

Resumen

El artículo hace referencia a la autoevaluación universitaria con miras a la acreditación institucional, en cuyo marco se establecen las líneas de lo que se considera como calidad de la educación superior.

Se fundamenta en los resultados de dos estudios que fueron tomados en cuenta para la acreditación institucional de la Universidad de Caldas; el primero buscó reconocer la vida cotidiana de la universidad desde los imaginarios de profesores y estudiantes, y el segundo construyó un sistema de autoevaluación para la universidad, con miras a la acreditación institucional, desde el análisis de los imaginarios de sus comunidades. El artículo propone una autoevaluación que recupere la voz de las comunidades, pues la calidad es construcción social.

Los estudios de referencia adoptaron como enfoque el de complementariedad etnográfica. En consideración a ello, los métodos utilizados fueron el etnográfico, tomando como referencia las historias de vida, entrevistas con profundidad y grupos de discusión; además, se utilizó el método arqueológico. Como sistema de interpretación se utilizó el de relevancias y opacidades, además de la encuesta, con bases estadísticas para lograr información cuantitativa que permitiera ampliar la base cualitativa lograda.

En síntesis, se muestra cómo las realidades de la universidad no dependen de los criterios preestablecidos en reglamentos, proyectos y planes, sino que estos se deconstruyen constantemente en la vida cotidiana, lo cual genera otras categorías de calidad no previstas en ellos, o dándole valor a otras, poco visibles en la lógica institucional.

Palabras clave: autoevaluación, acreditación, universidad, vida cotidiana, comunidad (fuente: Tesoro de la Unesco).

Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria¹

*Social Imaginaries and University Self-assessment
Representações sociais e auto-avaliação universitária*

Napoleón Murcia-Peña

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Profesor Titular. Director, Departamento de
Estudios Educativos, Universidad de Caldas,
Manizales, Colombia.
napo2308@gmail.com

Napoleón Murcia-Gómez

Estudiante de Ingeniería de Sistemas y
Telecomunicaciones.
Integrante del Grupo de Investigación Mundos
Simbólicos: estudios en educación y motricidad,
Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
napoapu@hotmail.com

Jonathan Murcia-Gómez

Magíster en Seguridad Informática.
Integrante del Grupo de Investigación Mundos
Simbólicos: estudios en educación y motricidad,
Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
napomu@msn.com

¹ El artículo hace parte de una serie de entregas sobre el problema de la universidad y la vida cotidiana, que han tomado como referencia dos estudios realizados en la Universidad de Caldas entre 2002 y 2006 (Murcia, 2008; Murcia, Pintos & Ospina, 2009, y Murcia, 2009).

Abstract

The article refers to university self-assessment with an eye towards institutional accreditation founded on a framework of guidelines involving what can be considered as quality in higher education.

It is based on the results of two studies that were used in the process to accredit the University of Caldas. The first sought to become familiar with the everyday life at the university, through the imaginaries of professors and students. The second constructed a system of self-assessment for the university, with a view towards institutional accreditation, based on an analysis of the imaginaries of its communities. The article proposes a form of self-assessment that rescues the voice of communities, inasmuch as quality is a social construction.

The studies in question adopted an approach that is based on ethnographic complementarity. Accordingly, the ethnographic method was used, with life histories, in-depth interviews and group discussions taken as a reference. The archeological method was employed as well. The system of relevance and opacity was used as a means of interpretation, in addition to a survey, with the statistical basis needed to secure the quantitative information required to expand the qualitative foundation that was obtained.

In summary, the article shows how the circumstances of university life do not depend on the criteria established beforehand in rules and regulations, projects and plans, but are deconstructed constantly in everyday life, generating other categories of quality not foreseen in those criteria, or affording value to others that are barely visible within the logic of the institution.

Key words: self-assessment, accreditation, university, everyday life, community (Source: Unesco Thesaurus)

Resumo

O artigo examina a auto-avaliação universitária com vista à acreditação institucional, cuja normatividade estabelece o que é considerado a qualidade do ensino superior. É baseado nos resultados de dois estudos, considerados na acreditação institucional da Universidade de Caldas. O primeiro procurou reconhecer a vida cotidiana da universidade a partir das representações de professores e alunos; o segundo construiu um sistema de auto-avaliação da Universidade para acreditação institucional a partir da análise das representações de suas comunidades. O artigo propõe uma auto-avaliação para recuperar a voz das comunidades, porque a qualidade é construída socialmente.

Esses estudos aplicaram a abordagem de complementaridade etnográfica. Portanto, utilizou-se o método etnográfico, tendo como referência às histórias de vida, entrevistas em profundidade e grupos de discussão. Também se empregou o método arqueológico. Na interpretação se aplicou o sistema de relevâncias e opacidades, além da pesquisa, com bases estatísticas para obtenção de informações quantitativas que iria alargar a base qualitativa.

Em resumo, nós mostramos como a realidade da universidade não depende dos critérios estabelecidos em regulamentos, projetos e planos, já que estes são desconstruídos na vida cotidiana, que produz categorias de qualidade não abrangidas por eles, ou dão valor a outros, escassamente visíveis na lógica institucional.

Palavras-chave: auto-avaliação, acreditação, faculdade, vida cotidiana, comunidade (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

El Sistema Nacional de Acreditación, creado por la Ley 30 de 1992, busca que los programas académicos y las instituciones de educación superior que pertenecen a él, cumplan con los más altos requisitos de calidad y realicen los propósitos y objetivos que han declarado tener. Inició su activi-

dad con la acreditación de programas académicos y se expandió hacia la acreditación institucional.

No se puede desconocer el impacto positivo que ha tenido el control de los programas, incluso en la vigilancia de la calidad de algunas instituciones de educación superior, pero su excesivo direccionamiento ha vulnerado la autonomía de las

instituciones de educación superior, y su perspectiva meramente funcional no permite visualizar la dinámica de la vida de las instituciones y no se ha generado una cultura de la autoevaluación, dado que se desarrolla en las instituciones solo para dar cumplimiento a las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y viabilizar la acreditación de sus programas e institucional de alta calidad.

El CNA propone diez factores para evaluar la universidad, cada uno de los cuales operacionaliza en sus características y aspectos que se pueden considerar.

Pese a que las orientaciones dadas se basan en la autonomía, el control final de los procesos de autoevaluación para este fin se realiza desde los factores del CNA, y solo se permiten pequeños cambios en los indicadores.

En este marco de referencia, la Universidad de Caldas fue una de las instituciones que asumió el reto de autoevaluarse, buscando la acreditación de alta calidad; sin embargo, propuso realizar la autoevaluación a partir de un estudio de su vida cotidiana y sus imaginarios sociales, para desde él generar las categorías que guiarían este proceso. La experiencia se constituye en una posibilidad de gran peso para redimensionar el significado de universidad y su calidad, en tanto pasa de ser aceptada como un ente orgánico-funcional a considerarse como una institución social en la cual la calidad está definida por el diálogo que se establece entre los imaginarios instituyentes-radicales y aquellos instituidos tanto por la universidad como por el Estado².

2 Castoriadis considera que existen tres tipos de imaginarios: los imaginarios instituidos, que son aquellos que logran un alto nivel de posicionamiento social, a tal punto que consolidan alguna estabilidad en sus estructuras; los imaginarios instituyentes, que son siempre imaginarios sociales que se abren paso como posibilidad, son una fuerza que lucha por su reconocimiento y generan cambios importantes en las estructuras de los imaginarios instituidos; los imaginarios radicales corresponden a esos imaginarios primeros, a los que no tienen referencia, son creaciones de la psique soma que logran desarrollar sus propias formas simbólicas de representación (Castoriadis, 1998, p. 133; 1993, p. 328).

Algunos aspectos generales de las metodologías utilizadas en los estudios de referencia³

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

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

Dicho 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 & Jaramillo 2001; Murcia, Jaramillo, Loaiza & Camacho, 2005; Hurtado, 2004; Murcia, Jaramillo & Portela, 2005; Murcia, Pintos & Ospina 2009; Toro & Murcia, 2007; Murcia, 2008).

Pese a que el enfoque considera la vida cotidiana como fundamento central en la construcción

3 Ver fuente de referencia, Murcia (2009).

social de las instituciones, reconoce que la cotidianidad no sólo se funda en experiencias, sino que se construye desde el sujeto total, magmático y por tanto portador de imaginación, sentimiento, razón, herencia psicosomática y 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 a lo fenomenológico como fundamento únicamente de experiencia. (Esto, a propósito de la digresión que Castoriadis hace respecto de la fenomenología [Castoriadis, 1998, p. 275]).

El apoyo en el enfoque de complementariedad permitió articular las categorías del imaginario encontradas en la vida cotidiana de la universidad, desde profesores, estudiantes, empleados y directivos, con las categorías propuestas por el CNA 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 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 y estudiantes construyen sobre universidad. En esta investigación el diálogo se centró entre dos perspectivas metodológicas de

orden cualitativo: la primera, referida al código relevancias y opacidades, de Juan Luis Pintos (2002), que busca estudiar la complejidad de las realidades sociales desde la observación de segundo orden, acudiendo para su interpretación y procesamiento al “metacódigo relevancias y opacidades”, según el cual la realidad social se construye en los procesos de comunicación, en los que se acuerdan formas de inteligibilidad en la institución ancladas 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 lo que en realidad hacemos es mostrar la dinámica de los imaginarios sociales.

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

La universidad como institución social. El primer reto desde el estudio de su cotidianidad

“La universidad es un escenario social, cultural, político, ético, estético y cognitivo donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos, pero sobre todo donde se vive y se comparten experiencias, teorías y sensibilidades que pretenden construir y desarrollar al individuo, la sociedad y la cultura. Es ante todo una institución social” (Murcia, 2006).

Efectivamente, el análisis de los escenarios cotidianos de la Universidad permite establecer que esta es, ante todo, una institución social y, como tal, su dinámica corresponde a la organización del conjunto de acuerdos legitimados por la sociedad, en cuyos linderos y horizontes se juega la posibilidad de hacer comprensibles y válidas las acciones e interacciones de las personas. Es el producto de la conciliación de las significaciones imaginarias sociales en simbólicos que definen las formas de ser corriente en la institución. Es, en realidad, el conjunto de esquemas de inteligibilidad y plausibilidad avalados y reconocidos por una sociedad para organizar las acciones e interacciones de sus miembros. En consideración a ello, la universidad es mucho más que la organización mecánica y lineal de normas y pautas para que sean seguidas por un grupo social, toda vez que esta es, ante todo, el magma efervescente en el que se funden de manera constante significaciones, haceres, experiencias, razones y operaciones funcionales que se dinamizan en la vida cotidiana. Es, por tanto, creada por la sociedad e influida por su propia creación.

Esos esquemas de inteligibilidad social⁴ (Pintos, 2004) que orientan la comunidad universita-

ria, corresponden, en realidad, a la organización del *legein* y *teukhein* social que refiere Castoriadis (1998)⁵, y que en sus propios términos es más que la simple organización funcional de la institución. Implica, pues, en primer lugar, el reconocimiento de un sentimiento histórico definido desde el magma⁶ de las significaciones imaginarias sociales y, en segundo lugar, la relación siempre efervescente y magmática del sentimiento colectivo, sicosomático, racional, funcional e imaginario.

Esto es, que todo lo que funciona en la universidad siempre está pregnado, si se quiere direccionado, desde y hacia ese magma de significaciones imaginarias sociales que la hacen posible. La dinámica de esta relación magmática se evidencia en los estudios tomados como referencia (Murcia, 2006, Candamil, Murcia & Sánchez, 2007), cuando se analizan las ordenanzas desde la constitución de la Universidad de Caldas, en 1943, y se comparan con los decretos actuales, que buscan ampararse en una idea siempre justificada de sociedad y ser humano, la cual va cambiando a medida que se van desarrollando nuevos enfoques y requerimientos sociales en lo local y global.

Por ejemplo, en términos de Valencia (1993), en la década del 30 el eje cafetero comenzaba a mostrar importantes desarrollos en la industria y se perfilaba como epicentro de la producción del

como válidas sus pretensiones. El esquema es un marco de referencia que da pautas pero que se flexibiliza en el escenario de las relaciones sociales (Pintos, 2004).

5 El *legein* y el *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, 1998). En realidad corresponden a lo que Juan Luis Pintos ha denominado el esquema de inteligibilidad social.

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

4 Juan Luis Pintos utiliza el concepto "esquema de inteligibilidad social" para referirse al dispositivo que representa el imaginario social, como ese marco en medio del cual la gente hace comprensibles sus acciones, interacciones e imaginarios, y que le permite, además, ser reconocidas

café y ganado en Colombia, pero además aparecía como un punto de la referencia nacional en música y producción literaria. Lo cual implicaba con prontitud el requerimiento de mano de obra especializada: técnicos agrícolas y artes. Por eso, y buscando responder a esos imaginarios sociales, los acuerdos iniciales de la creación de la Universidad de Caldas establecen:

- *La Universidad Popular se dedicará a:*
- *Dar enseñanza secundaria y comercial*
- *Dar enseñanza técnica e industrial*
- *Formación de peritos agrícolas y pecuarios*
- *Fomentar la enseñanza de las bellas artes*
- *Propulsar la cultura de la mujer caldense, instruyéndola en la economía doméstica, las artes manuales, la enfermería, el comercio, etc.,*

En la actualidad, las funciones asignadas a la Universidad están justificadas en la misión institucional, que es definida desde las significaciones imaginarias, no sólo instituidas sino instituyentes y radicales. En el sentido anterior, las funciones están sujetas a la justificación social de las frágiles misiones que se reconfiguran constantemente de acuerdo con las efervescencias magmáticas dadas en los grupos sociales universitarios. En el caso de la Universidad de Caldas, la misión ha cambiado de manera radical desde su construcción inicial.

La misión plantea:

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.

Esta misión recoge planteamientos dados en la ley de educación superior (Ley 30), y la ley general de educación (Ley 115), en términos de la naturaleza pública y la producción de conocimiento, radicalizándola hacia esta última categoría y reduciendo la función de “formación” a ser un apéndice del conocimiento; imaginario que se comienza a comportar como instituyente en gran parte de los profesores de esta Universidad.

Al ser consecuentes con esta misión, alrededor de ella no sólo se definirán los criterios de la calidad y se determinarán los apoyos que permiten su realización, sino que desde las funciones centrales asignadas se valorará la institución. La calidad de los actores misionales estará definida en acuerdo con su disposición para lograr el cumplimiento de las funciones asignadas, al igual que la eficiencia y eficacia de los “soportes de realización”⁷ para el cumplimiento de estas. De hecho, los procesos de control que la institución establece se fundamentan en el cumplimiento de estos propósitos.

O sea, es evidente que los lineamientos que la institución adopta cambian constantemente de acuerdo con los requerimientos instituidos por el Estado, pero también de acuerdo con las exigencias del entorno social inmediato.

Se supone que las formas de hacer, decir e imaginar de la comunidad deberían seguir estrictamente este propósito misional; pero lo que los estudios dejan entrever es que en la vida cotidiana de la Universidad, en las acciones e interacciones que las personas realizan, no siempre las pretensiones están orientadas al logro de estos propósitos instituidos.

Desde la misión formulada por la Universidad de Caldas, se supone que cualquier función asignada y seguida por los actores o a las bases de

7 Los estudios toman en cuenta una categoría común, considerada como los soportes de realización, referida a todos aquellos dispositivos que le permiten a la comunidad cumplir con los propósitos misionales (Murcia, Pintos & Ospina, 2009).

apoyo de la institución, estará orientada a cumplir con la generación, apropiación, difusión y aplicación de conocimientos, pero sobre todo a formar ciudadanos útiles a la sociedad.

Sin embargo, y pese a que esta misión es construida por la comunidad, lo que se evidencia en el bullicio de su cotidianidad es un trasegar por propósitos que, en muchas ocasiones, apuntan a una formación transhumana fortalecida, sin las preocupaciones por lo “útil”; en otras, a una formación meramente instrumental, dejando a un lado la pretensión de “formación integral”; en otras más, a la transmisión de conocimientos como saberes absolutos, desconociendo la “generación” a que hace referencia la misión y en otros casos centradas con fundamento en la creación.

Lo anterior muestra con suficiencia que la Universidad es una institución social, dinámica y en constante ebullición; que es acuerdo y posibilidad, definición y redefinición de funciones, pero además es creación de condiciones para que esas funciones sean posibles.

La Universidad, desde este punto de vista, supera la consideración autopoiesis⁸, pues como institución magmática se genera y regenera constantemente en el marco de ebulliciones caóticas que a veces siguen la autorreferencia propia de la autopoiesis, pero que otras veces se salen de sus propios márgenes para generar nuevas formas de organización, articulando imaginarios instituidos, instituyentes y radicales.

De ahí que ese límite establecido en la Universidad por las normas y reglamentos es solo una referencia para las acciones e interacciones de los actores de la institución, quienes, pese a tomar como referencia dichos acuerdos, construyen un mundo propio que se juega entre los límites de lo instituido, pero que a veces se sale de ello para

articular iniciativas radicales o propuestas instituyentes, todas ellas elaboradas en un magma de significaciones sociales que no desconoce lo existente pero que no se queda anclado en ello. Un mundo que se desplaza en los bordes de lo que el Estado ha adoptado como su ordenamiento y la Universidad ha tomado como sus reglamentos, planes y proyectos.

Hay que considerar, sin embargo, que en las acciones e interacciones de la comunidad hay imaginarios fuertemente instituidos, a tal punto que se actúa desde ellos sin siquiera hacerlo de modo consciente. Shotter (1993) diría que cuando nos quedamos atrapados en esa imagen se corre el riesgo de que se estaticen la institución. Por ejemplo, siendo que una universidad es de naturaleza pública, nadie podría adoptar comportamientos, discursos o representaciones propios de una institución privada en la definición de sus políticas. De hecho, Castoriadis (1998, p. 330; 1983, p. 227) considera que las sociedades organizan sus vidas desde las significaciones imaginarias sociales instituidas por ellas y aunque las mismas sociedades no son otra cosa que una red simbólica socialmente sancionada, esta sanción cambia de manera constante gracias a que las instituciones son permeables a la emergencia de imaginarios instituyentes y radicales.

Lo que muestran los estudios es que, en efecto, las funciones del *legein* y del *teukhein* social de la Universidad no se construyen únicamente desde esos simbólicos instituidos (oficiales), pues ellas son apenas formas ideales que han sido plasmadas con o sin amplios procesos de participación; es claro que en la medida que ese instituido responda a las exigencias y expectativas de las comunidades, en la medida que sean sancionados por la comunidad, en esa medida es seguido por ella, pues se constituye no solo en el escenario de inteligibilidad, o comprensión de sus acciones e interacciones, sino en el escenario de plausibilidad social; es

⁸ La autopoiesis es la capacidad que tienen los sistemas vivos para generarse y autogenerarse tomando como referencia su propia estructura (Capra, 2002; Maturana & Varela, 1996; Morin, 2003).

en ese espacio donde esas acciones e interacciones son valoradas y tomadas en cuenta. Es en el bullicio de lo cotidiano donde ellas tienen valor y sentido de realización (Murcia, 2006, p. 283)

Esta dinámica es reconocida por Shotter (1993, p. 41) cuando considera que aquello que concebimos como plano ordenado, controlado, explicable, se construye sobre “otro plano inferior, en una serie de formas conversacionales inadvertidas, inintencionales y desordenadas, que implican luchas entre los demás y nosotros”, un plano que es multirreferencial y que por tanto no está ajeno a las influencias del plano inferior que es su referente.

Esas relaciones magmáticas en la universidad, además, son siempre polifónicas, pues por el hecho de ser posibles gracias al acuerdo social, no solo reconocen las voces de lo existente como instituido sino que se pregnan constantemente con las nuevas voces de lo radical e instituyente; no solo obedecen a lo funcional, sino que se articulan con los sentimientos y deseos; no solo se construyen desde procesos racionales, sino que se juegan entre las significaciones imaginarias sociales, de hecho dependen de ellas. Por eso es tan relevante en los imaginarios de los profesores la participación expresada en la ley general de educación (Ley 115), en términos de que toda institución debe funcionar desde un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Proceso que no sólo mencionan sino que reclaman como propio.

La dinámica de la Universidad como institución social deja fuera cualquier pretensión de ser considerada desde el contexto de una organización meramente funcional. Esto se evidencia en la participación de profesores y estudiantes como categoría central en sus imaginarios sobre universidad, tal como se aprecia en el estudio de Murcia, 2006:

(...) los profesores buscando una forma de participación más directa en la construcción social de universidad, bien desde sus representaciones a órganos colegiados, desde sus direcciones propuestas de investigación o

proyección, desde su injerencia en las resignificaciones curriculares y administrativas o simplemente desde sus procesos de clase, y los estudiantes resignificando los imaginarios de participación esbozados en el manifiesto de Córdoba de 1919 y encauzando direcciones hacia el reclamo por el reconocimiento de las nuevas sensibilidades y formas de comunicación (Murcia, 2006, p. 133).

De ahí que para la comunidad de la Universidad, la participación en la construcción del proyecto educativo institucional se constituya en una aspiración generalizada; porque ven en este la posibilidad de conciliar intereses, de incluir aspiraciones y aunar esfuerzos, que se pueda constituir en un proyecto de vida en la medida que reconozca la vida de sus actores: “Un proyecto que sea la síntesis de las aspiraciones de cada uno de nosotros, un PEI donde quepamos todos” (fragmento de relato de un maestro de la Universidad de Caldas, Murcia, 2006).

Autoevaluar para reconocer. El segundo reto

En un ejercicio de afirmación de la Universidad como institución social, la autoevaluación no puede tener función diferente al reconocimiento de las fuerzas tanto instituidas, instituyentes, como radicales, que dinamizan la vida universitaria.

Pues, desde las apreciaciones anteriores, no hacerlo implicaría adoptar una idea falsa de universidad, tal vez considerada desde lo que los evaluadores pares asuman como “la universidad ideal”, en el marco de su misión, visión, planes, proyectos y reglamentos. O sea, desde esa universidad de papel que Luis Porter (2005) ha analizado muy profundamente en el texto con este nombre.

Es evidente, como lo muestra el estudio de Murcia (2006), los imaginarios de la comunidad sobre la Universidad de Caldas se sitúan en los márgenes de lo instituido, siendo de gran peso en

las acciones e interacciones de las personas que habitan la universidad los imaginarios instituyentes. Por lo anterior, lo que se evalúa en la universidad no puede estar ajeno a eso que se hace, dice, se representa y proyecta en la vida cotidiana, porque de lo contrario no se estaría evaluando la universidad en particular sino la universidad en general, lo cual difícilmente podría considerarse como autoevaluación.

No se puede conocer la universidad desde los supuestos generales que sobre ella se han construido, pues incluso los instituidos por la universidad en particular son tomados por su comunidad solamente como referente.

La autoevaluación debe constituirse en una mirada desde adentro de la universidad, un análisis comprensivo de su cotidianidad, pues es en ella donde se construyen, a decir de Shotter, los imaginarios que guiarán las acciones e interacciones de sus miembros.

El sentido de la acreditación entonces se constituiría así en un proceso mediante el cual se hace un reconocimiento de los acuerdos pactados socialmente en torno a lo que significa la universidad. Un reconocimiento también de su movilidad y recreación constante en el bullicio de la vida cotidiana. La acreditación tomada como el reconocimiento interno y externo de los esquemas de inteligibilidad desde los cuales se organizan las formas de sentir, imaginar, representar, decir y hacer la universidad, y no como un sistema de control y vigilancia de un organismo de carácter funcional que responde a unos trazos predefinidos y estables.

Acreditar es poner en juicio las acciones, aspiraciones y posibilidades sentidas por la sociedad como propias en el marco de su contexto cercano y el diálogo con el contexto global. Es, en realidad, escenificar de un modo crítico los procesos académicos, organizacionales y de desarrollo que se construyen y reconstruyen constantemente en la cotidianidad para alcanzar horizontes comunes

pero dinámicos. Horizontes que están siempre en continua ebullición y por tanto en redefinición.

¿Qué se acredita?

La Ley 30 de 1992 se crea para controlar el cumplimiento de los “más altos requisitos de calidad”, propósitos y objetivos de las instituciones y sus programas. Pero ¿qué es la calidad de la educación superior? Pregunta que ha sido soportada en innumerables debates y procesos de investigación, y que finalmente ha desembocado en los 10 factores definidos por el CNA. De hecho, la gran mayoría de los estudios actuales sobre calidad de la educación superior se hacen tomando como referencia estos factores desde enfoques de naturaleza empírico-analíticos⁹. En esta lógica, el Ministerio de Educación Nacional considera que la calidad de la educación superior está representada por el comportamiento de los factores definidos por el CNA, a tal punto que se crean estímulos para quienes logren la acreditación de alta calidad y se sugiere a las universidades adoptar el sistema de aseguramiento de la calidad; todo en el marco de la acreditación, complementado con los exámenes de calidad de la educación superior, ECAES (Ministerio de Educación Nacional).

O sea, se construye una idea de universidad en el papel y desde ella se valora; se construye en el papel una idea de lo que, supuestamente, debe ser una educación de calidad y desde esta se premia o castiga a la institución y al estudiante.

⁹ Por ejemplo, en la serie de investigaciones realizadas por el Grupo Investigare (2002) y el Grupo colombiano de las 10 universidades (2005) centradas en indagar aspectos referidos a la calidad de la educación superior en Colombia, la tendencia de los enfoques empírico-analíticos se mantiene, aunque se muestran algunas investigaciones con enfoques comprensivos. Estos datos coinciden con el estudio de Elba Martínez y Martha Vargas, auspiciado por el Icfes (2000), en el que los autores buscan construir un estado del arte de la investigación sobre la educación superior en Colombia a partir del análisis documental. Los datos muestran que solo un 6,3% de los estudios realizados sobre universidad entre 1990 y 2001 son de carácter hermenéutico y buscan comprender algo, mientras que el 45% de las investigaciones siguen siendo descriptivas. Lo cual muestra que las tendencias no han sufrido cambios significativos.

Pero así como los estudios de referencia muestran una dinámica móvil y siempre cambiante de la universidad, lo hacen en la comprensión de lo que para la institución educativa es su calidad.

Justamente, Callejas Torres, profesor de la Universidad Ciego de Ávila, en el año 2007 aporta aspectos de análisis acerca de la calidad de la educación superior, dejando entrever en su texto general la relatividad del concepto, la cual se expresa en los elementos que constituirían la calidad, tales como la articulación entre los diferentes niveles, los recursos disponibles, el cumplimiento de requisitos mínimos en términos de espacios, laboratorios, equipos..., la formación del docente, la contratación... entre otros, pero sobre todo en el hecho de demostrar que las categorías de calidad cambian en los diferentes países, varios de ellos centrados en alguno de los aspectos que él describe y otros que ni siquiera considera como relevantes. En algunos países “se juzga la calidad por su reputación o por los recursos que desde ella obtiene”.

El referente anterior aporta un punto de difracción importante para ver de otra forma la calidad de la educación superior. En realidad, lo que muestran los estudios de referencia es que la calidad se define desde los imaginarios sociales que sobre la institución educativa se construyen en la cotidianidad.

El excesivo afán por universalizar la universidad no deja ver lo que se teje en el bullicio de lo cotidiano, que es, en últimas, lo que la gente asume como realidad de la educación superior. Esta perspectiva universalista estaría contradiciendo las tendencias sociales y culturales de la época, donde los metarretos no tienen consistencia y se busca la atención de las localidades y discursos particulares.

La calidad de la educación superior se relaciona así con la calidad de los procesos que se viven en la universidad y su entorno cercano y global: sociales, éticos, estéticos, políticos, científicos y expresivos, esos procesos que se juegan

entre lo que la sociedad ha definido y la comunidad de la universidad redefine constantemente como posibles.

Como la misma universidad, la calidad es magmática, pues en ella se funden funciones sustantivas, como equidad, confiabilidad, validez, eficiencia y eficacia, tanto de los actores como de los medios disponibles, pero vistas en el marco de los escenarios de realización social de la vida cotidiana. De ahí que el ponerse en escena para ser valorada por agentes externos implica ponerse en escena ante sí misma, ante la comunidad que la generó, ante sus propias determinaciones sustantivas, creencias y sueños.

La calidad, entonces, es relativa al grupo social y está referida al valor asignado por este a algo o alguien, tal y como lo propone J. Searle (1977). En consecuencia, la calidad de la institución de educación superior, en su generalidad, debe estar relacionada no sólo con las pretensiones definidas por la misma sociedad en su misión, visión y proyecto educativo institucional, sino con el impacto que estas directrices sustantivas tienen en la comunidad.

De ahí que el primer y más importante paso en el proceso de acreditación sea la autoevaluación, como el principal dispositivo para tal fin. La autoevaluación es, entonces, la valoración desde adentro de los factores internos y externos que afectan el desarrollo de la vida institucional. Los factores por evaluar y las condiciones de la calidad acreditadas no pueden ser otras que las definidas en la autoevaluación, pues desde ella se comprenden las funciones consideradas por la comunidad como sustantivas y los medios objetivos que las hacen posible.

Es por eso que si bien el CNA ha definido unos factores para evaluar, es la comunidad de cada universidad la que debe valorar el estatus¹⁰ de los

¹⁰ J. Searle considera que hay dos niveles de los hechos sociales: el nivel de los hechos brutos, y el de los hechos institucionales. Los hechos

factores propuestos. Desde este estatus asignado se debe sancionar la pertinencia o no de cada uno de ellos, suprimiendo algunos o agregando otros. De ahí que cada universidad deba generar su propio sistema de autoevaluación, teniendo en cuenta que lo que se valora es aquello que se acredita y eso que se va a acreditar nunca puede ser otra cosa que lo definido como acuerdo en el marco de las realizaciones y posibilidades sociales particulares. Así, el evidente interés técnico¹¹ de la evaluación propuesta por el CNA será sopesado por el interés práctico de la historia y el emancipatorio de la vida cotidiana.

Relevancias y opacidades.

Apuntes sobre la calidad de la educación superior vista desde los imaginarios instituidos en la Universidad de Caldas

Como se ha expresado, los estudios permitieron evidenciar que el concepto de calidad está fuertemente asociado con las funciones asignadas a la universidad y el estatus dado a cada una de ellas. Analizar la universidad desde las funciones asignadas permitió, en primer lugar, mostrar el imaginario de calidad que construyen los actores sociales y, en segundo término, apreciar el desplazamiento de algunas significaciones imaginarias sociales que con respecto a función-calidad se han generado, además de poder percibir la emergencia de otras funciones que por no estar reconocidas ni tener una gran fuerza instituyente se pueden considerar como radicales, pero que constituyen parte de la realidad desde la cual se valora y organiza la vida en la universidad.

Se presentan algunos apartes de la discusión realizada respecto de las significaciones imaginarias de calidad, anotando que esta discusión se cruzó con los imaginarios de cada uno de los actores sociales de la universidad en el marco de la metodología de complementariedad propuesta (profesores, estudiantes, empleados, administrativos, egresados y los imaginarios institucionalizados).

Las funciones asignadas por la comunidad educativa a la universidad se mueven entre algunas instituidas (institucionalizadas) y otras que se comienzan a consolidar desde imaginarios radicales. Las institucionalizadas son fundamentalmente tres: docencia, investigación y extensión, y entre las funciones radicales se encuentran la recreación o esparcimiento y el estatus y reconocimiento social. En estas aparecen tendencias diversas en sus significaciones imaginarias, pero en todos los casos, desde las significaciones dadas, se definen las funciones y criterios de calidad.

Si la función central asignada es la investigación, todo se valora desde los imaginarios que se construyen en torno a esta categoría simbólica. Podría ser que la investigación sea tomada como “forma de vida y fuente de práctica social”, tal como lo proponen algunos estudiantes; o podría ser que esté centrada en “la generación de productos”, como se asume en el imaginario de la gran mayoría de los profesores y en los imaginarios institucionalizados. En el primer caso, el buen profesor es quien busque en todos sus quehaceres procesos que favorezcan la investigación como forma de la vida; el que busque “formar una actitud y una aptitud analítica, crítica y propositiva”, para quienes toda práctica de clase es práctica investigativa, porque está orientada a enseñar a pensar, reflexionar, construir y proponer. Para este tipo de maestros, el texto se convierte en una excusa, en tanto su intención es el desarrollo del pensamiento investigativo. En el segundo caso, profesor de calidad es el que genera productos

brutos no dependen del acuerdo social, mientras tanto los hechos institucionales siempre dependen de los acuerdos sociales. La forma de ver el hecho bruto depende también de los acuerdos y de las funciones asignadas, no implícitas a él. En realidad, el mundo que vivimos es netamente institucional y está definido por las funciones que la sociedad le otorga a cada uno de los hechos (J. Searle, 1977).

11 El análisis sobre el interés técnico de la propuesta del CNA es considerado por los profesores en los talleres y discusiones esbozados en la autoevaluación de la Universidad de Caldas (Murcia, Sánchez & Candamil, 2007).

desde la investigación, o el que orienta bien una asignatura de investigación.

En este mismo sentido, para el primer caso, el estudiante de calidad será quien no sólo desarrolla competencias prácticas para realizar investigaciones, o sea, buenos estudiantes en la asignatura, sino quienes “hacen del ejercicio investigativo parte de la vida diaria” (el estudiante). En el segundo caso, son buenos estudiantes los que participan en investigaciones, obtienen buenos resultados en las asignaturas de investigación y generan algunos productos, quienes desarrollan competencias técnicas para ello: “quienes tienen esa vena investigativa” (profesor).

La calidad de los procesos organizacionales y administrativos serán los pertinentes para el primer caso, cuando el ambiente favorece el desarrollo permanente del espíritu investigativo, cuando los currículos están centrados en problemas, o cuando los métodos le apuestan a descubrir y descubrirse como sujetos inquietos, indagadores y constructores; cuando los controles se ejercen a los procesos y los recursos y los escenarios están dispuestos para un currículo flexible. En la segunda dirección, los procesos administrativos y organizacionales deben estar dispuestos fundamentalmente para fomentar la producción de conocimiento. Estos se desarrollan tomando como referencia las cantidades de productos: la cantidad de textos, artículos, proyectos, grupos y redes. Cuando se hacen disgregaciones entre el currículo y la investigación, cuando los recursos y escenarios “están centrados en unos pocos profesores... quienes se creen los dueños de la investigación en la universidad” (profesor).

Pero si la universidad se valora desde la función de “ofrecer espacios adecuados de lúdica y cultura” (categoría bastante desarrollada en los estudiantes), la calidad de cada uno de los agentes y apoyos misionales cambia de manera radical.

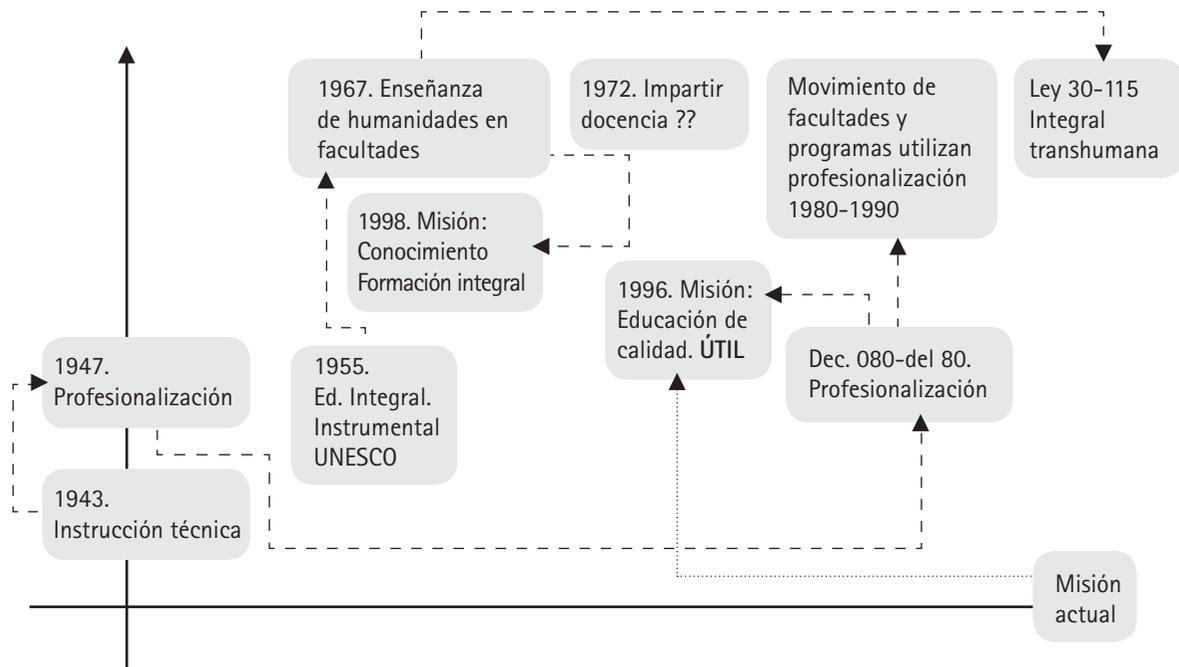
El buen profesor no será el que genera un espíritu investigativo o hace investigación, sino que la

calidad estará relacionada con la metodología utilizada por el maestro, la cual será valorada desde la dirección de los imaginarios sociales en torno a los conceptos de lúdica y cultura.

En un caso donde la función está centrada en la lúdica como diversión y esparcimiento, la calidad se valora desde métodos que utilicen “formas variadas y actividades divertidas” o en las formas de relacionarse con los estudiantes. “El profesor es chévere y divertido porque utiliza un lenguaje parecido al de nosotros” (estudiante). Para los profesores es muy baja la visibilidad de esta categoría, por tanto el concepto de calidad del estudiante es extractado desde los imaginarios propios del estudiantes, para quienes las calidades de un buen compañero están relacionadas con la actitud y aptitud positivas hacia el desarrollo de dinámicas sociales divertidas, quien se relaciona fácilmente o el que “nunca deja pasar un chiste en clase”.

Así mismo los procesos organizacionales y administrativos serán de calidad cuando permiten al estudiante hacer de la universidad un escenario de esparcimiento y diversión. En esta dinámica son claves en la universidad los procesos de inducción de los recién llegados. “En la inducción, además de mostrarle a uno qué es y cómo funciona la universidad, deben adaptarlo, quitarle esa tensión con que se llega, a través de actividades divertidas” (estudiante). De igual forma lo son la adecuación y organización de espacios para la práctica deportiva y el esparcimiento en el interior de la universidad, así como las actividades culturales programadas por la institución. En esta tendencia, la educación debería realizarse acudiendo a múltiples mediadores lúdicos que no hagan tan monótono el paso por la universidad, porque mediante el juego es como más se aprende, según sus propios términos.

Pero el análisis de la calidad desde las funciones y el estatus asignado permitió además mostrar la dinámica histórica de las categorías definidas. Por ejemplo, en el estudio realizado por Murcia

Cuadro 1. Movilidad histórica de los imaginarios instituidos sobre formación

(2006) se hace el análisis de la dinámica del concepto de calidad del profesor desde la función de formar, vista desde los imaginarios instituidos, la cual se muestra en el cuadro 1.

En el cuadro se perciben desplazamientos temporales importantes en las significaciones imaginarias sociales, en relación con la formación como función central de la universidad, aunque todas ellas fundidas en imaginarios centrales de formar como dar forma.

Justamente, las actuales significaciones imaginarias instituidas por el Estado (SIIE) y las significaciones imaginarias instituidas por la universidad (SIIU) respecto del estatus de la formación como función central de la Universidad de Caldas, se mueven entre significaciones de formación integral transhumanista¹², donde la formación profesional

hace parte de ella y las significaciones secundarias de formación integral utilitarista esbozada en la misión de la universidad.

El papel secundario de la formación en la Universidad de Caldas se debe a que esta función no solo cambia contundentemente hacia el conocimiento, sino que la formación es apenas un apéndice que se da a partir de cumplir con aquella función central, con lo cual decae la institucionalidad de la función de integralidad transhumanista dada en las leyes 30 y 115, pues pese a que en la misión se asume la formación integral, esta depende del conocimiento y de que sea “útil” a la sociedad. Lo curioso es que en la visión o misión de la Universidad de Caldas la profesionalización no se esboza siquiera como intencionalidad de formación.

¹² Ya se había hecho referencia al concepto transhumanista desarrollado por Reinaldo Suárez, según el cual estas tendencias asumen al ser humano desde la inmanencia de todas sus dimensiones y funciones, que

involucra su naturaleza subjetiva, inter e intrasubjetiva y existencial, lo cual se aproxima a la lógica de los magmas en la consideración del ser humano (Suárez, 1991).

Pero ese estatus otorgado a la formación desde las SII hacia la profesionalización, sea o no integral, tiene su origen en el origen mismo de la Universidad, aunque con variaciones en sus significaciones.

En el momento de creación de la Universidad, la formación se refería a la instrucción técnica requerida para solucionar los problemas de la naciente industria y de la agricultura y ganadería de la región, pero esta significación cambia institucionalmente hacia la profesionalización en 1947, y logra un estatus de reconocimiento instituido importante al ser retomado por el decreto 80 en términos de la rotunda función profesionalizante de la educación superior, lo cual parece tener una acogida de relevancia que altera el curso en las prácticas sociales, pues en el movimiento de los años 80 y 90, que implicó la creación de diferentes facultades y programas, el centro de argumentación es la formación profesional.

Sin embargo, el estatus de formación profesional como función central de la Universidad se debilita (a nivel instituido), al expresarse en las leyes 30 y 115 del 92 y 94, respectivamente, una función mucho más integral y transhumanista que involucra la totalidad de la vida del ser humano en sus múltiples relaciones, incluyendo la profesional. En estas significaciones, antes que asumirse el concepto instrumental de “utilidad” de la formación se expresa la necesidad de “ser-

vicio” o “contribución” al país, a la sociedad y al desarrollo regional.

Se muestra, entonces, un importante **desplazamiento** entre lo instituido por el Estado y por la Universidad de Caldas, en los términos ya expresados de significaciones de utilidad, conocimiento y formación profesional.

Por otro lado, las significaciones referidas a la formación integral que imperan en los simbólicos instituidos por el Estado y que se muestran como secundarios en las SIIU, tienen su origen en 1955, hincadas en el instrumentalismo de los planes quinquenales de la Unesco, lo cual se refleja en las determinaciones instituidas posteriormente en la Universidad en 1967, cuando se considera que al incluir humanidades de forma obligada en las facultades de Agronomía y Veterinaria se lograría la formación integral.

Esta determinación de formación parece no tener aún un piso muy contundente, pues en el 72 se expresa como función de la Universidad el “impartir docencia”, o sea que el sentido de existencia de la institución está en enseñar, desde la cual se logra como efecto la formación.

Sin embargo, mediante las leyes 30 y 115 se retoma con gran profundidad y amplitud este concepto, aunque en la misión de la Universidad cumple un papel secundario, lo que muestra otro **desplazamiento** apenas perceptible entre las SIII y las SIIU.

Bibliografía

CAPRA, Frigogine. *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama Editorial, 2002.

CALLEJAS, JC. y otros. *La calidad en la educación superior, desafíos en un mundo que se transforma*, 2007. [Citado en mayo de 2009.] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos45/calidad-educacion-superior/calidad-educacion-superior.shtml>.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1: Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tusquets Editores, 1983.

- ASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2: El imaginario social y la institución. Barcelona: Tusquets Editores, 1993.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba, 1998. Es la última producción antes de morir, en 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.
- 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. En: PINILLA, A. (Comp.). *Culturas universitarias: usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Bogotá, 2002.
- HURTADO, Deibar René, & VILLADA, H. *El sentido de formación práctica en ingeniería: una mirada etnográfica desde la agroindustria*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004.
- MARTÍNEZ, Elvia, & VARGAS, Martha. *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.
- MATURANA, Humberto. *La realidad, ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos, 1995.
- MATURANA, Humberto. *La realidad, ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos, 1996.
- Ministerio de Educación Nacional. Calidad de la educación superior. *Al tablero*, periódico del Ministerio de Educación Nacional. Revolución educativa. Consultado en mayo de 2009. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87349.html>.
- MORÍN, Édgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- MURCIA, Napoleón, & JARAMILLO, Luis Guillermo. *Seis experiencias de investigación cualitativa*. Armenia: Kinesis, 2001.
- JARAMILLO, Luis Guillermo; MURCIA, Napoleón, & PORTELA, Henry. *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción?* Armenia: Kinesis, 2005.
- MURCIA, Napoleón; JARAMILLO, LG.; LOAÍZA, M., & CAMACHO, H. *Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de educación física*. Armenia: Kinesis, 2005.
- MURCIA, Napoleón. Universidad y vida cotidiana. *Estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes*. Tesis doctoral distinguida con *Magna Cum Laude* –Cinde–, Universidad de Manizales, 2006.
- MURCIA, Napoleón; SÁNCHEZ, José Oswaldo, & CANDAMIL, María del Socorro. *Autoevaluación en la Universidad de Caldas. Una mirada desde la vida cotidiana*. Manizales: Informe de investigación, Vicerrectoría de investigaciones, Universidad de Caldas, 2006.
- MURCIA, Napoleón, & JARAMILLO, Luis Guillermo. *La complementariedad etnográfica. Investigación cualitativa. Una guía para abordar estudios sociales*, 2ª ed. Armenia: Kinesis, 2008.
- MURCIA, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias. Una condición de visibilidad aparente. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2008, vol. 6, N° 2, pp. 821-852.

- MURCIA, Napoleón; PINTOS, Juan Luis, & OSPINA, Héctor Fabio. Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes. En: Revista *Educación y Educadores*, 2009, vol. 12, N° 1, pp. 63-92.
- PINTOS, Juan Luis. El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *RIPS (Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas)*, 2009, vol. 2, N° 1-2, pp. 21-34.
- PINTOS, Juan Luis. Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. Revista *Semata. Ciencias sociales y humanidades*, 2004, vol. 16, p. 17-52.
- PORTER, Luis. *La universidad de papel*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F. Versión electrónica, 2005.
- SEARLE, John. *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- SHOTTER, John. *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.
- SUÁREZ, Reinaldo. *La educación*. México: Trillas, 1991.
- VALENCIA, GE. "Reseña histórica de la Facultad de Trabajo Social". En: Revista *Cincuentenario Universidad de Caldas - 1943-1993*. Manizales: Universidad de Caldas, Centro Editorial, 1993, p. 70-72.
- TORO, Luz Helena, & MURCIA, Napoleón. Imaginarios ambientales que irradian en la Universidad de Caldas. Un estudio desde las teorías formales. Revista virtual *Luna Azul*, 2007, N° 25. Dirección electrónica: lunazul.ucaldas.edu.co/.
- TORO, Luz Helena, & MURCIA, Napoleón. Imaginarios ambientales: voces emergentes desde la vida cotidiana. Revista *Luna Azul*, 2008, N° 26.
- YOGO, Franco. *El magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2003.

Ordenanzas y leyes

- Acuerdo 047 de noviembre de 1982. Por el cual se expide el estatuto docente de la Universidad de Caldas. Manizales: Centro de Archivos, Universidad de Caldas.
- Acuerdo 007 de febrero 7 de 1979. Por el cual se adopta el reglamento docente de la Universidad de Caldas. Manizales: Centro de Archivos, Universidad de Caldas.
- Acuerdo 21 de 2002. Por medio del cual se adopta el estatuto docente. Manizales: Centro Editorial, Universidad de Caldas.
- Acuerdo 018 de 2000. Por el cual se regula el nombramiento de profesores ocasionales en la Universidad de Caldas. Manizales: Centro Editorial, Universidad de Caldas.
- Acuerdo 21 de 2002. Por medio del cual se adopta el estatuto docente. Manizales: Centro Editorial, Universidad de Caldas.
- Decreto 2566 de 2003. Decreto de la república donde se establecen las condiciones mínimas de calidad de la educación superior en Colombia. Observatorio de la educación iberoamericana.
- Ley 30 de 1992. Compendio. Universidad de Caldas, Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas, 2002.

Ordenanza 006 del 24 de mayo de 1943, la cual creó la Universidad Popular. Manizales: Centro de Archivos, Universidad de Caldas.

Plan de desarrollo de la Universidad de Caldas, 1997-2002. Manizales: Centro Editorial, Universidad de Caldas.

Plan de desarrollo de la Universidad de Caldas, 2003-2007. Manizales: Centro Editorial, Universidad de Caldas.

Proyecto Educativo Institucional (PEI). Universidad de Caldas, 1996-2010. Manizales: Centro Editorial, Universidad de Caldas.