

Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia *

Napoleón Murcia Peña **

Profesor titular de la Universidad de Caldas, director del departamento de estudios educativos. Coordinador grupo motricidad y mundos simbólicos-grupo "A" Colciencias.

• **Resumen:** *En el artículo se presenta una síntesis de un estudio realizado en la Universidad de Caldas desde los imaginarios de estudiantes y profesores o profesoras, tomado como referencia en el proceso de evaluación institucional de la misma Universidad con miras a la acreditación de alta calidad.*

En él se extractan los más significativos hallazgos referidos a la dinámica de los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes, dejando entrever el estado de marginalidad a que está siendo sometida esta población, no solamente porque ha sido una fracción de la juventud poco investigada por los estudios comprensivos, sino porque –al estar aparentemente incluida en el sistema– genera otras marginalidades que son poco conocidas y que se han ido posicionando en el imaginario social de la comunidad universitaria. Se muestra, además, cómo la dinámica propia de las instituciones sociales funde en su interior ebulliciones que poco a poco van permeando los imaginarios

* El artículo condensa un estudio realizado en la Universidad de Caldas, Colombia, por el autor, entre febrero 2003 y noviembre de 2006, sustentado como requisito para optar al título de doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. El trabajo fue tomado como base para construir el sistema de autoevaluación de la Universidad con miras a la acreditación de alta calidad, la cual fue otorgada en 2007.

** Licenciado Universidad Surcolombiana, Magister en educación Universidad Javeriana-Universidad de Caldas, doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Correo electrónico: napo2308@gmail.com.

ya instituidos, hasta posicionarse como instituyentes, pese a la constante oposición de las fuerzas hegemónicas.

Palabras clave: Imaginario social, vida universitaria, imaginarios de profesores, profesoras y estudiantes.

Jovens Universitários e Universitárias: Uma Condição de Visibilidade Aparente na Colômbia

• **Resumo:** O artigo apresenta uma síntese de um estudo realizado na Universidade de Caldas, Colômbia, a partir dos imaginários de estudantes e professores ou professoras, tomada como referência no processo de avaliação institucional desta Universidade no propósito de obter a acreditação de alta qualidade.

O artigo apresenta as constatações mais significativas referidas à dinâmica dos imaginários dos jovens e das jovens, deixando discernir o estado de marginalidade experimentada por esta população, não somente porque tem sido uma fração um pouco pesquisada através dos estudos abrangentes, mas porque - ao estar aparentemente incluída no sistema—gera outras marginalidades no imaginário social da comunidade universitária. Este artigo apresenta, além disso, como a dinâmica própria das instituições sociais fundi no seu interior fervuras que pouco a pouco vão permeando os imaginários já instituídos, até ter a posição de instituintes, não obstante a oposição permanente das forças hegemônicas.

Palavras chave: Imaginário social, vida universitária, imaginários de professores, professoras e estudantes.

Young college students: an apparently visible condition in Colombia

• **Abstract:** The paper presents a summary of a research project that inquired into Universidad de Caldas students' and professors' imaginaries, understood as a reference point in the process of institutional evaluation as part of a high-quality accreditation process.

The author displays the most significant findings on the dynamics of young students' imaginaries, showing the marginality of this population. This is true not only due to the scarcity of studies on this group, but also because—being seemingly included in the system—it generates other little-known expressions of marginalities and has gained ground in the college community's imaginaries. It also shows how the dynamics of social institutions slowly permeates instituted

imaginaries until they become instituent, in spite of constant opposition from hegemonic forces.

Keywords: Social imaginary, college life, imaginaries of professors and students.

-I. Presentación. -II. Puntos de referencia. -III. Escenario actual de desarrollo. -IV. La condición juvenil en la universidad: una doble marginalidad. -V. La institución de un imaginario radical -VI. El estudiante y la estudiante universitarios: abnegación y obediencia; visibilidades instituidas respecto de su función, visibilidades sociales, profesionalización y dependencia, la rigidez de un modelo. -Bibliografía.

Primera versión recibida marzo 27 de 2008; versión final aceptada junio 9 de 2008 (Eds.)

I. Presentación

La universidad es un escenario donde se desarrolla la vida de los jóvenes y las jóvenes que han logrado acceder a un modelo no sólo excluyente, sino que los encierra y las encierra en un marco fundamentalmente académico orientado hacia la formación para el desempeño de una profesión. Un escenario que se ha construido desde imaginarios que asumen al joven universitario y a la joven universitaria como alguien que adolece de capacidades para generar aportes efectivos a la sociedad, en una consideración clara de moratoria social; pero no sólo está construido en medio de unos simbólicos de prepotencia de una sociedad adulta, sino que crea en la juventud imaginarios de dependencia de esta sociedad.

La universidad es, ante todo, “una institución social que se construye y deconstruye constantemente en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana”; por eso, es también escenario de confrontación y ebullición constante donde buscan emergencia imaginarios radicales; en ella se cristalizan fuerzas instituyentes en las cuales los jóvenes y las jóvenes buscan constituirse como sujetos protagónicos.

Expongo estas consideraciones en el artículo, a partir de los hallazgos logrados en dos procesos de investigación realizados en la Universidad de Caldas.

II. Puntos de referencia

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, profesoras 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 etnográfica¹.

Este enfoque busca asumir las realidades sociales en la magnitud de su complejidad y por tanto 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 y Jaramillo (2000, 2001); Murcia, Camacho, Jaramillo y Loaiza (2005); Jaramillo, Murcia y Portela (2005); Hurtado (2004).

Pese a que 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 que la cotidianidad no sólo se funda en

¹ Desde este proceso de construcción de indicadores de autoevaluación a partir de la comprensión de la vida cotidiana, la Universidad de Caldas logró la acreditación de alta calidad en 2008. En el proceso de acreditación, que implicó además de la autoevaluación a partir del sistema acordado, el desarrollo de múltiples procesos de gran participación que llevaron a la comunidad universitaria a reconocer las potencialidades y dificultades de la institución, y a trazar propuestas para potenciar unas y mejorar las otras, participó un equipo conformado por profesores, profesoras, directivos, estudiantes, egresadas y egresados.

experiencias, sino que se construye desde el sujeto total, magmático y por tanto portador de imaginación, sentimiento, razón, herencia psicosomática, cultura, que al fundirse en ebulliciones constantes son fuente de vida social y de experiencia, pero a la vez, la experiencia 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 de 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, profesoras, estudiantes, empleados, empleadas y directivos, 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 totalidad. 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 experimentan, 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 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 (2003), 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 cuales se acuerdan formas de inteligibilidad en la institución ancladas en imaginarios que definen las formas 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 sociales².

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 genealógico 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 desarrollo

Los estudios sobre jóvenes son relativamente recientes en Colombia, pues apenas comienzan a percibirse como sujetos importantes para el desarrollo social, y por tanto a ser considerados y consideradas como agentes centrales en procesos de investigación. Pese a los asomos de agrupamientos y formas de tratamiento etéreo dados incluso en la época antigua (casos de Esparta, y Atenas con la formación guerrera), y los principios de organización de algunos grupos de jóvenes para constituir sus universidades en el año 1100 (caso de la Universidad de Bolonia en Europa), la juventud, como

² El estudio de universidad y vida cotidiana, realizado por Murcia, 2006; fue asumido como tesis doctoral con distinción magna cum laude, por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, en 2006.

condición social, solamente tiene presencia efectiva a partir del surgimiento del capitalismo como dinámica de formación de mano de obra calificada. Aunque desde Margaret Mead en 1955, los estudios de la escuela de Chicago en EE.UU. y Birmingham (Inglaterra) comienzan a generar propuestas que tienen en cuenta a los jóvenes y a las jóvenes en el plano cultural (Mead, 1970), en América, solamente desde la década de los ochenta, surgen movimientos que articulan definitivamente lo cultural y lo juvenil, a tal punto que apenas en 1985 se celebró el año internacional de la juventud, que marca la pauta para todas las políticas públicas en este sector.

En este sentido, Balardini (2003, p. 2) asegura que por esta época en América, comienza en los jóvenes y en las jóvenes una “construcción de subjetividades, sobre un cambio de percepción del mundo y sus posibilidades”.

Los intentos de visibilidad en Colombia comienzan a partir de las décadas de los sesenta y los setenta, a raíz de los protagonismos logrados en los movimientos sociales de la época, relacionados básicamente con el movimiento ideológico y político que buscaba transformar las realidades sociales a partir de la transformación del Estado. Pero su reconocimiento inicia con la serie de eventos que originaron la constitución colombiana de 1991 y desde ella la promulgación de la Ley de juventud, Ley 375-de 1997. En adelante se ha emprendido una lucha constante por consolidar una política pública de juventud en cuyo marco se realizó en 1999 el primer encuentro hacia una política pública de juventud en Colombia, y posteriormente el programa residencial Colombia joven 2002-2006.

Pese a que en América el protagonismo de la juventud en la educación superior comenzaba a mostrarse desde 1918 con el movimiento de Córdoba, en Colombia surgen sus primeras manifestaciones con la expansión de estos movimientos en la década de los sesenta, como se verá más adelante.

De hecho, los estudios sobre universidad en Colombia se han centrado en aspectos funcionales de la calidad, como la administración, la cobertura, los objetos de estudio y los enfoques metodológicos, tal y como lo demuestran Martínez y Vargas, (2000). Según las autoras, en la categoría estudiantes no existen suficientes estudios que den razón de los cambios de esta población y que permitan algún nivel de generalización. Se reconoce a nivel general tan sólo un estudio que presenta los resultados obtenidos en la aplicación de una encuesta

realizada por la Asociación Colombina de Universidades, Ascun, en ocho universidades de Bogotá³.

Según Martínez y Vargas (op. cit., p. 62), las investigaciones orientadas a examinar la transición del colegio a la universidad, en términos del comportamiento académico en el primer año, y su incidencia en la permanencia o abandono de los estudios superiores, se realizan desde tres dimensiones: la organizacional normativa, el estilo de enseñanza y las exigencias de aprendizaje, y las relaciones interpersonales. Otros estudios institucionales se orientan a identificar los factores que incidieron en el proceso de elección de carrera, y otros sobre la adquisición de la habilidad de estudio (las actitudes y disposición para el aprendizaje) con relación al rendimiento académico y la satisfacción, así como con los métodos de estudio relacionados con éstos. En esta misma categoría varias investigaciones se interesan por estudiar las tipologías de la relación alumno-docente y su influencia en la formación y permanencia del estudiante o la estudiante en la carrera,

³ Sobre las culturas universitarias se han realizado algunos estudios por la asociación grupo interuniversitario Investigare, de lo cual se presentan varios informes: en el texto “significado y perspectivas de las culturas universitarias en Bogotá”, se presenta un estudio realizado por Pinilla Díaz sobre aproximaciones a la dinámica sociocultural de los estudiantes de la fundación universitaria Los Libertadores, en el que se expone estadísticamente la caracterización de éstos; otro estudio realizado por Barrero, Matallana y Suárez sobre la cultura Universitaria en la universidad Incca de Colombia, describe estadísticamente los niveles socioeconómico, de conocimiento y algunos aspectos lúdicos y de interacción social vistos desde la cantidad de actividades practicadas; otro estudio presentado es el de la Caracterización del perfil del estudiante de la seccional Cadetes y Alféreces y su cultura universitaria, por Maldonado, en el cual se precisan las características de los estudiantes de esta seccional desde su perfil socioeconómico y demográfico. Como se aprecia, los estudios se fundamentan en métodos de inducción analítica, los cuales pese a su importancia no penetran en la comprensión de formaciones discursivas que den cuenta de los *ethos* de fondo que sustentan la vida de estas poblaciones (Pinilla & otros, 2004). No así, los trabajos compilados por el mismo autor en “culturas Universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción”, texto en el cual se proponen puntos importantes de referencia para la comprensión de un movimiento emergente en la universidad, referido a verdaderas culturas autónomas.

y analizan el fenómeno de la deserción⁴.

En otros ámbitos de la juventud, son de gran relevancia, entre otros, los estudios sostenidos que vienen desarrollando Marín y Muñoz (2002) y Reguillo (2000) sobre culturas juveniles, el trabajo de Hurtado sobre la formación del deseo en jóvenes que practican deportes de aventura (2007), el estudio del grupo de motricidad y mundos simbólicos sobre imaginarios de jóvenes escolares ante la clase de educación física (Murcia, Camacho, Jaramillo & Loaiza, 2005), los estudios de Pérez y Tropea (1997) sobre tribus urbanas, las aportaciones de Balardini (2000) y Rodríguez (2001, 2002). El estudio de Durán, Isla, Martínez y Sepúlveda (2002) sobre cartografías de la juventud en la Universidad Diego Portales de Chile, referido a los discursos sociales sobre juventud desde los externos hasta sus propios discursos, y la cultura del consumo de la juventud en los estudios recopilados por Rabello de Castro (2001).

Rojas (2008), en su tesis sobre el problema de la formación de jóvenes investigadores e investigadoras, muestra no sólo la “ausencia” de información respecto de la formación de jóvenes investigadores e investigadoras en pregrado, sino el gran atraso en la formación de grupos de jóvenes investigadores e investigadoras.

IV. La condición juvenil en la universidad: Una doble marginalidad

El que la escolarización haya sido el factor central en la aparición del concepto de juventud⁵, no significa que el estar incluido en el sistema de

⁴ Son evidencia de éste, estudios como los desarrollados por Ospina, 1997; Quintero y Muñoz, 2000; Franco, García y Pinilla, 2000; Salcedo y Villarreal, 1999; Restrepo, Rodríguez, Mayorca, Herrera e Ibáñez (1996) y los pocos estudios encontrados que hacen referencia a sentidos e imaginarios de estudiantes (por ejemplo Álvarez, Silva & González, 2003; Laguado, Peña, Santos, Ruiz & Restrepo 1996).

⁵ A decir de Balardini, este concepto inicialmente surge ligado a la educación, pues era considerado en el ámbito de la juventud aquél que estaba incluido en los procesos educativos del Estado, mientras que el excluido, el que no lograba estar en la escuela, era considerado como un adulto joven: habían entonces -como lo propone Balardini-, jóvenes con juventud y jóvenes sin juventud. O sea, que era la escuela la que otorgaba esa condición juvenil que implicaba, de todas formas, un aplazamiento de las obligaciones que tendría el joven cuando llegare a ser adulto; una especie de “moratoria social”, como lo proponía Kant, en la condición de lograr una mayoría de edad.

educación superior sea un elevado estandarte de la visibilidad de esa condición juvenil. Pues el ser joven universitario o joven universitaria, antes que exaltación y reconocimiento autónomo es desconocimiento de capacidades, en el marco de un modelo que asume la condición juvenil como adolescencia e incapacidad.

Así, el joven universitario y la joven universitaria viven una doble marginalidad; por un lado, la marginalidad propia del modelo de moratoria que los condena a aplazar su potencial hasta “llegar a ser”, de acuerdo con el plan que el adulto les ha trazado; y por otro, la marginalidad de los estudios culturales y comprensivos que al considerarlos incluido e incluida, no los ven como sujetos clave de comprensión en los procesos de investigación.

Efectivamente, una de las formas de marginalidad que el joven universitario y la joven universitaria viven, es la poca atención prestada por los enfoques comprensivos, por ejemplo en los estudios culturales. El análisis de contexto deja entrever la poca atención que se presta a esta fracción de la población juvenil, por parte de los enfoques que buscan comprender sus dinámicas; pues éstos se han centrado, fundamentalmente, en la comprensión de poblaciones juveniles consideradas en escenarios informales: la construcción de sus vidas desde las microculturas dadas en los agrupamientos que han ido surgiendo como respuesta política a la marginalidad social; o la influencia de múltiples mediadores y mediadoras en la constitución de sus identidades culturales (ver estudios ya citados), pero muy pocos trabajos están dedicados a comprender la dinámica de la vida de los jóvenes universitarios y de las jóvenes universitarias; pareciera que el estar “incluidos” e “incluidas” en la universidad resolviese los problemas de esta población; de hecho, la misma Reguillo (2000, p. 28) considera que “ahí, donde la economía y la política “formales” han fracasado en la incorporación de los jóvenes, se fortalecen los sentidos de pertenencia y se configura un actor “político” , a través de un conjunto de prácticas culturales, cuyo sentido no se agota en la lógica del mercado”, lo cual se podría leer como que el incorporar al joven y a la joven en los sistemas formales es suficiente para visibilizarlos.

De hecho, los antecedentes muestran que los pocos estudios realizados con este sector poblacional se apoyan en lo que Hammersley y Atkinson (1996) denominan los métodos de inducción analítica; los que buscan básicamente explicaciones causales, en tanto pretenden definir las influencias de unas variables sobre otras. Lo anterior, hace

más evidente el aporte de las investigaciones objeto de este texto, toda vez que el enfoque de “complementariedad etnográfica” utilizado, parte de considerar la complejidad de la vida del joven y de la joven, y la necesidad de asumir enfoques también complejos que den cuenta de las múltiples hibridaciones que se viven en estos escenarios.

La otra forma de marginalidad es el sistemático desconocimiento de su capacidad como sujetos aportantes en la sociedad. Esta nulidad del joven y de la joven se evidencia desde la fundación de la universidad estudiada, en el marco de un imaginario que se instaura en un modelo de moratoria social. Categoría que se puede considerar como un imaginario central instituido socialmente respecto de la universidad. Otros imaginarios marginales que sustentan esta tesis, son los sucesivos procesos de supresión de libertades y posibilidades de participación en los reglamentos y estructuras orgánicas, y los imaginarios de muchos maestros y maestras y de los propios jóvenes, acerca de su incapacidad para sopesar las exigencias que la educación superior demanda.

Algunas relevancias y opacidades respecto de la dinámica de este imaginario, asumido desde la sustantividad de la vida universitaria, se presentan de manera sintética:

1. La institución de un imaginario radical⁶

La fuerza de los imaginarios instituidos⁷ en torno a la potestad

⁶ Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción; unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son instituyentes, toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros instituidos, devenidos del reconocimiento y posicionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias. Es en realidad la promulgación de lo que será; en tal sentido es referente y forma, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado (ver Castoriadis, 1993, p. 327).

⁷ Pese a que el imaginario instituido implica cierta estructuración de los simbólicos funcionales de lo social (del *teukhein* y del *legein*), en ningún momento implica estatismo ni determinismo, pues lo simbólico está siempre dispuesto y expuesto a nuevas interpretaciones, a nuevas representaciones, a nuevas dinámicas imaginarias de creación total, o como alteridad. Por que cuando se cierra lo imaginario a simbólicos deterministas, se mata la misma sociedad, se encierra en imposiciones dictatoriales, se pasa a las sociedades alienantes: “(...) *La alienación, es la autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad... no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto*” (Castoriadis, 1983. p. 228).

del Estado para definir las direcciones en todos los órdenes de la vida del país, se evidencia en la manipulación que el Estado daba a la Universidad de comienzos del siglo XX. Por eso, es en el gobierno de López Pumarejo (ley 68 de 1935, reforma a la educación), donde se comienzan a generar posibilidades para la autonomía académica y administrativa de la universidad en Colombia.

Pero la potencia instaurada en unos imaginarios centralizados desde lo universal, lo lógico, único y estático -en términos de Pintos (2004) “monoteísmo ontológico”-, hizo que en la ordenanza 006 de 1943, artículo 23, desde la cual se crea la universidad de Caldas (objeto de análisis), continuara siendo lo único invisibilizado:

“La Universidad Popular estará bajo la dirección de un Consejo Directivo compuesto por el Director de Educación Pública que será su Presidente, el Director o Rector de la Universidad, que será su Vicepresidente y de los Directores de cada uno de las distintas Facultades. El consejo directivo elaborará el reglamento para el régimen interno de la institución en concordancia con las normas del ministerio de Educación Nacional”.

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

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

Sin embargo, la fuerza de lo instituido se ve en adelante, donde las ordenanzas y acuerdos dados por la junta directiva y posteriormente por el consejo superior y académico **son manifestación de una**

permanente lucha entre quienes visibilizan con gran potencia la construcción social, y quienes desde posturas a veces hegemónicas buscan impostar funciones que cierran la posibilidad de la universidad como institución imaginaria.

2. El estudiante universitario y universitaria: abnegación y obediencia

Visibilidades Instituidas respecto de su función: La visibilización de los estudiantes dada en el manifiesto de córdoba de 1918 comenzaba a sentar las bases de un imaginario de abnegación y compromiso con las problemáticas sociales y políticas de la universidad y su real interés en la construcción social:

-“La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino surgiendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden (...)

Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria, los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien (...)

El sacrificio es nuestro mejor estímulo, la rendición espiritual de las juventudes americanas, nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades los son -y dolorosas- de todo el continente. ¿Que en nuestro país una ley -se dice- la ley de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo (...).”

Es de reconocer que antes que instituidas, estas funciones de sacrificio y compromiso social no son reconocidas con plenitud en el marco de las instituciones educativas de la época; por el contrario, son muchas las luchas que deben librar los jóvenes y las jóvenes para que en la vida universitaria sean tomados y tomadas medianamente en serio dentro de sus estructuras. Prueba de ello, son los fuertes movimientos librados en las décadas de los sesenta y setenta que marcaron su definitiva visibilidad en el concierto nacional. Una entrada, por cierto enmantada por unos imaginarios de poder político que lo asociaron con la rebeldía,

la revuelta y la osadía; a tal punto que ser estudiante universitario o universitaria era sinónimo de revolución y desobediencia.

En el marco de esta carga negativa respecto de la condición juvenil del estudiante universitario y de la estudiante universitaria, se reglamenta la Universidad de Caldas. Quizá por eso la base de toda categoría referida a los estudiantes y a las estudiantes tomaba como principio reprimir esas manifestaciones; los reglamentos se fijaron con miras a opacar y controlar ese ímpetu de participación social y política.

De ahí que la primera referencia a los estudiantes, que aparece en los institutos de esta Universidad, en la ordenanza 06 de 1943, se establece para definir sus deberes en términos de las prohibiciones y restricciones a que debían ser “sometidos”:

Artículo 56.

“Son deberes de los alumnos:

a. Someterse a las disposiciones reglamentarias y disciplinarias y obedecer las órdenes de los superiores.

b. Ajustar su conducta en el colegio, en las calles o en cualquier otro lugar a las más severas normas de la buena educación.

c. Guardar entre sí la mayor armonía, respeto mutuo y sano espíritu de compañerismo, lo cual no disculpa la complicidad en faltas y menos la coacción en cuestiones de opinión personal.

d. Presentarse decentemente vestidos y bien aseados a los claustros y salas de trabajo.

[...]

j. No promover ni participar en movimientos subversivos que alteren la marcha regular del establecimiento”.

Posteriormente, en 1967 (acuerdo 005), vuelve a aparecer para definir una función concreta en el apoyo que debería ofrecer al desarrollo de la cultura caldense:

-Artículo primero:

“La participación de los estudiantes sujetos al currículum de estudios generales en las actividades de teatro universitario, durante un año, podrá acreditarse para efectos académicos en la siguiente forma:

a. La sola participación en las actividades del teatro equivale a tres créditos humanísticos de estudios generales.

b. Los estudiantes que actúen en representaciones oficiales del grupo de teatro, según las condiciones que posteriormente se establecerán, obtendrán por ello dos créditos adicionales”.

Pero sería en 1970 (Acuerdo 010, mediante el cual se establece el

reglamento académico de la Universidad de Caldas), cuando por primera vez se define al estudiante y a la estudiante de la institución: *“Se entiende por estudiante regular de la universidad quien aspira a obtener un grado universitario o título académico superior”*, asumiéndolo desde una perspectiva no sólo de deberes sino también de derechos, los cuales, pese a brindar la posibilidad de expresar las ideas y ser actor en su propia formación, no suprime las sanciones por perturbar el orden universitario, la moral y las buenas costumbres, y se mantiene la obligatoriedad de la asistencia y el respeto hacia las personas que tienen su responsabilidad directiva.

“Artículo 7.

El estudiante de la Universidad tiene derecho.

- expresar, discutir y examinar con toda libertad las ideas o conocimientos dentro del respeto a la opinión ajena.*
- ser asistido, aconsejado y oído por quienes tiene la responsabilidad directiva y docente.*
- a recibir de parte de la universidad servicios de bienestar intelectual y físico.*
- a participar en la organización y dirección de la universidad a través de los mecanismos establecidos legalmente”.*

En 1980, mediante el Acuerdo 055 se adopta el reglamento estudiantil en el que se re-definen, entre otras cosas los deberes y derechos manteniendo la libertad de expresión y la participación y en los deberes se precisa el compromiso con el cuidado de la institución:

Artículo 103.

Derechos de los estudiantes:

- a. expresar, discutir y examinar con toda libertad las ideas o los conocimientos, dentro del respeto debido a la opinión ajena y a la cátedra libre.*
- a. participar en la organización y dirección de la universidad a través de los mecanismos legalmente establecidos*
- a. expresar y hacer circular libremente sus puntos de vista.*

Artículo 105.

Son deberes de los estudiantes:

- b. respetar a la universidad y a todas las personas que la conforman.*
- f. preservar, cuidar y mantener en buen estado las edificaciones el material de enseñanza los enseres y el quipo o dotación general de la universidad”.*

En adelante se han realizado reformas al reglamento sin

consideraciones relevantes en lo referente a las funciones asignadas. Pese a que en la actualidad la ley 115 otorga la posibilidad de participar como “comunidad educativa” en los procesos de construcción de la universidad, no deja de ser curioso que la actual definición de estudiante que aparece en la ley 30 sólo haga referencia a *“aquellas personas que estén legalmente matriculadas”*.

Como se aprecia, la asignación de status al estudiante y a la estudiante ha sido construida desde dinámicas muy disímiles que muestran una particular ebullición de sentidos y significados que terminan por reconocer al estudiante y a la estudiante únicamente como “objeto” de la intervención de todos los procesos de la universidad.

En los primeros reglamentos no era visible más que como receptor o receptora y cumplidor o cumplidora de unas obligaciones que restringían el espíritu beligerante que estaba fijándose como fuerza instituyente. Pero a pesar de haber logrado reconocimientos y posicionamientos en los instituidos de la universidad, como los dados en los últimos reglamentos estudiantiles donde se pasa de estar centrados en la sanción a centrarse en las posibilidades y derechos, no es así en los instituidos del Estado y en la definición que aún subsiste en la universidad, en los cuales el estudiante o la estudiante es sólo alguien que está matriculado o matriculada oficialmente a una universidad.

Es claro que el imaginario que rige estas dinámicas de flexibilización, participación y construcción, no está en consonancia con los instituidos en la definición de estudiante, pues aquella asumida por la universidad de Caldas desde 1970 y la desarrollada actualmente desde la ley 30, asumen al estudiante y a la estudiante desde la instrumentalidad y funcionalidad de poder **“ser contado”**. En ellas, el estudiante y la estudiante son traducidos por un número que aumenta o disminuye la cobertura, por una cifra que indica la cantidad de estudiantes matriculados y matriculadas. Por lo menos en la primera referencia hecha en la Universidad de Caldas se asumía al estudiante como sujeto en tanto intencionalidad, “quien aspira a obtener”; no así en los actuales reglamentos y determinaciones del Estado.

Visibilidades sociales

Pero qué imaginarios construye el profesor o la profesora de sus estudiantes, y qué dinámica se ve en los imaginarios de los estudiantes y de las estudiantes respecto de sí mismos?

Los profesores y profesoras reconocen que las relaciones entre estos dos agentes ha cambiado radicalmente y que, de ser relaciones de “pares” políticos, en la actualidad éstas se reducen estrictamente a lo académico: *“Yo diría que ahora la relación docente-estudiantil es una relación muy mediada por propósitos estrictamente académicos”. hvp6. “Aunque ahora los estudiantes son más alejados: poco habla con el profesor de las asignaturas, del tema que esté tratando”.*

Ciertamente, la mayoría de los profesores y profesoras ven en sus estudiantes personas con grandes problemas de responsabilidad y desinterés; personas a quienes poco les interesa la vida de la universidad y a veces tampoco los procesos que en ella se desarrollan:

–“Aunque falta más iniciativa de ellos, ser más propositivos en la parte académica y en la misma universidad. Es decir, vienen, reciben sus clases y se van. Eso lo resumiría en apatía, apatía frente al vivir la universidad; no quiere decir que no quieran estudiar, o sea porque uno ve que sí vienen, estudian, responden, frente a sus obligaciones, pero uno como que no les ve un sentido de pertenencia por la universidad (...) no muestran interés. hvp3.

–“usted cree que con esta mediocridad (...) los estudiantes no tienen con qué comprar un libro, pero sí tienen con qué comprar una botella de aguardiente, los estudiantes no les gusta ni siquiera fotocopiar, no les alcanza el dinero, no les alcanza el tiempo y uno ve las calles de Manizales llenas de muchachos haciendo nada (...). Entonces tengo un computador y me meto en Internet a ver mujeres desnudas, a ver pornografía, nunca a ver que hay en las bibliotecas eso no me interesa”.

Aunque en pocos casos se considera que el estudiante o la estudiante carece del sentido de respeto, es importante este relato, en tanto presenta una situación que es perturbadora en los pasillos de la universidad: *“Es que en estas circunstancias académicas un estudiante puede vetar un profesor, le ponen papeles en la Universidad, lo insultan y le dicen de todo, y hablan con otros profesores y les dicen que ese profesor es una porquería que hay que sacarlo de la Universidad; a mí me llegaron hasta a amenazar, amenazas telefónicas”. hvp17.* El veto, un fantasma vivido en la Universidad aparece como temor ante el excesivo poder que se está dando a los estudiantes y a las estudiantes; aunque esta figura es permanentemente utilizada también por el profesor o profesora hacia el estudiante o la estudiante, pues se veta cuando se rechaza o excluye, cuando se aparta del escenario, y esa práctica es más común de lo imaginado en este ámbito de la educación. No por esto dejan de haber

profesores y profesoras que asumen al estudiante o a la estudiante como posibilidad: *“Son unos estudiantes supremamente críticos porque ellos tienen la oportunidad de expresar sus diferentes puntos de vista, sus experiencias”*.

3. Profesionalización y dependencia

Lo más impactante es que los estudiantiles y las estudiantes se mueven en esta misma lógica; una lógica que se apoya en otro imaginario marginal al de moratoria; el imaginario de profesionalización, como tarea central y mayor status otorgado a la Universidad.

Efectivamente, en la guarnición del imaginario de moratoria en que se desarrolla la vida universitaria se instituye una función central de la Universidad: la formación profesional, en medio de la cual incluso el estudiante o la estudiante construye un imaginario de dependencia e incapacidad.

Los imaginarios de profesionalización se expresan sin ningún reparo en las historias de vida y talleres de los estudiantes y las estudiantes cuando comentan por ejemplo que su principal objetivo en la universidad es terminar una carrera para poder ejercer bien la profesión.

“... me siento muy contenta porque siento que con los conocimientos adquiridos en mi proceso de aprendizaje, puedo ejercer bien mi profesión, aunque para nadie es un secreto que la academia sólo nos proporciona unas bases para luego lanzarnos al mundo donde diariamente aprendemos cosas y adquirimos lo que necesitamos para convertirnos en excelentes profesionales, título que sólo se nos otorga por medio de la experiencia”. hve20. *“Mi sueño es ser un buen antropólogo, simplemente eso, todo lo que hago es en pos de esa meta”*. *“Simplemente esperaba ser alguien profesional en veterinaria”*.

Las significaciones orientadas a la formación profesional son tan fuertes que a ellas se refieren permanentemente de forma directa e indirecta sin ninguna reflexión, tanto en las historias de vida como en los talleres.

De hecho, su proyecto de vida es edificado desde esta consideración y, por tanto, la motivación por la universidad y la carrera a la que se inscriben parte de dichas significaciones.

“(...) tenemos inconformidades con maestros, y si mandamos cartas es porque no nos están dando suficiente para nosotros crecer como

profesionales, que eso es lo que vamos a ser a futuro". "(...) nuestro proyecto de vida está en ser los mejores profesionales". "Mi preocupación es cómo interlocutar con las otras personas cuando yo sea profesional". "... sólo quiero que la Universidad se mantenga activa y se sobreponga a todas las dificultades; ya que si algún día tengo hijos espero que estudien en el mismo lugar que me ha hecho todo lo que soy, es el lugar que ha formado a lo largo de tantos años grandes genios e inigualables profesionales".

En el sentido anterior, se llega a la universidad a aprender, a dominar las habilidades y destrezas que implica ser un buen profesional, no importa desde donde viene, sea desde la investigación o la docencia, el sentido central es el estar listos para desempeñarse bien en una profesión.

"No hay malas carreras sino malos profesionales" dice un estudiante. La profesionalización es un imaginario que absorbe la vida de los estudiantes y de las estudiantes, pues desde la consideración por las problemáticas sociales desaparece, o por lo menos se diluye en las labores académicas que, en la mayoría de los casos, el estudiante o la estudiante debe soportar hasta que progresivamente se adapta a estos encajonamientos, a los cuales es empujado o empujada por la densidad de los contenidos programados, desde cuya perspectiva "terminar" se convierte en una prioridad:

"Mi participación en los asuntos de la universidad era buena, asistía a foros, a asambleas, sólo que ahora no me interesa tanto, pues estoy dedicado a la academia porque necesito salir rápido y la época para protestar ya se acabó(...)". "Pensaba en ese círculo, el cual era muy competitivo".

Actualmente esta tendencia es oficializada y reforzada por una figura devenida de los instituidos oficiales de control -los "Ecaes", que son pruebas de suficiencia profesional-, que desplaza incluso al imaginario de "terminar" la carrera, puesto que ahora deben terminarla pero preparados y preparadas para responder a ellas, a tal punto que en algunas universidades existen asignaturas sobre su mecánica: *"En ese semestre presenté los Ecaes, examen por el cual me sentía un poco nervioso por lo que significa para la vida laboral".*

Pese a la gran preponderancia de las significaciones hacia el status de formación profesional, como función central de la Universidad, se presentan desviaciones hacia otras significaciones que ven en la institución educativa un espectro que se amplía hacia otras dimensiones

del formar: por ejemplo, aquellas que además de formar dan importancia a la dimensión ética, crítica y autónoma del ser humano, aproximándose a las significaciones transhumanistas⁸.

4. La rigidez de un modelo

Imaginarios que giran en torno a la dependencia de los estudiantes y de las estudiantes, que abogan por un mayor control, que se amparan en la necesidad de lograr una profesión sin contratiempos; son, sin lugar a dudas, dispositivos constituidos desde el imaginario de moratoria social. Son, en términos de Castoriadis, imaginarios periféricos de un imaginario central desde y en el cual se construye la vida de los jóvenes y de las jóvenes de la universidad.

Adolescencia y juventud, términos introducidos desde los imaginarios de la razón ilustrada, como exigencias técnico instrumentales para poder estudiar las particularidades de cada edad de desarrollo y maduración. Términos que han ido cediendo el paso a consideraciones más generales como la de niñez y juventud, que evita las escisiones intermedias entre estas dos categorías.

Para aquellos imaginarios que construyeron sus mundos simbólicos desde el paradigma positivista, fueron importantes las discriminaciones del concepto y por eso establecieron la diferencia entre el niño, el adolescente y posteriormente el joven, según las categorías empíricas que representaran las diferencias entre estas edades.

Justamente, las primeras referencias a estos conceptos se dan en el marco de las políticas de niñez y adolescencia, devenidas de los imaginarios sociales que consideraban estas categorías como carencias e incapacidades. Por eso las políticas eran proteccionistas, donde el adolescente o la adolescente era tomado o tomada como objeto de protección (García, 1998). Esta percepción eminentemente biológica y psicológica, parte de considerar en la categoría adolescente a los individuos que aún no son capaces de reproducirse, lo cual trae consigo la aparición de caracteres sexuales secundarios, lo que se conoce como

⁸ A decir de Suárez (1991), el transhumanismo corresponde a estas tendencias que buscan considerar al ser humano en todas sus dimensiones, superando así al naturalismo, al trascendentalismo, al existencialismo, al desarrollismo, al marxismo, al cognitivismo, entre otras tendencias que este autor desarrolla.

el inicio de la pubertad, que es distinta en cada individuo y en cada cultura. En términos generales, quienes ven necesaria esta precisión, consideran que la adolescencia puede abarcar desde el principio de la acción hormonal hasta el logro completo de la madurez sexual; por tanto, se perfila entre los 14 y 18 años de edad, pero esto está muy ligado a las particularidades de cada sujeto y a sus condiciones socioeconómicas y biológicas.⁹

El adolescente o la adolescente, dice Castañeda (1996, p. 76), “está más relacionado con muchachos o muchachas que se encuentran vinculados al mundo escolar cursando el bachillerato y no a los que están en la universidad, en el mundo laboral o desempleados: pareciera que cuando se desvinculan del colegio, sin importar su edad, su estrato social o sus comportamientos, inmediatamente se convierten en jóvenes. La juventud es una noción más cultural que connota cierta edad entre los 14 y 25 años, sin embargo es un término muy relativo, pues cada cual es tan joven como se sienta”.

La connotación instrumental del mundo simbólico construido a partir de esta consideración, muestra la discriminación social y el menosprecio hacia el adolescente; un menosprecio paternalista y proteccionista, pues por depender del adulto no tiene ninguna autonomía social, cultural o ético política, toda vez que las decisiones sobre su vida y su futuro dependen de lo que le tengan preparado; es el adulto quien no solamente programa su vida, sino que la controla; lo cual influye de forma dramáticamente negativa en la construcción de imaginarios sobre sí mismo, que se ven reflejados en los relatos de heteronomía expuestos.

Este imaginario desde la moratoria social, que impera en la Universidad, desfigura la responsabilidad y con ello la calidad de la educación, en tanto formación de capacidades relacionadas con la autonomía y la responsabilidad esbozadas en la ley 115.

Pese a que en los imaginarios de los estudiantes y de las estudiantes este modelo de moratoria no es en realidad cuestionado, pues se asume como una “cosa normal” -en tanto ha sido una constante histórica en la cultura educativa-, el carácter cofigurativo (en términos de Mead)

⁹ Diferentes autores han acudido a esta clasificación para estudiar los comportamientos de los individuos, cifrando diferencias básicamente biológicas y psicológicas en estos conceptos. Ver por ejemplo: Sarafino, 1977; De Costallat, 1984; Rodríguez, 2002.

de su imaginario se expresa en propuestas de flexibilidad curricular que faciliten el acceso a las asignaturas y la posibilidad de desempeñar algún trabajo.

Reclamos como el que se presenta que, a la vez son una solución, se expresaron con insistencia en las plenarias de talleres y en las discusiones:

“Mejorar las ofertas en cuanto a horarios que posibiliten a los estudiantes trabajadores el tránsito en la universidad. Para mí esto es fundamental porque, porque todos sabemos que las condiciones actuales del país los muchachos tienen que estudiar, tienen que trabajar, son muy pocos los que realmente pueden, o si no estamos todavía potencializando la brecha entre ricos y pobres, que los únicos que puedan estar en la universidad son los que tienen plata. Hay que posibilitar que haya horarios nocturnos sábados domingos pero no para unas carreras ‘x’ o con modalidades diferentes, como pasa hoy con distancia, sino para todas las carreras y con la misma modalidad presencial”.

Se nota cómo la moratoria como imaginario central, manipula el concepto de formación, estructurándola como simbólico de aplazamiento, de expectativas puestas en espera, de compensar una deficiencia, de tener siempre un maestro o maestra como punto de referencia.

Por eso, cumplir con un plan de estudios de forma sistemática, lineal, absoluta, y en un tiempo predeterminado es, en este imaginario central, una condición sin la cual no se puede llegar a ser profesional. Este modelo está instaurado con tal fuerza en estudiantes, profesoras y profesores, que ni siquiera es cuestionado. Sin embargo, veamos algunos de los múltiples problemas que trae para los estudiantes y para las estudiantes:

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

“De todas maneras es bueno resaltar que para yo estar aquí yo salí del colegio y en ese mismo momento no pude entrar a estudiar, seis meses después de que salí me presenté y pasé y pude entrar. En esos seis meses estuve trabajando y con eso conseguí una ayuda económica para los

primeros meses aquí en la U. (...) me sentía insegura (...) primero en cuanto al apoyo que me brindaba mi familia, ellos descargaban en mí toda la responsabilidad. 'Usted mamita verá cómo se consigue la ayuda económica pues nosotros tenemos la concepción de que es una carrera muy cara y posiblemente no le vamos a poder ayudar' (...); en segundo lugar porque me deprimí pues el cambio del círculo social del colegio al de la Universidad fue muy diferente, ese círculo es muy competitivo (...). Había mucha gente que tenía muchas ganas de sacar su carrera adelante, sabiendo que ya habían hecho otras carreras y gente que también tenían sus herramientas para poder estudiar bien, a diferencia que yo me encontraba tanto en problemas económicos, emocionales, efectivos. Me sentía sola, realmente me sentía sola porque me era difícil encontrar ese tipo de amistades que tenía en el colegio.

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

En esta carrera hacia el alcanzar algo en la vida de una joven o de un joven que aún no está preparada o preparado para hacer algo productivo, que adolece de toda posibilidad de que se le tome en serio, el cumplimiento de los requisitos y horarios es la única alternativa; para eso el maestro o maestra cuenta con mecanismos de control, para que regule el cumplimiento del modelo.

El poder de los simbólicos en que se expresan los imaginarios centrales es tal, que va generando otros imaginarios en torno suyo que los hacen casi inamovibles y que resquebrajan la verdadera naturaleza social de las instituciones sociales. Sin embargo, la naturaleza dinámica de una institución social como la universidad siempre entrañará una fuerte ebullición magmática que se expondrá como potenciadora de nuevas formas de organización y de nuevos imaginarios sociales.

Por eso, la aparente armonía entre los imaginarios instituidos o hegemónicos y los imaginarios de los estudiantes y de las estudiantes, trae por lo menos dos consideraciones:

En primer lugar la posible explicación estaría dada, como ya se ha expresado, por que 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, dado la exigencia expuesta por Castoriadis en términos de que éstos crean su propio mundo simbólico.

Esto puede estar relacionado con la resistencia, que históricamente han mostrado los imaginarios instituidos oficialmente, a considerar la dinámica de imaginarios radicales, lo cual se evidencia en que, pese a que desde 1918, con el Manifiesto de Córdoba, se estructuraba un imaginario radical que en sí y para sí definía sus propios simbólicos, en la creación de la universidad la participación de los estudiantes y las estudiantes se restringe totalmente y sólo cuatro años después de la creación de la universidad se tiene en cuenta mediante delegaturas.

Pero además, porque hasta 1970 las referencias al estudiante y a la estudiante se hacían en términos de sanción y castigo (reglamentos), cerrando sus posibilidades como constructor de universidad. Sólo mediante el Acuerdo 010 de ese año se define al estudiante y a la estudiante, y su reglamento se formula en términos de deberes y derechos.

Estos imaginarios anclados en la tradición de las culturas posfigurativas¹⁰ 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.

¹⁰ Esto es, la educación tiene su origen en las funciones otorgadas por la sociedad a las generaciones más jóvenes, las cuales, como lo expresa Mead (1970), inicialmente buscaban dar continuidad a las tradiciones tomando a los adultos como ejemplo y centro de aprendizaje (cultura posfigurativa); luego las nuevas generaciones se identifican con lo diferente y novedoso como posibilidad de desarrollo, y ven lo anterior como arcaico, viejo, aunque amparados siempre en el paradigma de moratoria, puesto que los ambientes son creados por los adultos para “preparar” al niño o niña o joven, que adolecen de capacidades para desempeñarse de forma autónoma. Las funciones son entonces de aporte, pero con la colaboración del adulto (culturas figurativas). En la generación posmoderna, la función cambia radicalmente, pues el adulto aprende del joven o de la joven, y la base de la educación no está en el maestro o maestra sino en la forma como el estudiante o la estudiante maneje la información circulante.(cultura prefigurativa).

Al considerar a la universidad como una organización “económico funcional” (Castoriadis) donde el interés está centrado en las condiciones instrumentales que fueron definidas desde las supuestas “estructuras preexistentes”, se busca que la comunidad universitaria se inserte 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 los imaginarios se expresen, por que, el sólo hecho de formular una idea diferente es considerado como fuera de la “normalidad” establecida.

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

El *Legein* y *Teukhein*¹¹ 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 ha denominado *culturas configurativas*; 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 de Caldas se analiza desde su historicidad, se puede notar que muchas cosas que ahora se asumen como instituidas tanto por el Estado como por la universidad, antes no lo eran; y que ahora lo son, gracias a las fuerzas instituyentes que lo hicieron posible. Muchos de los simbólicos y significaciones

¹¹ 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 fungen a manera de acuerdos desde los cuales las personas influidas organizan sus formas de decir, representar (*Legein*) y hacer (*Teukhein*) la institución (Castoriadis, 1989).

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.

Esto tiene sentido en los términos en que Shotter (1993, p. 58) plantea la forma como un imaginario aparece como una idea, pero mientras más se hable de ella, ésta va tomando fuerza hasta constituirse en potencia que define formas de ser y de actuar; pero también en la forma como Castoriadis define los imaginarios radicales como verdaderos impulsores de la creación y generadores de fuerzas instituyentes que llegan a construir realidades instituidas.

Analizar que los imaginarios de los estudiantes y de las estudiantes se mueven hoy en medio de los imaginarios instituidos, sea por el Estado o por la universidad, puede estar mostrando que la universidad se ubica irrestrictamente en la lógica de los magmas, desde la cual se pueden esperar desequilibrios pero también momentos de equilibrio o aparente estaticidad, lo cual no significa otra cosa que el reconocimiento de la permanente ebullición que en su interior se está generando.

Pero también es importante considerar que la sensibilidad de los cambios que se logran en los imaginarios sobre universidad, son posibles gracias a largos procesos de construcción, lo cual trae una consideración metodológica relevante en el sentido de tomar en cuenta la historicidad de los simbólicos para poder apreciar su verdadera dinámica. De hecho, García (2002) asume que los procesos dados en la universidad, por ser una institución social, son lentos y su estudio requiere de visiones longitudinales que permitan ver esos cambios en el tiempo, pese a que reconoce que se pueden estudiar algunas dinámicas desde investigaciones transversales en las cuales se consideren las situaciones que ha vivido la institución en momentos históricos determinados.

En cualquiera de los casos, los estudiantes y las estudiantes han ido construyendo en su historia de vida, significaciones sobre la universidad, devenidas de las versiones oficiales más cercanas, y en pocos casos devenidas de las mismas familias, las que han logrado experimentarlas. Por eso, las construcciones sociales que circulan sobre la universidad son en realidad simbólicos instituidos socialmente con tal fuerza que para mujeres, hombres e incluso para los actores de diferentes programas, no representan diferencias profundas.

El proyecto de construcción subjetiva de los estudiantes y de las estudiantes se vincula a ese esquema que se ha impostado por las fuerzas hegemónicas del mercado, lo cual los empuja a invertir decididamente “en sí mismos”.

El imaginario de moratoria en los estudiantes y de las estudiantes, también está relacionado con la fuerte instauración del imaginario capitalista que hace asumir como verdadero el hecho de que quien no tiene recursos, sencillamente no puede acceder al sistema, o que de acuerdo con las posibilidades económicas, un joven hace una carrera técnica o profesional. Eso ya ni se cuestiona.

La moratoria es entonces asumida como realidad en nuestra sociedad -incluso por los estudiantes y por las estudiantes de la universidad-, y es asumida también con naturalidad su *ethos* de fondo: la segregación entre quienes acceden o no y entre quienes pueden acceder a ella con todas las condiciones (económicas y sociales) y quienes deben combinar su paso al mercado y el adquirir la “preparación para ser mejores”; en síntesis, tal y como lo propone Serrano (2002, p. 23), se trata del acceso a las economías de servicio y de producción de conocimiento. Pero lo más preocupante es que, al no ser la vida del universitario o de la universitaria un escenario preponderante en los estudios sobre jóvenes, se está generando una nueva forma de exclusión y de marginalidad.

Bibliografía

- Álvarez, M., Silva, E. & González, G. (2003). Una aproximación comprensiva de la representación de los estudiantes acerca de los docentes en la educación superior. En D. Morales (Comp.). *Memorias VII congreso de investigación. La investigación en la Pontificia Universidad Javeriana* (p. 124). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década*, 13, 11-24.
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. *Nómadas*, 4, 75-89.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: TusQuests.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Castro, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Lumen.
- Durán, C., Isla, N., Martínez, J. & Sepúlveda, M. (2002). *Cartografías de la juventud*. Santiago de Chile: Praxis, Universidad Diego Portales.
- Foucault, M. (2003). *Las Palabras y las Cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franco, R., García, C. & Pinilla, G. (2000). Interpretación de la evaluación escrita realizada por los estudiantes a los docentes de la Universidad de Caldas. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- García, M. (1998). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral*. Bogotá: Unicef Colombia.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hurtado, D. (2007). La formación del deseo. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Caldas, Colombia.
- Laguado, A. Et al. (1996). *Cultura Universitaria en la Universidad Nacional*. Bogotá: Comité de investigaciones y desarrollo científico (Cindec).
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Granica.
- Martínez, E. & Vargas, M. (2000). *La investigación sobre educación*

- superior en Colombia. Un estado del arte. Balance de las investigaciones Universitarias que tienen como objeto el estudio de la educación superior.* Bogotá: Instituto Colombiano para la Educación superior.
- Marín, M. & Muñoz, G. (2002). *Secretos de mutantes*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Molina, D. (1984). *La entidad Psicomotriz, Abordaje de su estudio y su educación*. Buenos Aires: Losada.
- Muñoz, G. (2002). *Investigar la universidad*. México, D. F.: Unam, Centro de Estudios sobre Universidad.
- Murcia, N. (2006). *Vida universitaria. Un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Caldas, Colombia.
- Murcia, N., Sánchez, O. & Candamil, M. (2006). *La autoevaluación de la universidad de Caldas. Una mirada desde la vida cotidiana*. Manizales: Vicerrectoría de investigaciones, Universidad de Caldas.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2000). *Investigación cualitativa desde la complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2001). *Seis experiencias en investigación desde el principio de complementariedad*. Armenia, Col.: Kinésis.
- Murcia, N., Jaramillo, L. G., Camacho, H. & Loaiza, M. (2005). *Los imaginarios del joven ante la clase de Educación física. Un reclamo por su reconocimiento*. Armenia, Col.: Kinésis.
- Ospina, C. M. (1997). *La evaluación de los hábitos de estudio y estilos de Aprendizaje de los estudiantes de lenguas modernas de la Universidad de Caldas*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Pérez, O., José, M. P. & Tropea, F. (1997). *Tribus urbanas*. México: Paidós.
- Pinilla, A. Et al. (2004). *Significados y perspectivas de culturas universitarias en Bogotá*. Bogotá: Grupo interuniversitario Investigare, Arfo editores.
- Pintos, J. L. (2003). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2 (1,2) 21-34. Recuperado el 11 de octubre de 2005, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=784>).
- Pintos, J. L. (2004). *Inclusión/exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social*. Semata. Ciencias sociales

- y humanidades*, 16 (17). Recuperado el 11 de octubre de 2005, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Quintero, J. & Muñoz, J. F. (2000). Caracterización del componente investigativo de las licenciaturas en dos universidades. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Restrepo, M. Et al. (1996). *Estudio descriptivo de la facultad de ciencias humanas*. Bogotá: Comité de investigaciones y desarrollo científico (Cindec).
- Rodríguez, E. (2001, abril). *Políticas públicas de juventud en Colombia. Desafíos inmediatos y propiedades estratégicas para una gestión institucional renovada*. Buenos aires: OIJ.
- Rodríguez, E. (2002, abril). *Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Primera parte*. Documento presentado en el taller sobre las políticas públicas de juventud: su formulación e implementación, organizado por el programa Colombia Joven de la Presidencia de la República, Bogotá, Colombia.
- Rojas, H. M. (2008). *El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del Departamento del Tolima*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Caldas, Colombia.
- Salcedo, L. & Villarreal, M. (1999). Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación. *Revista Educación y Pedagogía*, 25,177-207.
- Sarafino, P. (1977). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Barcelona: Científico-Médica.
- Serrano, J. F. (2002). "¿El paraíso conservado? ¿Moratorias sociales y tránsitos vitales?" En A. Pinilla (comp.), *Culturas universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Bogotá: Grupo Investigare, Arfo editores.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Suárez, R. (1991). *La educación, su filosofía, su psicología, su método*. México: Trillas.
- Universidad de Manizales, Programa presidencial Colombia Joven, Organización Iberoamericana de Juventud, Gobernación de Caldas,

Instituto Caldense para el Liderazgo, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas, Unicef, Cinde, GTZ. (1991). *Construcción de políticas de juventud. Análisis y perspectivas*. Manizales: Gente Nueva Editorial.

Acuerdos, ordenanzas y leyes:

- Ordenanza N° 006 del 24 de mayo de 1943, la cual creó la Universidad Popular. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Ordenanza N° 19 de 1946, por la cual se define el estatuto del Politécnico-Universidad Popular de Manizales. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 005 de marzo de 1967. Por el cual se reglamenta la participación del estudiantado en las actividades del teatro universitario. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 010 de agosto 20 de 1970. Por el cual se establece el reglamento académico de la Universidad de Caldas.
- Acuerdo 055 de 1980. Por el cual se adopta el reglamento estudiantil de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución de la República de Colombia. Consultada en: [www. De adobe](http://www.deadobe.com). Fecha de consulta febrero 13 de 2006.
- Ley 30 de 1992 (2002). Compendio Universidad de Caldas. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2003). Ley 115 de 1994, ley 29 de 1974. En: Observatorio de educación Iberoamericana. Sistemas educativos nacionales-Colombia. Consultado en: [www. De adobe](http://www.deadobe.com). Fecha de consulta febrero 13 de 2006.
- Consejo Nacional de Acreditación. Guía para la autoevaluación institucional (2004). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Referencia

Napoleón Murcia Peña, "Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia", *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. 6, núm. 2, (julio-diciembre), 2008, pp. 821-852.

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