

## **Universidad y vida cotidiana: un estudio desde los imaginarios sociales**

**Autor:** Napoleón Murcia Peña, Juan Luís Pintos De Cea Naharro y Héctor Fabio Ospina Serna

**Institución:** Grupo de investigación “Mundos simbólicos: estudios en motricidad y educación” - Departamento de Estudios Educativos - Universidad de Caldas – Colombia

**Palabras clave:** Universidad y vida cotidiana - Universidad e imaginarios sociales - imaginarios de calidad de la educación superior

En la exposición se presentan los resultados de un estudio definido como tesis doctoral, en la cual se buscó comprender la dinámica de los imaginarios sociales que los profesores y estudiantes de la universidad de Caldas construyen sobre universidad y, en ellos, las dinámicas que hacen posible una apropiación social de esta como institución social.

Esta investigación partió del supuesto (problema) que los imaginarios de los profesores se definen en el marco de lo que Mead, ha considerado las culturas prefigurativas, mientras que el de los estudiantes se ubica en las culturas cofigurativas. Con lo cual, al configurar intereses diferentes, no es comprensible la comunicación entre estos dos sujetos del aprendizaje.

La metodología utilizada se apoyó en el enfoque de complejidad etnográfica y tomó como métodos la etnografía reflexiva para ubicar los rituales en los discursos y prácticas que dieran origen a las categorías simbólicas y la arqueología para buscar la regularidad histórica de los enunciados correspondientes a estas categorías simbólicas emergentes.

En los resultados se pretende mostrar la dinámica de los imaginarios de calidad de la educación superior, una categoría que emerge con potencia simbólica en el estudio y que define la gran mayoría de las formas de decir/hacer y representar la Universidad.

### **Introducción**

En el presente texto proponemos un informe, a manera de relato, del proceso de investigación seguido<sup>1</sup>, por lo cual el lenguaje que utilizamos se sale un poco de la normatividad convencional y mejor acudimos a un estilo común, con el que buscamos, por un lado, expresar las problemáticas de orden teórico y metodológico que debieron ser sorteadas para lograr un camino posible en el estudio de los imaginarios, y, por otro, presentar los resultados del estudio como construcciones logradas a partir de algunos niveles importantes de comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales, desvaneciendo las conclusiones en cada uno de los capítulos para presentar al final algunos puntos de fuga o reflexión.

## **1. Algunos puntos de partida**

### **1.1 Buscando claridades**

La pregunta inicial que nos problematizamos ante la expectativa de estudiar la universidad desde la vida cotidiana fue sobre su naturaleza. Algunos rastreos teóricos mostraban la fuerza de la imaginación en la construcción social de las instituciones; sin embargo, muchas de estas referencias asumen la realidad social como una entidad formada por estructuras estables y como determinada por una especie de fuerza natural histórica, que hace de las personas involucradas en ellas miembros o partes incrustadas en un sistema, desde el cual reciben la fuerza motriz que alienta sus acciones e interacciones, mientras otras señalaban la realidad social como un escenario de construcción y deconstrucción que se dinamiza en el trasfondo de la vida cotidiana.

Ante direcciones casi opuestas como estas, la pregunta se hacía respecto de los imaginarios sociales, pues si bien se asume que la universidad es una institución creada desde estos, sus fronteras con lo simbólico, lo representacional o la imaginación son tan difusas, que en varias investigaciones tales conceptos son tratados sin establecer diferencias<sup>2</sup>.

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

---

<sup>1</sup> Esta investigación se constituyó en la base del proceso de autoevaluación con miras a la acreditación institucional, realizada en la Universidad de Caldas en el 2006.

<sup>2</sup> Varios estudios sobre imaginarios revisados mostraban esa tendencia representacionista (Niño et al., 2003; Martínez & Niño, 1999; Sánchez, 1999; Santos, 1996; Solís, 1999).

Las tendencias reproduccionistas han tomado básicamente dos direcciones: una primera considera los imaginarios similares a las representaciones que el individuo hace de su realidad; para ellos, la representación se forma cuando el sujeto es influido por una carga de imágenes y símbolos, que al ser asumidos por él constituyen su imaginario. El individuo toma de la realidad, así sea imaginada o presente, sus imágenes, y desde su combinación les otorga un significado, siendo el imaginario la suma de las imágenes recibidas.

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

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

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

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

Existen, sin embargo, otras direcciones reguladoras, para quienes el imaginario implica la representación de la imagen pero dotada de una gran carga de individualidad. Estas corrientes reproduccionistas se podrían inscribir en las denominadas corrientes estructuralistas, las cuales suponen que la realidad existe como naturaleza independiente del sujeto, siendo este quien la carga de sentido; las estructuras de significatividad están ahí, en los procesos de acción e interacción social, por tanto, lo que debemos hacer es encontrar esas estructuras (Moscovici, 1968; Gergen, 1991; Bhaskar, 1975).

**Para las tendencias construccionistas**, las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y sociedades hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario, estas no existen per se, o fuera de nosotros, puesto que son el producto de las construcciones y deconstrucciones imaginarias que trascienden las representaciones de una realidad externa. Por lo anterior, no existe una sola realidad sino muchas realidades, toda vez que estos esquemas de inteligibilidad social se van formando y reformando en los intersticios de la vivencia cotidiana.

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

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

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

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

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

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

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

## **1.2 ¿Y la universidad?**

Desde una perspectiva construccionista de las realidades sociales fundamentada en los imaginarios, la universidad es una institución social creada desde el magma de significaciones imaginarias propias de la sociedad que es influida por su propia constitución.

En términos de Castoriadis (1993, p. 329) “La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones que sólo es posible en y gracias a la imposición de la organización identitario-conjuntista lo que es para la sociedad”. La organización identitario-conjuntista, es la que permite esa instrumentación de funcionamiento de lo social, desde la definición funcional del representar/decir social (Legein) y del hacer social (Teukhein)<sup>3</sup>.

En otras palabras, para instituir (crear) la universidad, la sociedad crea las bases funcionales desde las cuales las personas pueden hacer cosas y representarlas o decir cosas de y en la universidad, teniendo la seguridad de que están dentro de esas bases creadas, dentro de esos límites establecidos; será factible su inteligibilidad social y en tanto creíble podrá tener validez y reconocimiento como realización, discurso o representación “de la universidad” (plausibilidad social).

Pero a la vez que la sociedad organiza las bases funcionales de la institución social, es creada por ella. Esto es, que la universidad –como institución social– al crear sus

---

<sup>3</sup> Legein y teukhein social son los límites funcionales creados por lo social para establecer las referencias en medio de las cuales se deben realizar las formas del representar-decir social (legein) y del hacer social (teukhein).

fundamentos del *legein* y *teukhein*, no sólo está dando a la sociedad las bases desde las cuales aquélla se debe analizar, actuar y representar, sino que desde esas mismas bases otorgadas, la universidad se constituye como institución social. La institución "...consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado" (Castoriadis, 1983, p. 201).

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

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

### **1.3 ¿Y el problema?**

Las revisiones hasta aquí realizadas, muchas de ellas de forma paralela al desarrollo de las primeras diez historias de vida, direccionaban un problema fundamentado en algunas conjeturas iniciales: es factible que los imaginarios sociales de los profesores y

profesoras tengan profundas diferencias respecto a los imaginarios que construyen los estudiantes y las estudiantes<sup>4</sup>.

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

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

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

Justamente, esa complejidad en el estudio de imaginarios sociales hace necesario acudir a un enfoque que no limite las posibilidades de aproximación a las realidades de la vida universitaria y que reconozca el imaginario social como esquemas de inteligibilidad social; no como el sentido considerado desde Weber (intencionado, referido o ideal), sino como aquello que hace posibles las manifestaciones de ese sentido (Castoriadis, 1998, p. 324).

A propósito, Murcia & Jaramillo (2000, 2001, Murcia et al., 2005) han venido desarrollando la propuesta “el enfoque de complementariedad”, que parte de considerar la no pertinencia de apoyarse en un solo método en la comprensión de las realidades sociales, pues dada su complejidad, sus categorías sobrepasan las opciones nomológicas, en consideración a lo cual proponen articular métodos de investigación de acuerdo con las necesidades y características de las categorías emergentes; propuesta que se constituyó en la base fundamental de esta investigación.

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

¿Cómo procesar esa información y organizarla para su interpretación? Acceder comprensivamente a esas realidades era posible desde perspectivas como la

---

<sup>4</sup> Esta conjetura se apoyó en la teoría de Mead (1977) respecto de la forma como el concepto de cultura ha ido renovándose desde las influencias sociales. Según la autora, históricamente se han dado tres tipos de cultura: la cultura posfigurativa, en la cual todo estaba determinado por el adulto; la cultura cofigurativa, en la cual las nuevas generaciones se identifican con lo diferente, lo novedoso, lo que rompe justamente con lo tradicional, y la cultura prefigurativa, que corresponde a un modelo posmoderno de transición a la vida adulta, en el que se instaura una visión virtual donde las fronteras entre edades y esquemas de separación biográfica se pierden. El adulto aprende del joven y los límites de edad se establecen por adicciones culturales, como la juvenilización.

hermenéutica del espíritu de Dilthey, desde la hermenéutica profunda en Shotter (1993) o desde la acción comunicativa de Habermas (1985, 1999); pero sería desde el código “relevancias y opacidades”, desarrollado por Pintos y el grupo GCEIS, desde el cual se lograría la orientación más clara hacia el método de comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales (Pintos, 2003).

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

Se nos presentaba una nueva duda en la definición del diseño: ¿cómo mostrar la historicidad de los simbólicos y sus significaciones en el marco de las relevancias y opacidades? Considerando la posibilidad complementaria de métodos, esta tarea la asumimos tomando como fundamento la arqueología de Foucault (2003), pues su perspectiva de búsqueda de pistas arqueológicas en los “discursos constituyentes” permitía realizar un seguimiento a las categorías simbólicas definidas en la actualidad por profesores, profesoras y estudiantes, desde el momento de la fundación de la Universidad de Caldas. Para ello fue necesario constituir un archivo conformado por las ordenanzas, acuerdos y normas instituidas en la universidad desde 1943; consideraciones desde las cuales se definieron los momentos de preconfiguración, configuración y reconfiguración, para el desarrollo de la investigación.

#### **1.4.1. Vida universitaria. Las primeras voces de los actores misionales. Momento de preconfiguración**

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

Profesores:

Uno con vinculación entre uno y dos años.

Una con vinculación entre tres y cinco años.

Uno con vinculación entre seis y diez años.

Uno con vinculación mayor a once años.

Estudiantes:

Uno de primer semestre de la Facultad de Artes y Humanidades.

Uno de último semestre de la Facultad de Ingenierías.

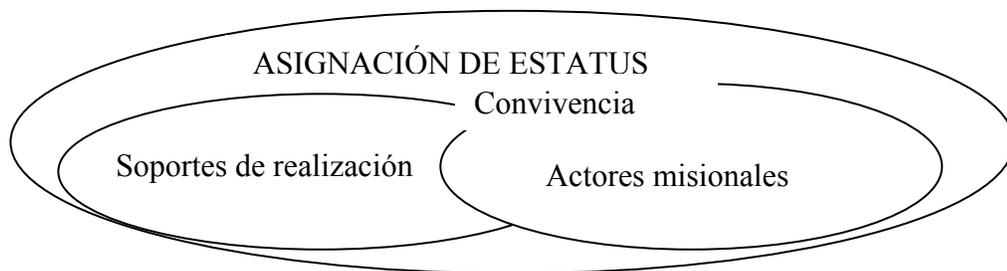
Uno de primer semestre de la Facultad de Ciencias para la Salud

Uno de último semestre de la Facultad de Ciencias Exactas.

Uno de primer semestre de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

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

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



Los observables logrados en este primer momento fueron:

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

**Soportes de realización del estatus:** construcción social, responsabilidad o compromiso con la institución, ambiente laboral, visibilidades administrativas, apoyos económicos, espacios de realización, planes de estudio.

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

#### **1.4.2. El diseño del trabajo en profundidad. Momento de configuración**

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

1. Las historias de vida se ampliaron a doce por actor social, siguiendo los mismos parámetros de distribución del primer momento, para un total de 24 historias de vida.

2. Se desarrollaron dos talleres, con 150 participantes cada uno: uno con profesores y profesoras y, uno con estudiantes. Los talleres tenían como foco de análisis la universidad y la vida cotidiana, con una pregunta detonante: ¿qué es para usted la Universidad?

3. Se estructuró el archivo documental con los documentos instituidos en ordenanzas, acuerdos, actas, resoluciones y leyes desde la fundación de la Universidad de Caldas, información que fue procesada con la ayuda del Atlas Ti, y se vació en una matriz o red de sentido que contenía: categoría, significaciones imaginarias de profesores y profesoras, significaciones imaginarias de estudiantes y significaciones históricas desde los imaginarios instituidos.

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

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

Los hallazgos en este momento de investigación profunda muestran un quiebre en relación con el primer esquema de inteligibilidad construido, pues el análisis histórico de

las categorías simbólicas dejó claro que los profesores, profesoras y estudiantes no construyen sus imaginarios desde el estatus asignado a las funciones sustantivas, sino que ellos mismos construyen y reconstruyen esas funciones dándoles estatus de sustantividad, de acuerdo con momentos históricos determinados.

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

Esta dinámica se podría presentar de la siguiente forma:



## 2.1 Significaciones respecto de la construcción social de universidad

En las significaciones imaginarias sociales que los profesores y profesoras definen sobre este simbólico, es imperativa la construcción social de la universidad, buscando por múltiples medios su participación en ello: en sus apoyos a procesos de acreditación, en sus labores de investigación, en sus actos administrativos o en sus prácticas académicas y de proyección; pero, sobre todo, ven en el proyecto educativo institucional (PEI) la mejor posibilidad para hacerlo, asumiendo que esta debe ser la carta de navegación institucional y, por tanto, el reflejo de los sueños y aspiraciones sobre la universidad que todos y todas quieren y en la cual todas y todos deben tener cabida. Justamente, el compromiso

adquirido con la institución está muy relacionado con la proximidad entre el proyecto educativo y el proyecto de vida del profesor o profesora: “El significado que le damos a la universidad y al PEI, es un sueño de universidad, no realmente construido sino también escrito colectivamente”. “La pregunta debe hacerse en orientación a saber hasta dónde han sido los esfuerzos colectivos o más bien individuales para establecer alianzas entre nosotros mismos” (profesores y profesoras).

Construcción social de la universidad implica, desde este tipo de referencias, compromiso con lo social e institucional; implica acuerdo para caminar hacia propósitos comunes, pero también apertura hacia la diversidad y la individualidad. Por eso, en sus imaginarios es relevante la forma de participar en esa construcción social de la universidad “(...) mis aportes en investigación”; “(...) he desarrollado una práctica diferente”; “(...) desde la dirección del programa he propuesto...”; “(...) he participado en los procesos de acreditación”. Tales son, entre muchas otras, expresiones de los profesores y profesoras que manifiestan el sentimiento de querer hacer y sentirse parte en la construcción de la universidad.

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

Los simbólicos que se asignan a la universidad, o sea los límites del *teukhein* y *legein* desde los cuales se habla, representa y actúa en la Universidad de Caldas, son: la formación, la investigación, la producción de conocimiento, la extensión o proyección, el desarrollo humano integral, la profesionalización, el nivel de reconocimiento social y las funciones de profesoras, profesores y estudiantes.

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

En las acciones, representaciones y discursos de la gran mayoría de profesores, profesoras y estudiantes son “comunes y normales” las significaciones referidas al *formar profesionalmente*: por ejemplo, en los profesores y profesoras, desde las posibilidades de visibilidad que tienen los egresados y egresadas: “(...) en realidad el aporte ha sido muy grande y ha habido profesionales muy distinguidos en el campo de la investigación”, o desde los retos por cumplir en el ámbito social: “(...) la universidad tiene que ser competitiva en el sentido de competencia, de que forme gente competente; para mí ahí está el sentido de la competitividad, que cuando la persona salga a ejercer en el mercado profesional sea competitiva. Y eso se aplica en cualquier producto que perdure en el mercado, el producto que no es competitivo sale del mercado”, lo mismo sucede con los

estudiantes y las estudiantes, a tal punto que su proyecto de vida es edificado desde esta consideración y, por tanto, la motivación por la universidad y la carrera a la que se inscriben parte de dichas significaciones: "(...) tenemos inconformidades con maestros, y si mandamos cartas es porque no nos están dando suficiente para nosotros crecer como profesionales, que eso es lo que vamos a ser a futuro". "(...) nuestro proyecto de vida está en ser los mejores profesionales". "(...) mi preocupación es como interlocutor con las otras personas cuando yo sea profesional".

Profesores, profesoras y estudiantes comparten el estatus de profesionalización que debe cumplir la formación en la universidad; ambos fundamentados en la consideración de dar forma; una significación que tiene su origen en el origen mismo de la universidad. En la ordenanza 006 de 1943 se expresa:

La Universidad Popular se dedicará a los siguientes fines:

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

Estas expectativas frente a la función central no han cambiado mucho en los imaginarios instituidos por la universidad, y mejor se han movido de una educación práctica y aplicada al medio cercano, a una educación utilitarista aplicada a las exigencias sociales de la globalidad. Justamente en la misión de la Universidad de Caldas vigente se aprecia:

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

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

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

*En cuanto a la reforma curricular, no era el tiempo para hacerla (...) se quiso, por ejemplo, poner a los estudiantes a que ellos mismos manejen sus tiempos. Eso es muy delicado, pues ellos llegan adolescentes. Uno de ellos comentaba en una reunión: si a mí vienen y me dan una clase y el resto que yo me busque, me voy a ayudarle a mi padre a conseguir la comida. Eso no sirve, tampoco le sirve que llegue con tres años de una carrera o cuatro, porque ese no es el equivalente a una carrera profesional (...). Si un estudiante sale demasiado joven no tiene experiencia, va a llenar más las bancas de los desempleados, o si un estudiante, por el hecho de que terminó muy joven, puede hacer otra carrera, le va a quitar la oportunidad a otro estudiante.*

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

### **2.2.2. La investigación: producción de conocimiento o instrumento de formación**

Otra de las funciones centrales asignadas a la universidad es la investigación, la cual ha tomado diferentes direcciones en los imaginarios de profesores, profesoras y

estudiantes; para la gran mayoría de los profesores es un medio para producir conocimiento e incluso un medio de permanencia y sostenibilidad económica de la universidad: “La Universidad es el ámbito natural para la generación de conocimientos científicos y para la expresión de las distintas formas de actividad humana, políticas, sociales, culturales etc. El punto de partida para mí es la investigación” (profesor). Con mayor contundencia, para generación de recursos: “Las universidades en este país se convierten en uno de los factores más rentables para el capital privado (...) es hora de sentarnos que seamos una universidad pensante, que genere el desarrollo que necesita el país; y esto solamente se logra bajo unos criterios de investigación” (profesor).

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

*En el año 1976, cuando comencé, era una etapa tradicionalista, en la cual el profesor universitario bueno era el que impartía docencia; ahora, con el nuevo paradigma de investigación y de extensión, un profesor universitario tiene que mezclar la docencia, la investigación y la extensión al mismo tiempo.*

*La investigación, que es de lo que yo voy a hablar, no tenía realmente presencia en la vida universitaria de 1978, hasta mucho tiempo más adelante; las personas que estudiaban en la universidad, me imagino que en todos los programas académicos tenían unas asignaturas de metodología de la investigación; sin embargo, esas asignaturas no tenían un fin distinto que ayudar eventualmente a la realización de un trabajo de grado, pero no existía una dinámica universitaria que tuviera un propósito claro y una actividad clara orientada hacia la investigación.*

De hecho, las primeras significaciones dadas en la creación de la universidad se orientaban a apoyar la investigación como forma de colaborar en la solución de los problemas reales del medio (problemas de agricultura, industria y ganadería); ya en 1957, la investigación se asigna como función explícita, lo que es impulsado por el Estado mediante la creación del Fondo Colombiano de Investigación, retomado en los estatutos de la Universidad de Caldas en 1980 y desarrollado en 1982 con la creación del Centro de Investigaciones. En la década de los noventa se constituye en la base de las justificaciones que crean las facultades y programas. El estatus asignado actualmente por

la universidad en su misión es mucho más contundente, a tal punto que ni siquiera es la investigación, sino el conocimiento, la función central de la universidad.

### **2.2.3. Funciones del profesor: dar forma**

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

*Yo me vinculé a la Universidad de Caldas en 1978; en ese tiempo la universidad se caracterizaba (...) por estar permeada por un fuerte movimiento estudiantil y profesoral (...). Entonces la relación de los docentes y estudiantes estaba mediada por la discusión y el debate sobre la situación social del país (...); en los años 80, fue un periodo muy muerto políticamente, los movimientos estudiantil y profesoral habían tomado otro rumbo, se fundaba en una perspectiva muy instrumentalista y dentro de ese marco igualmente la idea de producción de conocimiento seguía siendo como muy débil.*

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

Este recuento muestra la dinámica misma de las significaciones imaginarias sociales, las cuales se construyen y deconstruyen en constante ebullición magmática donde asisten

fusiones globales, como la caída de los metarrelatos y la tendencia a la profesionalización, e influencias locales, como las dinámicas propias de los imaginarios de los docentes que comienzan a asumir la investigación y la producción de conocimiento dentro de una perspectiva de labor institucional. Pero, sobre todo, deja entrever la forma como la producción de conocimiento se ha ido posesionando desde los instituidos, convirtiéndose en una práctica social muy fuerte en la actualidad.

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

Entre tanto, en las significaciones de los estudiantes y las estudiantes, la base de las funciones del profesor o profesora deben estar en el compromiso, pues “incluso el buen maestro no es el que sabe más sino el que se preocupa por hacerlo más fácil para el estudiante”; y en sus propios relatos, el hacerlo bien se logra si hay compromiso con la labor profesoral. El buen profesor o profesora es quien se compromete con la institución y ello implica exigir moderadamente, tener en cuenta al estudiante y ser muy responsable; “Hacer más llamativa y didáctica la estrategia para los que no están tan interesados”, “relacionar la teoría con la práctica”, “el profesor que va y dicta una clase a la carrera o que dicta sólo una de tres horas que tiene”, “hay profesores que así no hayan hecho una maestría se rebuscan para darle a uno una buena clase y ser muy responsables, no como otros que porque estudian se creen que tienen la última palabra”. Como se aprecia, las relaciones de confianza entre profesor o profesora y estudiante son problemáticas, por que los profesores y profesoras no tienen la capacidad pedagógica de llegar a los estudiantes: “(...) y se va el profesor e inmediatamente le preguntas al compañero, para que te explique, y eso está determinando un aspecto fundamental para mí, que es la capacitación de los docentes en aspectos pedagógicos”.

#### **2.2.4. Funciones del estudiante: llegar a ser...**

La gran mayoría de los profesores y profesoras organizan sus procesos respecto de los estudiantes desde significaciones propias de la moratoria social. O sea, para muchos y muchas son personas “adolescentes” y por lo tanto inmaduras e irresponsables, pero sobre todo desinteresadas, que deben lograr una mayoría de edad para poder “ser tomadas en serio”.

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

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

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

Las significaciones que sobre esta categoría simbólica construyen profesores, profesoras y estudiantes presentan algunos matices que, pese a ser diferentes, no constituyen posturas opuestas; mientras que en los imaginarios instituidos es una categoría de las más problemáticas, dadas sus direcciones a veces opuestas y contradictorias.

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

procesos de acreditación, considerando la importancia que estos han tenido para mejorar la calidad en la medida de verse desde dentro.

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

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

La calidad de la universidad es sinónimo de calidad educativa; de ahí que las críticas a la organización, la administración y la academia sean dirigidas hacia mejorar la calidad de la formación, desde lo cual critican incluso el excesivo paternalismo de la universidad con los estudiantes: “(...) yo pienso, profesor, que toda esta flexibilidad que tiene la universidad con los estudiantes, en vez de motivar al estudiante a ser cada día mejor, lo motiva a que sea vago. Hay una frase muy de cajón pero muy cierta, me parece a mí: lo que nada nos cuesta volvámoslo fiesta (...). Si pierde una materia, listo, no tiene problema, paga otros nueve mil pesos y puede repetir (...)”; sin embargo, y en una aparente oposición a estas críticas sobre el paternalismo, sus significaciones imaginarias

sociales se construyen desde una idea de protección y acompañamiento, de seguimiento y vigilancia. Pero no es la vigilancia arrogante asumida desde la lógica del poder adulto, sino una seudovigilancia que permite ciertas libertades.

Estas significaciones se alejan un poco de las actuales significaciones definidas por el Estado, para el que la calidad debe basarse en el control y vigilancia (ley 30 de 1992) y en la cantidad de productos o dispositivos que se puedan mostrar (Consejo Nacional de Acreditación, CNA); lo cual, si bien es asumido por los profesores y profesoras y, en menor grado, por los estudiantes y las estudiantes, no es la base de valoración para la mayoría de estos.

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

## Bibliografía

- AUGÉ, M. *La guerra de los sueños*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- BAEZA, MA. *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores, 2000.
- BHASKAR, R. *A Realist Theory of Science*. Leeds: Leeds Books, 1975.
- BEDOYA, JI. *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 1998.
- BERGER, PL., & LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*. 17a. reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- GALINDO, C. Fenomenología de la posmodernidad e inferencias educativas. Popayán: Universidad del Cauca. *Revista de la Universidad del Cauca Itinerantes 1*, 2002, p. 49-62.

- CASTELLS, M.; WILLIS, P., et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. *Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets, 1983.
- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2. *El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets, 1993.
- CASTORIADIS, C. *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- CASSIRER, E. *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomo III. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- DURAND, G. *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- FALS-BORDA, O., & ANISSUR, R. *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: Cinep, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- FREITAG, M. *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2004.
- GERGEN, KJ. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. Nueva York: Basic Books, 1991.
- GIROUX, HA. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.
- Grupo de las 10 Universidades. *El impacto de los procesos de autoevaluación de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Grupo Interuniversitario Investigare. (2002). En: PINILLA, A. (Comp.). *Culturas universitarias: usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Bogotá, 2002.
- HABERMAS, J. *Ciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Pensament, 1985.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social y crítica de la razón funcionalista*. Tomos I y II. 4a. ed. Barcelona: Taurus, 1999.
- LUHMANN, N. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana - Alianza, 1984.

- MARTÍNEZ, E., & NIÑO, M. *La educación a distancia y el conflicto de los imaginarios en la última década*. Uruguay: trabajo de investigación del Ministerio de Cultura y Educación. Uruguay: Ministerio de Educación, 1999.
- MARTÍNEZ, E., & VARGAS, M. *La investigación sobre educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Educación Superior. Balance de las investigaciones universitarias que tienen como objeto el estudio de la educación superior. ICFES, 2000.
- MEAD, M. *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Garnica, 1977.
- MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación*. 2002. En: [www.pensamientocomplejo.com](http://www.pensamientocomplejo.com)
- MOSCOVICI, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1968.
- MURCIA, N., & JARAMILLO, LG. *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis, 2000.
- MURCIA, N., & JARAMILLO LG. *Seis experiencias en investigación desde el principio de complementariedad*. Armenia: Kinésis, 2001.
- MURCIA, N., et al. *Los imaginarios del joven ante la clase de educación física. Un reclamo por su reconocimiento*. Armenia: Kinésis, 2005.
- MUÑOZ, H. *Investigar la universidad*. México, D.F.: UNAM, Centro de Estudios sobre Universidad, 2002.
- NIÑO, MS., et al. Territorios del miedo en Bogotá: imaginarios de sus ciudadanos. *www. Sobre imaginarios. Imaginarios de miedo. Htm*, 2003.
- NOT, L. *Las pedagogías de la mente*. Universidad de Lovaina, 1991.
- OSPINA, HF., & ALVARADO SU. La formación ciudadana en la escuela y el fortalecimiento de la subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. En: *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividad política en la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.
- PINTOS, JL. La nueva plausibilidad: La observación de segundo orden en Niklas [Luhmann](http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=784). Santiago de Compostela/Pamplona, 1994. En: *Revista Anthropos*, , 1997, 173/174, p. 126-132.
- PINTOS, J L. El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. En: *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2003, 1-2, vol. 2, p. 21-34. Accesible en: <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=784>

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

### **DECRETOS, LEYES Y ORDENANZAS**

- Acuerdo 01 de febrero 1 de 1947. Por el cual se adoptan los estatutos del Instituto Politécnico (Universidad Popular de Caldas). Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo N° 006 de agosto de 1957. Por el cual se aprueban los estatutos de la

Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas

- Acuerdo 007 de octubre de 1962. Por el cual se aprueba el estatuto del profesorado. Centro de archivos Universidad de Caldas
- Acuerdo 010 de agosto 20 de 1970. Por el cual se establece el reglamento académico de la Universidad de Caldas.
- Acuerdo 007 de febrero 7 de 1979. Por el cual se adopta el reglamento docente de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 050 de 1980. Por el cual se expide el estatuto general de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 055 de 1980. Por el cual se adopta el reglamento estudiantil de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 047 de noviembre de 1982. Por el cual se expide el estatuto docente de la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 032 de 1984. Por el cual se establecen las políticas sobre investigación científica en la Universidad de Caldas. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Acuerdo 021 de 2002. Por medio del cual se adopta el estatuto docente. Centro editorial Universidad de Caldas, Colombia.
- Decreto 080 de 1980, de la República de Colombia, mediante el cual se regula la educación en el país. Observatorio de educación Iberoamericana. Sistemas educativos nacionales - Colombia, [www. De adobe.](#)
- Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por medio del cual se adopta el proyecto educativo institucional.
- Decreto 2566 de 2003. Decreto de la República donde se establecen las condiciones mínimas de calidad de la educación superior en Colombia. Observatorio de educación iberoamericana. Sistemas educativos nacionales\_- Colombia, [www. De adobe.](#)
- Ley 30 de 1992. *Compendio*. Universidad de Caldas, Manizales: Centro editorial Universidad de Caldas, Colombia, 2002.
- Ley 115 de 1994, ley 29 de 1974. 2003. En: Observatorio de educación iberoamericana. Sistemas educativos nacionales - Colombia, [www. De adobe.](#)
- Ordenanza 006 del 24 de mayo de 1943, la cual creó la Universidad Popular. Centro de archivos Universidad de Caldas.
- Proyecto educativo institucional (PEI). Universidad de Caldas, 1996-2010. Universidad de Caldas, Manizales: Centro editorial Universidad de Caldas, Colom

