

LA CULTURA ACADÉMICA Y EL SUJETO MAGÍSTER

La culture académique et le sujet maître

A cultura acadêmica e o sujeito mestrado

Alejandro Castillo

Juan Carlos Enríquez Ramos

Universidad Mariana

alfredegar@yahoo.com; haguar_er@yahoo.es

San Juan de Pasto - Colombia

Resumen

Este artículo tiene como propósito describir e interpretar las condiciones en las que se presenta la cultura académica en un programa de maestría en pedagogía, en una universidad colombiana. Interesaba saber cómo se presenta el concepto de cultura académica y su relación con las prácticas de subjetividad de los maestrantes, como sujetos educadores y como sujetos investigadores. Se siguió un enfoque metodológico cualitativo y se aplicaron, como instrumentos, doce entrevistas semiestructuradas a magísteres, profesores y directivos de la maestría. Los resultados muestran que, frente a la dimensión universidad, la dimensión maestría y la dimensión cultura académica, los sujetos entrevistados manifiestan que, si bien existe una cultura académica, su falta de conceptualización y las dinámicas universitarias de acreditación dificultan una construcción institucional, aunque se entiende como procesos de investigación. Se puede discutir que los sistemas universitarios del presente, la universidad latinoamericana, la universidad colombiana, la universidad regional y, especialmente, la Universidad Mariana deberían tener como prioridad la formación de sujetos capaces de situarse ante sus circunstancias; en consecuencia, deberían organizar cuatro movimientos en tono a la descurricularización de los saberes diseminados en las aulas, los cuerpos docentes que frecuentan las aulas de maestría, los espacios de aprendizaje y el cuidado del sujeto maestrante.

Palabras clave: cultura académica, sujeto magíster, investigación, escritura académica

Résumé

Ce texte a comme propos décrire et interpréter les conditions dans lesquelles elle se présente la culture académique dans un programme de maîtrise en pédagogie, dans une université colombienne. Il intéressait savoir comment il se présente le concept de culture académique et sa relation avec les pratiques de subjectivité des aspirants, comment des sujets éducateurs et des sujets chercheurs. Il s'a suivi une approche méthodologique qualitative et s'ont

appliqués, comme des instruments, douze interviews réalisées avec profondeur dirigées à maîtres, professeurs et directeurs de la maîtrise. Les résultats montrent que, face à la dimension université, la dimension maîtrise et la dimension culturelle académique, les sujets interviewés manifestent que, si il bien en existe, l'absence de conceptualiser et les dynamiques universitaires d'accréditation génèrent une construction institutionnelle, bien que il se comprenne comme un procès de recherche. Il se peut parler que les systèmes universitaires récents, l'université latinoaméricaine, l'université colombienne, l'université régionale et, spécialement, l'Université Mariana devraient avoir la priorité de la formation des sujets capables de se situer devant ses circonstances; en conséquence, ils devraient organiser quatre mouvements: *descurricularisation* des savoirs disséminés aux salles de cours, les groupes de professeurs que fréquentent les salles de cours de maîtrise, les espaces d'apprentissage et le soin du sujets maîtres.

Mots-clés: culture académique, sujet maîtrise, recherche, écriture académique.

Resumo

Este artículo tem como objetivo descrever e interpretar as condições em que a cultura acadêmica é apresentada num programa de mestrado em educação numa universidade colombiana. Interessa saber como se apresenta o conceito da cultura acadêmica e a sua relação com as práticas de subjetividade dos mestrados, como sujeitos educadores e como sujeitos investigadores. Foi em seguida uma abordagem metodológica qualitativa e foram aplicadas como ferramentas doze entrevistas *semi-estruturadas* a mestrados, professores e diretores do mestrado. Os resultados mostram que, diante à dimensão universidade, a dimensão mestrado e a dimensão cultura acadêmica, os sujeitos entrevistados manifestam que, se bem que existe uma cultura acadêmica, a sua falta de conceptualização e as dinâmicas universitárias de acreditação dificultam uma construção institucional, a pesar de se entender como processos de investigação. Se pode discutir que os sistemas universitários do presente, a universidade latino-americana, a universidade colombiana, a universidade regional e, especialmente, a Universidade Mariana deveriam ter como prioridade a formação de sujeitos capazes de *situarse* ante as suas circunstâncias; em consequência, deveriam organizar quatro movimentos em torno da descurricularização dos saberes disseminados nas salas de aulas, os corpos docentes que frequentam as aulas do mestrado, os espaços de aprendizagem e o cuidado do sujeito mestrado.

Palavras chave: cultura acadêmica, sujeito mestrado, investigação, escrita acadêmica

Estado de apertura inicial: la cultura académica en los programas de posgrado

¿Existe una cultura académica en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana? Y si existe, ¿cómo emerge? ¿Qué lugar ocupa? ¿Qué condiciones tiene? ¿Cómo es vivenciada en el interior de esta universidad? La presentación de estos interrogantes conlleva dos exigencias de pensamiento: por una parte, exige pensar el marco de referencia en cuanto al nicho que pretende ocupar en una territorialidad del *investigium* latinoamericano, y el marco ontológico de sujeto educador educado potencial magíster, que egresa de las aulas de maestría en pedagogía; por otra parte, exige pensar las condiciones que ofrece esta universidad para potencializar el desarrollo de una cultura académica, encarnada en sus sujetos educados, sujetos educadores y sujetos directivos que conforman el corpus del programa, desde sus circunstancias latinoamericanas, colombianas y surcolombianas.

Relacionado con la primera exigencia, algunas investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano sobre el asunto de las escrituras y las culturas académicas en los programas de posgrado señalan algunos obstáculos universitarios para lograr que sus habitantes se habitúen a las dinámicas de los programas de formación. Por ejemplo, Valarino (1997) identifica que para apropiarse de las prácticas de lectura y escritura académicas, los estudiantes deben hacerlo desde el ensayo y el error, y la consulta de algunos textos especializados. Di Stefano (2003) destaca un falso imaginario de que en estos niveles de formación, el maestrante ya debe tener clarificado como leer y escribir. Arnaud, Borsinger, Carlino et al. (2004) detectan que, en defensa de la autonomía y el autodescubrimiento, los profesores y los directivos de las maestrías no ofrecen ayudas adecuadas para la construcción de géneros textuales, como las tesis y los artículos científicos.

En el contexto colombiano, las investigaciones en niveles de formación posgradual cuentan con un escaso marco de referencia, puesto que históricamente las investigaciones sobre literacidad y cultura académica privilegian los programas de pregrado, porque se considera que si estos problemas se intervienen en este nivel educativo, el problema será resuelto de raíz.

Se debe destacar, en cualquier caso, que en nuestro panorama nacional, las investigaciones sobre la relación entre literacidad y cultura académica emergieron desde el año 2009, con la investigación de Ligia Ochoa, quien reflexionó sobre las maestrías como espacios académicos donde se debería aprender a escribir y leer los diferentes textos disciplinares, incluso cuando no se conozca las características del género textual. Y, más recientemente, la investigación coordinada por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla, desde la

Universidad Javeriana (2012), que logró agrupar diecisiete universidades colombianas para aportar al concepto de cultura académica, desde la descripción de para qué y cómo se lee y se escribe en las universidades colombianas.

En su marco ontológico, el anhelo de quien ingresa a un programa de maestría por participar en comunidades académicas debe ser sopesado por las formas de publicación, discusión y racionalización del conocimiento, propios de cada disciplina. Necesariamente, la inclusión en estas comunidades académicas está atravesado por el logro de los procesos escriturales y lectores que un sujeto obtiene. Cuando se desconoce las características de los géneros textuales académicos o disciplinares o cuando no se alcanzan los ritmos y estilos que cada comunidad impone significa, automáticamente, quedarse excluido del proceso, lo cual puede ocasionar frustración, rechazo y deserción.

Podría pensarse, en cualquier caso, que las facultades de posgrado reciben a un participante que no es novel para actuar en algunas dinámicas investigativas universitarias. Lo que no puede pensarse, y que no encuentra argumento defendible, es que debido a una experiencia previa, como la del pregrado, el ingreso a las comunidades académicas pueda resultar más fácil. Haber atravesado un programa de formación profesional no implica ser conocedor de los géneros textuales académicos.

Interesa, de este modo, indagar que acechanzas amenazan el desarrollo de la cultura académica en un programa de formación posgradual, exactamente indagar las acechanzas que vivencia la Maestría en Pedagogía, de la Universidad Mariana (Pasto – Colombia). Para ello, se recuperan los conceptos teóricos de cultura académica, desde la propuesta de Mockus (1997) y Hernández (2012), y bienvenida académica, de Carlino (2007) (2008).

Mockus (1997) y Hernández (2012) desarrollaron un concepto de cultura académica basado en la discusión racional, la tradición escrita y la prefiguración de las acciones: los puntos de vista y los argumentos se fundamentan en teorías, razones, antecedentes o en el análisis de situaciones o acontecimientos (Hernández & López, 2002, p. 29), las cuales, irrefutablemente, se validan con la publicación de textos académicos o artículos científicos que hacen visible el conocimiento generado.

El concepto de bienvenida académica desarrollado por Paula Carlino aboga para que se reconozca al estudiante como un forastero que necesita conocer las particularidades del programa que está intentando cursar. La bienvenida académica es un concepto que potencializa

en el estudiante una autonomía, de ahí la importancia de sensibilizar a las directivas universitarias para que comprendan al estudiante como un sujeto complejo que necesita de la orientación necesaria para la creación de los textos que se exigen en las disciplinas.

Cuando Carlino (2007) alerta sobre las dificultades que puede encontrar un participante novel en un programa, desde la óptica foucaultiana puede preguntarse sobre las formas en las que los programas de maestría permiten u obstaculizan a un sujeto maestrante el desarrollo de su subjetividad. Es decir, más allá de buscar mejorar la coherencia, la cohesión, la semántica, la lingüística y la pragmática del texto, o más allá de pensar estrategias adecuadas para que los estudiantes aprendan saberes, la bienvenida académica, para el caso de las maestrías, centra el debate en la responsabilidad que tienen los programas de formación con un sujeto que necesitaría estar en condición de potencia para situarse de frente a sus circunstancias. El problema técnico, por consiguiente, reside en ¿cuál va a ser en la educación *posgradual*¹ el punto sobre el que será preciso poner el acento? (Foucault, 2010).

Para construir, hay que dialogar

Para reconocer la forma en la que se presenta la cultura académica, las voces y las conductas de las personas que vivencian el contexto, conocen sus circunstancias, sus comportamientos y cotidianidades, constituyen una fuente clave de conocimiento (Taylor & Bogdan, 1986). Así pues, desde un enfoque de investigación cualitativa, se diseñó una entrevista semiestructurada, aplicada a magísteres, profesores y directivos del programa, para describir e interpretar el significado del discurso sobre el concepto *cultura académica*, procurando reconocer la construcción de las representaciones que tienen al respecto (Mucchielli, 2001).

Los profesores de la maestría entrevistados se eligieron porque se les consideraba que realizaron prácticas de escritura académica significativas², en los seminarios a su cargo; con los magísteres se realizó una invitación general, vía correo electrónico o llamadas a su teléfono celular, y se entrevistó a los que mostraron disponibilidad de tiempo y de espacio. Por último,

¹ El subrayado es nuestro.

²En una investigación anterior, que pretendía topologizar las condiciones de la maestría y sus relaciones con los maestrantes, se diseñó una encuesta y entre sus enunciados se preguntaba a todos los participantes del programa qué experiencia en escritura destacaban como significativas (Castillo y Enríquez, 2015)

se entrevistó a todos los directivos de la maestría. Cada entrevista fue personalizada y tuvo una duración oscilante a los sesenta minutos.

Luego de transcribir las entrevistas, a cada entrevistado se le asignó un código de identificación así: primero se escribió la palabra *corpus*, acompañado de las versalitas EMP (Entrevistas Maestría en Pedagogía); luego, los magísteres se identificaron con la letra M, los profesores con la letra P y los directivos con la letra D, seguida, todos, de un número según su participación. Un ejemplo de la nomenclatura final, entonces, sería: corpus EMP – M1, para identificar la entrevista del magíster uno.

Lo dicho: las contingencias de una cultura académica

¿Se vivencia en la Universidad Mariana una cultura académica? Para plantear este interrogante es necesario generar un hablar situado: hablar desde el sur, hablar desde este sur colombiano, nariñense y desde este sur ser capaces de preguntarse si desde las academias formales se está reaccionando a la catástrofe o solamente se está observando el espectáculo, pero no se está reaccionando. La pregunta por la cultura académica exige estimar el estado de esta tarea y estimar también si esta es una pregunta de individuos aislados o es una pregunta de organizaciones de sujetos.

En una primera aproximación, en la Universidad Mariana, la cultura académica es inexistente. Su inexistencia reside o en su no construcción o en su construcción equivocada desviada, descontextualizada, en todo caso esto es síntoma de su no conceptualización. Se recogen tres testimonios, al respecto.

Primero:

No hay. Eso falta. Eso precisamente es una falla de la maestría: no hay una comunidad académica donde haya diálogo; los docentes de la maestría, a veces, casi que no nos conocemos [...] No se ha conceptualizado, producto de eso, de ausencia de comunidad académica. ¿Qué entendemos en la universidad por cultura académica?, digamos que cada uno lo puede definir desde su perspectiva individual, personal, pero la ausencia misma de interacción entre los actores académicos de la universidad, hace que no hayamos podido conceptualizarlo, para darle identidad a ese concepto. Una concepción institucional de cultura académica no la hay. Pares académicos que nos han visitado para los registros y para la acreditación dejan esa recomendación: sigan con sus fortalezas, pero ya es hora de que arranquen en la

investigación de calidad, de impacto, en la construcción de comunidades científicas y académicas o profesionales y disciplinares, para la construcción de lo académico. Lo académico en la universidad funciona, pero por iniciativa personal de los docentes. Hacen lo que pueden hacer dentro de los recursos que se les da, pero que haya como unas directrices, un norte, una apropiación colectiva de lo que debemos entender por académico, inclusive el mismo término: académico, ¿qué es lo académico? Usted le pregunta aquí a la gente y no le da razón: ¿qué se entiende por académico? Menos por lo que es cultura académica (Corpus EMP – P3).

Segundo:

Es que siempre es complejo hablar de cultura. En alguna medida, yo diría que sí. No sé si es la cultura que responda a las exigencias de estos contextos y de estos momentos, pero de que la hay, la hay. Puede ser que no sea la cultura más precisa o la más avanzada, pero yo creo que es una cultura que se ha ido reformando, resignificando, se ha ido moviendo y que eso le ha permitido tener un reconocimiento y un prestigio, porque eso se gana con tiempo también y con esfuerzo. Hablamos de una cultura académica, para mí, con mucha vocación, con mucho querer y el querer sí es poder, pero debemos acompañar ese tipo de cultura en la reformulación y en la transculturación hacia nuevas maneras de ver la universidad como ese espacio de debate. Yo creería que sí estamos pensando en esa cultura y cómo esa cultura puede transfigurarse en algo mejor (Corpus EMP – D3).

Tercero:

Bueno, te lo digo, pues, más personalmente, porque no hay un documento que, tal vez, lo defina o no hay como una directriz al respecto. Pero, hacemos, se está procurando hacer comunidad académica, porque es un proceso ¿cierto? Una comunidad académica donde podamos interactuar con maestrantes, docentes, egresados; vincularnos con otras redes académicas, sobretodo, en términos de investigación. Hoy, creo que más, estamos construyendo comunidad académica con la investigación, con la posibilidad de intercambiar nuestros saberes, ¿no cierto?, de enriquecer ese tipo de procesos (Corpus EMP – P1).

En lo anterior, la cultura académica emerge como la praxis de la investigación y la necesidad de conformar redes y equipos de trabajo que permitan interrogar este presente caótico y convulsionado, redes humanas para rescatar lo hermético y sagrado de nuestro horizonte. La

praxis de la investigación, en consecuencia, intenta que una naciente comunidad académica involucre a todos los sujetos implicados en el hecho educativo.

La comunidad académica, pues hasta donde daban a entender era la formación de grupos de investigación para poder tener ese contacto directo con la parte de trabajos de investigación, de pronto de formular indagaciones y tratar de buscar soluciones. En ese sentido lo tomábamos nosotros. Y la parte de cómo tener contacto y mantener un ritmo de trabajo adecuado y acorde a los estudios que se están realizando (Corpus EMP – M2).

En los intentos por formar comunidades académicas, las universidades intentan convocar para dialogar en torno a las necesidades que las regiones necesitan superar

La comunidad académica para nosotros: en la universidad, en la maestría, en la comunidad educativa tenemos los diferentes actores, fundamentalmente aquí los directivos, los docentes y los estudiantes son como los actores que más interactúan... No interactuamos mucho con las instituciones educativas, con los rectores de las instituciones, porque es muy complejo, es muy difícil; hay una marcada diferencia. Lo hemos dicho todas las universidades. Tú citas a los rectores de las instituciones educativas para que estén con nosotros comentándonos cuál es la percepción que tienen de las necesidades educativas de los maestros y, bueno, no nos asisten, porque posiblemente no es de su interés. Hay una ruptura que reconocemos que es de parte y parte. No hemos podido llegar (Corpus EMP – D1).

Lo que algunas universidades han llamado hoy cultura académica está partido entre el imaginario del actuar académico y su propia realidad, que nunca se llega a asumir sinceramente. La invasión de la acreditación y la regulación endoacadémica está creando esta situación monstruosa, en la que las academias y las instituciones educativas se desaculturizan sin aculturarse. Por este hecho, ante la convocatoria, ante el llamado a la reflexión, a la recuperación del sentido educacional, se vivencia la ausencia de conciencia y la evasión al llamado, que agravan su esterilidad.

Ágape, a forma de evaluación

Hoy en día, la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana tiene un reto que superar: su encierro, su ausencia de comunicación, su ausencia de una política de comunicación. Mientras que en sus inicios, en el 2010, la maestría mantenía un horizonte abierto, en nuestra

actualidad, después de nueve cohortes, muchos egresados y titulados, el horizonte se torna cerrado, se ha oficinizado. El horizonte se torna gris. La maestría requiere urgentemente abrir espacios de diálogo, de comunicación, de interacción con la comunidad, para no quedar avasallada ante un sistema que comercializa cada vez más las universidades.

Cabría hipotetizar si las maestrías guardan en sus entrañas potentes fuerzas que sean capaces de discernir entre un extremo de expectación y otro de encierro. Habría que estar expectantes ante la consolidación de un equipo directivo que las encaucen y les doten un cierto equilibrio en el fortalecimiento de sus procesos internos. Corresponde, por tanto, a los administradores y directores de estos programas percatarse si, a raíz del vertiginoso movimiento de la realidad global de este momento, sus agenciamientos han caído en un círculo vertiginoso y falaz que han llevado a construcciones de currículos que se autopostulan como definitivos, formales y soberanos.

¿Cómo hacer entonces, no tanto que las facultades de posgrados acumulen investigaciones, sino que sus maestrantes puedan disponer de instrumentos, puedan proponer espacios, puedan consolidar comunidades académicas con quienes dialoguen sus saberes y construyan nuevos? En principio, las maestrías podrían generar cuatro movimientos que evalúen si están protegiendo a ese sujeto que se forma en las aulas universitarias.

Descurricularizar el conocimiento. El primer movimiento que habría que impulsar es que los administradores de las maestrías se percaten que el mercantilismo es la primera racionalización del ejercicio del saber, transmitida desde la abrumadora tramitación y circulación de títulos. Tendrían los administradores de las maestrías la necesidad de descurricularizar tanto el saber como el conocimiento formalmente organizado y transmitido. Si se detecta eso, se puede proponer como objetivo esencial potenciar al maestrante.

Se tendría que hablar de currículos sintonizados con la desagregación y reagregación no solo de los contenidos sino de las realidades de orden humano, de orden planetario, de orden sistémico, de orden teórico y de orden ideológico. Si a un estudiante de maestría se le propone un currículo no formal, un currículo no homogéneo, no establecido, no definitivo sino un currículo en movimiento, se le está diciendo: la perspectiva que usted puede alimentar, educativamente hablando, como un sujeto de maestría, es una perspectiva por un lado inclaudicable, interminable y por el otro lado supremamente exigente.

Educación a los educadores de los maestrantes. En un segundo movimiento, habría que pensar qué tipo de profesorado está pasando por las aulas de maestría, ¿qué tipo de sujetos profesores, qué tipo de sujetos profesores intelectuales, qué tipo de sujetos profesores intelectuales escritores están pasando por las maestrías? Por lo tanto, ¿qué es lo que estos sujetos educadores están entregando, están difundiendo, están formalizando en sus tiempos presenciales? Hay que ser capaces de preguntarse eso: ¿en qué está consistiendo la voz de un profesor?, ¿en qué está consistiendo la dicción de un profesor?

Habría que ser capaces de preguntarse si el profesor que visita las aulas de maestría tiene la capacidad de enseñar a delimitar los bordes de la investigación, la capacidad de clarificar la ruta, para no perdernos en la inmensidad de temas, que, por ser tan grande, es a la vez vacua.

Cuidar al sujeto magíster. En un tercer movimiento, habría que ser capaz de examinar si la formación que está recibiendo el sujeto magíster le ayuda a encarar los desafíos que le presenta su tiempo, su contexto y sus circunstancias. El concepto de formación debería exceder lo que se podría llamar formación técnica, formación meramente conceptual, para recuperar las facultades del sujeto, desde la del entendimiento hasta la volitiva, pasando por las emocionales. Esto supone recuperar a un sujeto en el conjunto armonioso de sus facultades, que el propio desarrollo civilizatorio lo ha ido desarmando. Habría que pensar en un proyecto de formación humana que no abogue por la formación de un *homo faber*, o desde un *homo faber*, sino que abogue más bien porque ese *homo faber* potencialice sus dimensiones sapiencial, lúdica, ecosófica y ecoespiritual (Zemelman, 2012).

Mirado desde el punto de vista educacional, el desarrollo histórico de los individuos se expresa en una creciente complejidad de sus relaciones con sus circunstancias y esto implica entender la complejidad como un magma en proceso de expandir cada vez más la subjetividad. El vínculo del sujeto con la educación, por lo tanto, no puede ser diferente a una epistemología de la subjetividad, y una de las consecuencias de este vínculo, entre otras, es que el hombre no sólo no puede ser ajeno a sus circunstancias sino que no puede reducirse a su mero conocimiento, cualesquiera sean estas: económicas, políticas, institucionales, sociales, estéticas, ecológicas, culturales, educativas, pedagógicas, etc.; ni puede reducir estas circunstancias a objetos disciplinarios de estudio y de análisis, a los que les puede conducir el desarrollo metodológico dominante. Es mucho más que eso.

El sujeto magíster debería ser capaz de darse cuenta de sus circunstancias no tanto para describirlas, estudiarlas y explicarlas como proceso cognitivo, sino para colocarse frente a estas

ellas, colocarse frente a la sociedad, y después decidir si esa colocación es para apropiarse cognitivamente de esas circunstancias o no. La colocación es un condicional, no un imperativo. El saber que se aprehende desde las academias dista de la dialéctica del poder pastoral: no estamos obligados a salvarnos y tampoco estamos obligados a salvar a otro. La salvación, la creación de la obra de arte y la construcción de literacidad epistémica son una consecuencia de la autonomía, de la posibilidad de decidir.

Gestionar una universidad movimiento. En una cuarta esfera, habría que ser capaces de preguntarse ¿cómo una universidad local, una universidad de mediano o pequeño tamaño puede autoconquistar una condición de universidad movimiento? Se percibe una preocupación por parte de sujetos de comunidades académicas que alertan sobre una gramática de estatización que no dejan ningún margen de maniobra a las universidades y que les impide comunicarse con otras. Son gramáticas que no dejan transitar ni dialogar con pares académicos, para preguntar a otros, para proponer rutas distintas a las formales.

Las facultades de posgrados, además de una unidad administrativa, tendrían que ser, también, el punto de partida histórico hacia la exuniversidad, hacia la universidad viaje, hacia la universidad movimiento. Si algo compromete el *ethos* de una facultad de posgrados es eso: el poder encabezar un imaginario radical de movimiento. Haciendo reminiscencia a una sentencia de una de las obras de Hugo Zemelman, *Pensar y poder* (2012), el hombre de este presente, de este tiempo, está parado ante muchos presentes, que son siempre su tránsito, afirma él, tajantemente.

Si la universidad se entiende como una configuración viva de sujetos, la universidad del presente no se puede pensar como estatización de realidades, tiene que pensarse como un magma en movimiento, como sujetos movimiento. Uno de los impases para la universidad del presente, y que ella lo ha convertido en imperativo, tiene que ver con su oficinización, su atemporización y su desprendimiento del tiempo de la vida, y que, seguramente, ve más fácil esta realización que asumir el desafío contrario, el desafío opuesto.

Los programas de posgrado tienen que cuidar de ello, de la preparación discursiva verbal y escritural de sus maestrantes. El sujeto magíster no es más que un sujeto que posee un discurso y una escritura, que ojalá, sea de un saber inquieto. Ser magíster es adoptar ante todo un estilo de vida, producto de la interiorización de una misión y visión de sus programas de posgrado. Ahí está la necesidad de erigir como lema universitario: esta es una universidad que se lee. El magíster es el vivo reflejo que tras suyo están, estuvieron y estarán una serie de instituciones,

una serie de personas, una serie de maestros que así como se los puede hacer quedar bien, se los puede hacer quedar muy mal. En el discurso del maestrante reposa la evidencia de una universidad en movimiento, en nomadización o de una universidad estática, desértica. Ante la estática y lo desértico, la estética y lo epistémico.

Consideraciones finales

La destrucción de la cultura académica está produciendo que las universidades transformen en ornamentos sacramentales o monumentos funerarios las grandes obras del actuar humano y los posibles espacios para que otras emerjan. Sólo una transformación radical del contexto universitario puede hacer que su tiempo y su espacio no sea un cementerio visitado cronométricamente por sujetos telematizados, sujetos informatizados, sujetos zombizados, sujetos sujetados y donde otros que intentan otra cosa, otros rituales, otras maneras de soñar no sean vistos como maniacos o despistados.

En la misma medida que nuestra civilidad se está desmoronando, se está desplomando, que sus cimientos están siendo derrumbados y que la cultura se está vanalizando, vanagloriando y donde aflora incesante e inconscientemente el culto a la personalidad, en esa misma medida la cultura académica está naufragando, está pereciendo, pero también está intentando no perecer.

Las propuestas que surgen nos convocan para que entre todos aprendamos a recomponer las universidades y su civilidad. La cultura académica es algo que tiene que ver con lo representativo de las academias, con lo estructural de las academias y con el acto que día a día celebran los cuerpos de las academias. En nuestras academias donde prima la ofimática, la automatización de escritorios, la mercantilización del conocimiento, habría que detener un momento todos los intentos de cambios vertiginosos, de actuares veloces, y pensar. Sólo pensar. Debemos tener mucho cuidado con lo que hacemos.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad una nueva cultura: ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Nárvaez Cardona, & S. Cadena Castillo, *Los desafíos*

- de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (págs. 159 - 194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Di Stefano, M. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. *II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura* (págs. 5-9). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto. Curso del College de France, 1981 - 1982*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, C. (2012). La universidad y la vigencia de la cultura académica. *Nomadas*(12), 225-232.
- Hernández, C. A., & López Carrascal, J. (2002). *Disciplinas*. Bogotá: ICFES.
- Mockus, A. (1997). *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Edits.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación a la cultura académica del país* (Primera ed.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI Editores: Universidad de Ciencia y Artes de Chiapas.

Biodatas

Alejandro Castillo. Magíster en Pedagogía por la Universidad Mariana (Pasto – Colombia), especialista en filosofía latinoamericana por la Universidad de Nariño (Pasto – Colombia) y Licenciado en Filosofía y Letras por la misma universidad. Ha sido profesor de filosofía, epistemología y literatura en varias instituciones de educación básica y superior, entre ellos la Escuela Normal Superior de Pasto (Colombia) y la Universidad Mariana de Pasto (Colombia)

Juan Carlos Enríquez Ramos. Magister en Pedagogía por la Universidad Mariana, profesor de la Institución Educativa Municipal José Antonio Galán, del municipio de Pasto (Colombia), investigador del Instituto Andino de Artes Populares IADAP de la Universidad de Nariño (Pasto – Colombia).