

El seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana

Jaime Hoyos-Vásquez, S.J.*

RESUMEN

En este texto se trata de mostrar el significado y la mecánica propios del seminario en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, con el fin de servir de orientación a quienes se inician en el ejercicio de esta modalidad académica.

Partiendo de la peculiaridad propia de la enseñanza filosófica —en cuanto enseñanza de una disciplina y no de una profesión—, y mostrando cómo la profesionalización del saber tiene una relación directa con el objetivismo de la ciencia moderna, pasa a examinar las diversas prácticas o métodos que en nuestra Facultad de Filosofía se emplean para la enseñanza de la disciplina filosófica, para centrarse finalmente en la esencia y método propios del seminario.

Se examinan también, y se hacen sugerentes recomendaciones al respecto, el valor pedagógico del seminario y la forma concreta de ponerlo en práctica. Mostrando sus diferencias y ventajas respecto de la clase magisterial y poniendo énfasis en su carácter comunitario y comunicativo, se señalan los distintos procesos que lo integran (preparación del tema, sesión del seminario, conclusión del seminario), sus logros y deficiencias y las dificultades y costos inherentes a su ejecución práctica.

* Universidad Javeriana.

1. ¿Qué se propone la Facultad de Filosofía por medio de su plan de estudios?

— Enseñanza de una *disciplina* y no de una *profesión*.

Empezaré con algo que me parece peculiar de nuestra Carrera de Filosofía frente a la mayoría de las demás Carreras en la Universidad: que se propone enseñar una *disciplina* y no preparar para una *profesión*.

Pero para realizar este propósito, la filosofía, como cualquier otra enseñanza que se conciba como la de una disciplina, tiene que nadar contra una característica de la modernidad: la profesionalización generalizada. Porque la profesionalización de la enseñanza universitaria en general tiene que ver con los desarrollos de la ciencia moderna frente a lo que se entendió como ciencia en la antigüedad, en la edad media y todavía en los grandes sistemas filosóficos de la modernidad, donde, por ejemplo, una de las grandes obras de Hegel se llama "La Ciencia de la Lógica". La ciencia moderna en cambio se ha *objetivizado*, lo que quiere decir fundamentalmente dos cosas: ha diseñado una racionalidad a la medida de los objetos, es decir de las cosas que el sujeto tiene frente a sí. Esta racionalidad no está diseñada para conocer lo que esos objetos son en sí mismos, sino para ponerlos al servicio del hombre, siguiendo un imperativo que se decanta en el *Novum Organum* de Francis Bacon: el científico se somete en un primer momento a la naturaleza, para arrancarle sus secretos y *ponerla a su servicio*. Este imperativo práctico vuelve a resonar en el *Curso de Filosofía Positiva* de Augusto Comte: La ciencia en su estadio positivo debe quedarse en las cosas mismas, sin preocuparse por averiguar el por qué ocurren, sino tan sólo cómo ocurren. Es decir, que el *objetivo de la nueva ciencia* no es descubrir las causas, la primera de las cuales es, para la ciencia anterior a la modernidad, siguiendo a Aristóteles, el *qué-es* una realidad (su *ti-estí*), sino leyes, relaciones invariables de semejanza y sucesión de hechos, con la misma finalidad práctica de *poner a la naturaleza al servicio del hombre*.

Añadamos a esta practicidad de la ciencia moderna su tendencia a la especialización, es decir, a diseñar su racionalidad del modo más ajustado posible a su objeto, precisamente para poderlo captar de un *modo más preciso, recor-tándole* todo lo que no entre en la horma de la claridad y precisión humana.

Es esta imagen de la ciencia la que, a mi juicio, ha conducido a que las carreras universitarias se profesionalicen, o sea, a que busquen principalmente los aspectos prácticos; a poner de relieve el modo como funcionan los distintos conjuntos de objetos, con la finalidad de obtener resultados prácticos, conocimientos que ayuden a manipular objetivamente la realidad.

A esta evolución de la ciencia se le debe añadir todavía un motivo sociológico para entender mejor la profesionalización de las carreras: la importancia del

dinero en la vida de las personas, para su supervivencia y su status. De aquí que la formación universitaria haya de diseñarse para preparar al estudiante a ganarse la vida.

Es muy posible que los mismos factores que han conducido a la profesionalización de la docencia universitaria han conducido a que en su mayoría los jóvenes vengan a la universidad en busca de una *profesión*, es decir, de un instrumento para ganarse el pan cotidiano.

Frente a todo esto, la vieja filosofía no se ha desarrollado; ha permanecido como era, preguntando por *la verdad* de la realidad, así está cuestión no parezca producir muchos dividendos. También el que viene a una carrera de filosofía viene en busca no de un medio para ganarse el pan, sino apasionado por la solución de uno o varios problemas que le plantea su propia existencia, problemas más bien *subjetivos*. Problema principal de quien quiere filosofar es el de reconciliar la realidad con la verdad, elevar la realidad a su concepto y desarrollar éste hasta la idea o razón de ser por medio de la reflexión propia del filósofo, que, superando lo que aparece como dado, se mueve en el ámbito propio de la razón; mostrar la racionalidad o irracionalidad de lo que inmediatamente percibimos: he ahí el papel del filósofo, el programa de la filosofía. El ser, el valor, el conocer, no son más que perspectivas desde las cuales se quiere abordar la razón verdadera de la totalidad.

Desde esta peculiaridad de la filosofía debe diseñarse un currículo de esa disciplina. Se requiere pues ante todo diseñar una racionalidad que responda a la pregunta *¿qué-es la filosofía?* Pero ya esta primera pregunta solamente se responde filosofando, y así todas las demás preguntas de la filosofía. De aquí que lo que ha de pretender una carrera de filosofía sea enseñar la práctica del filosofar; es decir, poner los mejores medios para que cada uno de los alumnos sea *él mismo un filosofante*. Esto es enseñar filosofía como una disciplina.

2. Diversas prácticas o métodos de docencia-aprendizaje en la Facultad de Filosofía para implementar la enseñanza de la filosofía como una disciplina

El que lo que se busque en la carrera de Filosofía sea enseñar a filosofar, enseñar la filosofía como una disciplina, comporta que lo que interesa no son tanto los contenidos que se transmitan cuanto la actitud conducente al ejercicio personal de la actividad filosófica. *Se trata ante todo de enseñar a filosofar.*

En su programa de pregrado piensa la Facultad que *uno de los factores* conducentes a adquirir la actitud y el hábito del filosofar es la *presentación de la problemática filosófica*.

Podría pensarse que para ésto basta con recorrer la *historia de la filosofía*, esto es, el modo como a lo largo de la historia de la humanidad van surgiendo los diversos planteamientos filosóficos: que Platón descubre la fuerza de las ideas; que Aristóteles propone el hilemorfismo, para explicar la variedad de seres que conforman el universo de nuestra experiencia directa; que Tomás de Aquino explica el concepto de contingencia por composición de ser y esencia; que Kant centra su explicación del hecho moral en el imperativo categórico; que Hegel propone la categoría de reconciliación como centro de su dialéctica; que Husserl funda la fenomenología contemporánea; que, según Wittgenstein, no hemos de hablar sino de aquello que es claro y distinto; que, según Heidegger, el hombre no es una substancia sino un ser-ahí... A estas y otras *ideas escueltas* se les pueden añadir todavía *historias* sobre los que las han inventado, para conformar una historia de la filosofía. Como, por ejemplo: que Kant fue célibe y que nunca salió de Königsberg, pero todos los días pasaba la tarde departiendo con sus amigos, y que el reloj de la torre se ponía según fuese el momento en que salía a dar su paseo cotidiano!

Todo esto no pasa de ser una filosofía aparente, a no ser que nos haga filosofar a nosotros mismos; a no ser que nos dé qué pensar a nosotros mismos. Así que la historia de la filosofía ha de darse haciendo filosofar. Pero esto no basta: se requiere además plantear ciertos problemas filosóficos que aparecen permanentemente a lo largo de la historia del pensamiento para filosofar sobre ellos de un *modo sistemático* y por cuenta propia, por decirlo así. Por ejemplo, preguntarse, *¿qué es el conocimiento?* ¿Es la captación sensible de algo, o la idea que tenemos de aquello que percibimos, o las dos cosas? ¿Cómo se hace presente la realidad en nuestra conciencia? Sobre este problema y los demás problemas recurrentes a lo largo del pensar se han pronunciado de muy diversas maneras los filósofos, y en filosofía no basta con repetir sus opiniones variadas, sino que se requiere llegar a tomar una posición personal con respecto a ellas. Se requiere, pues, hacer el camino de la filosofía por una senda diversa y complementaria al recorrido histórico: por el *camino sistemático*, que hace que los filósofos de épocas diversas discutan a una, y que el discípulo se convierta en un *interlocutor*; es decir, en filósofo por cuenta propia. Son los *cursos sistemáticos*, en los cuales se aborda la filosofía desde sus diversas áreas sistemáticas: la lógica y la epistemología; la metafísica; la cosmología, la antropología, la teodicea y la ética.

Resumamos lo logrado hasta ahora: si consideramos los *temas de la filosofía*, tenemos dos modos complementarios de abordarlos: siguiendo el proceso histórico dentro del cual van surgiendo los diversos temas filosóficos: *Historia de la Filosofía*. Y destacando los temas centrales o nucleares que aparecen recurrentemente a lo largo del proceso, para tratarlos de un modo lo más completo y sistemático que sea posible: las *asignaturas sistemáticas* que conforman la filosofía.

Si desde el punto de vista de sus temas la filosofía no es monolítica, tampoco lo es desde el punto de vista del modo como deben *enseñarse y aprenderse* los problemas filosóficos. También en este aspecto de la docencia-aprendizaje en filosofía es importante lo que hemos dicho antes: que se trata de una disciplina y no de una profesión; es decir, que lo que se está enseñando-aprendiendo no es un objeto o un proceso que tenga que ver con objetos sino una disciplina, o sea, un modo de conducirse el hombre con respecto a la realidad. Sólo quien se conduzca filosóficamente frente a la realidad podrá generar problemáticas filosóficas, y éstas son el objeto de la filosofía. O sea, que para ser verdaderamente filósofo se requiere ser capaz de *generar el objeto de la propia reflexión*. ¿Cómo generar en el alumno la *actitud filosofante* que lo habrá de conducir a filosofar él mismo?. Ya dijimos antes que en las dos vertientes temáticas: en las historias del filosofar y, más todavía, en las asignaturas sistemáticas, lo que fundamentalmente se busca es despertar en el alumno una actitud filosofante, no meramente repetitiva del pensamiento de los filósofos del pasado, porque el pensamiento filosófico es tal que para apropiárselo se requiere filosofar. Un primer esfuerzo de quien cursa la filosofía es lograr que el pensamiento filosófico tenga una significación para él; o sea que necesita imponerse el esfuerzo de traducirlo de alguna manera y de asimilárselo: hacer que ese pensamiento hable en un lenguaje entendible para él mismo y para el hombre contemporáneo en general. Todo lo anterior sobre lo que es enseñar filosofía lo podemos resumir así: enseñar filosofía es enseñar a filosofar y sólo quien filosofa él mismo sabe lo que es filosofía. Por este motivo la filosofía exige que se le enseñe como una *disciplina*, lo cual implica una actitud conducente a la práctica filosófica ejercitada por el alumno en persona.

De suyo el núcleo de la docencia universitaria debería orientarse básicamente a la *enseñanza de disciplinas*. Es decir, que la presentación de las grandes síntesis históricas o sistemáticas por parte de los docentes en sus cátedras magisteriales tendría que culminar con el *planteamiento de problemas* que condujeran al alumno a buscar por sí mismo soluciones personales. Es decir, que lo escuchado desde la cátedra magisterial no puede ser la última palabra, sino más bien la que se convierta en comienzo de una búsqueda más personal por parte del alumno, y a esto se debería orientar desde un comienzo toda la docencia superior, como a su logro final: a abrir la perspectiva para un *trabajo más personal* en la propia disciplina, y a sembrar en el alumno la inquietud que lo llevará a él mismo a convertirse en el creador de la ciencia nueva.

Esto que emerge como *culminación de la cátedra* es lo que el mismo maestro recoge como principio de una búsqueda más a fondo con un grupo más reducido de los alumnos que quieran *aprender* de él su *maestría*. Cuando esto ocurre, ha nacido un verdadero *SEMINARIO*; es decir, un plantío de semillas nuevas para la ciencia. Pero estas semillas no son solamente las ideas o problemas que van a mover la búsqueda subsecuente, sino principalmente los alumnos que van a tomar parte en esta *nueva actividad académica*: el semina-

rio, plantío de problemática nueva, pero sobre todo plantío en el cual *todos siembran y cosechan*, no solamente el docente o maestro. En el seminario *todos* tienen que ejercitarse como *maestros*, todos tienen que sembrar sus ideas o adquisiciones propias, *todos tienen que seminar*, por decirlo así.

En la Facultad de Filosofía se han tomado en consideración estos planteamientos que he hecho de un modo general y elemental, y así en el currículo van a aparecer las historias de la filosofía y las asignaturas sistemáticas, impartidas de modo magisterial, desde la cátedra. Y a su lado, los seminarios, desde el primer semestre de la carrera hasta el final; y de un modo tal, que su importancia se va acrecentando hacia el final. Paso ahora a analizar con mayor detenimiento el *método del seminario*.

3. El método del seminario

La palabra Seminario viene del latín: *Seminarium*, y quiere decir *semillero*, plantío de semillas. Históricamente se aplicó primero al cultivo de las vocaciones al sacerdocio en los seminarios; y en éstos, a ciertos métodos de su formación académica filosófico-teológica, llamados también *repeticiones*, *disputaciones* y *academias*, diversos de la clase magisterial. En el siglo XVIII lo tomaron los filólogos para la formación de los profesores que habrían de enseñar las lenguas clásicas en los institutos de secundaria. En el siglo XIX se convirtió en una práctica universitaria, principalmente en las facultades de ciencias humanas. En las de ciencias naturales se llamó el *Practicum*, o prácticas. A mi juicio, esta práctica académica se generalizó sobre todo en la universidad alemana del siglo XIX, como una alternativa y complemento de la cátedra y para demostrar que es posible unir *investigación* y *docencia*, y que estas dos actividades académicas, en vez de impedirse mutuamente, se fecundan y complementan entre sí. En el seminario se enseña investigando y se investiga enseñando.

Pero, ¿qué es propiamente (en sí mismo) el seminario?

1. Es una alternativa y *complemento de la clase magisterial*. En efecto, a pesar de las ventajas que tiene la clase magisterial, tiene ella también algunos aspectos negativos que busca suplir el método de seminario. Empecemos pues mencionando brevemente a este respecto las *ventajas positivas de la clase magisterial*: ante todo, ella obliga a que se esclarezcan y articulen en síntesis doctrinales más o menos amplias los resultados de la investigación y los métodos que los han garantizado, induciendo además a que se reflexione sobre tales resultados y métodos. Este esfuerzo sintético ha sido muy saludable para la ciencia moderna, como lo han manifestado grandes profesores de viejo cuño, subrayando el impulso que da la docencia a la investigación, al exigir que se exponga con claridad la situación altamente complicada de la investigación ante la relativa falta de complejidad y la manera desprevenida de

pensar de los estudiantes. En esta práctica se originó el arte de la construcción de sistemas, de las sumas de la escolástica, de las dogmáticas y de los manuales de las ciencias modernas. Hasta ahora fue este arte el que preservó a la ciencia occidental de desarrollarse en un saber especializado, entendible solamente por un grupo reducido de iniciados y no comunicable a la mayoría de la humanidad. Las reflexiones sobre didáctica universitaria deberían tener en cuenta este problema de la comunicación del saber especializado en forma de "*ciencia normal*". El éxito o fracaso de la docencia universitaria dependerá de la amplitud con que se sepa encarar esta particularidad de la docencia universitaria a diferencia de la formación secundaria, la cual logra desempeñarse fácilmente por medio de la aplicación de las tácticas pedagógicas de la investigación curricular y de la psicología del aprendizaje.

A pesar de lo anterior, la clase magisterial nunca podrá olvidar completamente la solemnidad de la *Lectio*, de la que históricamente proviene. En ella el profesor expone su pensamiento o los resultados de su investigación. La cátedra es para *enseñar a los oyentes* que quieren aprender. En la lección académica se busca la precisión en los conceptos; el rigor del pensamiento; en ella se privilegia la exactitud científica por sobre la eficacia didáctica. Se supone que el profesor ha estudiado muy cuidadosamente el asunto; ha investigado concienzudamente, antes de subir a la cátedra, para exponer sus resultados. Se trata de una comunicación en una sola dirección, para facilitar la eficacia del proceso informativo. Pero de aquí mismo surgen las deficiencias de este método de docencia.

Deficiencias de la cátedra magisterial

La deficiencia capital de la cátedra obligatoria es que fomenta en el estudiante una actitud de recepción pasiva, de desinterés; actitud bancaria. Cuando el joven que ingresa a una carrera con deseos inmensos de formarse en todos los aspectos de la profesión que ha escogido encuentra que los programas desarrollados ya en forma de cátedras no dan acogida a sus inquietudes, su fervor inicial se entibia y languidece y su pasión por la vida universitaria baja de tono... Llega a resignarse con la *mediocridad de la ciencia normal* que se le transmite desde la cátedra.

De la información que se imparte desde la cátedra, por lo general, apenas se recibe un 30%, cuando no se emplean otras ayudas como el tablero, el retroproyector u otros medios didácticos.

En la clase magisterial el profesor no tiene oportunidad de enseñar al alumno a comprender —supone esta capacidad en el alumno—, ni a analizar, ni a criticar, ni puede darse cuenta de los conocimientos y capacidades con que el alumno viene a escucharlo. No puede controlar el proceso de aprendizaje sirviéndose de la información sobre la manera como se recibe su comunicación (feed-back).

Son estas algunas de las deficiencias de la cátedra magisterial que trata de remediar el seminario.

2. En el seminario se trata, ya *positivamente*, en un primer paso, de profundizar, complementar, comprobar y discutir el saber ganado por medio de la clase magisterial y el estudio personal y de familiarizarse con los instrumentos de la ciencia respectiva (instrumentos de laboratorio, bibliotecas, etc.). Su característica básica es la actividad por parte del alumno o discente, quien ya en cierto sentido pasa a ser él mismo docente o maestro. El participante en un seminario no recibe información ya elaborada por otro, como en la clase; sino que aprende a buscarla, a indagarla en un clima de cooperación con el maestro y con sus compañeros. El mismo va elaborando la ciencia y así se convierte en maestro, en investigador. En realidad en la institucionalización del seminario influyó mucho el propósito de unir investigación y docencia: enseñar investigando e investigar enseñando.

3. Además de este aspecto activo del seminario, se debe destacar su aspecto *comunitario y comunicativo*. En el seminario todos deben ser igualmente activos y deben *compartir* los logros de su actividad. O sea, que lo hallado se debe comunicar a los demás, para su *discusión*. Cuando digo que todos deben ser *igualmente activos*, no me refiero solamente a que todos estén trabajando activamente, así se dediquen a temas diversos, para venir a enriquecer a los demás con lo que han encontrado. Como si en el seminario el alumno fuese alguna vez maestro, pero las otras debiese ser discípulo de los demás que le están enseñando. No. En cada uno de los pasos *todos* deben ser a la vez maestros y discípulos sobre el mismo tema. Todos *docentes* y *discentes*, o sea que todos deben haber estudiado el mismo tema sobre el que va a versar la *discusión*.

El seminario enseña a discutir, es decir, a hallar la verdad *en compañía de los otros*. A dialogar con otros. La verdad más plena es la dialogal. Quiero darle la mayor contundencia posible a la afirmación que acabo de hacer: *la verdad más plena es la dialogal*, es decir, la que se construye penosamente entre varios. A este respecto refirió Hans-Georg Gadamer, filósofo actual, en una conferencia en Bogotá, hace algunos años, algo que puede ilustrar el tema:

"Una vez, hará ya casi sesenta años, aserramos con Heidegger un tronco en la selva negra, valiéndonos de una sierra de leñador, una de esas sierras que manejan entre dos, halando el uno de un lado y el otro de otro lado. Cuando cumplí ochenta años reprodujo la prensa la fotografía en la que Heidegger y yo aparecemos aserrando juntos; un periodista me preguntó: ¿Cuál de los dos aserraba mejor? Ese hombre no entendía nada del asunto. Cuando se asierra con una de esas sierras no puede haber uno que lo haga mejor que el otro. Lo mismo precisamente ocurre en el hablar con alguien, no puede haber uno que hable mejor que el otro, porque sólo el comprenderse a sí mismo es el sentido del hablar. Sólo al moverse libremente por

entre la madera, corta la sierra. Esta es pues la peculiar manera de ser del lenguaje que se forma así en pregunta y respuesta; es un diálogo sin fin en el que nos movemos como hablantes" (1).

Dadas las anteriores características, me parece que el seminario *practicado con todo su rigor* sería un medio precioso de que la Universidad sea verdaderamente un sitio de *Educación Superior*; no simplemente un colegio de educación secundaria un poco más elevado, un Colegio Mayor o un Tecnológico.

Me permito ahora destacar a este propósito *dos características*, íntimamente unidas entre sí y que son *esenciales a la Universidad*, que encuentran una expresión excepcional en el seminario:

- La Universidad como lugar de la verdad, y
- La Universidad como espacio privilegiado de libertad.

- La Universidad es el *lugar de la verdad*. Es fábrica no de objetos, sino de verdades, y de lo que es *previo a la verdad, de cuestionamientos*. O sea que, la Universidad debe ser un gran seminario o plantel de verdades, y para ello debe ser comunidad de profesores y alumnos en orden al descubrimiento de la verdad. No se puede contentar, como si fuera una mera Escuela Profesional, con impartir técnicas para la manipulación de objetos o de personas, en una especie de ingeniería social, sino que debe dar más importancia a la formación de las personas y de sus actitudes personales y comunitarias. La verdad nos hace libres, pero la verdad solamente la encuentra quien se ha liberado para su búsqueda desprevenida. Concebida así la Universidad como el lugar de encuentro de la verdad, de todas las verdades, puede convertirse en el órgano supremo y adecuado de la educación espiritual y moral de una nación.

- La otra alternativa es el acuartelamiento de la juventud para enseñarle a usar las armas que van a poner en sus manos los bárbaros que no saben dialogar, sino que quieren imponer sus opiniones, así sean justas, por la fuerza, sin que ellos mismos sepan en qué consiste la verdad que afirman.

Desde esta idea general del seminario pasemos ya a describirlo en los procesos que lo integran.

1. GADAMER, Hans-Georg: "Fenomenología, hermenéutica y la posibilidad de la metafísica", en *Cuadernos de Filosofía y Letras*, Bogotá, (Vol. VI), 1983, p. 13.

4. Procesos que integran un seminario

Antes de descomponer el seminario en las partes que lo integran, tengamos en cuenta que hay *muchos tipos de seminario*. Si se concibe como método indispensable en la docencia universitaria, como complemento a la cátedra, —y así lo entendemos nosotros—, el seminario debe estar presente desde un comienzo en la carrera y continuar ejercitándose a lo largo de ella. Hay pues seminarios de *diversos niveles*: seminario de un *nivel más elemental*, centrado en la parte metodológica del seminario, seminarios de *nivel medio* y de *nivel superior*, según sea la altura o profundidad a que se muevan, y naturalmente según los pre-requisitos que se establezcan. Hay seminarios que exigen haber cursado ya ciertas asignaturas o seminarios. Los hay que exigen un examen previo, y aún una entrevista con el director. Los hay para quienes se están doctorando, con el director del seminario; los hay privadísimos.

El *número de participantes* en un seminario no puede ser grande, ya que se trata de que todos sean activos, de que todos intervengan en las discusiones. A un alumno que guardaba silencio en el seminario, protegido con la frase “el silencio es oro”, respondió Max Scheler: verdad, pero, en el seminario, el silencio es *oropel*. Nosotros, en la Facultad de Filosofía, pensamos que el número ideal de participantes en un seminario está entre 8 y 12. Más de 12 participantes ya es demasiado y se presta a que el método se desvirtúe.

Actividades que conforman un seminario

1. Preparación del tema

Como el tema va a ser elaborado por todos, *todos tienen que prepararlo*, tanto el tema general como los subtemas. En este punto han surgido entre nosotros, en la facultad de filosofía, puntos de vista contrastantes. Hay quienes piensan que conviene *parcelar el tema general*, entregando a cada uno de los participantes su sub-tema, desde un comienzo. Cada uno prepara su capítulo, por decirlo así. Personalmente pienso que este método no es bueno, ya que cada uno de los participantes se enfrasca en su tema y viene a las otras sesiones con mentalidad de discípulo, a escuchar lo que va a decir *el maestro encargado*. Como se verá, personalmente soy partidario de que todos y cada uno de los miembros del seminario preparen cada uno de los sub-temas, como si tuvieran que hacer la exposición ante los demás.

Al director del seminario le corresponde dar las indicaciones generales e introductorias. Por ejemplo, referir a las bibliografías existentes y a los métodos de trabajo investigativo en la propia disciplina, pensando que lo que está formando ahora no son discípulos o discentes, sino maestros o docentes de su disciplina. Es como si en esta parte introductiva y preparatoria al director le

correspondiera poner sobre la mesa las cartas con que juega, sin dejar ninguna escondida. Revelar los secretos de su disciplina. Aquí es donde él *exhibe su verdadera maestría*: aquello que le permite ser maestro.

A los demás participantes les corresponde preparar el tema como si hubiesen de exponerlo. Deben comportarse en la preparación del tema como maestros que fuesen a desarrollar por cuenta propia la actividad que se ha propuesto. Aquí se está entrenando el alumno en *maestría*.

Son muchas las dificultades y problemas que en esta preparación se *descubren*. Estas se deben puntualizar, para ver si la reunión del seminario las disuelve o las agrava; y en últimas, para llevarlas como aporte personal a la reunión del seminario. Otros aportes o semillas que llevarán los participantes son sus ideas personales más o menos brillantes y su visión personal del tema o tarea.

Personalmente exijo que sobre cada subtema cada uno de los participantes lleve en forma de *relación escrita* lo que expondría si fuese elegido para hacer de referente en la sesión de seminario.

2. La sesión del seminario

En ella todos van a ser activos; pero cada uno de los participantes juega un *rol diverso* en cada una de las diversas sesiones.

- 2.1. El Director se da cuenta de que ya están *presentes todos* los participantes, para comenzar. Como el tema va a ser elaborado por todos, no son conducentes las faltas de puntualidad y menos aún las ausencias. Se debe ser sumamente exacto en la fijación de la hora de comenzar y terminar y en exigirlas. Más de dos faltas al seminario justifican la exclusión de un participante.
- 2.2. El Director abre la sesión proponiendo las actividades que se van a desarrollar en la sesión respectiva, y dando los avisos que crea convenientes.
- 2.3. Se nombra un *protocolante* de la sesión, quien tomará nota de lo actuado para referir sobre ello de un modo más completo posible al comienzo de la próxima sesión. Los *protocolos* son una especie de memoria de lo logrado en el seminario. Hay, sin embargo, protocolos que no se contentan con presentar una especie de *digesto* de la reunión, sino que llevan los planteamientos más allá hasta lograr una mejor y más completa presentación de la problemática resultante de las discusiones.

Aunque soy partidario de que también en el protocolo el alumno manifieste su originalidad, paso a sugerir sin embargo, la siguiente *conformación de un protocolo*.

Conformación de un protocolo

- Fecha, tema de la sesión, los asistentes y los ausentes, el relator.
- Exposición del tema.
- Desarrollo temático de la discusión: preguntas, respuestas.
- Complementaciones. Puntos discutidos y desarrollo de la discusión sobre ellos. Preguntas que quedaron pendientes.
- Reglas metodológicas seguidas en la discusión y breve juicio valorativo de la sesión.
- Tarea para la próxima reunión.

En las sesiones siguientes a la primera, el orden del día se inicia, después de los avisos generales, con *la lectura*, discusión y aprobación del protocolo de la sesión anterior. A veces la lectura del protocolo desencadena una discusión no ya sobre lo redactado, sino sobre la temática que allí se contiene. ¿Corresponde al director juzgar si conviene dar curso a tales discusiones, o qué?

2.4. *Se escoge el expositor del tema*, del modo que el director juzgue más conveniente. Como he comentado antes, algunos prefieren parcelar los temas con anticipación. Otros escogen al expositor *por suerte*, estimulando así el que todos hayan preparado la exposición. Personalmente prefiero o que alguno de los participantes se ofrezca o que sea elegido por el grupo, y cuando esto no funciona, acudo a la suerte. Pero soy enemigo de señalar previamente al expositor. Leído y discutido el protocolo, hago una primera ronda entre los participantes para que se *vea cómo han trabajado*, y así el grupo mismo escoja al que juzgue más adaptado para hacer la exposición, bien sea que se ofrezca o que se le pida que la haga. Así pues, pregunto: ¿cómo les fue?, ¿cómo se sintieron?, ¿cómo abordaron el tema?, ¿y en general con qué logros?, etc.

Las relaciones pueden hacerse individualmente o en pequeños grupos de dos, tres o cuatro estudiantes. Prefiero las relaciones hechas en pequeños grupos, porque aquí, a mi juicio, el trabajo es más intenso, despierta más interés y suele ser más productivo en todo sentido. Al final de la sesión recojo las relaciones, que corrijo con el mayor cuidado posible. En las notas que les hago entablo un diálogo con el alumno sobre los más diversos puntos a que dé

pie la relación. Este es el mayor trabajo que comporta para mí un seminario y juzgo que aquí doy elementos valiosos para la formación académica del alumno.

2.5. *Se expone el tema individual o grupalmente según el caso.* Algunos fijan un tiempo y una metodología a esta actividad. Personalmente dejo absoluta libertad al expositor o expositores, incitándolos a que se sientan dueños del patio. En este momento están practicando *su maestría*. Ellos dirigen la discusión, bien sea que permitan interrupciones a lo que van exponiendo o que la discusión se entable al final. Personalmente soy partidario de esta segunda forma, pero digo expresamente que al relator le corresponde dirigir la discusión con completa autonomía. Al fin y al cabo es *su ocasión de practicar maestría*.

En la discusión se pueden proponer tres tipos de intervenciones:

1. Hacer preguntas de aclaración, a las que pueden responder los expositores o los demás participantes en el seminario.
2. Destacar puntos que se quieran añadir a la exposición a modo de complemento.
3. Proponer *puntos discordantes*. Sobre esto se entabla ahora una

2.6. *discusión que dirige el expositor.* En este punto el director debe procurar olvidarse de su papel y de lo que sabe, hasta un cierto punto, y permitir que las verdades más importantes no sean las que él expone sino las que encuentren los demás participantes. El debe ayudar a la discusión, más bien que con respuestas terminales, con preguntas inteligentes. ¡Sumamente difícil para un director el que no sea él quien hable y lo resuelva todo!

2.7. *Para terminar*, el director puede hacer una *síntesis de lo logrado* en la sesión del seminario e *introducir el tema siguiente*. Esta es otra de las oportunidades que tiene un director para demostrar su *maestría en formar maestros*: ¿qué indicaciones debe dar, de tal modo que no esté solucionando el enigma? Dar las indicaciones necesarias para que el alumno se ponga a trabajar en una elaboración por *cuenta propia*.

3. Conclusión del Seminario

Hay quienes exigen un trabajo final, que *recapitule* lo logrado en el seminario.

La *calificación del seminario* es global, pero en ella se debe tener en cuenta:

- La participación en las discusiones y los aportes que en ella se hayan hecho.
- Los protocolos.
- Las relaciones, las escritas y las que ha expuesto, ésto es,
- Las exposiciones.
- El trabajo de clausura o recapitulativo de los logros del seminario, —en caso de que se hubiere exigido—.

Conviene reservar la *última sesión* del seminario para recapitular los logros y para evaluarlo. Generalmente el mejor resultado de un seminario es el deseo para seguir trabajando en el tema o en el autor.

5. Logros y deficiencias de un seminario

Depende grandemente del grupo correspondiente, en el supuesto de que también el director haya hecho todo lo que a él le corresponde. En realidad hay grupos que no dan nada de sí. Ni siquiera logran interesarse por el tema y no aportan la nueva actitud creativa, de maestro, que exige el seminario. Vienen a él simplemente para aprender. Por ésto es necesario desde un comienzo hacer caer en cuenta a los alumnos del *método distinto y peculiar* del seminario y de que los logros dependen del grupo.

Plaga que esteriliza un seminario son la falta de puntualidad y la inasistencia.

El mayor logro es el entusiasmo que despierta un buen seminario en los alumnos y también en el director. En realidad, en un buen seminario son muchas las ideas que aportan los alumnos y sus exigencias son un verdadero estímulo para el maestro.

6. Costos inherentes. Dificultades

El costo principal de un seminario es que parece una *inversión muy grande* en cuanto al *costo de tiempo de los docentes*. También el alumno o discente debe invertir por cada hora de seminario, por lo menos, dos horas de trabajo personal intenso. En realidad, desde el punto de vista de los costos, parece que resulta mejor atender a los programas por medio de clases magistrales. Puede haber seminarios que exijan la presencia de varios especialistas para un grupo pequeño de alumnos. Por otra parte, el seminario requiere que se cuente con los mejores y más actuales instrumentros de la respectiva ciencia y con los materiales adaptados. No es lo mismo describir un experimento que hacerlo, y los gastos que se generan son bien diversos en cada caso. Hablando de ciencias humanas, se requiere contar con una biblioteca que disponga de las mejores obras y de las publicaciones corrientes de la especialización. Mantener este material actualizado genera gastos inmensos.

Requiere además el seminario de un *ambiente propicio*, diverso al del salón de clase. En las universidades alemanas, seminario es no solamente la actividad académica que hemos descrito, sino además una *instalación peculiar* con su propia edificación, la misma que se ha desarrollado en Institutos. Allí, alrededor de una biblioteca especializada, con las principales publicaciones de la especialidad, que el investigador tiene al alcance de su mano, cuenta el maestro con su oficina para atender las consultas de los alumnos o para departir con ellos. Allí no hay que buscar los libros, sino que ellos invaden todos los ambientes en que se pueda encontrar el alumno. Hay universidades en las que toda la actividad docente e investigativa se centra alrededor de los *seminarios institucionales o de Institutos*.

En todo caso, cuando se trata de ciencias cuyas fuentes principales son libros, los participantes en un seminario deberían sentarse cómodamente alrededor de una mesa grande que permita que todos puedan desplegar sus documentos y escribir cómodamente. Generalmente las mesas que se encuentran por ahí y que no han sido especialmente diseñadas para esta actividad suelen ser estrechas e incómodas. Un alumno sentado en una de esas sillas corrientes de clase no se siente inclinado a escribir nada; o, si lo hace, es venciendo dificultades innecesarias.

Dados los costos y dificultades que tiene un seminario, y sobre todo el número creciente de alumnos en ciertas carreras, sigue siendo la clase magisterial el instrumento más económico para comunicar el saber, mientras el seminario, dada su índole, estuvo siempre dirigido a pequeños grupos selectos. Se trata de facilitar un contacto personal estrecho entre el maestro y el discípulo, con todas sus consecuencias, para confirmar personalmente de lado y lado lo que se sabe y lo que se puede. Se trata de cualificar al estudiante para que elabore personalmente problemas investigativos, exposiciones de la situación de una problemática y de los resultados de la investigación; para que valore y juzgue por su cuenta, y en algunos casos, para que desarrolle ulteriormente una problemática, lo cual se habrá de cristalizar en relaciones sobre los libros o temas correspondientes, en exposiciones y en la defensa de los propios puntos de vista y de las propias tesis. Así mismo, el maestro —tutor, asistente, profesor— pondrá continuamente a prueba en el seminario su propio conocimiento y sabiduría, más en la manera como maneja el campo de su disciplina que en los logros que sepa exponer.

Sin embargo, el aumento en el número de participantes tiende a desnaturalizar el trabajo de seminario, de modo que también en él se dan formas degradadas que tienden más bien a ser lecciones magisteriales, con el resultado de que muchas veces no hacen más que potenciar los lados flacos de ambos componentes: la lección magisterial y el seminario.