



Literatura: teoría, historia, crítica

ISSN: 0123-5931

revliter_fchbog@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

Durán Urrea, Margarita María

“Se me acabaron los créditos”. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología
en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

Literatura: teoría, historia, crítica, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 165-193

Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750638010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

“Se me acabaron los créditos”. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

Margarita María Durán Urrea

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

mmduranu@unal.edu.co

Este artículo aborda las trayectorias académicas y las expectativas de las y los estudiantes de antropología de la Universidad Nacional en los decenios de 1990 y 2000, desde una perspectiva cualitativa y etnográfica a partir de entrevistas con perspectiva biográfica. Reflexiona sobre la relación entre las reformas académicas implementadas y los conceptos de calidad, eficiencia y equidad aplicados al ámbito educativo, y examina la manera en que estas reformas transforman los itinerarios estudiantiles y las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus experiencias académicas y personales. El artículo afirma que estas se configuraron en relación con el contexto histórico y político nacional y universitario, fueron modeladas por las reformas académicas implementadas en la institución educativa (2004, 2005, 2007 y 2008) y asimismo por las opciones sociales y personales de cada estudiante.

Palabras clave: trayectorias académicas; expectativas estudiantiles; estudiantes de antropología; eficiencia; equidad; calidad.

Cómo citar este texto (MLA): Durán Urrea, Margarita María. “Se me acabaron los créditos. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 165-193.

Artículo de reflexión. Recibido: 17/04/15; aceptado: 01/06/15.



“I’m out of units”: Academic Trajectories of Anthropology Students at the Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

This article addresses the academic trajectories and expectations of anthropology students at the Universidad Nacional de Colombia [National University of Colombia] in the 1990s and 2000s from a qualitative and ethnographic perspective. Relying on interviews with a biographical emphasis, this paper considers the connection between academic reforms and the concepts of quality, efficiency and equity as applied to the educational sphere. Furthermore, transformations brought about by these reforms are examined in terms of student itineraries and perceptions of their own experiences. This article shows such perceptions to have been formed in relation to the historical context as well as university and national politics. In addition, these opinions have been shaped by the academic reforms implemented in educational institutions (2004, 2005, 2007 and 2008) and the social and personal choices of each student.

Keywords: Academic trajectories; anthropology; student expectations; efficiency; equity; quality.

“Os créditos acabaram”. Trajetórias acadêmicas de estudantes de antropologia na Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012

Este artigo aborda as trajetórias acadêmicas e expectativas dos e das estudantes de antropologia da Universidad Nacional de Colombia nas décadas de 1990 e 2000, a partir uma perspectiva quantitativa e etnográfica com base em entrevistas com perspectiva biográfica. Reflete sobre a relação entre as reformas acadêmicas implementadas e os conceitos de qualidade, eficiência e equidade aplicados ao âmbito educativo, além de examinar a maneira em que essas reformas transformam os itinerários estudantis e as percepções que os estudantes têm sobre sua experiência. Afirma que estas se configuram com relação ao contexto histórico e político nacional e universitário, e foram modeladas pelas reformas acadêmicas implementadas na instituição educativa (2004, 2005, 2007 e 2008) e também pelas opções sociais e pessoais de cada estudante.

Palavras-chave: trajetórias acadêmicas; expectativas estudantis; estudantes de antropologia; eficiência; equidade; qualidade.

Introducción

EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN superior contemporánea, uno de los ámbitos menos trabajados es el de la percepción que tienen quienes estudian, ahora reconocidos como “usuarios” del servicio educativo, frente a sus experiencias académicas. Esto sucede porque dichas investigaciones buscan generar criterios y estándares globalizables de medición y satisfacción. La presente investigación discute estos asuntos, con especial atención sobre cómo las percepciones acerca de la propia formación tienen marcas generacionales asociadas a la implementación de las reformas académicas.

Este trabajo tuvo un corte cualitativo, pues se basa en entrevistas a estudiantes, graduadas y retirados del programa de antropología de la Universidad Nacional de Colombia entre 1990 y 2012. En ellas se indaga por sus recorridos académicos y por sus expectativas frente al programa. Las personas entrevistadas integran una muestra conceptual que da cuenta de las diferentes posiciones, experiencias y resultados de las trayectorias académicas y profesionales. La investigación analiza estas narraciones desde una perspectiva crítica, a la luz de los conceptos de itinerario y trayectoria, entendiendo su carácter situado y las implicaciones que en ellas tienen los procesos de construcción de significados y elaboración de la memoria individual y colectiva (Arango y Viveros; Arfuch; Godard; Jelin; Jimeno; Portelli; Guber).

Las investigaciones sobre trayectorias y expectativas estudiantiles en las últimas dos décadas tienen en común, por lo general, una perspectiva economicista que se preocupa por variables como la calidad y eficiencia del sistema educativo y por la satisfacción de estudiantes —concebidos como clientes y consumidores— y docentes —entendidos como productores—. Así, la trayectoria académica se ha medido por criterios externos a la misma, tales como el éxito o la pronta graduación, el rezago y la deserción, que no incluyen el análisis de factores subjetivos y sociales como las expectativas estudiantiles o las ventajas u obstáculos estructurales, económicos y culturales para permanecer y terminar sus estudios (Sánchez; Díaz y Arias; Pichardo et al.).

También la Universidad Nacional de Colombia evalúa las trayectorias académicas en función del tiempo que le toma a cada estudiante obtener el título de pregrado o posgrado, para luego clasificarlo como desertor, rezagada o graduado (Pinto). Esta propuesta obedece a criterios de racionalidad que buscan la eficiencia de la institución educativa en la producción de egresados graduados. Para promover la graduación ágil de quienes estudian en ella, la normatividad vigente de pregrado establece topes sobre los créditos académicos que pueden cursar y los reingresos posibles.

Frente a dicho panorama, esta investigación se preocupa por entender las trayectorias académicas, no desde criterios fijados externamente, sino desde la perspectiva del itinerario personal —una perspectiva biográfica e histórica—, y presta especial atención a los hechos relevantes en cada experiencia individual, y a las circunstancias sociales, políticas e institucionales. Así, busca situar y comprender la experiencia subjetiva de cada estudiante y sus interrelaciones y conexiones con las trayectorias de sus pares en el mismo programa. Al tomar como clave de análisis las expectativas estudiantiles y sus fluctuaciones, esta investigación se aproxima a los procesos de construcción de sentidos y significados de los sujetos sobre la actividad académica. Esta mirada permite entender, de manera diferente y cercana, cómo está funcionando el modelo educativo vigente, cuáles son los impactos de las reformas, y cómo se experimentan estas de manera vivencial. La perspectiva cualitativa de este trabajo nutre e incluso excede algunos de los alcances de las informaciones que proporcionan las cifras sobre educación superior.

La concepción neoliberal de la educación y la reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia

La concepción neoliberal de la educación, cuyas teorías básicas fueron formulados por Friedrich von Hayek en 1960, define esta como un servicio o mercancía que resulta de una actividad económica. Por tanto, ella debe someterse a las reglas del mercado. Corresponde a los Estados asegurar las condiciones institucionales y normativas para que sea el libre juego de la oferta y la demanda el que defina la prestación del servicio educativo y sus características en un mercado educativo globalizado, asegurando la calidad para la competitividad entre instituciones y la cobertura como estrategia para

el incremento de los clientes potenciales y efectivos del servicio educativo. El subsidio de acceso a este corresponde únicamente a los menos favorecidos, y tiene como propósito habilitarlos como consumidores del mismo en un futuro. En esta concepción se fundamenta el principio de equidad en la educación desde una perspectiva neoliberal (Miñana y Rodríguez; Miñana).

Lejos de quedarse en el papel, la adopción de medidas de liberalización de la economía en los países del Tercer Mundo ha sido promovida activamente por organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio y el Banco Mundial, y estas han sido implementadas en la educación pública en los diferentes niveles. En Colombia, la Constitución de 1991 concibió la educación como un servicio, lo cual ha permitido descargar al Estado de su responsabilidad como proveedor y crear las condiciones institucionales necesarias para la adopción de medidas posteriores dirigidas a someter a la educación a las condiciones del mercado (Miñana y Rodríguez; Miñana; Cruz; Mejía).

En las dos últimas décadas, la Universidad Nacional de Colombia transitó de un clima institucional relativamente estable y de consenso a uno en el que se reformularon las reglas del juego para adecuarlas a parámetros externos, impuestos desde arriba y sin eco en la comunidad académica. La última reforma académica, desarrollada mediante sucesivos acuerdos del Consejo Superior Universitario de 2004, 2005, 2007 y 2008, tuvo como objetivo asegurar el funcionamiento de la institución educativa bajo los principios de calidad —medida por indicadores externos como exámenes nacionales, estándares de acreditación y ránquines de universidades—, eficiencia —en términos del tiempo empleado por quienes se matriculan en graduarse— y cobertura real —dada por el aumento del índice de matriculados efectivamente graduados—, en consonancia con una concepción de la educación ligada a la economía neoliberal. A lo largo de su desarrollo, este artículo presentará la manera gradual en que fue adoptada la reforma, así como algunos de sus elementos más impactantes para las trayectorias estudiantiles.

En el análisis de sus trayectorias académicas y personales, los itinerarios de las personas entrevistadas pueden dividirse en tres períodos, cada uno marcado por las condiciones históricas y políticas de su momento, y simultáneamente por las condiciones institucionales y normativas de la Universidad Nacional y su Departamento de Antropología. En cada período

es posible identificar experiencias estudiantiles comunes que se evidencian en los itinerarios y las expectativas personales de quienes entrevisté. En ellas se reflejan los impactos de la aplicación de reformas académicas orientadas a maximizar la eficiencia y asegurar la calidad en el proceso educativo, en la manera en que la institución ha entendido y aplicado estos conceptos.

Algunas imágenes de Indiana Jones (1990-1999)

El movimiento de la Séptima Papeleta y las circunstancias históricas ligadas a él, que concluyeron en la promulgación de una nueva Constitución en 1991, generaron un clima político de debate público ligado a la búsqueda de nuevos escenarios para construir una nación pluralista, democrática y multicultural. En ese marco, la universidad se perfilaba como escenario de acción privilegiado para la búsqueda de respuestas a preguntas disciplinares, sociales y políticas dentro del ejercicio académico. En palabras de Manuela,¹ quien vivió de lleno todo el proceso al matricularse en la carrera en 1992, y con una fuerte preocupación por la participación juvenil desde antes de empezar la carrera:

En los tiempos en los que yo estudié había un movimiento estudiantil muy fuerte en todo Colombia, ligado profundamente al movimiento constituyente, [...] muy centrado en pensar el país, no solamente los intereses como estudiantes. [...] Había una preocupación muy alta por el país, por la época, porque eso era lo que se estaba debatiendo ahí, ¿no? Entonces, como antropólogo, específicamente, se esperaba como que comprendieras eso y aportaras a la comprensión de un país que se declaraba en ese momento laico, diverso, diferente, civil, multicultural, etcétera. Que aportaras conocimientos para que efectivamente la nación se entendiera de esa manera. (s. p.)

Esta coyuntura se combinó con un panorama institucional consolidado y estable durante la mayor parte de la década, después de la adopción de la reforma Mockus-Páramo al inicio de los noventa. Tras un diagnóstico de

¹ Este y otros nombres citados son seudónimo, usados para proteger la confidencialidad y la identidad de las personas entrevistadas.

las deficiencias institucionales, esta redujo los currículos que, se pensaba, estaban sobrecargados de materias. Al hacer énfasis en las necesidades pedagógicas, la formación de profesionales integrales para el país y el desarrollo científico de los educandos, la reforma también buscaba asegurar la coherencia conceptual interna de los programas y los estructuraba a partir de un núcleo básico y un componente flexible expresado en cursos interdisciplinares; igualmente, posibilitaba la selección libre de asignaturas y el desarrollo de competencias comunicativas de argumentación racional oral y escrita (ensayos y sustentaciones). Así mismo, el trabajo de grado se concibió como escenario para desarrollar y fortalecer competencias investigativas y como punto final de la trayectoria académica (Niño).

La reforma Mockus-Páramo se propuso actualizar la universidad a las demandas del momento, pues su estructura había tenido pocos ajustes desde la década de 1970, y responder a un panorama mundial que fijaba parámetros de calidad y acreditación para las universidades, así como al panorama nacional que empezaba a ligar la asignación de recursos a la productividad de las instituciones (Ley 29 de 1990 s. p.). Para esto adoptó criterios de flexibilidad académica, excelencia, eficiencia y calidad, acercando el modelo institucional de la universidad pública —que históricamente estaba ligada en el país al desarrollo nacional, la dirección de políticas públicas y la conciencia crítica— al de la universidad privada, guiada por principios de eficiencia y eficacia, autofinanciación y gestión empresarial (Celis et al.).

La reducción de currículos tuvo como propósito fortalecer la eficiencia de la institución. El estilo autoritario adoptado por las directivas no favoreció el debate y el diálogo con los docentes, y las resistencias no resueltas frente a la reforma propuesta resultaron en una implementación incompleta de la misma, especialmente en términos pedagógicos, y en la renuncia del rector Antanas Mockus en 1993. La creación y promoción de los posgrados bajo criterios de pertinencia, eficacia y competitividad, y con costos de matrícula significativamente superiores a los del pregrado, también suscitó fuertes discusiones. Finalmente, fue bajo la rectoría Mockus-Páramo que la Universidad adoptó un nuevo sistema de costos de matrícula que implicaba el cobro diferencial según algunos atributos económicos del estudiante y su familia, cuyo objeto fue apropiar mayor cantidad de recursos y contribuir a la autofinanciación institucional, lo que se convirtió en dificultades

económicas para quienes fueron gravados con los costos más altos (Celis et al.; Orozco; Misas 157, 188-189). La reforma académica se dirigió a todos los programas curriculares de la Universidad, pero no tuvo un impacto tan fuerte en el Departamento de Antropología, pues el plan de estudios ya combinaba ejes de formación fijos con asignaturas de contenido variable y un ciclo formativo de investigación para la elaboración de un trabajo de grado (Correa).

La coyuntura política nacional y las condiciones institucionales permitieron que algunos pudieran elegir una carrera poco convencional, pues la antropología no era la opción preferida de la mayor parte de los padres a inicios de la década de 1990 y el referente más conocido de esta profesión era, para muchos, el popular personaje de Indiana Jones. Al apostar por esta carrera con algo de desconocimiento, valentía e incluso rebeldía, varios entrevistados hablaron de haberse “enamorado” de la antropología durante sus primeros semestres, de una carrera en que “cada cosa era mejor que la anterior”. Este sentimiento estuvo ligado a experiencias particulares que no habrían imaginado en sus sueños más remotos y a las figuras de ciertos docentes. Vivencias como las salidas de campo de antropología social, que suponían pernoctar en medio de comunidades indígenas, campesinas o afro, o las salidas de arqueología, que podían implicar temporadas de exploración y excavación de semanas o incluso meses, fueron absolutamente impactantes. Por ejemplo, Lucía, bogotana de una familia con una posición económica favorable, matriculada entre 1997 y 2003, comentó:

En los primeros semestres tuvimos a Myriam Jimeno (me marcó esa mujer), a Luis Guillermo Vasco que nos llevó a Guambía ¡en primer semestre! Era la locura... Urbina un día nos dio yopo en clase... Tuve unos profesores voladísimos y yo creo que eso influyó. Por ejemplo, Virgilio nos llevó al FELAA² de México en el segundo semestre y conocimos más indígenas, y debatimos lo que estaba sucediendo. Entonces, yo estaba enganchada con la carrera, y [...] sentía [que] “esto es lo mío”. (s. p.)

El clima de la institución educativa resultaba favorable como escenario para la producción y el debate, pues el plan de estudios contaba con estabilidad

² Foro Estudiantil Latinoamericano de Antropología y Arqueología.

en términos de contenidos y con un cuerpo profesoral experimentado y consolidado. Estos elementos y el ambiente de pluralismo de la década se conjugaron en una formación que los egresados de esa época califican como emocionante. La solidez y la solvencia teórica de la carrera, el espacio para el desarrollo de inquietudes propias, un perfil profesional y académico ligado a los intereses personales, la confluencia de inquietudes éticas y políticas y las nuevas condiciones jurídicas posibilitaron que, en sus trayectorias académicas, quienes estudiaban antropología apoyaran comunidades y trabajaran en la reivindicación de formas culturales y derechos políticos.

Un buen ejemplo de ello es la valoración que tiene Lucía de su trayectoria estudiantil y profesional. Luego de realizar su trabajo de grado sobre prácticas de santería de poblaciones afrocolombianas desplazadas en Bogotá, trabajó como antropóloga en un amplio rango de ocupaciones, entre ellas la investigación, la docencia universitaria, la Organización Zonal Indígena del Putumayo y la conflictiva elaboración de algunos conceptos para empresas extractivas en procesos de consulta previa. Finalmente, como becaria de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en una maestría en Sociología, trabajó sobre el tema campesino durante el conflicto en el Catatumbo. Para ella, lo primero es el compromiso, que define como innato:

Yo empecé con una mirada muy romántica, [...] romantizaba mucho al nativo, ahora no. Me acompaña ahora un gran compromiso social y político, porque además he estado metida acompañando el movimiento social y político, tanto de afros, cuando estuve trabajando [en] la tesis con los afros, como ahora que estoy trabajando con los campesinos, como también en los trabajos que hice ya después de graduada con indígenas. Ha sido un compromiso de lucha política, siempre. Siempre ha sido como una cuestión de apoyar —era una cosa como innata—, de apoyar a la gente. (Lucía s. p.)

Estudiantes de esta generación dan cuenta de una amplia diversidad de orígenes sociales y geográficos en sus compañeros, de prolongadas trayectorias de estudios —siete u ocho años para alcanzar el grado—, y de ejercicio profesional antes de la graduación, dentro o fuera de la Universidad. Además, sus vidas personales, familiares y laborales se imbricaron con la trayectoria académica, y las condiciones socioeconómicas influyeron en el tiempo empleado para terminar el plan de estudios. También comentaron la

relativamente poca urgencia para graduarse, pues para ejercer la profesión el título no era indispensable; y el “gusto” por estar en la universidad, así como la libertad para cursar asignaturas que permitieran profundizar en la propia disciplina o explorar otros campos del conocimiento, eran otros factores importantes que incidían en la larga permanencia en la carrera.

Por otro lado, los trabajos de grado demandaban procesos de investigación más o menos prolongados. En las entrevistas, las personas egresadas destacan su valor emotivo, de modo que estos trabajos tenían un sentido ritual. Lucas, bogotano de una familia de clase media y que empezó el plan con 18 años en 1997 y se especializó en la línea de antropología biológica, habla por ejemplo del “reto” que significaba hacer el trabajo, “sustentarlo, escribirlo y aspirar a que sea laureado”, pues “allá, en las sustentaciones, era donde se encontraban las escuelas enfrentadas” (s. p.). El desarrollo de las tesis podía tomar hasta dos o tres años, e incluso más tiempo cuando el proceso tenía que ser interrumpido. Pero, de acuerdo con las entrevistas, la extensión y duración de la tesis puede ser en motivo de orgullo: “lo que yo hice verdaderamente era una tesis”. Estos trabajos trascendieron en la trayectoria académica y laboral, pues vinculaciones posteriores están relacionadas con la experiencia adquirida en ciertos temas gracias al desarrollo de la investigación.

En resumen, las y los estudiantes de la década de 1990 destacan en sus relatos las impactantes personalidades de algunos docentes, la amplia participación en salidas de campo como una experiencia formativa que posibilitaba el conocimiento de primera mano de diferentes comunidades y lugares, y una manera diferente de aprehender y reflexionar sobre el conocimiento adquirido en las aulas. También se refieren a los vínculos con investigadores y grupos de trabajo, a la investigación y publicación con mayor o menor grado de formalidad, e incluso a la apropiación de los espacios institucionales mediante actividades extracadémicas, las cuales consideraron claves para su formación y su vida estudiantil. Al hablar de esta, desde las diferentes condiciones de origen y recorridos personales y académicos durante y después del pregrado, coinciden en otorgar atributos positivos a un período que configuró una experiencia académica singular, vibrante y llena de inquietudes, sin excluir, de ninguna manera, las dificultades.

Las primeras reformas y el fracaso del debate

El nuevo milenio en Colombia estuvo acompañado de la adopción de un proyecto político de derecha, que fue consecuencia del fracaso de los diálogos de paz con la guerrilla y la animadversión de la opinión pública hacia los grupos en conflicto. Este proyecto estuvo marcado por la adopción de prácticas antidemocráticas que cuestionaban fuertemente el sentido de la Constitución firmada apenas nueve años atrás, así como por la hegemonía política del proyecto presidencial de Álvaro Uribe Vélez y por el uso de la violencia de Estado contra detractores y opositores del gobierno (Mejía; Hernández). Para la Universidad, el milenio también marcó una transformación en el clima institucional. En 2004, el rector de la Universidad Nacional, Marco Palacios, formuló su plan de desarrollo para el período 2004-2006, en el que propuso una reforma integral en el marco de la urgente necesidad de acogerse a las políticas de acreditación que el gobierno (siguiendo las políticas del Banco Mundial y del BID³) había establecido para las universidades públicas del país.⁴ La acreditación implicaba procesos de autodiagnóstico y planes de mejoramiento en los diferentes niveles institucionales, y la adopción de un sistema de créditos académicos basado en el cálculo ponderado de la intensidad horaria y la dedicación requerida por cada asignatura y por el plan de estudios en su totalidad (Unimedios).

Partiendo de la crítica a la rigidez, el enciclopedismo y la falta de eficiencia de la Universidad, e inspirada en la idea de que el pregrado es simplemente la primera etapa de la formación, la rectoría aprobó una primera reforma académica que implicaba una drástica modificación de los planes de estudio. Esta buscaba reducir la duración y la carga académica, y aumentar la especificidad de los pregrados, que tendrían que complementarse con la formación de posgrado, nivel en el cual se realizaría la investigación (Acuerdo 001 de 2004 s. p.; Acuerdo 001 de 2005 s. p.; Acuerdo 037 de 2005 s. p.). Estas reformas incrementarían la cobertura real al simplificar los estudios y, por lo tanto, maximizar la tasa de graduación de los pregrados. La resistencia de la comunidad académica a la reforma propuesta se materializó en las Colegiaturas Extraordinarias de 2006, cuyas conclusiones resultaron en la reformulación

³ Banco Interamericano de Desarrollo.

⁴ Véase Universidad Nacional de Colombia. *Plan Global de Desarrollo 2004-2006* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004).

de la propuesta inicial. El Acuerdo 033 de 2007 definió los componentes de formación del pregrado, las formas de articulación entre pregrado y posgrado y las estrategias de flexibilización del currículo, pero numerosos elementos de la reforma inicial permanecieron en la normatividad adoptada.

La edad de ingreso de las personas entrevistadas para este período fue, en términos generales, menor que la del período anterior, muchos recién egresados del bachillerato e incluso menores de edad. En la mayoría de los casos, dependían económicamente de sus padres, y sus itinerarios dieron cuenta de menos experiencias de vinculación laboral o que permitieran el ejercicio profesional durante el tiempo de estudios. En cambio, su trayectoria académica se relacionó más con los cursos de la carrera y las relaciones entre pares, grupos de amigos y compañeros de estudio. Igualmente, quienes entrevisté reportan una diversidad menor en términos de procedencia y clase social. En esta época entraron en boga los intercambios académicos, lo que permitió la prolongación del tiempo de estudios con el fin de cursar uno o dos semestres en una universidad extranjera.

La introducción de algunas teorías posmodernas y posestructuralistas en la formación en antropología suscitó fuertes debates entre el estudiantado, que las cuestionaban por su poca aplicabilidad práctica y por su pretendido carácter no científico. Para algunos como Daniela, hija de profesores de la Universidad Nacional vinculados con la Sede Caribe y que empezó la carrera en el segundo semestre de 2001 con dieciséis años, estas críticas se fundamentaban en la necesidad de aplicar los conocimientos de su carrera para incidir en aspectos específicos de la realidad:

En tercer semestre estaba aburridísima, tenía choques con la teorización de la carrera, que no veía cómo podía utilizar, era el “trauma de querer salvar el mundo y no poder”. Me volví muy crítica con la obsesión disciplinar por la teoría y el lenguaje especializado, y tuve un fuerte choque con la antropología posmoderna, pues me parecía que era algo como el arte por el arte. [...] La antropología posmoderna se me hacía poco útil para resolver problemas o para ayudar. (s. p.)

De la mano de las críticas a las teorías posmodernas y a la teorización vienen ciertas críticas al Departamento de Antropología, que señalan que su compromiso social no iba más allá de la producción académica y que

no incidía en problemas concretos del país en ese momento. Esta tensión, más fuerte en unas de las personas entrevistadas que en otras, se configura como un rechazo de las estructuras académicas y de las carreras dedicadas a la producción académica. Efraín, quien actualmente trabaja recopilando en campo y suministrando información para un Sistema de Información Geográfica de cultivos ilícitos que hace parte del desarrollo de programas del PNUD,⁵ afirma, por ejemplo, que “lo académico es un esnobismo, pues no se enfrenta con la realidad. Aunque la academia permite un espacio más maleable, no tiene el valor de resolver retos en situaciones concretas, de formular propuestas” (s. p.).

Para el estudiantado, el ejercicio académico y la formación pasaban por una crisis de legitimidad. Paralelas a esta crisis se introducían las reformas académicas en la institución, concebidas e implementadas con un carácter vertical en medio de una intensa oposición y debate. Pese a los amplios cuestionamientos de la comunidad académica, las reformas fueron puestas en práctica de manera gradual hasta lograr su máxima expresión en 2008 con la renovación de todos los programas curriculares y su conversión a créditos académicos. En ese momento se adoptó la nueva normatividad académica que rige las condiciones de permanencia de los estudiantes de pregrado.

La imposición autoritaria de reformas en la Universidad y el nuevo contexto político del país estuvieron relacionados con una menor participación en los movimientos políticos, sociales y estudiantiles, cuyo valor y legitimidad, así como sus posibilidades de acción, fueron menos estimados por los estudiantes. En la década de 2000, la participación de la mayor parte de las personas entrevistadas en actividades estudiantiles y de corte político se reducía a salir a marchar cuando era necesario. Víctor, oriundo de Anolaima y graduado a finales de 2006 después de siete años en la institución, afirma:

Los paros [de 2005] no me afectaron porque no estaba en un período muy académico. Yo apoyé el movimiento estudiantil de manera normal, saliendo a marchar y esas cosas, pero sin involucrarme más. Veo la protesta como una forma de expresión cultural en la que dices que no estás de acuerdo. Ese año, el 2006, se graduaron muchos antropólogos porque se implementó la reforma. (s. p.)

⁵ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia.

Quienes tenían intereses y preocupaciones políticas rehusaban vincularse con los colectivos estudiantiles tradicionales, a los que consideraban corruptos, manipuladores, o carentes de argumentos. Algunos desarrollaron agendas propias de participación, sobre todo ligadas al campo académico, y concretamente al lugar de la antropología en la sociedad. Así lo narra Felipe, quien creció en Nariño y que estuvo en la universidad como estudiante entre 2002 y 2008:

Mi compromiso se expresó como participante activo de la organización estudiantil. Mi aprendizaje fue que las organizaciones tenían una manera de trabajar que cooptaba estudiantes desde los primeros semestres sin darles información, solo asignándoles tareas. Eso es una forma de operar oportunista. En quinto semestre generamos, con compañeros, procesos autónomos, como retomar el control de la oficina de estudiantes y crear el grupo estudiantil *Reexistiendo*, que todavía existe, y en donde realizan discusiones y jornadas críticas —similares a [las de] lo que hoy es la *Red Antropológica*— sobre para qué estudiamos esto, para qué sirve. (s. p.)

Finalmente, la urgencia en la implementación de la reforma académica catalizó escenarios de debate que encontraron cierto eco en la comunidad, pero muy poca respuesta por parte de las directivas. Luisa, quien estaba terminando su plan de estudios y comenzando su trabajo de grado entre 2005 y 2006, dice que, a pesar de recibir “el apoyo de los profesores” en sus debates sobre la reforma, había un sentimiento de impotencia frente a “eso que no se sabe qué es pero que está ahí: el sistema” (s. p.). Este sentimiento puede interpretarse en el marco de las teorías sobre despolitización. En el contexto económico y político neoliberal, las y los ciudadanos pierden progresivamente su calidad de tales, pues dejan de lado la preocupación por los asuntos del Estado para concentrarse en los propios, por cuanto se perciben a sí mismos como impotentes para transformar la realidad (Yarza; Fair). Esta impotencia queda plasmada en un comentario de Efraín, cuyo padre fue sindicalista y perteneció al partido comunista:

No formé parte del movimiento estudiantil, más allá de lo que hicieran los demás de mi generación: marchar. Pues a partir de la experiencia de mi

padre con sindicatos, considero que estos movimientos manipulan grupos sociales. Además, estoy en contra del deterioro de los bienes públicos hechos por bloqueos o tropeles. Siento que en esos movimientos hay falta de sentido. Creo, como dice Foucault, que los cambios se hacen desde las cosas pequeñas, las micropolíticas. (s. p.)

Los sentimientos de frustración expresados frente a la trayectoria académica —manifestados en críticas al plan de estudios, al Departamento de Antropología de la Universidad y a la antropología misma como profesión o disciplina— también dan cuenta de la impotencia que experimentaron quienes entrevisté frente a los cambios estructurales de la institución. Estos sentimientos responden, a la vez, al nuevo panorama social y político estatal, ajeno al debate, y al que se veía venir en la institución educativa, vertical y autoritario frente al estudiantado.

Precisamente, uno de los ajustes más sentidos por quienes cursaban la carrera en ese momento fue la eliminación de la tesis como requisito de grado. En el régimen anterior, este trabajo contaba con un director o directora, era evaluado por dos jurados y calificado como aprobado o reprobado, con posibles distinciones, meritorio y laureado. Con el Acuerdo 001 de 2005, la monografía se transformó en una asignatura de calificación numérica, con un(a) docente tutor(a) responsable de evaluar el resultado final; del mismo modo, se crearon otras modalidades que se consideraron equivalentes a este trabajo, como las pasantías o tomar asignaturas de posgrado. Las personas entrevistadas que iniciaron estudios de pregrado en antropología durante este período narraron una fuerte resistencia frente a este cambio, que se hace evidente en ciertas figuras recurrentes: “yo sí hice una tesis”, o incluso, “la mía fue la última tesis”. El orgullo con el que hablan de esto se manifiesta en su insistencia en que la elaboración de la tesis implicó largas temporadas de trabajo de campo y de escritura, y un tiempo de desarrollo de uno o dos años mayor del estipulado para completar el plan de estudios. Para algunos, la tesis respondía a búsquedas personales, y para otros tenía conexión explícita con el momento que la institución educativa estaba pasando. Sobre su trabajo y el de compañeros de su generación, Felipe se expresa del siguiente modo:

Yo había realizado una pasantía con el CINEP⁶ para grado, pero cancelé el semestre para no graduarme porque mi interés académico estaba en Nariño. Además, durante la reforma hubo una reducción del trabajo de campo en antropología que afectaba la investigación, el acercamiento a las problemáticas de las regiones, y para cuestionar la reforma hice trabajo de grado. Esta fue una iniciativa compartida con varios compañeros, [la] de hacer trabajos de grado muy buenos como respuesta a la reforma. (s. p.)

Aunque esta afirmación no es válida para todos los entrevistados, en varios relatos es evidente la satisfacción, e incluso el orgullo, de haberse tomado el tiempo necesario para desarrollar una tesis, aun en contra de un sistema académico naciente que se perfilaba como adverso a este tipo de procesos en el pregrado.

Por una universidad de excelencia: calidad, eficiencia y equidad

Las trayectorias estudiantiles de quienes se matricularon a partir de 2006 están marcadas por la reforma institucional del 2007, que produjo la reformulación del plan de estudios de antropología en el año 2008 y su adopción en 2009. Algunos elementos problemáticos de esta reforma estuvieron relacionados, precisamente, con la intención de promover la eficiencia, la calidad y la excelencia en el servicio educativo. La búsqueda de eficiencia en la reforma académica se expresó en dos políticas. En primer lugar, la norma que definió la conversión y rediseño de los planes de estudio no tuvo en cuenta el trabajo y la formación individual desarrollados en antropología, y resultó en una formación más compacta al reducir el número de asignaturas de los programas y quitarle importancia al trabajo de campo y al trabajo de grado (Acuerdo 033 de 2007 s. p.).⁷ En segundo lugar, se impuso un tope máximo de créditos académicos que se pueden cursar durante los estudios, con el fin de limitar el tiempo de duración de cada estudiante en la institución.

Esta última estrategia se cristalizó en la inédita figura de la “bolsa de créditos”: al ingresar a un programa académico, cada estudiante recibe un

⁶ Centro de Investigación y Educación Popular.

⁷ Artículos 6 y 7.

cupo de créditos igual al número correspondiente del plan de estudios, que se van gastando a medida que el estudiante va viendo las asignaturas del plan —cada crédito inscrito se resta de la bolsa, tanto si la materia es aprobada como si se pierde o se cancela—. Para poder contar con créditos suficientes, el estudiante recibe dos adicionales por cada uno de las asignaturas aprobadas; sin embargo, solo puede acumular un número de créditos adicionales igual a la mitad de los créditos totales de la carrera. Los adicionales sirven para ver más asignaturas o para cursar asignaturas de postgrado. Esta norma busca que el estudiante administre su bolsa de créditos para asegurarse de tener siempre suficientes para cumplir con los requisitos académicos pendientes de su carrera. La mayor consecuencia de esta figura es la limitación práctica de la cantidad de materias adicionales que se pueden matricular y aprobar, perder o cancelar durante los estudios, pues el estudiante no puede excederse de lo que le permite su bolsa. Cuando los créditos que restan no son suficientes para culminar el plan de estudios, el estudiante queda por fuera de la universidad. Esta amenaza forma parte de la inducción a la vida universitaria y de la información disponible en línea en la plataforma institucional sobre la bolsa de créditos y su relación con la permanencia en la Universidad. Es claro que un estudiante puede dejar de serlo porque “se le acabaron los créditos”.

Así mismo, para promover la excelencia y la calidad académicas, la Universidad Nacional implementó un nuevo sistema de medición del desempeño a través del PAPA (Promedio Académico Ponderado Acumulado), que resulta de promediar la nota obtenida en todas las asignaturas cursadas, aprobadas y no aprobadas, de acuerdo al número de créditos asignado a cada una. Los estudiantes con el PAPA más alto tienen prelación en la inscripción de asignaturas, así como derecho a inscribir más créditos académicos. Antes de la imposición de estas medidas, quienes perdían una asignatura tenían prioridad para tomarla en el siguiente semestre; ahora, quienes tienen el PAPA más bajo se quedan con los últimos turnos de inscripción, y dadas las limitaciones en la oferta curricular, pueden tardar varios semestres para lograr cupo en una asignatura obligatoria. Bajo la misma premisa de la calidad académica, los nuevos estatutos establecieron un régimen más severo sobre las causales de pérdida de la calidad de estudiante por motivos académicos, cuyo fin es reducir el tiempo de permanencia de quienes estudian y la cantidad de reingresos posibles. Hasta 2007, las y los estudiantes tenían la posibilidad

de habilitar, repetir y validar asignaturas, y se perdía la calidad de estudiante al perder una asignatura varias veces —en las distintas modalidades— o al no superar mínimo un tercio de las asignaturas inscritas en un período determinado (Acuerdo 101 del Consejo Superior Universitario).⁸ A partir del 2008, un estudiante es expulsado de la universidad por motivos académicos cuando tiene un PAPA inferior a 3 en cualquier momento de la carrera, o cuando “se le acaban los créditos”. Esto implica que el estudiante ahora es concebido como un administrador de créditos, sin consideraciones sobre la relevancia de su aprendizaje personal que superen la importancia concedida a su promedio académico por la normatividad.

En lo que atiene a la población estudiantil del pregrado en antropología, para este período de tiempo se hace evidente una tendencia que venía esbozándose desde años atrás en la universidad: una gradual homogeneización del estudiantado, en su mayoría adolescentes egresadas y egresados de colegios privados de Bogotá y de algunas cabeceras departamentales, dependientes de sus padres y con condiciones económicas favorables, como lo muestran las entrevistas entre compañeros por parte de once estudiantes matriculados en el programa.⁹ Su elección de carrera y universidad está marcada en algunos casos por destinos sociales, como tener padres o parientes que estudiaron ciencias sociales o humanidades, o que pasaron por la Universidad Nacional u otras universidades públicas. En otros casos, la elección de una carrera considerada poco rentable estaba ligada a la elección de una universidad pública por ser más barata.

Llama la atención la coincidencia, en sus narraciones, de los motivos de elección de carrera y las transformaciones de su percepción a medida que la iban cursando. El gusto por las ciencias humanas se combina con un afán altruista o de transformación de la sociedad, que atribuyen a cierta ignorancia o ilusión dada por el poco conocimiento de la antropología. Aunque la experiencia universitaria es referida como grata por el ingreso al campo social nuevo de la Universidad, donde es posible “hacer lo que uno quiere”, llama la atención el hecho de que varios estudiantes expresaron haberse vuelto pesimistas o escépticos, haber dejado de ser altruistas, querer

8 Según el citado acuerdo y sus posteriores modificaciones.

9 Realizadas como un ejercicio de clase en la asignatura “Diseño de proyecto en antropología histórica” en 2013-II. Accedí a las transcripciones gracias a Marta Zambrano, profesora de la asignatura, previo acuerdo de los estudiantes participantes.

hacer algo por alguien o hacer el mundo mejor después de la formación. Las personas entrevistadas de la generación precedente también narraron momentos de crisis, desconexión o fuertes cuestionamientos en torno a la disciplina y a su propio aprendizaje; sin embargo, el sentimiento general entre ellos no era el de escepticismo o renuncia, sino la sensación de impotencia por “querer y no poder”.

La gradual homogeneización de la población estudiantil se relaciona directamente con el hecho de que la universidad tiene cada vez menos posibilidades de ser equitativa. Las políticas actuales de bienestar estudiantil se orientan hacia el aseguramiento de las condiciones de acceso y permanencia para la población estudiantil en condición diferencial y ostensible desventaja socioeconómica; sin embargo, esas políticas distan de lograr su objetivo. Las trayectorias de José, de 27 años, proveniente del departamento del Vaupés y miembro de la etnia siriano, y Jairo, de 32, raíz de San Andrés, matriculados respectivamente a inicios de 2008 y de 2011, ilustran esta situación. Ambos llegaron por programas especiales de admisión de la Universidad. José ingresó por el programa de admisión para mejores bachilleres de municipios pobres, y Jairo por el programa de movilidad académica de la Sede Caribe de la Universidad Nacional. Jairo tiene experiencia laboral cualificada de trabajo en archivo y manejo de software, mientras que José ha trabajado como cotero, jornalero, “garimbero” o minero artesanal, y en “la rusa” (como obrero de construcción). Ambos llegaron a Bogotá con ahorros propios suficientes para vivir durante dos años. Jairo fue admitido en las residencias universitarias y en un comedor distrital, lo cual aligeró sus gastos. En cambio, José no fue seleccionado para ellos, por no llevar los papeles a tiempo; además, por no cumplir con los requisitos necesarios —como un deudor solidario para respaldar el apoyo del préstamo beca—, nunca ha podido acceder a apoyos de los programas de bienestar. En su caso, el peso de los mecanismos institucionales y las estructuras burocráticas, y posiblemente la diferencia cultural, han funcionado como factores que lo hacen objeto de discriminación al negársele apoyos a los que por su condición socioeconómica tiene derecho.¹⁰ Cuando se acabaron los ahorros, ambos

¹⁰ De acuerdo con la Resolución 001 de 2011 del Consejo de Bienestar Universitario, que reglamenta la asignación de auxilios socioeconómicos, los estudiantes en una condición de vulnerabilidad socioeconómica que ponga en riesgo su permanencia en la institución son los destinatarios de los auxilios de bienestar estudiantil (s. p.).

empezaron a trabajar para conseguir recursos que financiaran su estadía en la ciudad. Dados sus capitales culturales y su experiencia laboral, Jairo pudo compaginar esta situación con sus estudios; José, en cambio, ha tenido que abandonar la universidad durante tres semestres para trabajar. No obstante, en ambos casos las presiones económicas han sido fuertes. Jairo tuvo que matricular todas las materias que pudo durante los primeros semestres, mientras aún contaba con ahorros y además con apoyos de la Universidad, para graduarse más pronto. José ha terminado por atrasarse en el plan de estudios por la falta de continuidad.

A las dificultades económicas se suman las diferencias culturales con respecto a sus compañeros y profesores. En general, los factores que marcan la trayectoria de quienes vienen de provincia son la soledad y la dificultad para entablar amistades, así como la empatía con otros que vienen de fuera; también son importantes la poca cabida de sus perspectivas personales dentro de los escenarios de conversación con sus compañeros y la discusión en las clases, situación que expresaron con frustración. Su origen social también da lugar a cuestionamientos sobre el papel y la efectividad de la Universidad en la construcción de nación. Así, José critica que en la universidad no hay espacios de participación para construir país o nación.

Uno va y habla en el León de Greiff y le dicen ‘tiempo’, entonces es el mismo sistema colombiano. Al que quiere hablar le decimos ‘tiempo’, y si sigue hablando le damos bolillo, y si no hace caso le damos plomo. Si en esta misma universidad no hay una forma de hacer academia y de construir país y de expresar lo que uno piensa, ¿entonces a qué jugamos? Estamos perdiendo. (s. p.)

Esta sutil segregación que sienten quienes son diferentes, y que se refuerza con una población estudiantil cada vez más homogeneizada, también afecta a quienes estudian siendo de mayor edad, casados o padres y madres de familia. Tal es el caso de Pablo, quien empezó a estudiar antropología en 2010, a los 43 años, tras haber trabajado toda su vida. Originario de Codazzi, Cesar, tenía, en el momento del ingreso, una familia formada por su esposa y tres hijos, ante la que debía asumir responsabilidades económicas. Tomó la decisión de estudiar a esa edad porque a lo largo de su vida había sentido una fuerte inquietud por la cultura, pero no podía hablar de sus intereses

con las personas de su entorno laboral y familiar. También tenía la intención de “ayudar” a la gente. Sin embargo, las diferencias culturales y de edad implicaron para él hacer una trayectoria académica solitaria, con unos pocos amigos:

Al llegar a la universidad tuve un choque, pues venía buscando con quien conversar, y me encontré con un montón de pelaos, con gente con la que no podía conversar. No era muy aceptado en los círculos por mi edad, y con el tiempo entendí que tenía que poner los límites yo mismo, entender que estamos en lo que estamos y no en nada más. [...] La gente, al verme mayor, pensaba que era un izquierdoso de esos que se pasan de carrera en carrera, o que ya tenía una carrera y que pertenecía tal vez a algún grupo de esos. (s. p.)

Así como Pablo, Carmen llegó al pregrado de antropología en el segundo semestre de 2009, a los 22 años, y con una hija. Proveniente de una familia con condiciones económicas precarias, y habiendo conformado una familia propia que dependía de su trabajo, entró, como Pablo, con la intención “de ayudar a personas vulnerables, como yo” (Carmen s. p.). Estas intenciones se vieron modificadas para ambos a lo largo de la carrera, y en el momento en que realicé las entrevistas, en semestres cercanos a la graduación, su posición sobre sus posibilidades de acción y de algún eventual compromiso social eran mucho menos optimistas que al inicio. Como lo expresa Carmen: “Al comienzo uno se imagina metido investigando cosas bonitas y románticas, pero luego se da cuenta de que no hay plata para eso si uno no tiene contactos” (s. p.). Por su parte, Pablo tiene ahora una posición cuando menos escéptica de sus posibilidades para incidir en la realidad a partir de su ejercicio profesional:

Yo estudié antropología para estudiar muchos pueblos, pero al estudiar antropología cambié de opinión. Pensé: ¿quién soy yo para ayudar a otros? ¿Quién dice que otros necesitan mi ayuda? Uno como antropólogo no tiene que cambiar nada, sino impedir que algo perjudique al otro. Las comunidades ya tienen sus formas de vida y se van a unir a la corriente desarrollística tarde o temprano, el desarrollo sucede. (s. p.)

En un sistema educativo orientado hacia la calidad y la excelencia, entendidas estas como conceptos vacíos que se nutren de indicadores de gestión y que se expresan en disposiciones que promueven el logro de altas calificaciones en los sistemas externos de medición, cabe preguntarse si estos propósitos siguen siendo legítimos, dadas las voces de un estudiantado cada vez más escéptico frente a las apuestas éticas, sociales, políticas o vocacionales en su ejercicio profesional y en su actividad actual.

Finalmente, vale la pena considerar el efecto, en los itinerarios estudiantiles, de las reformas académicas que buscan la eficiencia en el uso de los recursos. Quienes han perdido la calidad de estudiantes por cuenta de una normatividad más severa, que busca limitar su tiempo de permanencia en la Universidad, manifestaron los mayores desencuentros con la nueva estructura institucional. Esta experiencia les ha conducido a cuestionar el valor y el papel de la Universidad en relación con la producción y difusión del conocimiento, su autoridad para impartirlo y validarlos, y su derecho —o no— de excluirlos de la comunidad académica por cuenta de disposiciones administrativas. Javier es miembro por parentesco del cabildo indígena muisca de Suba, ingresó a la carrera en 2007 y perdió la calidad de estudiante en el segundo semestre de 2011 porque, después de perder algunas materias, en su bolsa le faltaban dos créditos para terminar el plan de estudios. Aunque la Universidad resolvió favorablemente su solicitud de readmisión y la única asignatura pendiente por cursar es trabajo de grado, Javier no ha retornado a la universidad. Él argumenta su decisión de la siguiente manera:

No volví porque ya estaba en otro cuento. Por otro lado, tengo que presentar trabajo de grado, y no tengo a nadie, nunca le dije a un profesor que fuera director para el trabajo de grado. Además, no quería hacer trabajo de grado. Estoy en contra de que me califiquen de nuevo. Probablemente idealicé demasiado lo que era esa parte toda lírica de la antropología, y me rompió el corazón su formalidad. (s. p.)

Aun así, Javier todavía reivindica el valor medular de la acción antropológica. Pero, para él, este valor ya no se encuentra en la institución educativa como garante o agente capaz de brindar un reconocimiento formal y académico, sino en el ejercicio mismo de la antropología. Una

posición parecida sostiene Luisa, egresada de antropología en 2008, quien interrumpió sus estudios en la Maestría de Escrituras Creativas, y a la que le fue negado el reingreso por haber transcurrido más de tres años desde la fecha del retiro.¹¹ Ella sabe que es posible interponer un recurso legal para revertir esta decisión administrativa; sin embargo, ha decidido no hacerlo y continuar su proceso como escritora de manera independiente. Además, conoce de primera mano los trámites académicos por los que tiene que pasar, pues trabajó un tiempo atendiendo dichas solicitudes en la secretaría de la Facultad de Ciencias Humanas, y no quiere someterse a ellos. “No quería verme así”, dice ella. “Uno no tiene por qué estar rogando que lo dejen estudiar” (Luisa s. p.).

Estos casos muestran la arbitrariedad de las normas recientes. No hay espacio para la revisión de los casos individuales, sino que la pérdida de la calidad de estudiante se decide, a rajatabla, por la aplicación de normas generales por parte de las instancias superiores de la universidad, cuyos miembros desconocen las condiciones particulares de cada caso. Estas normas tampoco plantean alternativas frente a cada situación. Luisa y Javier han dejado de ser estudiantes de la Universidad Nacional frente a diferentes entidades y sujetos: sus historias académicas han sido bloqueadas en el sistema informático de la universidad, ya no tienen la calidad de estudiantes frente a los docentes y administrativos, frente a sus compañeros, frente a la estructura burocrática de la universidad y sobre todo frente a sí mismos. Sus trayectorias en la universidad han quedado truncadas y mientras que las posibilidades de regresar a la institución para terminarlas son reducidas, sus deseos son mínimos. Así, las disposiciones normativas de la universidad revelan una poderosa fuerza para crear, no solo realidades jurídicas, sino también representaciones sobre los sujetos en el escenario social. Parte del poder de tales representaciones es la integración de las mismas por parte de sus destinatarios; esto se relaciona con la incapacidad de resistirse a ellas, pues no son cuestionadas, sino que son compartidas, e incluso naturalizadas, por quienes están en su entorno (Hall).

¹¹ Según el Acuerdo 008 de 2008 (Artículo 46, Parágrafo 3), un estudiante no puede volver a la universidad después de haber transcurridos tres años desde la pérdida de la calidad de estudiante (s. p.).

Conclusiones

La mirada cualitativa y la perspectiva histórica permiten poner en cuestión los criterios imperantes para gestionar y evaluar la educación superior, tales como eficiencia, calidad, cobertura, equidad y satisfacción en el servicio educativo. Al contrastar estos criterios con las experiencias, los significados y las valoraciones producidos por las y los estudiantes frente a sus trayectorias, se hace evidente la distancia entre estos criterios teóricos y gerenciales, y las prácticas y expectativas subjetivas y sociales que confluyen en el ámbito de la educación superior.

La universidad considera que una pronta graduación es un indicador de eficiencia en la gestión académica y de éxito en las trayectorias estudiantiles. No obstante, este artículo muestra cómo, en un período caracterizado por trayectorias académicas prolongadas —la década de 1990— también confluyen en las trayectorias estudiantiles condiciones para el debate político y el compromiso social, para las oportunidades de desarrollo personal y profesional, para la adopción de posiciones políticas y para la participación en espacios deliberativos institucionales y extra institucionales. En este período, la experiencia educativa aparece como una vivencia intensa, apasionante y satisfactoria, y el desarrollo de iniciativas de investigación y proyectos responden a búsquedas personales de las y los estudiantes. Todos estos elementos se aúnan y resultan en la satisfacción subjetiva. De un modo semejante, la institución universitaria comprende la calidad como el mero cumplimiento de estándares externos —como procesos de acreditación y buenos resultados en exámenes nacionales—. Sin embargo, para quienes son estudiantes, este concepto se relaciona mucho más con su valoración de los procesos y oportunidades de formación, con su trascendencia y el impacto en su trayectoria profesional, y con el impacto de dicha trayectoria en el entorno social.

Finalmente, los principios de cobertura y equidad buscan garantizar el acceso del mayor número de personas al sistema educativo, pero las políticas que se implementan se quedan cortas frente a las demandas reales de quienes están en desventaja. De hecho, en algunos casos la materialización de estos principios en ciertas normas puede derivar en la exclusión, e incluso en la autoexclusión, de los estudiantes, lo cual favorece la homogeneización de la población estudiantil. Además, las buenas intenciones de la inclusión

son a menudo arrasadas por el principio de eficiencia, pues las normas que restringen el cupo de créditos y ponen trabas a los reingresos, sumadas a las dificultades socioeconómicas y personales y a los capitales culturales diferenciales, conducen a que quienes estudian con desventajas estén en un riesgo mayor de quedar por fuera de la universidad.

Hay otros impactos de las reformas que no salen a la luz en los estudios estadísticos. Me refiero a los efectos perversos de las políticas de eficiencia y calidad sobre el desarrollo de la vocación profesional de las y los estudiantes. El autoritarismo de las reformas que buscaban promover la eficiencia y la calidad conllevó la progresiva jerarquización de la institución, la reducción de los escenarios de participación y el endurecimiento de las normas, y condujo a la despolitización del estudiantado en los ámbitos académicos y sociales en general, y a la construcción de representaciones que subordinan y excluyen en la institución educativa a quienes no cumplen con los estándares de calificaciones y rendimiento académico requeridos para su permanencia.

Esta despolitización también se relaciona con el desarrollo del contexto político y social de la nación, que surge de la perspectiva histórica de este trabajo. En el caso colombiano, el ambiente pluralista en que se promulgó la Constitución de 1991 dio paso, en la década siguiente, a un proyecto político neoliberal y de derecha, transformaciones que también incidieron en la despolitización de algunos estudiantes y que se expresaron primero en demandas a la carrera de antropología por una formación “más útil”, para alcanzar después niveles significativos de escepticismo en la población estudiantil. Aunadas, estas transformaciones han resquebrajado la concepción de la universidad pública como escenario de discusión y debate, aspectos que sin duda son fundamentales para el ejercicio académico y para la formación profesional.

Obras citadas

Acuerdo 001 de 2004 del Consejo Académico de la Universidad Nacional de Colombia. 11 de febrero de 2004. Web. 30 de marzo de 2015.

Acuerdo 001 de 2005 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 15 de febrero de 2005 Web. 30 de marzo de 2015.

Acuerdo 008 de 2008 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 15 de abril de 2008. Web. 30 de marzo de 2015.

Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 26 de noviembre de 2007. Web. 30 de marzo de 2015.

Acuerdo 037 de 2005 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 13 de septiembre de 2005. Web. 30 de marzo de 2015.

Acuerdo 101 de 1997 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, 7 de octubre de 1997. Web. 30 de marzo de 2015.

Arango, Luz Gabriela y Mara Viveros. “Itinerarios profesionales y calendarios familiares: Mujeres y hombres en la Gerencia Pública en Colombia”. *Revista Colombiana de Sociología – Nueva Serie* 3.1 (1996): 26-51. Impreso.

Arfuch, Leonor. *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002. Impreso.

Carmen. Mujer que estudió entre 2009-I y el momento de escritura de este trabajo (enero de 2014). 16 de enero de 2014. Margarita Durán. El Socorro, Santander (Vía Skype). Grabación y notas de campo. Duración: 1:39:53.

Celis, Camilo et al. “Entre la ciencia y la política: la reforma académica de los noventa en la Universidad Nacional de Colombia”. *Investigaciones en Construcción* 25 (2012): 10-40. Web. 6 de marzo de 2015.

Correa, François. “Transformaciones académicas en la antropología social de la Universidad Nacional de Colombia”. *Colantropos*. Facultad de Ciencias Humanas, 2005. Web. 15 de diciembre de 2013.

Cruz, Luis Edgar. “La Constitución Política de 1991 y la apertura económica”. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* 8.1 (2010): 269-280. Impreso.

Daniela. Mujer que estudió entre 2001-II y 2006-I. 29 de septiembre de 2013. Margarita Durán. San Andrés. Notas de campo.

Díaz, Mario de Miguel y José Miguel Arias. “La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria”. *Revista de Educación* 320 (1999): 353-377. Web. 5 de marzo de 2013.

Efraín. Hombre que estudió entre 2001-I y 2007-II. 9 de septiembre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:26:14.

Fair, Hernán. “El sistema global neoliberal”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 21 (2008): s. p. Web. 16 de enero de 2015.

Felipe. Hombre que estudió entre 2002-II y 2008-II. 31 de mayo de 2013. Margarita Durán, Iván Camilo Rodríguez y miembros del grupo Trayectorias Académicas Estudiantiles en el departamento de Antropología. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:08:13.

Godard, Francis. "El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales". *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Eds. Robert Cabanés y Francis Godard. Bogotá: Universidad de Externado de Colombia, 1996. 5-56. Impreso. Cuadernos del CIDS, no. 1, serie 2.

Guber, Rosana. "Las manos de la memoria". *Desarrollo económico* 36.141 (1996): 423-432. Web. 22 de septiembre de 2013.

Hall, Stuart. "The Spectacle of the 'Other'". *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Ed. Stuart Hall. Londres: Sage Publications, 1997. 223-290. Impreso.

Hernández, Jorge Andrés. "La Constitución de Colombia de 1991 y sus enemigos. El fracaso del consenso constitucional". *Colombia Internacional* 79 (2013): 49-76. Impreso

Javier. Hombre que estudió entre 2007-I y 2011-II. 22 de octubre de 2013.

Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:05:17 y 28:45.

Jelin, Elizabeth. "El género en las memorias". *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2001. Web. 6 de marzo de 2015.

Jimeno, Myriam. "Cuerpo personal y cuerpo político. Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal". *Cultura y Neoliberalismo*. Comp. Alejandro Grimson. Buenos Aires: CLACSO, 2007. 195-211. Impreso.

José. Hombre que estudió entre 2008-I y el momento de escritura de este trabajo (enero de 2014). 6 de septiembre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:44:26.

Ley 29 de 1990 del Congreso de la República de Colombia. 29 de febrero de 1990. Web. 30 de marzo de 2015.

Lucas. Hombre que estudió entre 1997-I y 2002-II. 17 de octubre de 2013.

Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 2:01:43.

Lucía. Mujer que estudió entre 1997-II y 2003-II. 11 de octubre de 2013.

Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 2:01:04.

Luisa. Mujer que estudió entre 2002-II y 2008-II. 23 y 24 de octubre de 2013.

Margarita Durán. Bogotá. Notas de campo.

Mejía Quintana, Oscar. "A dos décadas de la Constitución Política de 1991". *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 29 (2013): 99-116. Impreso.

Manuela. Mujer que estudió entre 1992-II y 2001. 7 de julio de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:48:22.

Miñana, Carlos. *Sobre la misión de la UN: un esfuerzo por entender el punto de vista de los reformadores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. Web. 16 de enero de 2014.

Miñana, Carlos y José Gregorio Rodríguez. “La educación en el contexto neoliberal”. *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003. Impreso.

Misas, Gabriel. *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004. Web. 6 de marzo de 2015.

Niño Cruz, Jesús, et al. *Universidad Nacional de Colombia. La institución: información general*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002. Impreso.

Orozco, Martha et al. “Reflexiones en torno a las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia (1965-2004)”. *Ensayos críticos* 2 (2006): 87-112. Web. 6 de marzo de 2015.

Pablo. Hombre que estudió entre 2010-1 y el momento de escritura de este trabajo (enero de 2014). 12 de diciembre de 2013. Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 28:45 y 1:05:17.

Pichardo, María del Carmen, et al. “El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9.1 (2007): s. p. Web. 5 de marzo de 2013.

Pinto Segura, Martha. *Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. Impreso.

Portelli, Alessandro. “Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli”. *¿Historia Oral?* Número especial de *Historia y Fuente Oral* 1 (1989): 5-32. Impreso.

Resolución 001 de 2011 del Consejo de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. 1 de junio de 2011. Web. 30 de marzo de 2015.

Sánchez Dromundo, Rosalba. “La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9.1 (2007): s. p. Web. 5 de marzo de 2013.

Unimedios. *La acreditación en Colombia: Una mirada desde la Universidad Nacional*. Número especial de *Claves para el debate público* 5 (2007): 2-16. Impreso.

Universidad Nacional de Colombia. *Plan Global de Desarrollo 2004-2006.*

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004 Impreso.

Víctor. Hombre que estudió entre 2000-I y 2006-II. 10 de septiembre de 2013.

Margarita Durán. Bogotá. Grabación y notas de campo. Duración: 1:02:19.

Yarza, Claudia. “¿Ciudadanía postpolítica?: El legado liberal y la despolitización”.

Revista de Ciencias Humanas y Sociales 21.47 (2005): 138-157. Web. 16 de enero de 2014.

Sobre la autora

Margarita Durán es antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Se vinculó durante el pregrado al Observatorio del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes OSRPA de la Universidad Nacional de Colombia, y es miembro del grupo de trabajo Trayectorias Académicas Estudiantiles del Departamento de Antropología de la misma institución. Ha trabajado en proyectos de investigación en arqueología, antropología jurídica, antropología social, antropología histórica y educación superior. Fue miembro del comité editorial y coautora del capítulo “Círculo Judicial de Leticia. Encuentro de dos jurisdicciones” de la Serie 3 OSRPA, *La Medida Pedagógica como sanción en el Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes (Ley 1098 de 2006 y 1453 de 2011)*. Actualmente es coinvestigadora en el proyecto “Trabajo es lo que hay”. *Trayectorias laborales y campos de acción de egresados y egresadas del departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, 1985-2010* de la Facultad de Ciencias Humanas – UNAL y asistente de investigación en la Vicedecanatura de Investigación y Extensión de la misma facultad. También apoya la construcción de un modelo de gestión de la proyección social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Colombia, sede Socorro.

Sobre el artículo

Agradezco a Marta Zambrano, directora del trabajo de grado que presenta este artículo, y a la Convocatoria Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la Universidad Nacional de Colombia 2013-2015 que financió la investigación. Este texto se basa en los resultados de la investigación homónima del año 2013, “Se me acabaron los créditos. Trayectorias académicas de los estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012”, que ganó el reconocimiento al mejor trabajo de grado en Antropología en la Universidad Nacional de Colombia (versión xxIII), y obtuvo el tercer lugar en Ciencias Sociales en el Concurso Nacional de Mejores Trabajos de Grado “Otto de Greiff” (Versión 18).