tabulación numérica de escenarios y procesos (basta con observar en los factores propuestos, las categorías definidas para el análisis, las cuales se centran en aspectos meramente funcionales). Por ejemplo, en lo académico se proponen categorías como la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la evaluación del currículo y los programas, pero el interés es meramente técnico en tanto propone en las estadísticas la búsqueda de los factores causales de problemas, sin trascender hacia la emergencia de categorías propias del entorno y la comprensión de lo que en realidad pasa en la universidad cuando se apoya uno u otro enfoque académico. El problema en la universidad no necesariamente se encuentra en la falta de flexibilidad, o de interdisciplinariedad; puede estar en otro factor mucho más profundo, que es el modelo de la universidad colombiana.

meramente económico-funcional, pues, según los imaginarios estudiados la esencia del magma social donde se dinamiza el saber “científico y técnico”, es la “formación de profesionales responsables y capaces”

Coincidiendo con este análisis, el padre Alfonso Borrero muestra cómo la Universidad desde su fundación en el siglo XII ha obedecido a un proceso de construcción histórico-social devenida de las más enconadas dinámicas de transformación y cambio, pero también impulsora de esos cambios y dinámicas; en esta medida, presenta a la universidad como escenario y origen de saber y por tanto como escenario y origen de autonomía y construcción social, en la que los imaginarios respecto de las sociedades y las ciencias han llevado a forjarla como institución autónoma, pese a los constantes intentos de intervención por diferentes fuerzas. En síntesis, en su obra se deja ver un haz de incertidumbre y sospecha sobre las formas supuestamente instituidas de la universidad y la reflexión sobre nuestra posibilidad y responsabilidad de continuar construyendo la universidad como entidad autónoma y libre. (Ver Tomos del Seminario de Universitología, en particular: “Modelos y valores universitarios en América Latina y Colombia durante los siglos XIX Y XX”, “La universidad Latinoamericana, la Reforma de Córdoba”, y “Los movimientos estudiantiles”. O los módulos realizados por Rivadeneira, 1992, Zarruk, 1992).

Los imaginarios sobre la universidad dejan entrever esa dinámica efervescente, de equilibrios y desequilibrios constantes, en la que se renuevan permanentemente los esquemas de inteligibilidad acordados y donde el origen real de estas renovaciones subyace en el bullicio de lo cotidiano. Por eso, las normativas y planes de desarrollo de la universidad funcionan sólo en la medida en que tengan significatividad en ese mundo de lo informal, de la doxa, de la opinión recurrente, en ese mundo donde no median criterios de formalidad contractual; Shotter diría que en la medida en que se construyan como poética social (Shotter, 1998, Maffesoli, 2004). Porque es en el bullicio de la vida cotidiana donde se construyen y deconstruyen esos imaginarios sociales, esos esquemas de inteligibilidad social desde los cuales las personas actúan e interactúan en la Universidad. Estos escenarios de construcción de Universidad se extienden más allá de los claustros y de las salas de reunión y se posesionan en los pasillos, cafeterías y sitios de juego informal de todos y todas quienes la habitan.

Por todo lo anterior, un estudio que pretenda reconocer la universidad debe en realidad comprender su vida cotidiana, lo que pasa en el bullicio de la cotidianidad para, desde esta comprensión, proponer acciones, discursos y representaciones que cautiven a la comunidad; y el enfoque de complementariedad etnográfica se presenta como una buena posibilidad para lograr tales propósitos.

Los nuevos lenguajes, las nuevas sensibilidades, las nuevas subjetividades que se deconstruyen y construyen polifónicamente se pueden apreciar en esa realidad cercana, en las formas discursivas que las personas expresan

en y desde su vida, en los imaginarios sociales que se construyen a diario. Con razón, autores como Barbero, Maffesoli, McLaren, Castells o Giroux, consideran que, mientras los *massmedia* han entendido esta realidad y la explotan para crear imaginarios de consumo y mercado, la escuela, la familia y el Estado siguen apostándole a los medios de intervención convencional, sin tener en cuenta las mutaciones que las personas/sociedades han sufrido en la actualidad. (ver: Maffesoli, 2004, Martín Barbero, 1997, Castells & otros, 1994, McLaren, 1994, Giroux, 1990).

## 2. La dinámica de los imaginarios sociales

### El movimiento de las significaciones imaginarias sociales

*La segunda dirección*, vista desde los estudios referidos, muestra varios puntos de fuga que son importantes a la hora de comprender la dinámica de los imaginarios sociales en la universidad<sup>10</sup>:

- *La universidad es una institución que se constituye indefectiblemente en medio de un magma de significaciones imaginarias sociales, donde hay una gran influencia de lo histórico-social, y de lo racional, pero también de la psique-soma que se logra posesionar como imaginario instituyente luego de largos procesos de consolidación.*

En ese proceso de asignación de funciones y estatus o definición de las bases del *Teukhein* y *legein* social, la sociedad ha buscado trazar los límites de funcionamiento de la institución. Unos límites desde los cuales las personas buscan la plausibilidad de sus acciones, representaciones y discursos. A manera de un proceso de cierres que se construyen y reconstruyen permanentemente, se ha ido consolidando lo que hoy es el fundamento de identidad institucional; cierres que reconocen la misma libertad, el pluralismo y la diversidad, como sus límites.

Lo anterior es evidente en la forma como la universidad se ha permeado desde las diversas influencias de lo social, de lo estatal e incluso —aunque con algunas resistencias— de lo instituyente. Estos cierres no se pueden apreciar con facilidad en los simbólicos vistos como “actuales”, sin considerar el largo proceso histórico que su consolidación implica; razón por la cual se expone la necesidad de acudir a la arqueología del saber para situar los simbólicos como objetos emergentes, y desde las significaciones que se construyen en torno a éstos generar redes de sentidos y relaciones.

Esto implica sustentar una consideración, realizada anteriormente, en términos de que la universidad debe ser asumida como una institución social

---

<sup>10</sup> Los puntos de fuga que se expresan en adelante son tomados de los informes de investigación de Murcia, 2006, y Murcia, Sánchez y Candamil, 2006.

en la que existen ebulliciones magmáticas que van definiéndose a manera de **esquemas de inteligibilidad social** desde las cuales profesores, profesoras y estudiantes buscan plausibilidad en sus acciones e interacciones. (En la historia se muestra que la universidad se constituye desde el cruce de influencias estatales, locales, de personas particulares y de movimientos sociales).

- *La Sociedad no sólo crea las funciones del *legein* y *Teukhein* social, sino que dota a la institución de las condiciones (simbólicas y materiales) para que esas funciones sean llevadas acabo. (Desde la ordenanza de fundación de la universidad popular se piensa tanto en reglamentos como en la disposición de espacios y recursos para el funcionamiento de la Universidad).*

Desde esta construcción, se hace aún más evidente la necesidad de considerar la universidad como institución social y no como organización económico-funcional, pues la institución social es más que la disposición adrede de aspectos funcionales, y se orienta mejor a los acuerdos sociales desde los cuales se trazan los dispositivos requeridos para que ellos se lleven a realización (por ejemplo, desde los acuerdos acerca de los ambientes adecuados para el aprendizaje se disponen construcciones y espacios de realización de dichos procesos; desde los acuerdos del buen maestro, se disponen los medios de capacitación o formación del maestro o maestra). De hecho, si el esquema logrado (el *Legein* y *Teukhein*) no se construye desde grandes acuerdos sociales, de nada sirven las disposiciones materiales que se objetiven, pues si no cruza la vida de las comunidades educativas, si no es realmente significativo para ellas, no habrá compromiso social con éstas y los dispositivos materiales se tomarán como una imposición externa, “como algo que debe hacerse”.

- *La comunidad universitaria no construye imaginarios radicalmente diferentes a los imaginarios instituidos desde la tradición histórica o por el Estado, sino que mejor los resignifica, dándoles nuevos sentidos y dinámicas sociales.*

Este punto de fuga trae por lo menos dos consideraciones:

**En primer lugar** la posible explicación estaría dada porque la fuerza de los imaginarios instituidos (los que fueron alguna vez oficiales o los que ahora lo son) es tan potente que difícilmente en las significaciones imaginarias sociales se ubican imaginarios radicales, dada la exigencia expuesta por Castoriadis en términos de que éstos crean su propio mundo simbólico. (Según la historia de los imaginarios radicales de estudiantes desde 1918 y la oposición histórica de los instituyentes para reconocerlos, lo mismo que la historia de los profesores y profesoras en la Universidad de Caldas hasta 1962, su labor estaba reducida a “dictar clases” pese a las reformas de López Pumarejo en 1933; su participación

en la vida universitaria era sólo por delegaturas).

Estos imaginarios anclados en la tradición de las culturas posfigurativas que buscan la continuidad de las instituciones, imponen a la universidad un estatismo extremo, dado que su base está en los paradigmas estructurales de la realidad y generan dependencia en la comunidad universitaria, definiendo un anquilosamiento de las supuestas estructuras que la constituyen.

Al considerar la universidad como una organización “económico funcional” donde el interés está centrado en las condiciones instrumentales que fueron definidas desde las supuestas “estructuras preexistentes”, se busca que la comunidad universitaria se inserte en ellas y cumpla con los reglamentos y normatividades. De ahí las grandes barreras que debe sortear un imaginario radical y la poca posibilidad de que ellos se expresen, porque, el sólo hecho de formular una idea diferente es considerado como fuera de la “normalidad” establecida.

En los imaginarios definidos desde la influencia de este tipo de culturas no se considera la universidad como una institución social, pues ello implicaría la necesidad de asumirla como producto de la constante ebullición magmática, en la que se funden en permanente equilibrio y desequilibrio múltiples significaciones imaginarias que devienen de lo social, de lo histórico, de lo sicosomático, de lo natural e incluso de lo racional.

El *Legein* y *Teukhein* en los imaginarios de universidad como institución, es justamente un esquema de inteligibilidad que se permea constantemente desde las múltiples intervenciones de lo local, lo global, lo sicosomático y lo racional, y que por tanto se define más desde lo que Mead (1970) ha denominado como culturas cofigurativas; pues, si bien es importante lo que hay como tradición, es posible renovarlo y cambiarlo constantemente.

**Desde otro punto de vista**, este aparente estatismo de los imaginarios actuales de profesores, profesoras y estudiantes, puede estar mostrando un momento de equilibrio del magma social desde el cual se constituye la Universidad de Caldas y en general la universidad colombiana.

Si la realidad simbólica de la Universidad se analiza desde su historicidad, se puede notar que muchas cosas que ahora son, como instituidas tanto por el Estado como por la universidad, antes no lo eran; y que ahora son, gracias a las fuerzas instituyentes que lo hicieron posible. Muchos de los simbólicos y significaciones que aparecen en los imaginarios instituidos actualmente (leyes y normatividades), son producto de las presiones que sistemáticamente fueron ejerciendo profesores, profesoras y estudiantes sobre el Estado y que forzaron a que éstos fueran cooptados por las instituciones como base de sus normatividades.

Analizar que los imaginarios de la comunidad se mueven hoy en medio de los imaginarios instituidos, sea por el Estado o la universidad, puede estar mostrando que la universidad se ubica irrestrictamente en la lógica de los magmas, desde la cual se pueden esperar desequilibrios pero también momentos de equilibrio o aparente estaticidad, lo que no significa otra cosa



que el reconocimiento de la permanente ebullición que en su interior se está generando.

- *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 ello, ni desde ellos exclusivamente que se construye la vida social de la universidad, sino que ésta se desarrolla **en los bordes** de esto instituido oficial o institucionalmente, en los bordes de eso que ha sido racionalizado, pensado y organizado.*

En razón a lo anterior, se reafirma el hecho de que las instituciones no pueden concebirse estrictamente desde miradas funcionalistas (como instituciones económico-funcionales); 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 que aquello que concebimos como plano ordenado, controlado, explicable, se construye sobre “*otro plano inferior, en una serie de formas conversacionales inadvertidas, in-intencionales y desordenadas, que implican luchas entre los demás y nosotros*”; un plano que es multirreferencial y que por tanto no está ajeno a las influencias del plano inferior, que es su referente. Las mismas identidades que los jóvenes y las jóvenes buscan construir en las agrupaciones urbanas y que han sido estudiadas, entre otros, por Oriol, Pérez y Tropea (1997), mutan en las dinámicas alternas y tangenciales que construye la comunidad universitaria para vivir la Universidad.

- *La comunidad no sólo habla de las funciones sustantivas de la Universidad (de las instituidas), sino que las deconstruye y define otras que son una polifonía entre lo instituido, lo instituyente y lo radical. Estas nuevas funciones se constituyen en verdaderos simbólicos, en la medida en que sobre ellas se elabora todo un magma de significaciones que buscan asignar un status a cada una de ellas, según lo que cada comunidad asuma como realidad.*

Lo anterior trae implicaciones importantes para lo metodológico en los estudios sobre universidad, pues los simbólicos se pueden definir desde las

funciones asignadas y su dinámica desde las funciones de estatus construidas sobre cada una de éstas, lo cual estaría ubicando la relación entre lo simbólico y las significaciones imaginarias sociales que constituyen el imaginario social, previstas por Castoriadis y Pintos.

- *La base sobre la cual descansan los imaginarios de los profesores y profesoras (el imaginario central en Castoriadis), es la construcción social de la universidad. Este simbólico no siempre ha sido relevante en la historia de la universidad y se presenta con gran fuerza en los imaginarios actuales de los profesores y las profesoras, centrado en significaciones de amplia participación y formas muy variadas de aportación. En estos imaginarios el PEI juega el papel central, pues no sólo debe ser construcción común y amplia sino que debe ser la brújula, la guía a seguir en todos los procesos del hacer, representar y decir en la universidad “un proyecto donde quepamos todas y todos”; pues es desde la proximidad de éste con el proyecto de vida de los profesores y profesoras desde donde es posible formular un compromiso con la institución.*

Varias son las repercusiones que este imaginario central puede tener en la universidad; en primer lugar, el reconocimiento del hecho de que la institucionalización de este imaginario en la Ley 115, se debe a las constantes presiones que los profesores y profesoras venían ejerciendo al Estado y que se comenzaron a consolidar en la Carta Magna del 91 (la Constitución Nacional); por eso la coincidencia entre estos imaginarios y los instituidos.

En segundo lugar, que cualquier consideración respecto de una política de universidad implica partir de la construcción social de ella, teniendo como base amplios niveles de participación de los profesores y profesoras; de lo contrario podría llevar a su fracaso, puesto que los profesores y profesoras, al no sentir representados sus sueños y aspiraciones en la universidad, no aproximarían su proyecto de vida al de ésta.

En tercer lugar, el proyecto que se construya sobre universidad debe ser lo suficientemente plural y amplio para que posibilite a los profesores y profesoras que recién ingresan a la universidad, no sólo conocerlo sino revisar la cercanía de sus intereses con los de la institución, y construir un proyecto de vida académica que parta del proyecto de la universidad y favorezca a ambos. Esto es, que las pruebas de ingreso de los profesores y profesoras deben considerar esa cercanía para definir y clarificar el compromiso del profesor o profesora con la universidad.

En cuarto lugar, el hecho de que en la actualidad el proyecto educativo institucional no sea reconocido ni seguido por muchos profesores, profesoras y personal administrativo, se debe a que ha sido construido sin considerar amplios procesos de participación, por lo cual la mayoría de los profesores y profesoras no se sienten representados en él.

- *La base desde la cual descansan los imaginarios de los estudiantes y las estudiantes en la actualidad es la formación. Pero este imaginario central no ha sido siempre así, pues la dinámica histórica muestra significaciones imaginarias sociales de estos actores que no sólo asumían su compromiso con la construcción social de la universidad sino con la construcción social y política de nación.*

La decadencia de los imaginarios de construcción social de universidad y la fuerte tendencia de los imaginarios centrados en la formación profesional, se relaciona con esas Identidades imaginarias, que desarrolla Baeza (2000), en tanto son producto de las múltiples tendencias que van generando una sensación de seguridad en sí mismas, quizá como mecanismo de defensa ante esa complejidad de las influencias; unas identidades imaginarias que excluyen la posibilidad de construir una universidad para el futuro, pero que se suplen de lo que ella les brinda para construir en el aquí y el ahora su propio proyecto de vida.

El aplazamiento de su participación no está en estos imaginarios, por tanto lo que pueden hacer, lo hacen desde lo que hay como posibilidad, desde lo que la universidad les puede brindar para actuar y participar, pero en el acto. Por eso, no es que rechacen la participación, pues cuando la universidad les brinda esa opción la aprovechan para plantear sus puntos de vista, (como pasó con los grupos de discusión realizados en este estudio), pero no la buscan con vehemencia, ni en ellos persiste la idea de planear su participación; pues quizá el desencanto dado por esa obsesiva invisibilidad que la sociedad adulta ha mostrado frente a sus propuestas, ha llevado a que se posea con fuerza un imaginario de identidad subjetiva donde lo primero es su yo particular.

Identidades imaginarias que comienzan a configurar una fuerte tendencia respecto de esas identidades subjetivas que parten del principio de “hacerse a sí mismo”, propias de la economía de mercado, y que han tomado piso en una cantidad de tecnologías y mecanismos de autoformación sobre sí mismo; como los cursos de autorrealización, de liderazgo, entre otros (Serrano, 2002).

Estas identidades imaginarias han llevado a definir la universidad como un escenario al que se accede para cumplir con “una de las funciones de la vida”; la función de “prepararse”, de “madurar”, de “ser alguien”, expresiones cargadas de imaginarios de incapacidad e inmadurez devenidos del modelo de moratoria social que se ha instaurado muy fuerte en nuestras culturas escolares.

Considerar que el estudiante o la estudiante se está constituyendo desde unos imaginarios en los cuales el interés no se centra en la construcción social de universidad como proyecto, sino en la construcción de sí mismo, puede resultar de gran interés, no sólo para los procesos académicos que se brindan en la universidad sino para las políticas que sobre esta institución se piensen; pues el interés debe canalizarse en medio de la visibilidad actual y real, en medio de la potencia de identidad de sí mismo, en medio de una consideración

relativa de moratoria social que aproveche los potenciales y la energía de la persona joven, pero que lo haga pensando en que su participación debe ser efectiva y con aplicación real y tangible en el campo de su formación como sujeto imaginario. Lo cual imprime a las propuestas tanto pedagógicas como institucionales el reto de tener sentido real para el proyecto de vida del estudiante o de la estudiante; por eso persisten en las clases que tengan relación con la vida real.

Posiblemente las experiencias negativas que los estudiantes y las estudiantes han tendido respecto de las formas de participar en la construcción social de universidad, los están llevando a buscar otras categorías desde las cuales llenar de sentido el concepto de participación; categorías que se ubican en las tangentes de lo convencional, porque esto que se ha considerado como lo común (la forma común de participar) ya no significa para ellos, pues como lo propone Maffesoli, los “*conceptos heredados de una tradición (...) son palabras que ya no quieren decir nada (...) pues no son congruentes con aquello que se vive*” (Maffesoli, 2004, p. 22). Quizá estemos asistiendo a una resignificación o cambio del concepto “construcción social” por parte de los jóvenes y de las jóvenes, en el cual la participación toma otras dimensiones y direcciones. No es que se esquive la participación sino que se buscan nuevas formas de participar; formas menos preestablecidas, más espontáneas y efectivas; formas de participar en las cuales se comprometa en el momento el sentimiento, la voluntad y la acción. Formas que no den lugar a posibilidades lejanas o compromisos inconclusos, porque se desconfía de ellos; formas que asuman de una vez y por todas su papel protagónico en la construcción y que no lo aplacen como se ha hecho desde los modelos de moratoria social.

### **Las cuestiones derivadas**

*El imaginario sobre universidad tanto de la comunidad educativa como de los instituidos por el Estado y la universidad, se construye asumiendo como base un modelo de moratoria social, en el cual se otorga un plazo al estudiante o a la estudiante para que logre su mayoría de edad.*

Con base en esta consideración, la universidad es para la gran mayoría de profesores, profesoras, estudiantes, el Estado, y para la universidad, el escenario de formación de una generación moldeada de acuerdo con unas exigencias sociales y desde unos criterios definidos por los programas académicos, mediante los cuales los estudiantes y las estudiantes logran competencias profesionales que les permiten desempeñarse eficiente y eficazmente en el campo para el cual fueron formados.

Esto se evidencia tanto en los imaginarios de los profesores, profesoras y estudiantes (Murcia, 2006), como en la misión actual de la Universidad de Caldas, en la cual incluso se deja de lado el concepto de formación y se transita por el de producción de conocimiento y formación. La universidad de

Caldas tiene como misión:

*“(...) en cumplimiento de la función social que corresponde a su naturaleza pública (...), generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección, para formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad, aportar soluciones a los problemas regionales y nacionales y contribuir al desarrollo sustentable y la integración del centro occidente colombiano”.*

Como se aprecia, el centro de la misión es el conocimiento, con el claro propósito de “formar”; pero un formar como dar forma, una forma a la que se ajustan lo curricular, lo investigativo y la proyección. La formación aquí es reactiva a las **clausuras** de lo social, por eso no se dirige hacia un amplio desarrollo humano sino hacia la “utilidad” que la sociedad impone.

El modelo de moratoria es expresado por los profesores y profesoras en términos de la necesidad de formar según los criterios del profesor o profesora, y la consecuente incapacidad que tiene el estudiante o la estudiante para afrontar autónomamente sus procesos de formación. En un relato que representa muchas de las consideraciones de los profesores y profesoras se expresa:

*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 3 años de una carrera o cuatro, porque ese no es el equivalente a una carrera profesional (...). Si un estudiante sale demasiado joven no tiene experiencia, va a llenar más las bancas de los desempleados, o si un estudiante por el hecho de que terminó muy joven puede hacer otra carrera le va a quitar la oportunidad a otro estudiante. hvp15*

La narrativa que persiste en las significaciones imaginarias sociales de la mayoría de los profesores y profesoras ven al estudiante o a la estudiante como alguien que adolece, que carece de los conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar una labor productiva en la sociedad. Por eso, la sociedad debe otorgarle un plazo para que logre el objetivo de convertirse en alguien que pueda desempeñar eficientemente la función para la cual le fue concedida dicha moratoria.

Narrativas de moratoria desde las cuales se construyen los imaginarios de la mayoría de los estudiantes y de las estudiantes, en tanto consideran que su papel en la universidad se orienta a “aprender”, a “formarse como

*profesional*”, en pocos casos a *“formarse como persona íntegra”*; y que el papel del profesor o profesora es *“enseñar”*, *“formar”*, y en muy pocos casos *“orientar”*.

Un imaginario que tiene gran fuerza en la sociedad mundial y que, por haber sido la base desde la cual fueron formados los profesores y profesoras, por ser el modelo instituido y por tener un gran arraigo masificado por los medios de comunicación y la industria cultural, es seguido y considerado como acuerdo de inteligibilidad social.

Balardini (2000) y Serrano (2002) han venido desarrollando algunas implicaciones que este modelo ha traído para el desarrollo en los términos de la segregación social planteados, y para el desarrollo autónomo, puesto que al no ser tomados en serio, no permite en los jóvenes y en las jóvenes una dinámica propositiva, y genera desilusión y dependencia.

De hecho, las recientes reformas en el sistema educativo que llevaron a aumentar los años de la mayoría de los programas de pregrado, están imponiendo un aplazamiento mayor al joven y a la joven incluidos, lo cual busca mantener el estado de moratoria, con el único propósito de disminuir las estadísticas de desempleo que golpean a la población colombiana.

Si bien los jóvenes y las jóvenes de la Universidad de Caldas logran ingresar al modelo de moratoria, muchos y muchas deben hacerlo supliendo sus propios gastos, en medio de enconadas dificultades que los llevan a claudicar ese sueño de *“ser profesional”* y que definitivamente, tal y como los mismos estudiantes y las mismas estudiantes lo consideran, es uno de los factores que inciden en los bajos niveles de rendimiento académico.

La misma universidad es un escenario de competencia donde el modelo de alta concentración de asignaturas obliga al estudiante o a la estudiante a aislarse de la vida social, política, e incluso cultural que se desenvuelve en su interior y que le dificulta —tal y como se verá mas adelante— la realización paralela de otras actividades de subsistencia; por eso, en las significaciones de la gran mayoría, persiste la idea de que en la universidad se ingresa para terminar una carrera, para cumplir a la sociedad y a la familia, y pese a que hay quienes creen en la necesidad de ampliar los márgenes de la formación hacia otras esferas más integrales y transhumanistas, terminan por adaptarse a las exigencias asfixiantes de los programas, incluyendo ahora a los ECAES (Exámenes de Estado).

La universidad en este modelo no se piensa como institución social, pues de ser así, tal y como lo propone Freitag (2004, p. 32), su prioridad serían los fines como valores que han sido incorporados en el marco del reconocimiento colectivo; o sea, como escenario de construcción de esos acuerdos funcionales del *teukhein* y *legein*, en los cuales el estudiante o la estudiante, y su condición, debería ser el centro de análisis para la construcción de nuevos simbólicos. Mejor se está pensando como organización en los propios términos de Freitag,

puesto que lo más importante es el saber hacer instrumental.

Un modelo organizacional de universidad no la reconoce como institución móvil y simbólicamente definida desde las relaciones magmáticas de las significaciones imaginarias sociales, sino que la relaciona con las operaciones de mercado y producción, donde lo fundamental es la relación entre la planificación como predicción y los resultados, supuestamente productos de esa planificación estricta y meticulosa. En ella los profesores, profesoras y estudiantes valen porque cuentan como objetos de planificación y organización. Porque “están matriculados”, tal y como se expresa en la Ley 30 de 1992.

En consideración a los análisis anteriores, en la definición de políticas sobre educación superior no es pertinente seguir considerando las universidades desde lógicas estructurales; como sistemas sociales estáticos, como instituciones económico funcionales, sociedades ideales o desde las consideraciones meramente organicistas, pues ante todo las universidades son instituciones sociales que se mueven desde una lógica magmática: desde la lógica del orden y el caos, del equilibrio y desequilibrio, de la determinación aparente y temporal.

En un cuadro donde se aprecian las relevancias y opacidades, es fácil ver la dinámica histórica que han tomado los imaginarios en la Universidad objeto de este análisis:

### VII. Cuadro de relevancias y opacidades

Simbólicos\ categorías referenciales	Profesores y profesoras	Estudiantes	Teoría formal Oficial Institucional
<b>Participación</b>	Designación de dar clases <b>Delegaturas</b> -1947- delegados y delegadas al consejo directivo 1962- salarios 1970- pliego de peticiones : estímulo a la investigación  Participación mas directa -desde la participación en: -investigación -prácticas -administración -procesos de resignificación	<b>Amplia</b> participación y compromiso social y político - Córdoba 1918 -movimientos del 60-70  <b>Delegaturas</b> -1947. delegados y delegadas al consejo directivo  Actual mente Aunque no la excluyen desde las posibilidades que brinda la universidad, no es su interés central.	Antes del la reforma de López Pumarejo 1935  <b>Delegaturas</b> - en el marco de la autonomía universitaria  <b>Amplia</b> participación comunitaria -ley 30 de 1992 y 115 de 1994 (PEI).

	y modificación de estructura, currículo, acreditación			
<b>Asignación de estatus de la Universidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación como dar forma</li> <li>-Profesionalizar</li> <li>-Formación integral</li> <li>-producir. conocimiento: status social y sostenibilidad financiera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación como dar forma</li> <li>-Profesionalizar</li> <li>-Investigar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación como dar forma</li> <li>-1955 educación integral (UNESCO-Instrumental)</li> <li>Decreto 80 de 1980 Profesionalizar</li> <li>Ley 30 formación integral transhumanista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación como dar forma</li> <li>-1943 instrucción técnica</li> <li>-1947 profesionalizar</li> <li>1957 educar</li> <li>-1967 Enseñanza de las humanidades en todas las facultades-</li> <li>-1972 impartir docencia</li> <li>-década del 80 creación de facultades justificadas desde la profesionalización</li> <li>-misión de 1996- educación de calidad</li> <li>-misión de 1998 desaparece la formación y se orienta hacia el conocimiento útil.</li> </ul>
<b>Investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Década de los años 60 planes en agricultura y pesca</li> <li>Producir conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medio de formación</li> <li>-Herramienta de interacción social desde la cual se debe ayudar a formar al estudiante como sujeto social, integral y multidisciplinario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1968 creación del instituto colombiano para el fomento de la educación superior y el fondo colombiano de investigación</li> <li>Ley 30 de 1994</li> <li>-La investigación como una de las funciones de la universidad.</li> <li>-El conocimiento como Una de las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-1943 no se define dentro de las funciones</li> <li>-1947 como actividad a apoyar</li> <li>-1957 se define como una de las dos funciones: educar e investigar.</li> <li>-1980 se considera como una fe las funciones centrales</li> <li>-1982 se crea el centro de investigaciones</li> <li>-Plan 1997-2002-aparece como creación de conocimiento y soporte académico</li> <li>-Plan 2003 -2007 centrada en la producción de conocimiento</li> </ul>



			actividades de la investigación	
<b>Asignación de status del profesor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar procesos de formación Dando forma según los requerimientos de la profesión y la sociedad-</li> <li>-Para la mayoría deben buscar formas dinámicas y diversas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>-Varios acuden aun a métodos expositivos</li> <li>-Producir conocimiento</li> <li>- Pocos rescatan su función social, política y gremial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumplir con su deber, ser responsable</li> <li>-Enseñar de la mejor manera: lúdica y articulando teoría con la práctica</li> <li>-Generar relaciones de confianza con el estudiante o la estudiante</li> <li>-Muy poco relevante el realizar investigación</li> </ul>	<p>En la ley 30 de 1992. Lo definen de acuerdo al grado del escalafón y el tiempo de labor. (funcional)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-1947 “dictar clases”.</li> <li>-1962 enseñanza, investigación y extensión</li> <li>-1982 se sustrae extensión de las funciones En los actuales estatutos no se define al profesor o profesora</li> </ul>
<b>Asignación de status del estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo que son: irresponsables, irrespetuosos e irrespetuosas, perezosos y perezosas, faltos de compromiso</li> <li>-Lo que debieran ser: críticos y críticas, autónomos y autónomas, comprometidos y comprometidas con su profesión, con lo político y social de la universidad y del país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-1918 movimiento de córdoba: Compromiso con la universidad, la sociedad y el país.</li> <li>-Movimientos de los años 60 al 80</li> <li>-“Profesionales competitivos y competitivas”</li> <li>-quien estudia para terminar una carrera</li> <li>-poco relevante el compromiso político y social con el país y la universidad</li> </ul>	<p>Ley 115 de 1994. “aquellas personas que estén legalmente matriculadas”,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-1943-1970 referencias sólo desde las prohibiciones en los reglamentos</li> <li>-1970:” ...quien aspira a obtener un grado universitario o título académico superior”</li> <li>-deberes y derechos, aunque basados en prohibiciones</li> <li>-1980 adopta el reglamento estudiantil</li> </ul>
	Relacionada con el compromiso y	-Relacionada con la falta de control	-CNA. Capacitación	-Ordenanza 06 de 1943-capacitación

<p><b>Calidad</b></p>	<p>la función social definida en el PEI.</p>	<p>en capacitación, compromisos y procesos</p> <p>-Orientada a mejorar procesos educativos tendientes a una buena profesionalización</p>	<p>integral, pero sus indicadores referidos a profesional</p> <p>-decreto 2566 de 2003. criterios mínimos de calidad: capacitación en investigación</p>	<p>técnica. Los planes de desarrollo desde el 1997-2002 aparece la capacitación desde la consideración profesional</p> <p>Ingreso: -1979 convocatoria pública</p> <p>-1987 se unifican los criterios (conocimiento, los títulos y capacidad pedagógica).</p> <p>-Acuerdo 015 de 2004: criterios, (capacitación, producción, conocimiento y capacidad pedagógica).</p> <p>Permanencia: -1962 grados del escalafón y criterios de ascenso: capacitación (títulos) producción y experiencia.</p> <p>1979- capacitación y producción se discrimina y escinde.</p> <p>-1982- estatuto docente: Capacidad pedagógica</p> <p>-2002, acuerdo 21 se valora según el desempeño</p>
	<p>- La evaluación debe ser un proceso formativo y correctivo- En control articulado a los compromisos definidos en el</p>	<p>-No hay control de los estudiantes y las estudiantes que pierden repetidamente</p> <p>-Con la evaluación</p>	<p>-Antes de López Pumarejo 1934.</p> <p>-“control y vigilancia” (ley</p>	<p>Control del estudiante -Desde 1943, mediante el sistema de Becas</p> <p>-Todos los reglamentos. 1957 tribunal</p>

<p><b>Control</b></p>	<p>PEI.</p> <p>- Control del aprendizaje desde las consideraciones del premio y castigo</p>	<p>de los profesores no pasa nada</p> <p>- Debe ejercerse control también procesos administrativos organizacionales</p>	<p>30 de 1992). Creación del CESU, como mecanismo de evaluación y control de las universidades</p> <p>-ley 115 de 1994. comunidad como mecanismo de control y vigilancia</p>	<p>de honor, para solucionar conflictos</p> <p>-1980 deberes y derechos</p> <p>- Del profesor o profesora.</p> <p>-1982 acuerdo 047. Se asumen para efectos de ingreso, permanencia, promoción y retiro del escalafón</p> <p>-1989 acuerdo 043. Se da participación a los estudiantes en el proceso de evaluación del maestro o de la maestra y se define nuevamente su valor punitivo.</p> <p>-2002 Estatuto docente vigente. Acuerdo No 21. La función punitiva se flexibiliza hacia el mejoramiento de los procesos que el profesor o profesora desarrolla en la universidad.</p>
<p><b>Los soportes de realización</b></p>	<p>Amiente laboral enrarecido por la falta de gobernabilidad:</p> <p>- Deben generar un ambiente propicio par la formación profesional e integral, y para la producción de conocimiento.</p> <p>- Es un escenario de expresión de lo múltiple y diverso</p> <p>-es expresión de libertades también</p>	<p>Amiente laboral enrarecido por la falta de gobernabilidad:</p> <p>-deben generar n ambiente propicio para la formación profesional</p> <p>- Es un escenario de expresión de lo múltiple y diverso</p> <p>-es expresión de libertades semicontroladas y acompañadas adecuadamente</p>	<p>Desde la ley 115 y 30 el PEI se constituye como la máxima expresión de la autonomía universitaria.</p> <p>Estas leyes se han adaptado a las exigencias del contexto global y local, generando disposiciones que favorecen un ambiente laboral</p>	<p>-Desde 1943 se legisla sobre ellos.</p> <p>-Se ha ido adaptando a las exigencias del contexto global y local, generando disposiciones que favorecen un ambiente laboral tolerante y autónomo.</p>

	<p>semicontroladas desde los compromisos adquiridos por el profesor desde su ingreso a la universidad y reconocimiento del PEI.</p> <p>-Diligencia en nombramiento de profesores de planta</p> <p>- en los dispositivos de seguridad en el interior de la universidad</p> <p>- control en el personal administrativo, sobre todo de las secretarias para que mejoren el servicio de atención</p>	<p>desde la familia, los estudiantes mas capacitados, los profesores y la administración mediante la disposición de medios que faciliten y posibiliten su estancia en tal sentido debe haber control en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la equidad del servicio de bienestar</li> <li>- del sistema de liquidación de matrículas</li> <li>- de los procesos académicos sobre todo referidos a la responsabilidad de los profesores y de las profesoras</li> <li>- del personal administrativo, sobre todo de las secretarias para que mejoren el servicio de atención</li> <li>-diligencia administrativa en la consecución de convenios para mantenimiento de la planta física</li> <li>-fuertemente visible acompañamiento de la familia en los procesos de inducción</li> <li>- en la distribución y asignación de espacios de estudio y laboratorios</li> <li>- en nombramiento de profesores y profesoras de planta</li> </ul>	<p>tolerante y autónomo</p>	
--	--	---	-----------------------------	--

El cuadro muestra la dinámica magmática y efervescente de la construcción histórica de la Universidad, en la cual se aprecian las significaciones imaginarias sociales que ha ido tomando cada una de las categorías simbólicas emergentes. Esta dinámica evidencia el aparente caos en los momentos de tensión de la universidad donde los imaginarios institucionales no concuerdan

con los imaginarios de los profesores, profesoras o estudiantes, y los momentos de aparente tranquilidad, en los cuales unos concuerdan con otros. Se aprecia cómo las determinaciones legislativas regularmente son cooptaciones de las presiones sociales dadas por los estudiantes y/o maestros y cómo una vez estatuidas como oficiales ellos mismos van construyendo otros senderos para recorrer la universidad.

La potencia funcional que intentan las fuerzas instituidas oficialmente y que, en muchas ocasiones, se constituyen en un obstáculo para los avances de la universidad.

Por ejemplo, en la categoría de participación, es fácilmente definible cómo los estudiantes y las estudiantes, a partir del imaginario radical instituyente definido en el movimiento de Córdoba, anhelan ser actores importantes en la construcción social de la Universidad; cómo la Universidad desde sus políticas ahoga esta aspiración, pero progresivamente va cooptándola hasta convertirla en parte de sus políticas; sin embargo al tiempo, y quizá azuzados por el continuo desconocimiento de sus propuestas, los estudiantes y las estudiantes van diluyendo esa aspiración en otros movimientos que no necesariamente son de construcción social de la institución. Por el contrario, se manifiesta de forma contundente la forma en que los maestros y maestras van ganando los espacios de participación hasta lograr impulsar, desde sus imaginarios radicales instituyentes, políticas a nivel nacional que les impulsa a participar en la construcción social de la Universidad.

### **Algunos puntos de reflexión:**

- La dinámica de los imaginarios sociales muestra de forma contundente que la universidad es una institución social que se construye y deconstruye en el bullicio de lo cotidiano, en un movimiento siempre efervescente y magmático en el que se funden la historia, las determinaciones institucionales instituidas y los movimientos radicales instituyentes, hasta ir logrando acuerdos sobre las formas de actuar, decir, hacer y representar la universidad.

- En el sentido anterior, una política seria sobre Educación Superior, debe estar basada irreductiblemente en un análisis cuidadoso acerca de la dinámica que toman los imaginarios sociales en el bullicio de lo cotidiano, o bien para aprovechar las proyecciones radicales instituyentes, o bien para modificar los imaginarios instituidos como estatismos que obstaculizan el desarrollo de la Universidad como institución social.

- Los procesos de comprensión de la calidad de la Educación Superior, no pueden reducirse al estudio de cuestiones funcionales de la Universidad, pues aspectos como cobertura, repitencia, producción académica, investigación, espacios, e incluso currículos y modelos, están mediados por significaciones imaginarias que son las que dan sentido a cualquier función designada. Si las denominadas funciones sustantivas de la Universidad no traspasan las fronteras de lo funcional y penetran la vida cotidiana de la comunidad universitaria,

corren el riesgo de no ser tomadas ni siquiera como punto de referencia en la vida real de la institución superior.

### Lista de referencias

- Baeza, M. A. (.2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de Sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Balardini, S. (2000). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Buenos Aires: Última Década.
- Castells, M., Willis, P., et al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Buenos Aires, 2003; Barcelona, 1983: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: TusQuest.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fals-Borda, O, & Anissur, R. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: Cinep
- Foucault, M. (2003). *Las Palabras y las Cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Pomares.
- Habermas, J. (1978). *Tres enfoques de Investigación en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Hurtado, D. & Villada, H. (2004). *El sentido de formación práctica en Ingeniería: una mirada etnográfica desde la agroindustria*. Popayán: editorial Universidad del Cauca.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Grupo de las 10 Universidades (2005). *El impacto de los procesos de autoevaluación de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Grupo Investigare. (2002). *Culturas universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Alexis Pinilla (comp.). Bogotá: Investigare, Arfo.
- Jaramillo, L., Murcia, N. & Portela, G. (2005). *La educación física en Caldas. Un problema de preparación o seducción*. Armenia: Kinésis.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp, 1984, p. 675. (trad.cast.: *Sistemas sociales*.)

- Lineamientos para una teoría general*, México, D. C: Univ. Iberoamericana / Alianza, 1991, p. 496)
- Maffesoli, M. (2004). Yo es otro. En: *debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Laverde, Daza & Zuleta. Comp. (pp. 21-30). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Martín Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y Hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- Martínez, E. & Vargas, M. (2002). *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.
- Mc Laren, P. (1994). "Pedagogía crítica, resistencia cultural y la formación del deseo". Buenos Aires: REI Argentina S.A., Ideas, Aique, Grupo Editor S.A. Colección Cuadernos.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*, Barcelona: Granica.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2000). *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2001). *Seis experiencias en investigación desde el principio de complementariedad*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N., Sánchez, O. & Candamil, M. (2007). Autoevaluación y acreditación institucional. Manizales: Vicerrectoría de investigaciones, oficina de acreditación Universidad de Caldas.
- Murcia, N. (2006). Vida Universitaria. Un estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes. Tesis doctoral. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Murcia, N., Camacho, H., Jaramillo L. G. & Loaiza, M. (2005). *Los imaginarios del joven ante la clase de Educación física. Un reclamo por su reconocimiento*. Armenia: Kinésis.
- Pintos, J. L. (2002). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. (*Rips*) *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. 2 (1-2), pp. 21-34. Recuperado el 4 de marzo de 2005, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=784>
- Pintos, J. L. (2004). *Saber, poder y otros imaginarios. Observaciones generacionales sobre la Universidad desde una perspectiva sociocibernética*. Santiago de Compostela. Recuperado el 4 de marzo de 2005, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=777>
- Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México, D.F.: Universidad autónoma de México.
- Rivadeneira, A. J. (1992). Del poder feudal al poder del saber. Asociación Colombiana de Universidades Ascun. *Simposio permanente sobre Universidad. Quinto seminario general 1990-1992*. Bogotá: Fundación para la educación superior, FES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shotter, J. (1998). *Reconstructing the Psychological subset. Bodies, practies and technologies*. London: Sage Publications. Thousand Oaks. New Delhi.
- Oriol, P. C., Pérez, J. M. & Tropea, F. (1997). *Tribus urbanas. El Ansia de idoneidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Segunda edición, Barcelona: Paidós.
- Serrano, J. F. (2002). “¿El paraíso conservado? ¿Moratorias sociales y tránsitos vitales?”. En: *Culturas universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. A. Pinilla (comp.). Bogotá: Investigare, Arfo editores.
- Taylor, J. & Bogdam, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Yago, F. (2003). *Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Biblos.
- Zarruk, G. P. (1992). “Marco Ideológico-político del surgimiento de la Universidad. Teoría sobre el origen del poder en la edad media”. Asociación Colombiana de Universidades Ascun. Simposio permanente sobre Universidad. *Quinto seminario general 1990-1992*. Bogotá: Fundación para la educación superior, FES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

---

### Referencia

Napoleón Murcia Peña, “Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 235-266.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---