



**de la experiencia de los semilleros
de investigación**

Consideraciones iniciales acerca de la experiencia de formación en investigación en el Semillero El Sutil Oficio de Investigar del Instituto de Educación Física 1999-2002.

Carmen Emilia García Gutiérrez*

Santiago Salazar Ramírez**

León Jaime Urrego Duque**

Erika María Peralta Aristizábal**

Mónica María Roldán Cardona**

Frank Euler Sepúlveda**

“Pero entonces todavía estáis lejos de la solución... ”

- Estoy muy cerca, dice Guillermo, pero no sé cuál... ”

- Entonces, ¿no tenéis una única respuesta a vuestras preguntas?

- Adso, si así fuera, enseñaría teología en París.

- En París, ¿siempre tienen la verdadera respuesta?

- Nunca, dice Guillermo, pero están muy convencidos de sus errores.”

Humberto Eco. El nombre de la rosa.

* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora del semillero

** Integrantes del semillero de investigación El Sutil Oficio de Investigar. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia



A nuestra experiencia de formación en investigación a través del semillero en el proyecto curricular del pregrado en la licenciatura de educación física, incorporamos procesos pedagógicos encauzados hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con el mundo. Relación encaminada a que los docentes y los estudiantes interroguemos el mundo, sumidos en una constante posición de aprendiz, de neófito, de principiante, en tanto que, nos disponemos continuamente a ser sensibles, afectivos y perceptivos con la pregunta.

Vivenciamos el proceso de transformación a partir de las siguientes iniciativas de formación: cuando nos disponemos a revisar lo aprendido; a crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente consideramos como real; a sensibilizarnos con el conocimiento y a estar atentos a nuestras vivencias como ejercicio perenne de lectura e interpretación sobre nosotros mismos y en relación con los demás.

Nuestros encuentros se constituyen en un lugar favorable para la comprensión de los fenómenos que hasta ese momento muy probablemente hemos considerado inmutables: esquemas de pensamiento estandarizado, formas de dogmatismo, convenciones y regulaciones sociales, juicios globalizantes que dejan de lado el principio de individualización. Revisamos lo aprendido a partir de un ejercicio de reconocimiento y especialmente de cuestionamiento de la experiencia coti-

diana, en tanto nos permitimos rectificar los errores, nos propusimos debates, deliberamos sobre conocimientos adquiridos de modo insuficiente, entre otros. Así, en su propósito pedagógico el semillero se orienta a que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de su resignificación, lo cual se favorece si se tienen principios formativos en investigación como: el del asombro, el de la crítica permanente y el de la comparación.

El principio del asombro

En efecto, el principio del asombro “suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo sugestivo hirviendo en interrogantes” (Muñoz, 1992, p. 40). Estamos así, atentos a no conformarnos con adecuar lo que buscamos a lo que encontramos; esta práctica reflexiva nos exhorta a indagar acerca de lo que no se entiende y de lo que no se comprende.

Nuestro conocimiento del mundo puede ser limitado o estimulado de acuerdo a nuestra disposición de salir a su encuentro, así el principio del asombro lo asociamos con la experiencia de viajar¹; en tanto la entendemos como descubrir otras formas, otros cuerpos, otros mundos, es dejarnos tocar por otras culturas, es permitirnos el asombro ante los nuevos fenómenos y entenderlos; donde no sabemos a dónde vamos a llegar. Un viaje donde nos

1 Encuentros Nacionales de Semilleros de Investigación: Popayán 2000, Bucaramanga 2001, Tunja 2002. Encuentro Académico de Investigación: Arboletes 1999. Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

dejemos afectar en lo propio, seducir y requerir por lo que nos sale al paso.

Una vez entendida así la experiencia de viajar retomaremos los aspectos más relevantes de ella, tales como: la socialización de propuestas de investigación y la comunicación entre los integrantes del semillero.

Socialización de propuestas de investigación

El encuentro entre jóvenes de pregrado de universidades públicas y privadas de diferentes regiones del país como Cundinamarca, Cauca, Santander, Boyacá, Valle del Cauca, Casanare, Amazonas, Córdoba, entre otras, posibilita la socialización de propuestas a través de la comunicación de problemas de investigación, ya sea en exposición magistral o por medio de posters y paneles. Este ejercicio de socialización nos permite argumentar las decisiones individuales y de grupo, ahondar en los procesos de análisis, y nos previene ante los pensamientos blandos o descuidados. La convergencia entre argumentos permite a los jóvenes que se forman en investigación a través de experiencias como ésta, fundamentar, valorar, evaluar y confrontar sus propias ideas con las ideas de los demás.

El evento académico como práctica reflexiva nos presenta dos posibilidades de participación: una cuando nos ponemos en escena en el rol de ponentes frente a un auditorio, y la otra cuando somos espectadores en actitud de escucha de la exposición del ponente. El rol de expositor nos exige previo al viaje y al evento, la responsabilidad de trabajar para presen-

tar una propuesta de investigación, en términos de revisar los argumentos, ensayar el discurso con los compañeros y diseñar estrategias didácticas de comunicación. Así mismo, “el emisor de un discurso debe tener en cuenta de antemano las posibilidades de crítica, refutación o diferenciación que podrían surgir de aquellos a los que se dirige, o que no están de acuerdo con sus tesis” (VALENCIA, 1989).

De la misma manera que en el rol de expositor hay una exigencia en su preparación y una disposición, en el rol de espectador se espera esta misma actitud, pero esta vez en relación con la escucha, entendida ésta en dos sentidos: en uno, cuando reconocemos y valoramos al interlocutor para establecer con él un diálogo académico, en tanto el diálogo ofrece la posibilidad de encontrar puntos de convergencia, así como también puntos de divergencia en las ideas; siempre y cuando sea mediado preferiblemente por las preguntas que por las respuestas. Así, en torno a esta comunicación se desea sensibilidad, cuidado, responsabilidad e inquietud con la pregunta. En resumen, el diálogo que se ofrece en el evento académico es un reflexionar juntos, expositor y espectador, en una actitud crítica frente a nosotros mismos y frente a los demás.

En otro sentido, la escucha compromete nuestro potencial de formación y de transformación; ya no desde el diálogo sino desde el silencio. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra que desplaza todo el ruido que hace imposible cualquier lectura,

cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud de silencio es atención y pureza, escucha y recogimiento. Ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de la persona y de su cultura.

Vivir la experiencia tanto de expositor como de espectador permite comprender los alcances de intervención frente a un auditorio, allí se afrontan los temores propios, se expresan las ideas y se reciben los interrogantes de los interlocutores. En

La comunicación entre los integrantes del semillero en los viajes

Además de la socialización de propuestas de investigación presentes en la experiencia de viajar, está la comunicación entre los integrantes del semillero; ambos aspectos los relacionamos como ya lo hemos mencionado con el principio del asombro.

La comunicación entre los integrantes del semillero en el espacio pedagógico de los viajes la pensamos vinculada con la experiencia de la formación investigativa. En este vínculo encontramos que un viaje es como un conjunto de signos que hay que saber descifrar, como el contenido de un texto que hay que aprender a caminar sin desorientarse, como una serie de significados que hay que saber rela-

los eventos, vivenciamos momentos que en lo cotidiano del mundo académico universitario son tenues, nuestra capacidad de asombro entonces, es vivida de manera grata en tanto se convierte en complemento pedagógico a la profesión. Esta vivencia es fundamental para la manera como nos relacionamos con el mundo, si se tiene la plena conciencia de que nuestra capacidad de asombro es afectarnos en lo propio y dejarnos seducir por lo que ahora nos sale al paso.

“¿Hacia dónde cabalga el señor?

*- No lo sé – respondí -. Sólo quiero irme de aquí,
Solamente irme de aquí.*

Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta

- ¿conoces pues tu meta? - pregunto él

- Sí –conteste yo -. Lo he dicho ya.

Salir de aquí: esa es mi meta”

Franz Kafka

cionar. Aprender a viajar entonces, es como aprender a leer; en ambos casos hay que orientarse hacia una misma observación pedagógica y una misma tutela cautiva. Así, el viaje para nosotros no sólo es el hecho de desplazarnos de un lugar a otro, sino también la metáfora narrativa de la formación, como un espacio pedagógico privilegiado.

Este espacio pedagógico privilegiado que es el viaje, es propicio para que tanto estudiantes como docentes experimentemos el gesto comunicativo y la palabra expresiva; es decir, movernos juntos y reflexionar también juntos. Esto podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y

un cierto carácter con el poder de formar y transformar a todos los involucrados. Esta experiencia apunta a despojarnos de la certeza de lo que somos y la seguridad de lo que poseemos, revela nuestra imposibilidad de saberlo todo; es una experiencia “que no nos hace más fuertes sino más vulnerables, que no nos hace más sabios sino más humildes, que nos impida asegurarnos de nuestro saber y de nuestro poder, que no nos deje coincidir con nosotros mismos”. (LARROSA, 1998, p 221)

La experiencia de comunicación en el viaje nos ofrece la posibilidad de aprender a conocer las diferencias del otro y nuestros propios prejuicios; así, conseguimos la participación en el otro manifestándose en unos casos una participación recíproca, y en otros de disparidad: aprender a aceptar, a respetar, a no tener razón, a perder en el juego y a que se acerquen las diferencias.

El semillero nos ha posibilitado el encuentro con otros y con nosotros; en este sentido convenimos pactos que afectan nuestras relaciones, experiencias y vidas; matizadas por las tensiones inherentes a la convivencia. Este encuentro nos dispone a ser más conscientes, más responsables, más solidarios, más sensibles.

En los viajes nuestra comunicación se vuelve más vulnerable. Ya no es estar dis-

puesto sólo a horas de trabajo uno o varios días a la semana, sino que es compartir nuestra intimidad; aprender a diferenciar el punto de equilibrio, donde nuestro modo de ser no afecte ni entorpezca la armonía del grupo.

Principio de la crítica permanente

El otro principio formativo que posibilita la resignificación del mundo es el de la crítica permanente. Por crítica queremos “significar la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros” (MUÑOZ, 1992, Pág.52). En asuntos de formación en investigación se trata de enunciar, manifestar, expresar, argumentos inteligibles fundamentados en teorías y mediados por nuestra subjetividad. Esta práctica se ve favorecida cuando logramos esgrimir el saber con nosotros mismos y con el saber del otro, el cual puede ofrecer un análisis igual o aun más perspicaz.

De la misma manera como asociamos la experiencia de viajar con el principio del asombro, así también relacionamos la experiencia de formular² y ejecutar un proyecto de investigación² y la experiencia de conversar con investigadores expertos³ sobre temas afines a la Educación Física, desde diferentes áreas del conocimiento, con el principio investigativo de la crítica permanente.

2 Proyecto de Investigación Sentido de las Prácticas Corporales de los Adolescentes de El Carmen de Viboral 2002.

3 Imágenes Masculino Femenino. Ángela Garcés. Historiadora. Universidad Pontificia Bolivariana. 1999. El Juego de lo Masculino y lo Femenino en el Fútbol. Beatriz Vélez. Socióloga. Universidad de Antioquia 1999. La Construcción Social del Miedo. Martha Villa y Amparo Sánchez. Antropóloga e

La experiencia de participar de un proyecto de investigación permite abordar de manera teórica temáticas relacionadas con las prácticas corporales, las expresiones motrices y los procesos educativos en salud; y de manera aplicada, el ejercicio investigativo de interacción social con una comunidad en particular.⁴

El abordaje teórico sobre estos temas nos permite hacer el siguiente análisis:

En primer lugar, en la formulación y ejecución de nuestra propuesta investigativa, hemos abordado asuntos teóricos que nos han confrontado y cuestionado respecto al saber específico de la licenciatura en Educación Física. En esta experiencia investigativa, hemos evidenciado que la formación teórica recibida no es suficiente con las exigencias de un trabajo que requiere análisis y confrontación de datos con la teoría. Ello ha implicado hacer una revisión más centrada en los referentes propios de la disciplina, sin desconocer que esto ha fortalecido nuestro interés por lo académico.

En segundo lugar, en cuanto a las dinámicas de trabajo, esta experiencia nos ha exigido un mayor esfuerzo para cumplir con los compromisos adquiridos; debido

entre otras cosas que en un trabajo de investigación, la constancia, la rigurosidad son esenciales para su cumplimiento.

Las dinámicas extra curriculares empleadas por el semillero en el desarrollo de la investigación están relacionadas con reuniones grupales: de lectura, de exposición temática, de socialización de ideas, de discusión conceptual, de planeación de actividades, de análisis en la confrontación de datos con la teoría, de evaluación permanente del desarrollo del proyecto y realización de sesiones con jóvenes bajo la metodología taller en zonas urbanas y rurales del municipio de El Carmen de Viboral.

Los compromisos adquiridos y las dinámicas empleadas nos evidencian que somos aprendices motivados por la investigación, pero que sólo la experiencia de vivir e investigar nos hará más críticos y reflexivos. El resultado de un proyecto de investigación no es lo más importante para nuestra formación, es más relevante la experiencia de mirar el mundo desde puntos de vista diferentes y que el resultado de este proceso investigativo nos lleve a hacernos nuevas preguntas, a habitar la incertidumbre y a asumir una actitud crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

Historiadora. Corporación REGIÓN. 1999. *Fotografía y Cuerpo*. Edith Arbeláez. Maestra en Artes. Universidad Nacional. 1999. *Recorridos Urbanos*. Martha Lía Giraldo. Historiadora. Corporación REGIÓN. 2000. *Prácticas Formativas de los Maestros de Educación Física*. Jesús Pinillos. Educador Físico. Universidad de Antioquia. 2001. *Historia de la Educación Física*. Carmen Emilia García Gutiérrez. Historiadora. Universidad de Antioquia. 2001. *La Piel de la Memoria*. Mauricio Hoyos. Historiador. Corporación REGIÓN. 2001.

4 Municipio El Carmen de Viboral: Acción Social para la Niñez ASON (Zona urbana), Corporación Veredas Amigas (Vereda La Palma) y la Corporación Siempre Adelante (Vereda Camargo).

Y en tercer lugar, la valoración de la formación profesional a través de la experiencia investigativa se ha transformado y modificado, de no ser así, la experiencia sería aquello que pasa y no como la hemos concebido, lo que nos pasa. Es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Comprendida así la experiencia, se cancela la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, entre lo que deseamos y lo que hacemos.

La transformación para valorar lo que hacemos y lo que somos se ha modificado en cuanto a que dejamos de pensar como está mandado, asumimos nuestro propio punto de vista y estamos dispuestos a reconstruir todo nuestro saber, a rectificar los errores, a provocar debates y a mutar para contradecir un pasado.

La interacción social con adolescentes se da a través de la metodología taller, allí se aplican conocimientos básicos de investigación y de temáticas en relación con las prácticas corporales, promoción de la salud, expresiones y prácticas motrices. Esta interacción está mediada por secuencias de actividades lúdicas en algunos casos, reflexivas en otros; pero siempre con el propósito de generar en la comunicación entre los jóvenes y nosotros, procesos educativos encaminados hacia la generación de cierta autonomía

en cuanto al conocimiento de su propia corporeidad. En cuanto a nosotros, a partir de la relación con los adolescentes, nos modificamos y nos constituimos en seres que propendemos por ser más tolerantes, pacientes, ágiles, cautos, meditados, sensibles y prudentes.

Conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento

Recordemos que el principio de la crítica permanente lo asociamos también con la experiencia de conversar con investigadores expertos de diferentes áreas del conocimiento, como la historia, la antropología, la sociología, el arte, la educación física. De esta manera logramos esgrimir nuestro saber con el saber del otro, en temas de investigación tales como el rol de lo masculino y lo femenino en la actividad física y la vida cotidiana; la Educación física y el cuerpo, el contexto social y urbano de Medellín y la noción de cuerpo a través del arte. Áreas y temáticas del conocimiento que en nosotros advirtieron la posibilidad que hay en la investigación de abordar un problema desde diversas perspectivas, paradigmas, enfoques; lo que nos evidencia que la comprensión del mundo es más compleja, pero no por ello menos fascinante.

Principio de la comparación

Después de las consideraciones enunciadas acerca de la experiencia en el semillero, en relación con el principio del asombro y con el de la crítica permanente, veamos ahora cómo son afectados los propósitos formativos del semillero en relación con el principio de la comparación,

conservando su premisa: que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra ante la posibilidad de resignificación.

“Comparar es un tesoro del pensamiento incrustado en el corazón mismo del conocer, es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos, diferenciar los prismas y tonalidades” (MUÑOZ, 1992. p 62). Esta definición del principio de la comparación, nos conduce a que en la relación que establecemos con el conocimiento, nos remitamos a concebirlo de manera compleja. Esto significa la posibilidad de constituir múltiples relaciones sobre un mismo fenómeno: uno de los fenómenos con el cual se puede ilustrar esta asociación en el proceso formativo del semillero es el que hemos denominado “Río de Sensaciones”, que no es otra cosa, que la experiencia vivida a través de estímulos sensorio-perceptivos con base en una razón sensible sobre lo corporal. Por razón sensible entendemos aquella que pone en acción una fuerza instintiva y pasional como el afecto y lo emocional. Es lo imaginario, lo onírico, lo lúdico, lo que se vive en el instante, se interesa por lo que se vive aquí y ahora, es poder captar lo que nos ofrecen las cosas mismas, es una lógica del instante. Entonces ¿qué es la razón abstracta? Es la que pretende organizar, prever, gestionar todo a través de la razón y de los conceptos. Es una ra-

zón intelectual que depura, reduce, analiza, separa, discrimina, explica e interpreta de manera totalitaria la realidad. (MAFFESOLI. 1997. P 38).

Río de sensaciones

Si comparar es un tesoro del pensamiento, en nuestro caso lo vivimos cuando logramos matizar en nuestras experiencias ambas concepciones tanto la razón sensible y como la abstracta. A través de la actividad del río de sensaciones⁵ pudimos vivenciar la razón sensible: cuando nuestra sensibilidad está alerta, abierta a todos los mensajes que vienen del exterior y cautivan nuestro interior. Es la piel la que percibe confusamente sobre toda su superficie esta sensibilidad, ella ve claro y distinto. El dibujo de los sentidos se extiende allí, sembrado de centros sonoros y perceptibles. La piel forma una variedad de sentidos múltiples. Y así, “La piel, tejido común con sus concentraciones singulares despliega la sensibilidad. Los sentidos son velo o envoltura abiertos con puertas levantadas. Por estas puertas vemos, escuchamos, probamos los sabores y las fragancias, por estos muros incluso cerrados tocamos la tela del pabellón o la piel del cuerpo”. (SERRES, 2002. p 67)

De todo lo anterior y de manera provisional, podemos decir que los conocimientos previos a la vivencia en el semillero, ahora se reconocen en la medida

5 El río de sensaciones es una actividad sensorio-perceptiva donde el cuerpo y sus sentidos con estimulados a través de objetos de características específicas en relación con los olores, los sabores, los colores, los sonidos, etc.

que se crea una distancia entre aquello y lo nuevo que aprendemos; y esto tiene el significado de darnos la posibilidad de un ejercicio de reconocimiento, donde se revisa y se cuestiona lo que se aprende. La distancia que hemos evidenciado entre estas dos posibilidades de apropiación del conocimiento, se hace visible gracias al principio de la comparación donde hacemos revisión del conocimiento con sus consecuencias, alcances y límites; de este diagnóstico depende que nuestra conciencia ratifique esos conocimientos como propios, o la posibilidad de resignificarlos y redefinirlos de acuerdo a las expectativas personales.

La comparación permite que entre ambas posiciones para adquirir los conocimientos, se exhiban las diferencias y las similitudes. Una persona que actúa de acuerdo al principio de la comparación alcanza un nivel de "argumentación; así podemos determinar que todo no es igual a todo, ni que todo tiene que ver con todo, como suele ocurrir con tanta frecuencia en nuestra cotidianidad". Esta actitud en muchas ocasiones se emprende para encontrar la diversidad y no tanto la similitud; sólo a través de lo idéntico o lo que es lo mismo, el no distinguir las diferencias, no nos permite avanzar en el conocimiento; es poder diferenciar o asemejar algo por los rasgos que lo definen, pero para lograrlo hay que llenarse de argumentos. Al mismo tiempo, las similitudes nos permiten compartir, por ejemplo, interés común, apropiarnos de una escuela de pensamiento, compartir nuestra teorización, etc; siempre y cuando ello no signifique apego heterónimo (MUÑOZ. 1994, p 62).

Conclusiones

La formación en investigación en el pregrado debe atender las experiencias que posibilitan la vivencia extracurricular de participar en un semillero de investigación. El semillero trabaja en dos dimensiones: la formación en investigación y la metodología de investigación. Cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso formativo o de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización, nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

La formación en los términos planteados, podría ser llegar a un punto que no conocemos y para llegar a este punto que no conocemos, debemos tomar el camino que no conocemos. Esta dimensión algo misteriosa, apunta a la esencialidad de que en el aprendizaje se descubre, se indaga, se investiga, pero no se llega a la verdad total.

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir, enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar críticamente la educación como compromiso humano.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- GARCÍA Gutiérrez, Carmen Emilia. "Estrategias para hacer de la investigación un proceso formativo". En: Unipluri/versidad. Medellín. 2001.
- LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Barcelona, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: 1996.
- MUÑOZ, José Arturo. El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Corpodic. Bogotá, 1992.
- VALENCIA, Alberto. Ética para la Discusión. Cuadernos para la reflexión. Dan Regional. 1989

Los semilleros de investigación y los seminarios

Adolfo Molina Pardo*

I. LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN

En el periodo 1997-2000, los semilleros de investigación nacieron en las universidades colombianas de manera espontánea y no institucional, por acción de docentes y discentes preocupados frente a la formación dominante de tipo memorística (“banca”) y profesionalizante. Los semilleros de investigación y los seminarios son, a mi parecer, esencialmente lo mismo. Ambos involucran un trabajo investigativo, comunitario, espontáneo, autónomo e integral, cuya dinámica es adaptable a las condiciones particulares de cada grupo y ambos tienen como objetivo general la formación integral del estudiante, el aprender a aprender y el aprender a investigar investigando. En los siguientes párrafos presento una descripción del seminario, en su versión alemana, para sugerir que éste es equivalente a la versión colombiana, en construcción, que ha tomado el nombre de *semilleros de investigación*.

* Ingeniero Agrónomo. Ph. D. Profesor jubilado Universidad Nacional de Colombia. Sede de Medellín

II. NATURALEZA DEL SEMINARIO

A. El seminario como técnica de grupo

En el **seminario** un grupo pequeño estudia, investiga y discute intensivamente un tema, de manera planificada y recurriendo a fuentes originales de información. Frecuentemente se confunde esta técnica de grupo con otras tales como el simposio, la mesa redonda, el panel y el foro, para mencionar sólo las más comunes. En el **simposio** varios expertos exponen ante un auditorio, de manera secuencial y complementaria, aspectos diferentes de un tema o problema. En la **mesa redonda** un equipo de expertos discute frente a un auditorio, sustentando, cada uno de ellos, de manera sucesiva y controversial, puntos de vista divergentes u opuestos sobre un mismo tema. En el **panel** un equipo de expertos conversa ante un auditorio, de manera informal y espontánea, exponiendo sus conocimientos sobre un mismo tema. En el **foro** un grupo, generalmente grande y heterogéneo, discute, de manera informal y espontánea, un mismo tema o problema. Todas estas técnicas de grupo se desarrollan bajo la conducción de un coordinador.

El seminario, como su etimología lo indica (lat. *seminarius*: semillero) y como técnica pedagógica, es un sitio y una actividad para formar maestros investigadores, por lo que algunos autores lo denominan “*seminario investigativo*”. Un investigador es un constructor de conocimientos y generador de información que da fundamento a un hacer para el bien social. El seminario es un recurso pedagógico que integra el desarrollo del ser

(formación para la libertad y la sensibilidad humanística) con el del conocer (el conocimiento científico en beneficio de la humanidad) y con el del hacer (el aprendizaje y la práctica de métodos para obtener respuestas o soluciones a preguntas o problemas). Esta técnica tiene sus orígenes en la antigua Grecia (Ordóñez 1991), se desarrolló en el s. XVII en Alemania (Navarro 1986), por lo que algunos autores lo denominan “*seminario alemán*”, y puede ser adaptada a la realidad de la universidad colombiana (Nalús 1992).

Si el seminario es un *semillero de investigadores y maestros*, que se forman investigando individual y colectivamente y enseñándose a sí mismos y a sus compañeros seminaristas, el término “*seminario investigativo*” es redundante ya que el seminario es, por definición, investigativo (lat. *in vestigium ire*), es decir, en él se forman maestros que aprenden a seguir los vestigios o señales de la realidad intentando aproximar sus verdades a ésta. El seminario pretende armonizar la enseñanza con la investigación, por lo que tampoco debería denominarse “*seminario pedagógico*”.

Por otra parte, el seminario ha existido desde la edad antigua y se cultivó en la edad media. Por ejemplo, Sócrates (470-399 a.C.) decía que aprender es *reflexionar*, que la reflexión es necesaria para encontrar la verdad, que la *verdad* (la ciencia o aquello en que convienen o coinciden todos los hombres) no es un fin sino un medio para obrar moralmente: la *virtud* es una consecuencia necesaria de la sabiduría; su método pedagógico fue el

diálogo (*ironía y mayéutica*) orientado a sacar de la ignorancia al alumno y al maestro; su escuela era un semillero (*seminarium*) de nuevos investigadores y maestros. Platón (428-347 a.C.) creía que aprender es recordar, que la ciencia es *reminiscencia*, que el conocimiento se acumula en vidas sucesivas; su método fue la *dialéctica*: un diálogo directivo (no impositivo), un razonamiento con oposiciones y diversidad de pensamientos, encaminado a una síntesis justa; su Academia era para una élite: un semillero de filósofos y políticos. Aristóteles (384-322 a.C.) afirmaba que aprender es *experimentar y razonar*: los conceptos se originan en la experiencia sensible y se perfeccionan en el entendimiento, que la tarea propiamente humana es el *ejercicio de la razón*, que el maestro debe proporcionar la experiencia para que el entendimiento del alumno produzca la representación científica de las cosas y alcance un conocimiento universal y objetivo de la realidad; que la educación intelectual es para una élite (no para esclavos ni para incapaces mentales) en un ambiente amistoso y dotado apropiadamente. En la edad media, Alcuino de York (735-804), nombrado por Carlomagno para organizar y dirigir la Escuela Palatina, enseñaba mediante el diálogo en un ambiente amigable, de trato igualitario, por lo que fue llamado el nuevo Sócrates, y su método de enseñanza se extendió a las escuelas catedralicias (episcopales u obispales) y abaciales (monacales) de la edad media, sufriendo mejoras a través de las *lectiones, expositiones, collationes, disputationes y quaestiones*.

En la edad contemporánea, el seminario se desarrolló en la Confederación Ger-

mánica (1815-1866) constituida por 39 estados autónomos, incluidas Prusia y Austria; en 1694 se fundó la universidad de *Halle*: su libertad de pensamiento y de enseñanza llevó a inaugurar el primer seminario (1786); en 1737 se fundó la universidad de *Gotinga*: su libertad de investigación científica creó un terreno abonado para los seminarios; en 1810 se fundó la universidad de *Berlín*: su orientación de dar primacía a la investigación sobre la enseñanza, su convencimiento de que **los mejores maestros son los mejores investigadores** y su fortalecimiento de los seminarios, la hizo modelo para otras universidades. Hoy en día esta técnica se aplica en todos los países desarrollados. Parece ser que una razón para denominarlo "*seminario alemán*" o "*seminario investigativo alemán*" sea para diferenciarlo de los mal llamados seminarios cuyos procedimientos corresponden generalmente a un simposio o, a veces, a otra técnica de grupo.

Contemporáneamente, el seminario es una de las **técnicas de grupo** que se sustentan en una rama de la psicología social denominada **dinámica de grupo** (Cirigliano y Villaverde 1992). La dinámica de grupo parte de la definición del hombre como un ser que actúa inteligentemente en un medio social. La docencia tradicional generalmente no tiene en cuenta el componente social al centrar su acción en el rendimiento individual; ella forma para competir por medio del saber y el hacer que posibilita el tener o recibir de su comunidad, no da una formación integral que propicia primero el desarrollo de su comunidad, y segundo el desarrollo del individuo por intermedio del desarrollo de su comunidad.



B. Los pasos del seminario, de la racionalidad y del entendimiento

¿Los ideales de la racionalidad (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia; según Kant citado por Zuleta 1992^a) corresponden a los pasos de la técnica del seminario: reflexión personal, diálogo y crecimiento en el conocer? ¿Los pasos del seminario corresponden, a su vez, a aquellos funcionales del entendimiento: pensar, raciocinar y razonar? (Nalús, 1992).

En el seminario se integran la enseñanza y la investigación a nivel individual y grupal. Enseñanza es “acción de señalar, seña. Lo comprendemos como el señalar en, el mostrar señales, muchas y muy diversas y en muchos sentidos” (Nalús 1992). Investigar es ir tras las señales de la realidad de manera activa, original y creativa; es contrario a recibir y repetir pasivamente verdades de otros sin ninguna producción intelectual propia. Se investiga individualmente con anticipación a la sesión del seminario y grupalmente durante ésta mediante el diálogo. Si cada dialogante construye su propio conocimiento, su propia verdad, su realidad subjetiva, la diversidad de esas verdades implica opuestos; no hay diálogo si no hay opuestos y sólo los opuestos generan crisis, éstas cambios y éstos el crecimiento en el conocer. La diversidad, la variación, permite la selección y ésta la evolución tanto de los seres vivos como del conocimiento.

En el seminario cada miembro es maestro de sí mismo en su reflexión personal; en ella construye su propia verdad leyendo y reflexionando (investigando) de

manera laboriosa, crítica y creativa (como camello, león y niño, respectivamente, según Zuleta 1992); también es maestro de sus compañeros seminaristas en la sesión del mismo al sustentar ante ellos su verdad. Con anticipación a una sesión del seminario él piensa por sí mismo: investiga individualmente y es su propio maestro; durante la sesión piensa en el lugar del otro: a través del diálogo se investiga colectivamente, se es maestro de los otros y, como tal, se dialoga para entenderse mutuamente sus verdades; finalmente se debe obrar en consecuencia frente a la fuerza de los argumentos del otro, los puntos de vista del otro y las conclusiones que se desprendan del diálogo.

Pensar es la actividad síquica primaria del hombre que le permite *entender* sus propias imágenes. Entender es percibir y conceptuar. Nuestros órganos sensoriales internos y externos responden a estímulos, igualmente internos y externos, enviando señales eléctricas idénticas que, dependiendo del lugar del cerebro a donde llegan, se transforman en diferentes equivalentes síquicos: las sensaciones. Éstas se asocian, especialmente en el complejo límbico, con emociones para generar ideas. El cerebro trata de armonizar las ideas con aprendizajes previos presentes en la memoria para formar nociones. Las ideas y las nociones son imágenes, percepciones rudimentarias o equivalentes síquicos simples de la información percibida. *Saber* sería formar imágenes síquicas elementales de un objeto. Mediante la inteligencia hacemos una lectura interna de estas imágenes, una reflexión que implica análisis, síntesis, tras-

cendencia, inferencias y, en fin, un procesamiento de esa información que transforma la imagen en concepto, es decir, que conduce a *entender* esa información. *Entender* sería entonces saber con alta perfección una cosa. Las imágenes no procesadas forman preconceptos que conducen a prejuicios.

Raciocinar es la actividad síquica que permite *comprender*. Comprender es entender y juzgar. Raciocinar implica entender los conceptos elaborados por otros, compararlos con los propios y concluir. Si juzgar es comparar y concluir, raciocinar es la actividad síquica que conduce a elaborar y emitir juicios.

Razonar es la actividad síquica que permite *conocer* para *crecer* al apropiarse conocimientos que conduzcan a transformar la realidad interna y externa del hombre. Conocer es entender, comprender, sustentar, apropiarse y crecer; se conoce cuando se ha construido y apropiado un conocimiento propio, crítico e independiente. Razonar implica la sustentación lógica de nuestros juicios que conduce a apropiarse nuevos conocimientos o a modificar los previos frente a la fuerza de los argumentos opuestos.

De las anterior reflexión podemos concluir que:

i. Los ideales de la racionalidad de Kant (pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y obrar en consecuencia) corresponden a los pasos de la técnica del seminario (reflexión personal, diálogo y construcción o perfeccionamiento de conocimientos)

- ii. Los pasos de la técnica del seminario corresponden a aquellos del discurrir del entendimiento (pensar, raciocinar y razonar).
- iii. *Pensar* es reflexionar o intelectualizar por sí mismo; se piensa para *entender*.
- iv. *Raciocinar* es dialogar para pensar en el lugar del otro; se raciocina para *comprender*.
- v. *Razonar* es apropiarse y cambiar para transformar la verdad o la realidad; se razona para *conocer*.

C. El seminario y la formación integral

El seminario es, fundamentalmente, una técnica de grupo orientada a la formación integral, es decir, a la educación, al desarrollo del educando en las tres dimensiones del aprendizaje: el ser, el hacer y el conocer. Saber es poseer información; conocer es construir conocimientos, es intelectualizar información o datos, es investigar; se posee información mediante la memoria, se conoce al procesar la información con el discurrir del entendimiento, mediante el uso de la inteligencia. La dialéctica nos dice que sólo se puede construir conocimiento si hay opuestos, si hay controversia, si hay discusión dialógica. Los opuestos no se contradicen, se contraponen; el diálogo no acepta contradicciones; acepta opuestos que son su alimento. Las contradicciones son afirmaciones contrarias y mutuamente exclusivas, expresadas por un mismo emisor. Los opuestos son afirmaciones contrarias emitidas por diferentes emisores y que pueden parecer mutuamente exclusivas. Los opuestos

pueden tener diferencias y semejanzas; además pueden ser enfoques diferentes de lo mismo o pueden ser complementarios y aparentemente contradictorios. Por esto, la actividad central del seminario es la *discusión dialógica* o, simplemente, *el diálogo* que es la forma excelsa o más elevada de la comunicación interactiva (Molina 2001^a) que, a través de la mutua comprensión, permite encontrar complementariedad en lo aparentemente contradictorio.

El diálogo en el seminario, que como dijimos implica necesariamente confrontación de opuestos, es esencialmente una reflexión colectiva donde cada cual ofrece diversos argumentos que pueden enriquecer (modificar, ampliar o eliminar) las verdades de los demás miembros, sin que este enriquecimiento implique consensos. La variación de cualquier elemento del fenotipo, incluyendo las interpretaciones personales de la realidad, es un fenómeno natural; somos diferentes no sólo en el fenotipo físico sino también en el intelectual, en lo que creemos; así, no es posible la identidad de creencias o de conocimientos entre seres humanos. En la solución de problemas o de conflictos, el diálogo sólo puede pretender la comprensión mutua (que posibilita encontrar complementación en lo antagónico) y la concertación (el pacto que implica para cada parte ceder en al menos algunos puntos opuestos), pero nunca el consenso (entendido como igualdad o unidad absoluta del sentido o interpretación de los fenómenos).

El seminario privilegia el conocimiento y por ello su acción se centra en la discu-

sión dialógica entre discursantes. Se dialoga con un texto oral o escrito; la lectura de producción, no de consumo, es un diálogo entre el lector y un texto escrito (Zuleta 1992). En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad propia y, durante la sesión, la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca, primariamente, este crecimiento, no consensos, acuerdos, compromisos o similares, puesto que él privilegia los procesos sobre los contenidos en la formación de investigadores.

Se aprende a conocer conociendo y a investigar investigando. En el seminario se aprende a conocer y a investigar ejercitando la inteligencia (la facultad de intelectualizar; de pensar, raciocinar y razonar) para desarrollar un pensamiento crítico independiente en la construcción de conocimientos propios que puedan ser sustentados y confrontados con otros conocimientos, igualmente contruidos por otros miembros del seminario, con el fin de enriquecerlos mutuamente. Confrontar implica discutir. Podemos discutir dialógicamente si tenemos las actitudes y aptitudes que el diálogo presupone (Molina 2001^a). Si no

las tenemos, el debate se torna en un combate ajeno a los procedimientos del seminario; adquirirlas es un proceso que implica motivación, decisión, voluntad, energía y tiempo. El *preseminario* intenta un desarrollo de dichas actitudes y aptitudes y, por lo tanto, un crecimiento en el ser y en el hacer.

Aprender a ser involucra el desarrollo de las cualidades o virtudes esenciales del hombre (autonomía, autoestima, intelectualidad, eticidad, sensibilidad, solidaridad, respeto, tolerancia, sana convivencia o, en una palabra, humanismo). Se aprende a ser mediante la educación social y ésta se adquiere en grupos primarios tales como la familia, el grupo de amigos o el seminario. Un grupo primario se define como un grupo identificable, de un tamaño pequeño que permite la interacción cara a cara entre todos sus miembros; éstos acuerdan roles y procedimientos para el logro de metas comunes, se sienten responsables de la evolución del grupo, y tienen sentido de pertenencia a éste, de interdependencia y de solidaridad basada más en los sentimientos que en la razón.

Tenemos conciencia de la necesidad de cambiar la instrucción por la educación (formación integral) del estudiante universitario. El seminario, como técnica orientada al desarrollo del conocer, del hacer y del ser, ofrece perspectivas positivas para este cambio. Estamos en mora de cambiar; vivimos tiempos de velocidad de cambios mundiales en todas las esferas del quehacer humano y no podemos relegarnos, especialmente en educación, o nuestro atraso relativo será cada

vez mayor. El seminario debe ser una institución en nuestras universidades; el preseminario debe ofrecerse ya a todos los profesores y a los estudiantes de primer semestre de todas las carreras como prerrequisito para participar en cualquier seminario o, aún sólo para tomar conciencia de lo que puede aportar el seminario en la educación. Los seminarios se ajustan mejor dentro del componente flexible (optativo) del currículo, bien como cursos electivos, de contexto, o de líneas de profundización o bien como programas especiales de trabajo académico.

D. El seminario y la autoevaluación permanente

Evaluar no es lo mismo que calificar. Evaluar es diagnosticar y corregir; calificar es poner una nota numérica con base en una opinión. Tradicionalmente, en la universidad se califica pero se evalúa poco o nada: Por lo general, lo importante para el estudiante es una nota aprobatoria; así, el profesor entrega la nota al estudiante, usualmente sin ningún diagnóstico, sin que el estudiante participe en la evaluación, sin que éste se entere precisamente donde erró y cómo corregir el error. La técnica del seminario involucra una autoevaluación permanente del grupo y, a través de ésta, la de sus miembros. El grupo pequeño permite una interacción constante entre los seminaristas, un conocimiento cercano de sus pensamientos y acciones, de sus actitudes y aptitudes, lo que, frente a los objetivos del seminario, posibilita que la evaluación grupal sea más efectiva que una exclusiva del profesor. El seminario es para estudiantes que desean una edu-

cación, una formación integral que incluya investigar y socializar. Cada estudiante podría autocalificarse con base en la evaluación grupal y en su fuero interno, y apelando a su sentido de autocrítica responsable y honesta (“eticidad”) como presupuestos de un seminarista (quien ha cursado un preseminario y ha apropiado nuevos criterios y conductas).

Nadie conoce mejor su propia realidad que uno mismo y, así, nadie podrá calificarla mejor que uno mismo. De aquí se concluye el mayor valor de la calificación interna (sobre la externa) basada tanto en una evaluación interna como externa. Mentira es inconformidad entre lo que se piensa y lo que se dice; lo que se piensa y se dice en conformidad, puede ser falso o verdadero. Se puede tener certeza de que se miente; pero no se puede tener certeza de qué es falso y de qué es verdadero. La evaluación y calificación internas mentirosas son un contrasentido; la autoevaluación necesariamente implica autonomía (libertad responsable) y la responsabilidad necesariamente implica honestidad. La autoevaluación sólo es posible en grupos suficientemente maduros. Alcanzar la madurez del ser es un proceso y así también lo es llegar a la autoevaluación.

La evaluación/calificación tiene que ver con la estructura del grupo (dos o más personas) en que se realiza y, por ello, debe tener en cuenta todos los elementos de esa estructura que inciden sobre ella: (a) El tamaño del grupo y las personalidades de sus miembros que reflejan la cultura del medio; (b) la adopción democrática o autocrática de normas y la

apropiación o no de éstas como criterios; (c) los roles: la participación activa (construyendo activamente el conocimiento) o pasiva (oyente memorizante) del estudiante; (d) el ambiente físico apropiado o no (espacios, entornos, muebles, documentos, materiales y equipos); (e) la dinámica externa (normas establecidas por la institución para evaluar o calificar, opinión de otros grupos sobre evaluación/calificación interna o externa, etc.); (f) la dinámica interna afectada a su vez por la homogeneidad del grupo, el nivel de formación y madurez de sus miembros, el grado de comunicación discursiva y cooperativa y las actitudes particulares de sus miembros. Sobre este último punto, por ejemplo, la motivación basada en el placer de trabajar, de lograr y de aplicar los logros (opuesta a la basada en el temor de una mala nota o en la competencia por sacar la mejor nota), conduce al logro de los objetivos y, por ende, a evaluaciones y calificaciones satisfactorias o excelentes. Es de esperar que el seminario, como grupo primario, tenga una estructura tal que propicie la evaluación/calificación autónoma; esto no es fácil de esperar en otro tipo de grupo.

Si el grupo no tiene una estructura y una dinámica deseable, la evaluación/calificación se constituye en un problema cuya solución implica cambios en la estructura del grupo, un proceso que es necesariamente lento. Esto conduce a pensar que no es posible llegar a una evaluación/calificación autónoma “de la noche a la mañana”; por lo contrario, debe ser también un proceso gradual en el cual el seminario puede contribuir

significativamente a la solución de este problema, ofreciendo el preseminario y seminarios (básicos y/o superiores) a profesores y estudiantes de pre- y posgrado dentro del componente flexible curricular. Es de esperar que en los seminarios la motivación del estudiante sea el placer de conocer, ser y hacer. Tenemos conciencia de la necesidad de un cambio hacia la evaluación autónoma y la técnica del seminario ofrece perspectivas positivas para este y otros cambios deseables, por lo que no debemos quedarnos con las manos cruzadas, conformados con la docencia tradicional.

III. OBJETIVOS GENERALES

El **seminario** es un método pedagógico intercomunicativo, discursivo y cooperativo, orientado a concertar la investigación y la docencia. En el seminario, un grupo pequeño con intereses académicos comunes, aplica este método para investigar y estudiar un tema recurriendo a fuentes originales de información. Su acto culminante es la discusión dialógica, o simplemente el **diálogo** (del griego: *dia*, entre, por medio de, y *logos*, discurso, razón) o comunicación entre logos, entre diversos discursos o razonamientos expresos, es decir, entre locutores válidos y activos que pretenden enriquecer sus respectivos conocimientos al comprender mutuamente sus diferentes verdades o puntos de vista. Como ya dijimos, este método implica unos cambios de aptitudes y actitudes en los seminaristas, especialmente el de escuchar con la intención de comprender al otro y de armonizar proposiciones antagónicas que pueden ser complementarias, lo cual (la

dialógica) está en línea con el pensamiento complejo de Edgar Morin.

El seminario pretende la formación integral: el crecimiento en el ser, el hacer y el conocer. El seminario privilegia el conocimiento, no el saber memorístico, y por ello su acción se centra en el diálogo. En la lectura productiva del seminario, se dialoga con un texto escrito u oral, antes o durante la sesión, respectivamente. La sesión del seminario se centra en una discusión dialógica entre discursantes. En la lectura, previa a la sesión, el seminarista construye una verdad; en la sesión la confronta (busca similitudes, diferencias y nuevos enfoques) con las verdades de sus opositores con el fin de cambiarla, si los argumentos opuestos de un interlocutor válido así lo ameritan. Estos argumentos no nos sirven para modificar nuestra verdad si no los comprendemos; su comprensión implica interés y comunión de códigos para escuchar, uso de la inteligencia para reflexionar y entender, y comparar y concluir para juzgar. Con el cambio, de una verdad previamente construida, se crece en el conocer. El seminario busca este crecimiento, no necesariamente consensos, acuerdos, compromisos o similares.

El seminario es una herramienta diseñada para desarrollar un pensamiento crítico-independiente-ético y para incrementar o perfeccionar el conocimiento; lo primero lo hace al privilegiar una autoevaluación permanente que conduzca a la madurez emocional y racional; lo segundo al privilegiar el método científico para la búsqueda, la comprensión, la construcción y la apropiación libre del

conocimiento y evitar la memorización y la repetición de la verdad de otro. El objetivo final del seminario es el de formar científicos, es decir, personas con una formación integral capacitadas para construir y crear conocimiento, para comprender y generar ciencia con un sentido social. Su prioridad no son los contenidos sino los procesos del conocer y del investigar; dicho de otra forma, su prioridad no es resolver preguntas o problemas de manera original, lo que supondría investigadores formados, sino la de formar investigadores. Esta modalidad pedagógica tiene así unos objetivos propios; no se debe pretender, por lo tanto, que ella reemplace a otras técnicas, tales como la clase magistral o el taller, cuyos objetivos son distintos.


En resumen, el seminario es una técnica (un proceso) para formar investigadores, fundamentada en la dinámica de grupo (una ciencia), mediante la cual un grupo pequeño investiga intensivamente un tema (un contenido) recurriendo a fuentes originales de información (unos datos). El hombre no puede percibir la realidad directamente sino a través de señales o vestigios de ella (fenómenos). Investigar es ir tras los vestigios de la realidad aplicando un método para alcanzar un conocimiento de ella; en el seminario se aplica el método científico que, brevemente, consiste de cuatro pasos: (1) Descripción clara y precisa de lo observado (el objeto; datos, señales o reflejos de la realidad; el fenómeno a explicar o el problema a resolver); (2) Interpretación del fenómeno, por parte del observador (del sujeto), a la luz del conocimiento actual sobre el mismo (sistema conceptual o marco teórico orientado a entender el

fenómeno); (3) Juicio del sujeto (juzgar es comparar y concluir después de entender, es sacar consecuencias en forma de hipótesis); y (4) Obtención de nuevos datos que permitan sustentar o rechazar las hipótesis propuestas. Investigar, es pues, aplicar un método para alcanzar un conocimiento, es reflexionar metódicamente sobre datos (fenómenos naturales, datos documentales o datos producidos por un experimento) y sacar consecuencias. En el seminario, la reflexión individual y colectiva pretende concertar la docencia (el aprendizaje) con la investigación (la generación del conocimiento).

IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El seminario, en cualquiera de sus formas, pretende que los participantes perfeccionen específicamente su capacidad para:

- 1) Entender los procesos que permiten construir y generar conocimientos;
- 2) Reflexionar, es decir, pensar, raciocinar y razonar para interpretar y comprender;
- 3) Pensar antes de hablar y aprender cuando es prudente callar y cuando es necesario intervenir;
- 4) Elaborar preguntas claras, precisas y oportunas;
- 5) Percibir con atención a través de todos los sentidos;
- 6) Escuchar, en el sentido de oír con atención, confrontando ideas y buscando en la verdad del otro elementos válidos;
- 7) Respetar y reconocer la verdad del otro como aproximación al conocimiento pleno;

- 
- 8) Hablar adecuadamente en público en cuanto a lenguaje verbal (vocalización, dicción, entonación, velocidad, volumen, vocabulario, propiedad, sintaxis y armonía) y no verbal (gesticulaciones);
 - 9) Exponer su verdad en forma sencilla, clara y concisa (breve y precisa); hablar con la intención altruista de que el otro comprenda lo que se quiere decir y no con el morbo egoísta de escucharse a sí mismo o de alimentar el ego con un derroche de elocuencia;
 - 10) Emplear ilustraciones, diagramas, esquemas, ejemplos aclaratorios, ilustrativos o prácticos, secuencia jerárquica, lógica y consistente de los puntos tratados y oportuno buen humor;
 - 11) Comunicarse además por escrito, lo cual es esencial del trabajo en equipo;
 - 12) Redactar con claridad, objetividad, creatividad y brevedad el producto de su reflexión personal y el del diálogo de una sesión;
 - 13) Juzgar y ser juzgado;
 - 14) Elaborar críticas sustentadas, objetivas, imparciales y creativas, con el fin de evaluar y calificar;
 - 15) Confiar en sus propias conclusiones para someterlas a la crítica;
 - 16) Discutir en el sentido de pensar, hablar, escuchar y replicar interactivamente, de dialogar para confrontar verdades;
 - 17) Aproximar cada vez más su verdad a la realidad utilizando la discusión no como combate o contienda sino como un diálogo orientado a la confrontación de opuestos que lleven a crisis y, éstas a cambios conceptuales y así poder cambiar, madurar o crecer;
 - 18) Reconocer que la instrucción memorística no debe suplantar la comprensión de la información y la apropiación del conocimiento;
 - 19) Compartir los aciertos y desaciertos en el trabajo investigativo; y
 - 20) Querer su trabajo y desear conocer cada vez más.

BIBLIOGRAFÍA

- CIRIGLIANO, GFJ y VILLAVERDE. 1992. Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires: Ed. Hvmánitas
- LIPMAN, M. 1992. Dirigir una discusión filosófica. En: La filosofía en el aula. Madrid: Edit. La Torre. Cap. 10, pp. 193-228
- LLAMBIAS DE ACEVEDO. 1960. Los seminarios en las universidades de Alemania. Bogotá.
- LOTERO, G. 1988. La discusión en el seminario. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- _____. 1993. La evaluación del seminario. Medellín: Univ. Pontificia Bolivariana.
- MOLINA, A. 1991. Del método magistral expositivo al interactivo en la enseñanza de las ciencias. En: Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. Medellín: Univ. Nal., Cuadernos Académicos No. 1, pp. 12-14
- _____. 1999. El seminario en contexto con la reforma de la estructura académica universitaria. Medellín. (En borrador). 9 pp.
- _____. 2001. El seminario: una técnica para aprender a aprehender y aprender a investigar. Uni-pluri/versidad 1(3): 41-47 (Universidad de Antioquia, Medellín)

_____. 2001^a. El diálogo en el seminario. Uni-pluri/versidad 1(3):49-56 (Universidad de Antioquia, Medellín)

NALÚS, M. 1992. El seminario investigativo. Bogotá: ASCUN/ICFES. 34 pp.

NAVARRO, N. 1986. El Seminario investigativo. Bogotá, México, Río de Janeiro: Conferencia IX del Programa FIUC/Konrad Adenauer.

ORDOÑEZ, A. 1991. Anotaciones sobre el seminario investigativo. 2^a edición. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Socioeconómicas. 148 pp.

PUJOL, J. y FONS, J.L. 1961. Los métodos de enseñanza universitaria. Pamplona: Univ. de Navarra

REMOLINA, G. s.f. Algunas anotaciones metodológicas para el trabajo de seminario. Bogotá.

TABARES, J. y LONDOÑO, B. 1989. Propuesta para innovar en unas metodologías de la enseñanza universitaria. Medellín: Univ. Nal., Fac. de Minas. 14 pp.

ZULETA; E. 1992. Sobre la lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 69-96

_____. 1992^a. La lectura. En: Ensayos selectos. Ediciones Autores Antioqueños, Vol. 76, pp. 263-283

El semillero de investigación como espacio de saber en tanto que *Stultifera Navis*¹

Alexander Yarza De Los Ríos²

“Nada da más sentido que cambiar de sentido”
Michel Serres, *El Tercero Instruido*

Este escrito consta de dos segmentos. El primero se refiere a la experiencia en un semillero de investigación, y está dividido en tres puntos, a saber: las motivaciones para ingresar y permanecer en el semillero, un paralelo entre la formación en investigación recibida en el Semillero y en los cursos de Investigación de la Licenciatura en Educación Especial, y los aportes como maestro, intelectual y sujeto. El segundo segmento trata sobre una invención, una posibilidad de interpretación y significación sobre el Semillero

de Investigación en Pedagogía, entendiéndolo como un espacio de saber en tanto *Stultifera Navis* (Nave de Locos).

INGRESOS Y PERMANENCIAS

El ingreso se justifica desde una doble razón. Primero jugó la curiosidad, la actitud permanente por escudriñar en el interior de esos papeles que se encuentran pegados en las carteleras y paredes de la Universidad, o los ubicados en las mesas de las cafeterías o en la biblioteca cen-

1 Escrito elaborado en el marco de la celebración realizada en Marzo de 2003 por la Facultad de Educación con motivo de los 200 Años Universidad de Antioquia.

2 Integrante del Semillero de Investigación en Pedagogía (SIP), Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, Coordinador de GRESEE (Semillero de Investigación y Grupo de Estudios Sobre Educación Especial) Estudiante de Licenciatura en Educación Especial.

tral. Si no hubiese leído un cartel que invitaba a participar en una “segunda cohorte” del semillero de investigación (expresión carente de significado en ese momento) y que proponía como únicos requisitos presentar un ensayo sobre una problemática educativa y tener una entrevista, posiblemente estaría haciendo de mi vida otros caminos distintos a los dispuestos por la experiencia en el semillero. Así pues, por un lado, el ingreso estuvo designado por las fuerzas del destino azaroso, aquellas que ayudan a desplazarnos en el mundo sin previo aviso y direccionamiento, pero estipuladas desde las profundidades de lo indescifrable, lo innominable y extraño a nuestro entendimiento.

Como segundo, pienso que influyó la búsqueda de un espacio de aprendizaje distinto al proporcionado por las clases y los cursos de la carrera. Desconocía la forma en que se pudiera llamar, el carácter institucional que se le asignase o inclusive concretamente qué era lo que estaba buscando fuera de la “academia”. Lo cierto del caso es que por función del azar terminé afortunadamente en este lugar del mundo que tiene por nombre: Semillero de Investigación en Pedagogía.

La permanencia tiene unas razones y sentidos más variados, difusos y poderosos, entre los cuales quisiera rescatar y resaltar algunos:

- La insistencia y perseverancia en permanecer a pesar de las dificultades, percances o tropiezos que se alzarán delante, debajo o encima de la posibilidad de continuar en el semillero; bien fuera aumento en la carga académi-

ca, incompatibilidad horaria, incompreensión de las temáticas abordadas en las sesiones, renuncia a experiencias, sujetos o espacios. Insistir era la mejor herramienta que tenía a la mano para poder continuar.

- La pasión por el conocimiento, la complejidad, la investigación transmitida y construida gracias a las múltiples enseñanzas de una figura representativa en el proceso de formación dentro del semillero: Angélica Serna. Su forma de lenguajear sobre las temáticas, la emoción que irradiaba cuando cada persona socializaba su pregunta, problema o inquietud, las conversaciones e interacciones, los ejercicios de investigación que sugería, es decir casi completamente su existencia entera. Esa pasión por conocer quedó depositada en lo más esencial de mi ser y estar en el mundo.
- El saberme identificado con un oficio doble: Maestro especial e investigador. La nubosidad en que estaba sumergido adquiría una disposición distinta y distante, una especie de “claridad” se me presentaba como visible y permitía abrir las nubes con las manos y la palabra, para poder despejar algunas inquietudes sobre el futuro de mi profesión, la cual experimentaba –y más aún: “padece”- un conjunto de modificaciones que la acercan a su posible disolución del mapa dibujado en el Sistema Educativo del país.
- Encontrar un espacio de discusión, de diálogo e intercambio, donde se despliega una gran conversación sin interrupción sobre la educación, la Pedagogía, las relaciones culturales y sociales, las problemáticas económi-

cas y políticas, etcétera. Dicho de una manera diferente, arribar a un *espacio de saber* que en la actualidad nombro, objetivo y experiencio como una *Stultifera Navis*.

CONFRONTACIONES

El programa de Licenciatura en Educación Especial, al igual que otras licenciaturas, “depende” de un plan de estudios que estipula el abordaje de unos contenidos y unas temáticas concretas, de acuerdo a unos lineamientos generales para la formación de formadores, donde lo más característico o importante sería la nota, el resultado final y el “encajamiento” en las peticiones del profesorado.

La investigación se plantea, principal pero no únicamente, desde tres perspectivas:

- 1) Una *instrumental*, donde se trabajan los componentes de un proyecto, mediante lecturas, exposiciones y aplicaciones puntuales en el marco de los procesos de práctica y durante las semanas que dura un semestre (asignando en el mejor de los casos: seis semanas para lecturas sobre investigación, cinco para formulación del proyecto y cinco para ejecución, análisis y escritura);
- 2) Una *fragmentaria*, en la cual se muestran esos componentes trabajados como un conjunto de partes escindidas, que al momento de “unirlas”, formarían un todo, es decir, una investigación. Tanto planteamiento del problema como resultados esperados, se analizan como entidades individuales y desligadas, aunque

implicadas dentro del mismo proceso de construcción de un proyecto; y

- 3) Una *trivial*, puesto que cualquier acción, consulta, indagación, revisión de libros, técnica implementada... dentro de un curso, bien sea de investigación o de otra temática, es considerado como proceso de investigación.

En muchas ocasiones, la investigación se justifica invisiblemente: se da por sentado la necesidad de investigar, el hecho de concebirla como la mejor o la única opción que se puede tener para transformar las prácticas de enseñanza, resolver problemas cotidianos en el aula o la escuela, construir alternativas de innovación pedagógica (conceptuales o prácticas), entre otros. Se vende como una panacea y una salvación, camino exclusivo para modificar la realidad.

A nuestro parecer, estaríamos asistiendo a una modificación en la concepción que se tiene sobre la investigación: entender la experiencia de investigación como una *moda*, es decir, una *acción popularizada e instrumental* que replica y reproduce, consciente o inconscientemente, un grupo de sujetos en formación profesional, tanto en educación como en los demás campos del saber. Más acá de su “cotidianización” en la formación de los profesionales es una “trivialización”, en tanto se cree que investigación es *todo* ejercicio de consulta, indagación o exploración que se realice en el marco de un curso o un seminario. Es un reduccionismo que comienza a generalizarse por todos lados, escindiendo los espacios de saber institucionales, penetrando en las actitudes y conductas,

permeando todo intento de formación investigativa.

La investigación en el semillero entra en un juego de relaciones diferente, es un vínculo o contacto distinto con el Saber, del cual se quisieran rescatar dos elementos:

1. Aunque la formación en investigación se plantee por etapas o momentos, en tanto proceso continuo y discontinuo, se dispone o presta con mayor facilidad a una reconstrucción o un re-direccionamiento cuando se considera necesario. “Caminante no hay camino se hace camino al andar”. Senderos, travesías, pasos, estancamientos, retrocesos. Nunca se sabe con precisión estadística lo que pueda acontecer. Los números y tiempos no determinan la formación. Las cifras se extinguen, se diluyen y proscriben. La palabra y el diálogo toman una especial significación, en el sentido que el proceso se decide con reciprocidad, la conversación es uno de los puntos en que se decide la continuidad o discontinuidad de la formación investigativa.

Estamos “relativamente desprendidos” de la esterilidad que pudiera producir el “encierro” o la “inmovilidad” otorgada por el plan de estudios universitario, encierro traducido e implementado en los diferentes cursos de los programas: donde la mismidad es el factor común por excelencia, esto es, reflejarse en el otro como si fuera un espejo de lo mismo que somos, en la medida que nos movemos en el mismo sentido aconsejado por un Profesor Universitario y este a su vez por un plan de estudios.

La reconstrucción implica desconstrucción, y esta a su vez, requiere de un ejercicio de crítica reflexiva sobre uno mismo, uno mismo en tanto necesariamente diferentes. De ese modo, la investigación en el semillero se entiende como una actitud ante la vida y el mundo, una manera de relacionarse con lo externo y lo interno para analizarlo y modificarlo, comprenderlo y recrearlo. Insinúa tener presente que el cambio es esencial a nuestra existencia y, por ende, que debemos afrontarlo cual incertidumbre que se asoma en cada esquina recorrida o camino por recorrer. Un curso universitario prescinde de esta posibilidad. Rompemos pues con el encierro, asumiendo la apertura como condición indispensable para nuestra formación.

2. Se parte de una sugerencia constructivista difundida como principio para la práctica de enseñanza en las escuelas: considerar la motivación y el interés de quien aprende para poder desarrollar sus habilidades, capacidades o competencias. Cada sujeto se hace a un problema y, como consecuencia, a un proyecto de investigación. Es como una especie de encarnamiento de la pregunta, hacerse cargo de su transformación porque se desprende de nuestra experiencia, de la falta o vacío identificado, de la inquietud no resuelta en un curso, etc.

Esas “elecciones temáticas”, es decir, los problemas de investigación, atraviesan lo más profundo y superficial de la subjetividad de quien pregunta o problematiza, cada cual se compenetra y complementa con su interrogante, con el deseo de sa-

berse reflejado, convertido él mismo en pregunta. Es casi como un verse en *eso* que hace que seamos sujetos en este espacio de saber, esta *Stultifera Navis*.

En contraste con algunos cursos de investigación en las carreras, en el semillero cada sujeto define su objeto de análisis, elige las relaciones, combinaciones o hibridaciones que desea explorar, etc. Siempre de la mano de un asesor, que ante todo es un conversador o interlocutor, y de unos pares que están dispuestos a la crítica, al diálogo, a formular las apreciaciones o sugerencias más descarnadas posibles.

Se puede apreciar el distanciamiento entre el semillero y un curso de investigación. Algunas diferencias fueron esbozadas, unos límites fueron hechos visibles, la singularidad en el proceso de formación ha sido nombrada. Ahora, queda la tarea de profundizar las diferencias y nominar los puntos de encuentro y semejanza. Las reflexiones sobre la enseñanza y la formación en investigación deben abarcar tantas relaciones posibles como se puedan pensar.

INGERENCIAS

Las experiencias de investigación y formación vividas dentro del semillero me aportaron una cantidad infinita de aprendizajes que se reflejan en la educación como maestro especial o de apoyo. No sólo me regaló la oportunidad de conocer e identificar los distintos enfoques investigativos, los métodos, técnicas e instrumentos, las discusiones sobre la investigación cualitativa, las distintas perspectivas para el futuro... sino que

complementariamente me convirtió en heredero de un modo específico de mirar y hablar sobre el complejo mundo de la educación y la pedagogía, y sus alrededores culturales, políticos, económicos, disciplinares. El semillero ha consolidado una posición ante el saber, ha propuesto ser y estar de una forma particular en unos terrenos concretos. Se puede decir que expandí mis límites de realidad: soy sujeto de la pedagogía, sujeto en el mundo y sujeto cultural.

El semillero no es únicamente investigación, también es literatura y filosofía. Cuentos, novelas, textos filosóficos hacen parte fundamental del proceso de formación. La investigación es una excusa, no es el objetivo primordial, ante todo se pretende formar maestros, sujetos del saber pedagógico, sujetos públicos y de deseo. Una sola mirada es estéril. La pluralidad hace parte constitutiva del semillero. Investigadores, maestros, intelectuales de la educación, sujetos de lenguaje, críticos, reflexivos, transformadores. Tantas máscaras como posibilidades de ser sujetos. El semillero es una máquina productora de subjetividades, esto es, estilos singulares de vida, modos de existencia que repliegan el poder: cuidado de sí mismo en tanto que cuidado del otro.

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA: ESPACIO DE SABER EN TANTO *STULTIFERA NAVIS*

La Nave de los Locos tenía en el Renacimiento, entre otras, la siguiente función:



otorgarle movilidad a unos sujetos concretos y diversos, concederles una capacidad de desplazamiento infinita entre unos terrenos y otros, entre aguas y tierras; asumían la dirección de su rumbo impreciso e imprevisto, los encarnaban en su estructura como si fuera su cuerpo mismo.

“La moda consiste en componer estas ‘naves’ cuya tripulación de héroes imaginarios, de modelos éticos o de tipos sociales se embarca para un viaje simbólico, que les proporciona, si no la fortuna, al menos la forma de su destino o de su verdad [...] Los locos de entonces vivían ordinariamente una existencia errante. Las ciudades los expulsaban con gusto de su recinto; se les dejaba recorrer los campos apartados, cuando no se les podía confiar a un grupo de mercaderes o de peregrinos”. (M. Foucault, Historia de la locura en la época clásica, 1990, 21)

El sentido exacto de esta costumbre, dice Foucault, es difícil de explicar. Sin embargo, se puede pensar que era una medida general de expulsión de lo diferente, de aquello que acechaba y atemorizaba por doquiera, de lo inexplicable que debe extinguirse de un espacio común; y, si no se puede ejecutar tal extinción, por lo menos practicar la expulsión, el destierro, la segregación o el internamiento. Los barcos zarpaban, ora en pinturas, ora en escritos y ora en puertos (Cfr. Foucault, Op. Cit., Págs...). En su interior se aglutinaban los rostros y cuerpos de la exclusión. Comenzaban un viaje sin retorno fijo donde la incertidumbre era la marca estable de la travesía. Todos partían, dejaban lo estático, esa superficie de

tierra que demarcaba los confines de lo aceptado, de lo “normal”. Se tiene pues que cualquier signo del mal, es decir, de diferencia, merecía ser embarcado en una *Stultifera Navis*.

La navegación de los locos “prácticamente posee una eficacia indiscutible; confiar el loco a los marineros es evitar, seguramente, que el insensato merodee indefinidamente bajo los muros de la ciudad, asegurarse de que irá lejos y volverlo prisionero de su misma partida. Pero a todo esto, el agua agrega la masa oscura de sus propios valores; ella lo lleva, pero hace algo más, lo purifica; además, la navegación libra al hombre a la incertidumbre de su suerte; cada uno queda entregado a su propio destino, pues cada viaje es, potencialmente, el último. Hacia el otro mundo es a donde parte el loco en su loca barquilla; es del otro mundo de donde viene cuando desembarca. La navegación del loco es, a la vez, distribución rigurosa y tránsito absoluto. En cierto sentido, no hace más que desplegar, a lo largo de una geografía mitad real y mitad imaginaria, la situación *liminar* del loco en el horizonte del cuidado del hombre medieval, situación simbolizada y también realizada por el privilegio que se otorga al loco de estar *encerrado* en las *puertas* de la ciudad; su exclusión debe recluirlo; si no puede ni debe tener como *prisión* más que el mismo *umbral*, se le retiene en los lugares de paso. Es puesto en el interior del exterior, e inversamente... (Foucault, Op. Cit. Págs. 25-26)

De acuerdo con lo anterior, ¿De qué manera es posible entender el semillero de investigación en pedagogía como un es-

espacio de saber en tanto *Stultifera Navis*? ¿En qué forma un espacio de exclusión se torna en espacio de saber? Cambiar de significado es la mejor manera de asignar un significado. Permutar el sentido es una cualidad que tenemos como seres humanos. Estamos cerca de esa asignación, de girar el grado de sentido, de modificar la relación con las palabras que arriba se enunciaron.

Al grano. La intención es construir la propia *Stultifera Navis*, una “Nave de los Locos” sobre la cual se tuviera la potestad de definir el rumbo, los terrenos acuosos por los cuales transitar, y el encierro y la expulsión temporal a la cual someterse. La navegación y la exclusión serán decididas -no impuestas-, se entenderían como distanciamientos de lo que somos, decimos, sentimos, pensamos y hacemos. Es alejarse del punto de vista sobre el cual los sujetos se ubican para mirar y hablar, decir y ver, hacer y pensar.

Arribar al “agua”, o de pronto “al río de mil brazos, al mar de mil caminos, a esa gran incertidumbre exterior a todo” (Foucault, Op. Cit. 22). Es “purificarse” de la contaminación que produce creerse la propia y particular *verdad*, ese modo de contactar la realidad, de acercarse y relacionarse con ella. Es desembocar en la incertidumbre, convivir en sus entrañas para luego intentar percibir de forma distinta y distante lo que era cercano y familiar: regresar a un espacio de saber impregnados del mundo otro de donde se vuelve.

La *Stultifera Navis*, pedagógica e investigativa, tendría una relación direc-

ta y libre con el Saber, de construcción, apropiación, circulación y producción de saberes en el saber. Es una pluralización y amplificación de lo que hace el semillero de investigación, en tanto puede mantener su **barquilla**: locus, estructura estructurada y estructurante, suelo epistemológico, punto de vista; sin embargo, siempre deberá estar dispuesta al movimiento y al desplazamiento, darle la cara directamente a la incertidumbre y la discontinuidad. Esta es una de las singularidades que convierte a la *Stultifera Navis* en espacio de saber.

Solo estaría atada, temporalmente y si así se desea, a los designios del agua, del “tránsito absoluto” que ella misma y su relación con lo Otro le estipulen, ligada a la intención de problematizar, de identificar tensiones, describir lo invisible, mostrar las resistencias de lo local, proponerle toda una contrapropuesta al Poder (sociedades disciplinarias y de control) desde el Saber: los discursos “liberadores” que desplazan los sometimientos y encadenamientos del sujeto. Su mayor “ancla” sería proponerle al maestro, como sujeto del saber pedagógico, el fortalecimiento de su *epimeleia*: como una ética y una estética, un cuidado de sí y de los otros. Además a sus tripulantes, se les plantea la necesidad de hacerse cada uno un pasajero que elige sus prisiones y que sostiene una conversación ininterrumpida.

El cuidado de los sujetos contemporáneos está situado en el acto de habitar la Nave. En el Renacimiento embarcaban a los locos para cuidarse de su peligrosidad, en la actualidad nos embarcamos para cui-

darlos y cuidarnos, es una reciprocidad no intencionada: este cuidado puede radical –por el momento– en un develamiento y un enfrentamiento contra el poder. Cada navegante protege a los demás, los de adentro y los de afuera. Comparte con el loco el mismo lugar *liminar*, pero una diferencia esencial los distancia: *ahora decidimos navegar*.

Enfrentarse a los efectos **puntuales** del poder, implica construir subjetividades, estilos y formas de existencia que serán agrupadas por una Nave, una barca sin rumbos fijos, perpetuos, perennes, impecederos. Trasegar entre sólidos, con la *escritura* como herramienta fundamental para subvertir mundos, proponiendo miradas y realidades. Construir métodos de enseñanza para transformar el aula. Desenmascarar y criticar los intentos de dominar al maestro y su saber... El tripulante deberá mostrar cómo funcionan los discursos y las prácticas de normalización y control en la pedagogía, cuáles son los modos en que la escuela produce “sujetos normatizados” o cómo podrían transformarse en “sujetos liberados”, establecer las tensiones entre lo local y lo universal, entre la práctica y la teoría, entre la enseñanza y los objetos de la ciencia... Es problematizar un saber específico: la Pedagogía, estando sumidos en el interior de la estructura navegante y permaneciendo en contacto imborrable con todas las partes del afuera y la exterioridad.

“El agua y la navegación tienen por cierto este papel. Encerrado en el navío de donde no se puede escapar [...], está prisionero en medio de la más libre y abier-

ta de las rutas: está sólidamente encadenado a la encrucijada infinita. Es el **Pasajero por excelencia, o sea, el prisionero del viaje**. No se sabe en qué tierra desembarcará; tampoco se sabe, cuándo desembarca, de que tierra viene. Sólo tiene verdad y patria en esa extensión infecunda, entre dos tierras que no pueden pertenecerle”. (Op. Cit., Pág. 26)

Ser **pasajero** de una Nave de Locos en investigación es abrirse a la infinitud del saber, asistir al movimiento continuo y discontinuo de una barquilla que traspasa barreras disciplinares, rompiendo metodologías, creando nuevos métodos, conceptos y modos de comprender la realidad. Zigzaguear, permutar, escindir, correr, fluir, manar, discurrir, brotar. Esparcirse sin precisión, desparramarse por doquier, hacia cualquier dirección, zurcir dispersiones, tramar redes, desenredar puntos y madejas. La mutación es la fijeza de la Stultifera Navis. El pasajero deberá convertirse en **prisionero** de un propio viaje colectivo. Ambos ocupan, durante un momento, el lugar de un tercer sitio: **pasaje y travesía**.

“El tercer sitio se siembra en el tiempo y en el espacio. En medio de la ventana que atraviesa, el cuerpo sabe que ha pasado al exterior, que acaba de entrar a otro mundo; el espacio y nuestras historias son densos de tales umbrales: eje del río, del brazo del mar que la natación rebasa. Aquí parece que se acaba la aventura mientras que un viaje alcanza un estadio; tercero incluido seguramente puesto que aquí alguna cosa termina y no termina completamente a la vez. He aquí el lugar de la pared, variable según el día y el que

la trepa, donde él descubre que, esa mañana, eso pasará, incluso si la tormenta estalla. Tercero incluido: no llegado, sin embargo logrado. He aquí el momento del trabajo en que, de repente, como por la gracia, todo se vuelve fácil y uno no sabe por qué. En toda la mitad la obra se riza. He acá el instante en que años de entrenamiento, de voluntad, de empecinamiento, de golpe entran y se instalan en el esquema corporal o en la comodi-

dad categorial; ese medio día, comienzo y terminé a la vez, se que hablaré chino sin hablarlo aún, que resolveré las ecuaciones del problema, que recobraré la salud, que terminaré la travesía. Tan real, ese umbral, que uno puede equivocarse sobre él: he aquí la cima donde comienza la carrera mientras que quien comienza cree que ella acaba finalmente de agotar todos sus obstáculos; falso miedo. Tercero imaginario a veces” (M. Serres, *El Tercero Instruido*, 1999, 15)