

COLECCIÓN ECONOMÍA SOLIDARIA



# Enseñanza del derecho solidario:

Aproximación a una experiencia

CARLOS JULIO ZULUAICA LONDOÑO



*e*drec  
editorial  
UNIVERSIDAD  
COOPERATIVA  
DE COLOMBIA

Enseñanza del derecho  
solidario: aproximación a una  
experiencia



Carlos Julio Zuluaga Londoño  
Coordinador Centro de Investigaciones  
Seccional Apartadó

# Enseñanza del derecho solidario: aproximación a una experiencia

Universidad Cooperativa de Colombia

© Carlos Julio Zuluaga Londoño  
© Universidad Cooperativa de Colombia  
Editorial Universidad Cooperativa de Colombia (Educc)  
Bogotá, 2008

---

*Rector*

César Augusto Pérez García

*Director seccional*

Eleazar Quejada Palma

*Consejo Editorial Universitario:*

*Presidenta*

Colombia Pérez Muñoz

*Miembros asesores*

Ligia González B., sede Medellín

Juan Carlos Pérez Soto, Bogotá

Alfonso Prieto García, Bucaramanga

Orlando Montenegro, sede Popayán

Iván Melo Delvasto, sede Ibagué

Carlos Cataño, sede Pereira

*Directora*

Luisa Fernanda Muñoz R.

*Corrección de estilo:*

José Fernando Duque

*Diseño de carátula*

Claudia Patricia Rodríguez Avila

*Diseño y armada electrónica*

Claudia Patricia Rodríguez Avila

*Impresión*

Teoría del Color

Medellín, Colombia

Carlos Mario Pérez L.

Gerente

ISBN: 958-8325-50-7

DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9588325507>

Impreso en Colombia

Printed in Colombia



# CONTENIDO

Presentación	9
Prólogo	11
Introducción	15
<b>Identificación del problema</b>	17
Descripción	17
Formulación del problema	18
Categorización analítica de la pregunta problematizadora	19
<b>Justificación</b>	21
<b>Objetivos</b>	23
Objetivo general	23
Objetivos específicos	23
<b>Marco referencial</b>	25
Marco de antecedentes	25
Marco contextual	26
Marco teórico	26
Enseñanza-aprendizaje en el derecho	30
Marco conceptual	60
<b>Aproximación metodológica a la formación participativa en la universidad</b>	63
Enfoque metodológico	63
Fases de implementación	64
Fase de desarrollo	65
Evaluación del proceso	67
<b>Ruta metodológica</b>	77

<b>Hallazgos y análisis de resultados</b>	79
<b>Conclusiones</b>	97
<b>Bibliografía</b>	101
<b>Anexos</b>	105

## APERITIVO

*Es difícil enseñar cuando no se quiere imponer un pensamiento, sino estimular el pensamiento ajeno, libremente. La gente se siente insegura cuando no le dicen lo que debe hacer.*

Héctor Abad Gómez



## PRESENTACIÓN

Presentar *La enseñanza del derecho solidario: aproximación a una experiencia* de Carlos Julio Zuluaga Londoño es tener la oportunidad de resaltar la labor que desde las regiones realizan nuestros docentes a los procesos de renovación curricular que está adelantando la Universidad Cooperativa de Colombia con los propósitos fundamentales de brindar educación de calidad a nuestros estudiantes, promover espacios investigativos que generen conocimiento socialmente útil y proyectar servicios hacia la comunidad en un modelo de trabajo en red que se extiende a todas nuestras sedes en el país.

En efecto, además de hacer una contribución original a la construcción del Derecho Solidario con base en la experiencia promovida con estudiantes de la sede de Apartadó, sus conclusiones y la metodología utilizada son una práctica que orientará futuros estudios no sólo en las facultades de Derecho de las diecisiete sedes si no también en las demás disciplinas, por cuanto la temática hace parte de la construcción del área institucional que se ha venido realizando en el último año de manera participativa.

En la Universidad el área institucional es el espacio que, desde la ínter y la transdisciplinariedad, contribuye a formar profesionales con criterios políticos, es decir, ciudadanos que participan activamente en la vida comunitaria en función del bien común, contribuyendo desde su saber al desarrollo sostenible en forma ética. En este sentido, el vínculo que se establece entre la Economía Solidaria y el Derecho les va a permitir a nuestros abogados tener una impronta que los diferencia y posiciona favorablemente con respecto a los demás profesionales.

Por lo anterior, invitamos a los lectores a utilizar el libro del profesor Zuluaga Londoño como un referente obligatorio de consulta y discusión académica en torno a lo específico y novedoso del concepto del Derecho Solidario, y en cuanto a lo propositivo de las pedagogías activas, la integración curricular y los proyectos de aula que se derivan de esta experiencia.

Es una oportunidad para que, de manera coherente y sistemática, la comunidad académica construya conocimiento nuevo y relevante que impacte la Universidad Cooperativa de Colombia y a través de ella el sistema educativo en general para el beneficio de la sociedad.

**Colombia Pérez Muñoz**  
Directora de Planeación Nacional  
Universidad Cooperativa de Colombia

## PRÓLOGO

La obra *La enseñanza del derecho solidario: aproximación a una experiencia* de Carlos Julio Zuluaga Londoño es un gran aporte al desarrollo del Derecho Solidario en nuestro país. En ella el autor parte manifestando que la enseñanza de éste afronta dos dificultades fundamentales: la primera de orden estructural, pues por lo nuevo del tema no ha sido objeto de un análisis riguroso sobre su estatus, configuración y delimitación, ya que sólo hasta ahora se vienen realizando elaboraciones en tal sentido, dentro de las cuales hace referencia a escritos de investigación publicados por la Universidad Cooperativa de Colombia. La otra dificultad tiene que ver, según el investigador, con los nuevos paradigmas de enseñanza–aprendizaje. En la enseñanza del Derecho, destaca Zuluaga, no se han producido aún los cambios requeridos, por lo que se vienen evidenciando una serie de falencias que aquejan de igual modo la actividad en el Derecho Solidario en particular.

Ante esta situación, el autor determina como problema de investigación “¿Cómo incorporar nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del Derecho Solidario en la universidad, mediante la sistematización de la práctica pedagógica?”. Aprovechando su experiencia como docente y su alta calificación académica en estos temas, el autor desarrolla su trabajo de investigación con rigurosidad científica y realiza valiosos aportes al tema. Son frecuentes las citas de textos, que de paso dejan ver cómo la Universidad Cooperativa está a la vanguardia en la investigación del Derecho Solidario, no sólo para contribuir a solucionar los problemas estructurales que plantea el autor, sino también para plantear los aspectos relacionadas con su pedagogía. Así, se hacen referencias a trabajos como *Diccionario de Economía Solidaria y Cooperativismo* de Beatriz Elena Henao Torres y otros; *Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de Derecho: resultado de un proceso investigativo* de María Isabel Montenegro de Timarán y otros; *Estado del arte del sector solidario en Colombia* de Luz Patricia Pardo Martínez y otros; *Competencias comunicativas: proponer y argumentar*, de Oscar Darío Ruiz Henao; y *Modelo pedagógico con fundamentos en cibernética social* de Crisanto Velandia Mora.

Hasta donde tengo conocimiento, este sería el primer trabajo en el país que se ocupa de manera profunda sobre la problemática de la enseñanza del Derecho Solidario y propone soluciones a ésta. Por esta razón encaja perfectamente dentro de la línea de investigación que promueve la Universidad Cooperativa.

Entre las conclusiones del trabajo se pueden destacar, entre otras, las siguientes:

1. Los paradigmas de enseñanza-aprendizaje han sufrido transformaciones significativas, pasando de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, exigiendo cambios en los perfiles de maestros y estudiantes. En tal sentido, se vienen implementado formas alternativas de pedagogía activa en el Derecho, como la integración curricular, el modelo denominado “proceso maestro de enseñanza” (conocido por la sigla OIRA) y el método de aprendizaje por talleres, entre otros.
2. La aplicación de métodos activos no ha sido suficiente para el mejoramiento de práctica educativa en el Derecho, en virtud de que el problema más que un asunto meramente metodológico implica una profunda revisión a la propia concepción del Derecho, es decir, una revisión al contenido mismo de la enseñanza de la disciplina jurídica que, en últimas, constituye el elemento que estructura el currículo.
3. En términos generales, los estudiantes alcanzaron los logros propuestos en la formulación de la metodología, como lo evidencia el hecho que los logros no sólo se dan a nivel temático sino también en el metodológico, pues logran promover y fortalecer el desarrollo de estructuras mentales, para abordar el conocimiento, lo que facilita la apropiación temática. Asimismo, se destacan posiciones en los estudiantes con alto contenido ideológico, que permiten inferir que el proceso rompe la superficialidad y se interna en discusiones, que si bien, en algunos momentos incomodan o hieren susceptibilidades, son necesarias en un proceso de educación superior, particularmente en la asignatura de Derecho Solidario. Sólo en esta vía, se pueden formar profesionales con criterios políticos, como se propone la Universidad Cooperativa en su Misión.
4. Con los logros alcanzados con la implementación de la metodología, se supera en alguna proporción, las limitaciones y perjuicios heredados de la formación tradicional advertidos por Estanislao Zuleta: que la educación no sea un medio para reprimir el pensamiento y transmitir datos y resultados de procesos que otros pensaron, sino que permita pensar. Sólo de esta forma se lograrán formar profesionales competentes técnica y socialmente.
5. La enseñanza del Derecho Solidario es un asunto dinámico y profundo que implica una permanente interacción entre los fundamentos, los principios,

los valores y la norma, por lo que su práctica pedagógica no puede orientarse de manera plana, como se agencia el saber en otras ramas del Derecho.

6. El sistema de la evaluación desarrollado en la experiencia, permitió integrar los tres componentes propuestos en la metodología; de esta manera se es coherente con lo sugerido en las nuevas tendencias pedagógicas sobre estrategias y agentes evaluadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que contribuyen a democratizar el acto educativo, a fortalecer la autonomía y la reflexión crítica y objetiva. Asimismo, se valora que el sistema de trabajo y evaluación fomenta, incentiva y enriquece el trabajo en equipo y la aceptación del error como pretexto pedagógico de mejoramiento.
7. Un producto importante que refleja claramente el logro de los objetivos propuestos con la implementación de la metodología son los proyectos de aula realizados por los estudiantes. Otro logro surgido de la experiencia, que trasciende la asignatura y el aula, fue la constitución del Semillero de Investigación de la Solidaridad y el Trabajo (SISOT), cuya acción se orienta principalmente a propiciar espacios de reflexión creativa, contribuyendo con ello a la generación y fortalecimiento de la cultura investigativa en la Universidad.
8. La propuesta objeto de la sistematización encuadra adecuadamente con la metodología institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia (MICEA).
9. La implementación de la sistematización o método de investigación para evaluar la práctica educativa permite incorporar las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del Derecho Solidario en la Universidad y reporta beneficios significativos. Lo anterior queda suficientemente demostrado con la sistematización de la experiencia sobre la implementación de la propuesta “Aproximación Metodológica a la Formación Participativa en la Universidad, quedando así resuelta la pregunta problematizadora y logrando el objetivo general propuesto.

No pretendo con lo expuesto agotar el análisis del profundo trabajo de investigación del Dr. Zuluaga, sino simplemente fundamentar de manera general la importancia de esta publicación.

**Antonio J. Sarmiento Reyes**

Director

Línea de Investigación en Derecho Solidario

CIFAD

Facultad de Derecho

Seccional Bogotá



## INTRODUCCIÓN

Hablar de derecho solidario es abordar un tema relativamente nuevo. Es por esta razón que, al indagar por la forma como se desarrolla su enseñanza-aprendizaje, se enfrentan dos dificultades ineludibles; una de orden estructural, pues debido a lo nuevo del tema, no ha sido objeto de un análisis riguroso para integrar su autonomía como rama del derecho. La otra dificultad tiene que ver con la incorporación de los nuevos paradigmas de la pedagogía en el currículo del programa de Derecho, ya que, a juzgar por las circunstancias, no se han producido aún los cambios requeridos, toda vez que se evidencian falencias que, en la misma medida, afectan la actividad pedagógica en el derecho solidario en particular.

En estudios realizados sobre el papel del abogado en los ámbitos académico y científico, se encuentra que el mismo no es destacable. Entre las causas más relevantes identificadas se halla la deficiente cualificación de los docentes que orientan los procesos de formación, quienes hacen del acto pedagógico una mera transmisión anacrónica de información. Se suma a lo anterior, para el caso del derecho solidario, el profundo desconocimiento sobre el tema por gran parte de los abogados.

Por las dificultades y falencias anteriormente enunciadas, se propuso en este trabajo analizar las posibilidades de incorporar nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho solidario en la universidad, mediante la sistematización de una propuesta metodológica que desde tiempo atrás venía implementando el autor.

Para lograr el cometido se revisaron las nuevas tendencias pedagógicas, que enfatizan en el aprendizaje más que en la misma enseñanza. En este orden de ideas, han surgido propuestas como la de Jairo Parra Quijano, orientada al derecho procesal; el modelo sugerido por Gabriel Andrade, denominado Proceso maestro de enseñanza, y el Método de aprendizaje por talleres, propuesto por Aroldo Quiroz. Sin embargo, a modo de advertencia, se registra un aporte de Henry Bocanegra, quien plantea que la aplicación de métodos activos no ha sido suficiente, en virtud

de que el problema, más que un asunto meramente metodológico, implica una profunda revisión a la propia concepción del derecho y al contenido mismo de su enseñanza.

Al contrastar en forma global los indicadores de logros determinados en la propuesta metodológica, los cuales se enmarcaban en las competencias generales que debe exhibir un profesional: la lectoescritura, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Con los resultados obtenidos se puede afirmar, con algunas excepciones, que en términos generales los estudiantes alcanzaron los logros propuestos en la metodología. Los logros no sólo se dieron en el nivel temático sino en el estructural, pues logran promover y fortalecer el desarrollo de construcciones mentales, para abordar el conocimiento, lo que en consecuencia facilita la apropiación temática.

En lo concerniente a las metodologías alternativas de evaluación de la práctica pedagógica, en la enseñanza-aprendizaje del derecho solidario en la universidad, con base en los referentes teóricos revisados sobre la sistematización como forma o método alternativo de investigación, y su aplicación en la metodología propuesta, se llegó a la conclusión de que esta práctica es supremamente elemental, flexible y trascendente, susceptible de ser aplicada en cualquier ámbito académico, y además posibilita la incorporación de las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho solidario, reportando significativos beneficios.

# IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

## Descripción

La enseñanza del derecho solidario afronta dos dificultades fundamentales: la primera, de orden estructural, pues debido a lo nuevo del tema no ha sido objeto de un análisis riguroso sobre su estatus, configuración y delimitación, ya que sólo hasta ahora, se vienen realizando elaboraciones en tal sentido. De lo anterior da cuenta Álvaro Godoy cuando aduce que “El derecho solidario es todavía una disciplina en ciernes de la economía solidaria, principal rama de la economía social” (Godoy, 2006: 151).

Además, lo anterior, se constata en los resultados de recientes investigaciones en las que se pudo demostrar que el derecho solidario no cumple con los requisitos de la autonomía legislativa, científica y didáctica que son señalados por la doctrina para poder afirmar que se está ante una rama autónoma del derecho; sólo podría hablarse de un derecho en estructuración. Si bien se evidencian avances en el campo legislativo, pues existen normas especiales para las entidades más importantes del tercer sector, algunas de ellas no tienen una legislación suficiente. De igual modo, para todas ellas es necesario hacer continuas remisiones al Código Civil o al Código de Comercio.

El carecer de autonomía, particularmente de la didáctica, dificulta a su vez el proceso pedagógico, pues se requiere de este modo, además de establecer las constantes remisiones anteriormente mencionadas, utilizar como sustitutos instituciones jurídicas que no encuadran adecuadamente dentro del sistema solidario. Igualmente, se constituye en una limitación su ubicación como asignatura en el plan curricular, si se abordara con el rigor que amerita la materia.

La otra dificultad tiene que ver con los nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje, como lo plantea Rubén Edel Navarro (2007), al manifestar que éstos han

sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido y a la vez exigido la evolución, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza de modelos dirigidos al aprendizaje y, por otra, al cambio en los perfiles de maestros y alumnos; en este sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza al de integrantes participativos.

En la enseñanza del derecho, al parecer, no se han producido aún los cambios requeridos, se vienen evidenciando falencias que muy seguramente aquejan de igual modo la actividad en el derecho solidario en particular. Como advierten Sepúlveda y García (2004:73), el problema de la enseñanza del derecho es mundial y nadie ha encontrado el modo perfecto de resolver tal cuestión. Según dichos autores, una situación igual ocurre en Colombia, como lo expresa la investigación *El abogado en el tiempo de la gente*, del Ministerio de Justicia, que enfatiza en la necesidad de renovarlo complementar el estudio o la enseñanza del derecho, pues indudablemente no se evidencia un papel destacado en los niveles académico y científico y, por el contrario, uno de los problemas que más enfrenta la profesión es el relacionado con la ética, con la descontextualización económica y social de su ejercicio, con falencias de información, así como de ausencia de compromiso y sensibilidad social.

Entre las causas más relevantes identificadas, se encuentran los docentes que vienen orientando los procesos de formación, los cuales, por su actitud y en muchos de los casos por su forma de contratación laboral, no asumen su función con el alcance que requiere esta labor, sacrificando, especialmente, el componente investigativo, pues el tiempo no les da para más bajo la modalidad de cátedra. Lo anterior incide en que la práctica pedagógica no se sistematice y el acto pedagógico termine siendo, en muchos de los casos, no más que una transmisión anacrónica de información. Se suma a lo anterior, para el caso del derecho solidario, el profundo desconocimiento sobre la materia del grueso de los abogados, por lo que las facultades se ven en dificultades para contratar expertos, debiendo recurrir a la improvisación, con las consecuencias previsibles que ello acarrea.

## **Formulación del problema**

¿Cómo incorporar nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho solidario en la universidad, mediante la sistematización de la práctica pedagógica?

## **Categorización analítica de la pregunta problematizadora**

- ¿Cuáles son las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho en Colombia?
- ¿Cómo incorporar las nuevas tendencias del derecho en la enseñanza de derecho solidario en particular?
- ¿Cuáles podrían ser las metodologías alternativas de evaluación de la práctica pedagógica en la enseñanza-aprendizaje del derecho solidario en la universidad?



## JUSTIFICACIÓN

Los descomunales problemas que enfrenta hoy la sociedad exigen de la universidad respuestas estructurales, que no sólo posibiliten potenciar la dinámica del desarrollo productivo, sino contribuir desde el conocimiento a garantizar el bienestar social, razón por la cual los procesos y productos que en ella se generen deben corresponder con las aspiraciones que representa el Estado Social de Derecho, tal como lo dispone la carta política.

A pesar de los intentos por mejorar la calidad de la Educación Superior, representados en la expedición de normas y requerimientos por parte de los diferentes organismos encargados de la promoción, vigilancia y control, aún se evidencian falencias en los procesos formativos. La Universidad Cooperativa de Colombia, y en particular el programa de Derecho, no escapa a ello, lo que ha motivado que de tiempo atrás se hayan emprendido una serie de acciones articuladas en el Plan Estratégico Nacional, tendientes al mejoramiento continuo en los diferentes ámbitos, especialmente en lo concerniente a la actualización curricular, mejoramiento de la infraestructura, formación de los docentes y fortalecimiento de la investigación y la proyección social, todo en concordancia con los lineamientos estratégicos misionales, como lo son la economía solidaria y formación de profesionales con criterios políticos.

Con el presente trabajo *Acerca de la enseñanza del derecho solidario: aproximación a una experiencia*, se pretende contribuir a la reflexión sobre asuntos cruciales para la universidad, como los enunciados anteriormente. La pertinencia del tema se refleja en tres ámbitos: primero, sobre la enseñanza-aprendizaje, toda vez que interviene un pilar fundamental del quehacer de la universidad, el cual, por cierto, debe asimilar e incorporar las nuevas tendencias pedagógicas, si se propone entregar a la sociedad profesionales capaces de asumir exigentes retos. Segundo, sobre la materia del derecho solidario, que se constituye, como ya se dijo, en una línea estratégica institucional, pues, de hecho, sería una contribución directa al proyecto nacional sobre investigación jurídica en derecho solidario que se viene

adelantando. Tercero, un aporte en el componente de investigación, ya que se pretende indagar sobre medios alternativos para sistematización de la práctica pedagógica por parte de los docentes, en y desde el mismo acto educativo; es decir, desde la cotidianidad del aula.

# OBJETIVOS

## Objetivo general

Analizar las posibilidades de incorporar las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho solidario en la universidad, mediante la sistematización de la práctica pedagógica.

## Objetivos específicos

- Identificar las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho en Colombia.
- Indagar posibilidades de incorporar las nuevas tendencias del derecho, en la enseñanza de derecho solidario en particular.
- Reconocer metodologías alternativas de evaluación de la práctica pedagógica en la enseñanza-aprendizaje del derecho solidario en la universidad.



## MARCO REFERENCIAL

### Marco de antecedentes

La propuesta pedagógica, objeto de la sistematización del presente trabajo, tuvo sus orígenes de implementación práctica en 1995, cuando el autor regentó como docente en el programa de Administración de empresas con énfasis en economía solidaria de la Fundación Universitaria Luis Amigó, en Apartadó, Antioquia, sirviendo inicialmente la cátedra de historia y filosofía de la economía solidaria, profundizando luego el proceso en las asignaturas modelos económicos solidarios y las prácticas en los niveles I, II, III, IV y V.

Fruto del proceso anteriormente citado fue el trabajo de investigación *Diagnóstico de las organizaciones de economía solidaria en Urabá*, realizado por 46 estudiantes, organizados en tres grupos que, a su vez, fueron las promociones de graduados de los semestres 01 de 1999, semestres 02 de 1999 y semestre 01 de 2000, los cuales abordaron, respectivamente, las zonas: Eje bananero, Urabá norte y Urabá chocono. A partir de esta dinámica surgió la creación de la Cooperativa de Trabajo Asociado Centro de Estudios Solidarios del Darién, conformada por docentes, egresados y estudiantes del referido programa.

Teniendo como referente de discusión los documentos *Aproximación al concepto de autocontrol y su dinámica en la economía solidaria* (Zuluai, 2002) y *Formación para la asesoría y el acompañamiento integral* (Zuluai, 2000), elaborados por el autor durante este proceso, se logró estructurar una metodología para el acompañamiento a las organizaciones solidarias, que a su vez sirvió de soporte documental para el proceso de formación de los futuros asesores del Centro de Estudios Solidarios, proceso que arrojó como producto los trabajos de investigación realizados por estudiantes vinculados al Centro de Estudios con la orientación del mismo, de los cuales cabe destacar *Evaluación de los componentes administrativo y legal en las*

*Cooperativas de Trabajo Asociado del Eje bananero urabaense* (Zambrano y Zurita, 2000) y *Análisis de la dinámica empresarial de la industria de artes gráficas en el Eje bananero urabaense* (Espinosa et al., 2001).

La evaluación del proceso, hasta ese momento experimentado, permitió evidenciar las bondades pedagógicas de una metodología de tipo participativo en la educación superior, toda vez que no sólo permitió estructurar esquemas mentales distintos en los estudiantes para abordar el conocimiento, sino, lo que es más importante, despertar su sensibilidad sobre la responsabilidad social del profesional y su vinculación directa como aporte a la transformación de la realidad.

Por diferentes circunstancias, el proceso se suspendió y fue reanudado en 2005, con la vinculación del autor como docente en los programas de Derecho y Contaduría en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Apartadó, sirviendo las cátedras economía solidaria y derecho cooperativo, proceso que, precisamente, se constituye en el objeto de sistematización del presente trabajo. Se constituye, además, en importante insumo para este cometido el hecho de que el autor estuvo en calidad de estudiante de las referidas asignaturas, pues cursó el programa de Derecho a partir del año 2000 en dicha universidad.

## **Marco contextual**

El trabajo de sistematización se desarrolla sobre el proceso educativo adelantado en las asignaturas de Derecho Cooperativo y Solidario del programa de Derecho y Economía Solidaria II del programa de Contaduría de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Apartadó, ubicada en dicho municipio de la región de Urabá, departamento de Antioquia, República de Colombia, en el período comprendido entre los años 2005 y 2007.

## **Marco teórico**

### **De la enseñanza-aprendizaje en sentido general**

Para abordar la temática de la enseñanza-aprendizaje, se constituye en una primera y gran dificultad la selección de la información a utilizar para el análisis; en virtud del cúmulo ofertado en y por los diferentes medios sobre la materia, en relación con el ámbito o fundamento general, pues, sin lugar a dudas, se ha producido lo

suficiente sobre ella, así la misma no se haya necesariamente traducido en mejoramientos significativos en la calidad de la educación.

En orden a que si bien el debate sobre la enseñanza-aprendizaje en un nivel general no es propiamente el punto nodal del problema a abordar en el presente trabajo, no obstante se requiere precisar con claridad los conceptos fundamentales relativos a la enseñanza-aprendizaje, razón por la cual se retomarán los lineamientos generales como referentes de análisis que permitan una lectura clara de esta práctica, para adentrarnos específicamente en el estudio del derecho solidario.

Si se parte, validando la premisa planteada por Rubén Edel Navarro (2007), de

“que los paradigmas de enseñanza-aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido y a la vez exigido la evolución, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, al cambio en los perfiles de maestros y alumnos; en este sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento”

Se hace necesario concretar las categorías conceptuales constitutivas del quehacer educativo.

En este orden de ideas, Ausubel y Colbs, citados por Navarro (2007), definen la educación como el conjunto de conocimientos, ordenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. Asimismo, estiman que la educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión.

En cuanto a la enseñanza, manifiesta el citado autor que es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia por diversos medios. En cuanto al aprendizaje, conceptúa que es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora; también es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información. En consecuencia, dichas categorías hacen parte constitutiva del concepto de educación.

Ahora bien, los fundamentos con que se estructura y reflexiona, así como la forma como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen relación di-

recta con la pedagogía y la didáctica; entendida la primera, en términos generales, como disciplina básica de la educación, trata del qué de la educación esto es, la reflexión acerca del acto educativo, de la organización sistemática de los conceptos y principios referidos a la educación en su conjunto. La didáctica, por su parte, se define como el arte de la enseñanza, la aplicación de la pedagogía, trata del cómo de la educación. Es la acción en el hecho educativo, organiza e instrumentaliza los conceptos y principios de la educación y la pedagogía; en consecuencia, es el brazo instrumental de la pedagogía.

Múltiples y diversas han sido las críticas al modelo tradicional de la enseñanza, así mismo han sido prolíferas las alternativas generadas para enfrentar el problema. En esta diversidad se han presentado planteamientos desde los puramente pedagógicos hasta los enmarcados en concepciones políticas e ideológicas; en esta última corriente se hace necesario recuperar el pensamiento del maestro Estanislao Zuleta, por cierto, un tanto menospreciado por el influjo mercantilista y tecnológico del modelo de educación imperante.

Advertía Zuleta (1995) desde décadas atrás, lo alienante y ruin del modelo tradicional, pero también lo inocuo y enajenante de algunos modelos pretendidos como alternativos. Al respecto, manifestaba que la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un caso perdido.

Continúa diciendo que en la escuela enseñan que dos más dos son cuatro, que menos por menos da más el alumno no entiende ni comprende por qué él sólo sabe que si lo hace así resulta y obtiene buenas calificaciones. Mientras el estudiante no sepa por qué menos por menos da más, no hay una apropiación del proceso que conduce a dicho resultado, lo cual demuestra que también las matemáticas pueden ser un dogma al igual que la religión o la historia sagrada.

En cuanto a la modernización de la educación, Zuleta (1995:22) argumenta que la educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: mínimo de

costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería. El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa. A esto es a lo que se quiere llegar con la tecnología educativa y los métodos de enseñanza audiovisuales, confundiendo educación con información.

Además del problema de enseñar resultados sin enseñar los problemas del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc. Entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumiendo el concepto de filosofía en un concepto muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación.

Como caso práctico ilustra Zuleta (1995:34), a manera de ejemplo, que a nadie por ejemplo interesaría, dentro del actual sistema, contratar un cajero que tenga una posición crítica frente al dinero. Sería peligroso para los intereses del banco y de los banqueros. En cambio, sí es muy útil alguien que se haya preparado bien para saber contar rápidamente grandes fajos de billetes y para hacer cuentas y balances de pérdidas y ganancias al final de cada mes. Personas así son más útiles que si supieran la teoría marxista del valor y del funcionamiento de la economía. Contextualizando el ejemplo, igual se podría entonces decir que no interesaría a la gran empresa nacional o extranjera contratar a un abogado que asuma una posición crítica y solidaria frente a las relaciones de explotación deshumanizantes, cada vez más intensificadas en el nuevo orden mundial. Un abogado como lo sugiere Ángel Osorio en *El alma de la toga...*

que lo que al abogado importa no es saber el derecho, sino conocer la vida. El derecho positivo está en los libros. Se buscan, se estudian, y en paz. Pero lo que la vida reclama no está escrito en ninguna parte. Quien tenga previsión, serenidad, amplitud de miras y de sentimientos para advertirla, será abogado; quien no tenga más inspiración ni más guías que las leyes, será un desventurado ganapán: Por eso digo que la justicia no es fruto de un estudio, sino de una sensación... (Osorio, 1989).

Termina sentenciando Zuleta que la sociedad escoge en cada generación las inteligencias más brillantes; los jóvenes más inquietos los mete en un sitio que

llama sus escuelas, los convierte en ingenieros, abogados, en médicos, en una palabra, en cajeros.

Frente a este escenario, y como desde el principio de este acápite se mencionaba, se han presentado múltiples y diversas alternativas enmarcadas en la últimas tendencias pedagógicas (Montenegro de Timarán *et al.*, 2006:29). Tal es el caso de la educación por procesos que destaca la importancia del proceso de transformación de la persona, la interacción dialéctica entre los actores del acto pedagógico y el desarrollo de las capacidades intelectuales y de su conciencia social. La comunicación pedagógica que enfatiza en el mensaje y las experiencias del profesor para enfrentar un problema y buscar la solución a través del mensaje y las experiencias de los estudiantes que trae del entorno se retroalimenta buscando una solución y planteamientos de lo teórico conceptual hacia su realidad inmediata.

Hacen parte también de las nuevas tendencias pedagógicas el constructivismo y el aprendizaje significativo, que conciben el conocimiento como un proceso de construcción progresiva para determinar cómo aprenden los sujetos y cómo construyen una visión particular del mundo, que lo convierten en un profesional competente. Y, por último, la Escuela Activa: proceso que propicia en cada estudiante el máximo desarrollo de sus capacidades personales, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de individualidad para transformarla.

## **Enseñanza-aprendizaje en el derecho**

Las dificultades y falencias identificadas en la educación en general han sido, por supuesto, objeto de preocupación y análisis en el derecho en particular. La situación no es nueva, ya lo avizoraba desde la década de los años setenta Jorge Witker (1975:98), quien expresaba que la incorporación de la pedagogía a los estudios jurídicos era un fenómeno de reciente data, y la literatura al respecto, exigua e incipiente. Atinente al método discurría (1975:99) que en la formación del abogado, éste será el camino que se elige para llegar a formar un profesional crítico, creador y útil a la sociedad en que se desempeña. En otras palabras, a formar un científico del derecho y abogado abierto al cambio social, al desarrollo; lo que requiere apoyarse en la didáctica jurídica, vista como el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos que ponen en movimiento un método determinado.

Para el citado autor hay conciencia de que la enseñanza tradicional debe ser superada y que se requiere hacer sustanciales reformas en los estudios jurídicos. En

la búsqueda de una óptica distinta, ha surgido la idea de incorporar una metodología activa de aprendizaje en el derecho. Esta tendencia de activismo didáctico, en términos generales, ha sido positiva, aunque se ha exagerado en cuanto a su utilidad y eficiencia. En su intento por cambiar el método tradicional, se ha minimizado a tal extremo el aporte que hasta ahora ha sido la clase magistral que, prácticamente, se le ha negado todo valor pedagógico.

En tal sentido, propone que todas las modalidades de métodos activos en el aprendizaje del derecho, expresan relación con la concepción de la educación como creación de conocimientos; es decir, la búsqueda y pesquisa por parte del estudiante, dirigido y orientado por el maestro. El estudiante es el ejecutor de su proceso de aprendizaje, colocado en situaciones ambientales y didácticas estructuradas por el maestro. En lugar de espectadores pasivos de formación que se asoman a la clase sin ningún trabajo previo, los estudiantes, verdaderos protagonistas de la función docente, han de preparar los materiales entregados o indicados por el profesor, con inquietudes e interrogantes, dispuestos a discutir académicamente bajo la dirección del docente.

En Colombia se vienen desarrollando significativos estudios en torno a la problemática en cuestión, como es el caso de la investigación realizada por María Montenegro y otros (2006), en la que se esboza como conclusión que “En todo caso, tratándose del tema de la enseñanza, en este caso jurídica, lo esencial reside en aprender a enseñar y en aprender a aprender, contribuyendo siempre a despertar las capacidades de asombro, de descubrimiento y de razonamiento.”

Muy seguramente, y está en la actualidad plenamente demostrado, que las capacidades anunciadas en el párrafo anterior solo se despertarán a través de la formación investigativa en las diferentes vertientes jurídicas esbozadas, entre otros, por Julio Rodríguez (1996:130): básica jurídica: relacionada con los aspectos que conforman los tres elementos fundacionales de la razón de ser de lo jurídico, tanto en la concepción axiológica y filosófica como en la práctica; jurídica aplicada, tecnología jurídica, que se enmarca dentro de lo que puede denominarse la fase técnica del ordenamiento jurídico y que fija su atención en la búsqueda de soluciones que permitan dotar de instrumentos más eficaces; sociojurídica, que trata de una construcción interdisciplinaria en la que la dimensión social interpela a los espacios de la juridicidad, a los saberes jurídicos concretos y la práctica jurídica, actúa en aspectos relacionados con los efectos sociales.

Son también de singular importancia los trabajos realizados por Henry Bocanegra (2003:13-43) y Miriam Sepúlveda con David García(2004:73-89),

quienes realizan un complejo análisis y articulan la reflexión abordando las diferentes dimensiones e implicando los diversos escenarios que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje del derecho. El primero, centrando la causal más allá de lo meramente metodológico; es decir, desde la concepción misma del derecho. Lo segundo, enfatizando un tanto más en lo pedagógico-didáctico; ambos fundamentan sus tesis con una rigurosa elaboración sobre la evolución histórica de la enseñanza del derecho.

En la investigación desarrollada por Sepúlveda y García (2004), se pone de relieve que el problema de la enseñanza del derecho es mundial y que nadie ha encontrado el modo perfecto de resolver tal cuestión. Según dichos autores, una situación igual ocurre en Colombia, como lo expresa la investigación *El abogado en el tiempo de la gente* del Ministerio de Justicia, que enfatiza en la necesidad de reestructurar o complementar el estudio o la enseñanza del derecho; indudablemente, no se evidencia un papel destacado en los niveles académico y científico y, por el contrario, uno de los problemas que más enfrenta la profesión es el relacionado con la ética, con la descontextualización económica y social de su ejercicio, con falencias de información, así como la ausencia de compromiso y sensibilidad social.

En este orden de ideas, bien puede señalarse que la enseñanza del derecho es más informativa que formativa, y el sistema de evaluación mide, casi exclusivamente, la retención memorística de la información. Las clases de derecho hoy en día no son más que la repetición o anticipo de lo que dicen los textos, con un papel pasivo de los alumnos y sin un mínimo grado de investigación de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza.

En el mismo sentido, describe Henry Bocanegra (2003), que son frecuentes los intentos de varias universidades por incorporar nuevas metodologías en la enseñanza del derecho y por desarrollar una formación integral de los educandos, con base en diagnósticos que privilegian lo metodológico, lo ético, lo logístico y lo actitudinal. Sin embargo, al salirse de esos puntos, que los tradicionales diagnósticos señalan como principales talanqueras para una adecuada enseñanza aprendizaje del derecho, se considera necesario hacer una profunda revisión a la propia concepción del mismo, una revisión al contenido mismo de la enseñanza de la disciplina jurídica que, en últimas, constituye el elemento estructurante del currículo. Antes que el aspecto metodológico, en referencia al cómo se enseña, es importante resaltar el qué y él para qué de esa enseñanza.

Coincidiendo con lo planteado por Zuleta, anteriormente citado, Bocanegra argumenta que una concepción político ideológica subyace a una forma particular

de enseñar y aprender el derecho. En las facultades, generalmente, la enseñanza está organizada a partir del derecho positivo. El positivismo jurídico. Y dentro de esta noción, la escuela de exégesis, la dogmática jurídica y la teoría pura del derecho siguen ejerciendo una influencia notoria sobre los diseños curriculares y la práctica docente. En tal medida, la formación del jurista queda circunscrita dentro de un modelopuramente normativo y formal.

Continúa argumentando el autor (2003:39):

El problema de rendirles culto a las normas positivas, pretender que los estudiantes las memoricen sin crítica alguna, no se puede entender como una falta de buena pedagogía, sino que constituye una estrategia ideológica que permita interiorizar una particular y conservadora concepción de la sociedad, de las ciencias sociales y el derecho. Sin pretender desconocer la importancia de las normas positivas dentro del estudio y enseñanza-aprendizaje del derecho, es importante valorizar perspectivas teóricas y metodológicas que desde una lógica dialéctica e interdisciplinaria, permitan una comprensión rigurosa del derecho como hecho cultural y recrear lo jurídico como disciplina académica. Esto para que contribuya, si no a transformar la realidad social, sí a conocerla científicamente.

Algunos autores sostienen que la cátedra debe ser complementada por el seminario con trabajos prácticos; sin embargo, en las facultades de derecho, el seminario es mirado por el estudiante como verdadera costura y, generalmente, un profesor dirige a ochenta o noventa alumnos en estos seminarios; de tal manera que se reduce a una cátedra magistral, mucho más mala que las normales. Desde tiempo atrás se viene diciendo que el método de la enseñanza del derecho tiene una diferencia frente a la enseñanza de las otras carreras. Mientras en la medicina, por ejemplo, el estudiante ve un riñón al tiempo que estudia sus funciones, el estudiante de derecho estudia teóricamente los requisitos del contrato, pero nunca realiza un contrato, ve los requisitos de la demanda pero nunca hace una demanda. En resumen, en las facultades de derecho no se está cumpliendo con las funciones de la enseñanza, se enseña sólo teoría y el estudiante se aprende unos miniapuntes y así llega a ser profesional, sin ningún conocimiento práctico, sin ningún método para abastecerse en los casos que la vida le va presentando.

Conscientes de la problemática presentada, varios estudiosos del derecho han venido desarrollando una serie de propuestas y prácticas para incorporar nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje del derecho. Una de estas propuestas es la esbozada por Jairo Parra Quijano(1999:183-193) sobre la enseñanza del derecho procesal, para lo cual propone una especie de monitoría por parte del Instituto Colombiano de Derecho Procesal sobre los contenidos curriculares,

de tal manera que se unifique intensidad horaria y, bajo el esquema de selección aleatoria, frecuentemente se comprueben logros.

No desconoce el autor las dificultades que representa una propuesta de este tipo, frente a la mal entendida libertad de enseñanza, pero si se entiende lo benéfico que resulta unificar contenido, método e intensidad bajo la orientación de quienes han dedicado su vida dentro del instituto al estudio de la ciencia procesal, podrán ser superadas, máxime si se tenía en cuenta que la labor propuesta se podría llevar a cabo en concertación con las propias universidades, el Icfes y el Ministerio de Justicia, y sería con estas mismas entidades que se podrían acordar estímulos para aquellas facultades de derecho que dentro de este esquema le apostaran al cambio.

Al encontrar que el método de enseñanza podría estar presentando problemas por cuanto se ha adoptado el mismo sistema exegético que representa un derecho lento y formalista, se propuso un proceso integrado de transmisión de conocimiento. Para ello se deberían agrupar tres materias que hasta ese momento se dictaban inconexas como eran: derecho romano, teoría general del proceso y procedimientos.

Las dos primeras, que son de corte teórico, se pueden desarrollar mediante la clase magistral. En la parte relacionada con los procedimientos se debe orientar un proceso de enseñanza en el que se integre la parte teórica y un conocimiento particular a la casuística. La aplicación normativa resulta ser importante pauta mediante la cual se dirija el conocimiento a un fin específico, saber de un procedimiento ágil, dúctil, compenetrado de humanismo, ajeno a la tramitología burocratizante.

Agrega Parra Quijano que el sistema de evaluación para el derecho procesal se debe acondicionar para no continuar propiciando el aprendizaje nemotécnico que, como único resultado, ofrece un recitador de textos legales, citas, párrafos e incisos. El anterior resultado no puede convivir sino dentro de la más férrea exégesis, y ésta, a su vez, ha demostrado ser útil como elemento de perpetuación del simple y frío contenido normativo. Quien aprende de memoria sólo tiene la oportunidad de repetir lo memorizado. Si, por el contrario, se instrumenta un conocimiento con la activa participación del docente, el recurso de memoria se abandona para abrir creativas posibilidades donde se reemplace la inútil repetición, por la fecunda labor de intérprete, mediante la cual se logre reconciliar la academia con la realidad social.

Otro de los aportes importantes en las alternativas en la enseñanza del derecho, lo constituye el realizado por Gabriel Andrade (2003:163-188), quien manifiesta

que el insumo cultural, fruto del proceso de la información de calidad, trabajado en el proceso del conocimiento, es la base del saber o proceso de sabiduría en el que se manifiesta la competencia de los seres humanos para obrar correctamente en un contexto determinado.

En el proceso de conocimiento es necesario un profesor acreditado, esto es, que convoca y tiene credibilidad, usa el universo de las habilidades mentales para someter el contenido de su asignatura o proyecto al “proceso maestro de enseñanza”, conocido por la sigla Oira: observar, para responder a la pregunta ¿qué es esto?; interpretar, para responder ¿qué significa?; relacionar, ¿con qué concuerda? y aplicar, para responder a la pregunta de la excelencia, ¿para qué sirve?

Como el ejemplo del profesor acreditado, único medio didáctico para aprender correctamente, será usado por los estudiantes, cada estudiante procesará la información de calidad, sometiendo el insumo cultural de sus créditos académicos al proceso Oira en la tarea de construir conocimiento y apropiarse de él significativamente. De esta manera, el estudiante formará, a lo largo de su carrera, su criterio o pensamiento propio, aplicándolo a la solución de un problema o la satisfacción de una necesidad. Poco a poco se transformará en el ser humano competente para enfrentar conscientemente la complejidad de este mundo y de este tiempo.

Como los problemas o las necesidades surgen de la sociedad, de la naturaleza, del conocimiento o del entramado de ellos, la actividad idónea que se desprende de una tarea concreta, en un contexto que funciona en dirección correcta, es la competencia; por tanto, las habilidades mentales se convierten en competencia cuando se hacen observables (evidentes), si surgen de una tarea concreta (proponer una solución; descubrir o fijar el significado, sentido o alcance de un texto, dar razón o explicación de algo enunciado), en un contexto determinado (el aula universitaria, la universidad, la oficina, la baranda, etc.). En la práctica OIRA, consciente o inconscientemente, se usan las otras habilidades mentales, como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, la abstracción, la generalización, la proposición, la selección, la clasificación, el reconocimiento, la explicación, la comprensión, la argumentación, etc. El empleo correcto de las habilidades mentales, usadas para cumplir una misión en un ambiente determinado social, económica, política y culturalmente, es la sabiduría en movimiento, es la competencia que otorga singularidad e importancia del ser humano, fruto del proceso total, completo, integral de formación o educación. En síntesis, el saber construir criterio es la misión del estudiante, ayudar en esa construcción es la misión del docente.

Ahora, en relación con la evaluación de los desempeños, Gabriel Andrade plantea que “la evaluación es otra oportunidad de aprendizaje”. Sin embargo, es necesario distinguir entre la evaluación normativa y la evaluación por criterios. La primera sirve para comparar el rendimiento de los estudiantes; la segunda, para determinar qué aprendió y cuánto aprendió cada estudiante de lo que estudió; además sirve para determinar cómo se aplica el conocimiento adquirido. El proceso evaluativo se cumple a través de tres competencias o habilidades establecidas como criterios o condiciones para valorar los desempeños de los estudiantes: la propositiva, la interpretativa y la argumentativa.

Propositiva: habilidad que permite reconocer planteamientos críticos y creativos para la propuesta idónea de opciones o alternativas de solución de problemas o satisfacción de necesidades. La puesta en marcha de esta competencia implica las competencias interpretativa y argumentativa.

Interpretativa: habilidad para identificar y comprender el significado correcto de un signo, texto, problema, esquema o sentido apropiado de la realidad.

Argumentativa: habilidad para fundamentar y sustentar explicativa o comprensivamente el planteamiento y la articulación de las razones que estructuran una idea, una propuesta, una tesis, un criterio o solución de un problema.

En tal sentido, se admite la noción de competencia como una actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido. Esta noción desarrolla el concepto de idoneidad para resaltar el valor de la coherencia entre el pensar, el sentir, el decir y el hacer; entre pensamiento, la voluntad, la palabra y obra, inscritos en un contexto que fluye correctamente (espacio-tiempo). Por tanto, es en la tarea concreta donde aparece el pensamiento, la voluntad y la palabra convertidos en obra y actuación idónea.

Si los seres humanos interactúan con determinadas situaciones, dichas interacciones se desarrollan en escenarios individuales y sociales que constituyen la cultura. Por tanto, es la sociedad la que demanda, da sentido y legitima las competencias esperadas, justificando la importancia del contexto. La competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que otorgan valor agregado a la interacción. En consecuencia, la competencia, como acción idónea, sólo es visible en la práctica, a través de desempeños que se dan en el aula y en la vida cotidiana.

En esta misma perspectiva de contribución, Aroldo Quiroz (2003:65-84) propone el método de aprendizaje por talleres; para tal efecto, inicia con una posición

crítica planteando que el modelo de la enseñanza del derecho fue adoptado de la escuela francesa; esto es, la transmisión del derecho a través de la cátedra magistral. Él respondía a toda una tradición heredada por los franceses de las primeras escuelas del derecho, que tenían por objeto la retención de información por parte de los estudiantes más que la reflexión del estudio. Es decir, la enseñanza va a girar en el proceso memorista; él se ha conservado mucho tiempo en nuestro país, el profesor lee, explica y transmite unos conocimientos que posteriormente pregunta al estudiante al pie de la letra. En este modelo el alumno repite la información recibida sin detenerse a reflexionar lo que está exponiendo; cuando enfrenta la realidad, esto es, al confrontar los hechos con la norma, y le toca enfrentar un futuro proceso, no halla cómo sortear dicha situación, es cuando acude a un texto de práctica forense como si allí se encontrara la solución del problema que enfrenta; es decir, no encuentra el hilo conductor entre la práctica y la teoría jurídica que recibió.

Como alternativa, el autor mencionado propone El método de aprendizaje por talleres, el cual es aplicable a todas las ramas del derecho. Con él, el alumno aprende a construir su propio conocimiento, sortear situaciones complejas y está en capacidad de enfrentar los cambios legislativos; su legitimación se da cuando se organiza metodológicamente la interacción y relación entre la teoría y la práctica del derecho.

Según Aroldo Quiroz, el proceso de aprendizaje mediante talleres, se estructura dentro de los tres principios kantianos: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente. Pensar por sí mismo significa que el estudiante desarrolle y exponga su propia idea, aunque no es fácil en el estudio del derecho, ya que éste se enseña y debe aprenderse dogmáticamente. Pensar en el lugar del otro es la posición en la que debe colocarse el maestro, es pensar en qué medida el alumno podría tener la razón cuando dé una respuesta, en lugar de hacerlo quedar en ridículo, hacer lo contrario; esto es, tratar de buscar en su respuesta una pequeña verdad, incluso ayudar a mejorar su idea si se equivoca exponiendo, tratar de orientarlo para mejorarla. El tercero y último es ser consecuente, donde tiene que hacer una relación lógica entre la pregunta o problema que plantea el maestro y la respuesta que da el discípulo; esta última tiene que estar motivada y razonada, así la respuesta esperada por el maestro no sea esa. Por lo tanto, el aprendizaje por talleres es para el alumno un modelo o sistema de estudio, un proceso de entrenamiento y un modo especial de acceder a los conocimientos del derecho y para el maestro un método de enseñanza.

Los elementos de este método serían entonces; primero; los sujetos: está compuesto por dos sujetos, uno activo, en este caso el alumno que tiene que disponer

todas sus energías para construir el conocimiento, constatarlo y aplicarlo, teniendo en cuenta que la sociedad está en constante transformación y el sistema jurídico en permanente cambio; otro pasivo, que es el maestro, acompañante que instaura una relación de ayuda al organizador del contexto y se constituye en mediador entre el sujeto activo y el aprendizaje. Segundo, el objeto: es el acto de aprender, donde cada alumno debe construir su conocimiento, teniendo en cuenta que el sistema jurídico es constante en la búsqueda del conocimiento. Tercero, la función: preparar al alumno para que enfrente los retos jurídicos que plantea la sociedad posmoderna, que por novedosos y cambiantes no encuentran a veces respuesta en el derecho legislado.

Por último, en un análisis de mayor integralidad y profundidad, tomando como referente los Modelos Pedagógicos en la Enseñanza del Derecho, Sepúlveda y García (2004) manifiestan que para subsanar las dificultades y limitaciones en esta rama de saber, de tal suerte que permita proyectar un profesional del derecho acorde con los tiempos modernos, es importante que las universidades propugnen por tener docentes con las siguientes cualidades: a) ser un maestro inteligente del ramo, es decir, con excelente formación disciplinar; b) un investigador productivo, como condición sine qua non para contrastar la teoría con la realidad social; c) un sistematizador espiritual, como ser emocional que se proyecta para el mejoramiento cotidiano de su práctica pedagógica; d) un ferviente educador del pueblo, haciendo consciente su responsabilidad social como profesional y e) un dirigente, por la condición de líder y facilitador que implica la calidad de docente.

Por lo anteriormente expuesto y por ser el docente uno de los actores protagónicos en el proceso de aprendizaje, éste debe exhibir características especiales de vocación, convicción, conocimiento, experiencia, investigación y productividad académica como baluarte en la formación de las futuras generaciones de abogados; sin embargo, sería imposible formular una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del derecho sin reflexionar primero sobre si debe instruir para seguir transmitiendo o si, por el contrario, hay que generar y producir una nueva interpretación del derecho, reconociendo entonces una nueva pedagogía jurídica; por ello, es necesario considerar si cabe en este sentido la formación de un docente específico para la epistemología jurídica o si, por el contrario, basta con reforzar en quienes se desempeñan como tales aquellos aspectos pedagógicos, administrativos y técnicos, de tal manera que su relación con el estudiante rompa el esquema que hasta el momento ha sido objeto de reservas.

En este orden de ideas, cabe preguntarse si la formación de los futuros abogados debe partir de la institución educativa y estar acorde con el mundo globalizado, o si es posible formar abogados con criterios críticos en una era en que el discurso político es mediático y que, por analogía, se acerca bastante a la clase magistral, teniendo presente, claro está, de qué manera cambiar esa tendencia de infalibilidad y certeza que caracteriza al docente de las ciencias jurídicas. Se hace necesario, entonces, renovar el concepto de profesión educativa, ello implicaría tener en cuenta factores como: a) tener un cuerpo de conocimientos pedagógicos jurídicos especializado y consistente; b) una función sociocultural que conlleve a otorgar un estatus digno al docente de ciencias jurídicas y c) asumir autonomía con responsabilidad para obtener frutos favorables.

Las referencias presentadas sobre la enseñanza del derecho sirven de pauta para reflexionar sobre la enseñanza del derecho solidario en particular, en virtud de que, por lo reciente de esta rama, sí así se le puede designar, sólo se está configurando su cuerpo normativo y doctrinario, pues si bien como lo exponen Luz Patricia Pardo y otros (2006:239) que en este periodo la educación y la pedagogía se asumen con un carácter relevante, entendiendo la importancia que ellas representan para la formación de los hombres y mujeres que conforman el sector solidario, preocupa que existen muchos cursos, manuales, cartillas, mientras hay ausencias de textos, documentos e investigaciones sobre pedagogía y didáctica de la economía solidaria, lo que necesariamente se hace extensivo al derecho solidario.

## **Derecho solidario**

El derecho solidario, como parte integrante de la ciencia del derecho, entendiendo por ciencia “como un tipo especial de conocimiento caracterizado por el método, la objetividad, la comparación y la generalización –ya que su objetivo es descubrir las leyes que rigen los fenómenos”, Arboleda y Lopera, 2007:7) no ha sido objeto de un análisis riguroso sobre su estatus, configuración y delimitación, pues sólo hasta ahora se vienen realizando elaboraciones rigurosas al respecto. De lo anterior da cuenta Álvaro Godoy, cuando aduce que “el derecho solidario es todavía una disciplina en ciernes de la economía solidaria, principal rama de la economía social, la cual, a diferencia de la economía convencional, tiene la solidaridad como principio y la persona es el elemento central, por encima del capital” (Godoy, 2006:151-156); continúa manifestando que “para identificar las posibilidades de autonomía que tiene el derecho solidario en el sistema de la Economía Social, es preciso extraer del contenido histórico de la economía solidaria su concepción general de combinar economía y solidaridad” (Godoy, 2006:152).

No obstante lo anterior, para el logro del objetivo propuesto en el trabajo, se requiere el acercamiento a algunos valiosos intentos llevados a cabo por académicos comprometidos con el tema; tal es el caso de Jorge Osorio con la monografía de grado realizada en 1999 (1999:26-43), en la cual recoge los aportes hasta ese momento logrados. Introduce el tema con la definición del derecho solidario, como una rama autónoma del derecho privado que regula los actos jurídicos que se originan en las empresas de economía solidaria y las relaciones de éstas con el Estado y con sus asociados. El concepto es nuevo y por ello se encuentra en proceso de elaboración teórica. La expresión abarca un campo de aplicación más amplio que el del derecho cooperativo, que tiene una mayor tradición en el campo jurídico, pues incorpora las actividades de todas las organizaciones que hacen parte de la economía solidaria.

El primer esbozo de lo que se ha dado en llamar derecho solidario se planteó, como es obvio, dentro del cooperativismo. En ese orden de ideas, el primero que utilizó la expresión derecho cooperativo fue el jurista alemán Otto Gierke, quien publicó tres tomos sobre el tema entre los años 1868 y 1881. Desde entonces, se inició en el mundo una lucha incesante, que al principio encontró bastantes enemigos, para hacer que se reconociera a la actividad cooperativa como merecedora de poseer su propio ordenamiento jurídico, totalmente independiente de otras manifestaciones de derecho privado y, concretamente, del civil y comercial.

La persistencia de los juristas consagrados a propugnar por la autonomía del derecho cooperativo, cristalizó sus pretensiones cuando en el XI Congreso Internacional de Derecho Comparado, realizado en Caracas en 1982, se aceptó la existencia del régimen jurídico de las organizaciones cooperativas, todo ello avalado por la Academia Internacional de Derecho Comparado. En general, en América se han desarrollado muchos encuentros, congresos y seminarios orientados a cimentar los perfiles propios del derecho cooperativo. Precisamente, y con el propósito de darle bases sólidas a tal aspiración, los cooperativistas agrupados en la Organización de las cooperativas de América, OCA, redactaron en 1988 el denominado Proyecto Ley Marco para las Cooperativas de América Latina, que para el caso de Colombia constituyó un decisivo antecedente de la Ley que al poco tiempo se promulgó la N° 79 de 1988, conocida a su vez como la Ley del cooperativismo en Colombia.

Sobre las características del derecho solidario, dice Jorge Osorio que éste propugna por agrupar en una sola categoría jurídica a todas las actividades que se fundamentan en el esfuerzo común y en la ausencia de ánimo de lucro para la producción de bienes o la prestación de servicios de todo tipo, toda vez que el movimiento solidario posee una doctrina filosófica independiente, con una ideología que le ha impuesto una identidad inconfundible, para diferenciar el derecho solidario de las

demás disciplinas jurídicas, cuyo sustento doctrinario es muy diferente. Lo anterior se encuentra plasmado en los valores y principios reconocidos universalmente e incorporados en todas las legislaciones nacionales. En síntesis, el derecho solidario, con fundamento en su filosofía de la cooperación y del bien común, debiera poseer a su turno una legislación autónoma que le permitiera desarrollar en forma independiente las regulaciones jurídicas propias de su objeto ordenador.

Belisario Guarín, citado por Osorio, expone que la autonomía de una rama del derecho se logra cuando existen principios generales y comunes a toda la materia de la misma, que sirven para conferirle unidad y fines específicos y distintos de los demás, cuando tiene fuentes propias y conceptos y métodos para la expresión, aplicación e interpretación. Si se parte de la base de que las organizaciones cooperativas y solidarias en general responden a unos principios comunes y específicos para este tipo de personas jurídicas, los enunciados por la ACI (Asociación Cooperativa Internacional), reconocidos universalmente, les determinan unas claras características que a la vez que les dan identidad, las diferencian de otras formas jurídicas. Los actos que las cooperativas realizan, así como su estructura y métodos de operación, imponen ser también diferentes y, en consecuencia, tienen unas fuentes propias de derecho.

La autonomía del derecho solidario, frente a otras ramas, se manifiesta por poseer una legislación propia, que se concreta especialmente en las leyes 79 de 1988 y 454 de 1998, las cuales, a su vez, encuentran respaldo constitucional en los artículos 58 y 333 de la Constitución Política de 1991. Dicha legislación regula íntegramente la materia, de tal forma que no dependen de normas contenidas en otros ordenamientos jurídicos para que las actividades que hacen parte de su objeto regulador se puedan desarrollar normalmente. Sólo como mecanismo supletorio, podrá acudir a otras normas legales, tal como lo prescribe el artículo 158 de la ley 79 de 1988:

El derecho solidario tiene también sus propias fuentes de derecho. La más importante de ellas es la ley positiva, contenida en las leyes 79 de 1988 y 454 de 1998 y los decretos con fuerza de ley o reglamentarios expedidos por el gobierno nacional. Además, con carácter subsidiario, son fuentes del derecho solidario la doctrina, los principios cooperativos generalmente aceptados e incluso las disposiciones sobre asociaciones, fundaciones y sociedades que por su naturaleza sean aplicables a las empresas de economía solidaria.

Dentro de la tradicional clasificación del derecho, en público y privado, no hay duda que hace parte de este último, pues regula las relaciones de personas jurídicas (empresas de economía solidaria) y personas naturales (asociados de las mismas)

de carácter particular o privado. La creación de las organizaciones solidarias es producto de la voluntad particular, o sea, que se constituye por el deseo asociativo de un grupo de personas que, con fundamento en el derecho de asociación, consagrado en la Constitución Política, forma su propia empresa, a semejanza de lo que ocurre con el nacimiento de las sociedades comerciales o con las entidades sin ánimo de lucro que regula el Código Civil.

La existencia de las empresas de economía solidaria no es otra cosa que el resultado de un contrato privado celebrado por varias personas naturales o jurídicas que, para el caso de las cooperativas, por ejemplo, se patentiza en el llamado “acuerdo cooperativo”, definido por el artículo 3 de la ley 79 de 1988, el cual se extiende por analogía a las organizaciones solidarias como el acuerdo solidario. Entonces, el derecho solidario regula las relaciones surgidas del acuerdo solidario, es decir, el que le dio vida a la empresa asociativa que, si bien se asemeja al de las sociedades comerciales o civiles en algunos aspectos, en la mayoría de ellos es sustancialmente diferente.

En cuanto al acto solidario, amplía Jorge Osorio, que casi todos los actos que realiza el ser humano tienen connotaciones jurídicas; voluntariamente, el hombre está creando en forma permanente lo que se conoce de manera genérica como acto jurídico, lo mismo ocurre en el ámbito de la economía solidaria. Desde la constitución misma de una empresa de este tipo, todas las relaciones que se susciten y las actividades que se desarrollen en cumplimiento del objeto social son actos jurídicos que tienen su propia normatividad, diferente a las disposiciones civiles, comerciales, laborales, penales, administrativas, etc.

Ya existe como institución reconocida por la legislación el **acto cooperativo**, definido por el artículo 7 de la Ley 79 de 1988: “Serán actos cooperativos los realizados entre sí por las cooperativas o entre éstas y sus propios asociados en desarrollo de su objeto social”. Ahora bien, como de conformidad con el artículo 58 de la Ley 454 de 1998, “Serán aplicables a las entidades de naturaleza solidaria las disposiciones legales y reglamentarias establecidas en la presente ley”, resulta evidente que la teoría del acto cooperativo se extiende a las demás empresas asociativas y solidarias de propiedad. Por consiguiente, es permitido utilizar la expresión **acto solidario** como comprensivo no sólo de las relaciones que surgen en las cooperativas sino en las organizaciones sin ánimo de lucro cobijadas por la Ley de la economía solidaria.

En este orden de ideas, de conformidad con la idea básica que determina el artículo 7 de la Ley 79 de 1988 y, en armonía con las opiniones doctrinarias más importantes,

se podrá definir el acto solidario como el acto jurídico destinado a crear, mantener, modificar o extinguir obligaciones surgidas en el seno de las empresas de economía solidaria, en cumplimiento de su objeto social. Es de destacar que, de acuerdo con las normas vigentes en Colombia, no es acto solidario el que se realiza entre la empresa y un tercero no asociado, que en otras legislaciones si se acepta como tal, por ejemplo en Argentina (Katime y Sarmiento, 2005:202). En la legislación interna se aplican, la noción restringida del acto y no la amplia; es decir, la normatividad interna respeta el llamado “criterio de identidad”, según el cual el asociado de la empresa solidaria debe ser al mismo tiempo el usuario de los servicios que presta.

En relación con los elementos del acto solidario, se encuentra que es una expresión de la autonomía privada. En efecto, el acto solidario no es sino la manifestación de la voluntad particular, que primero se expresa en el acuerdo que varias personas realizan para constituir la organización solidaria y luego se desarrolla por medio de las estatutos y reglamentos internos que regulan las actividades sociales, siempre y cuando se ajusten a las disposiciones legales, que, en todo caso, respetan y garantizan dicha autonomía privada.

Otro elemento del acto solidario son los sujetos, que no son otros que la organización solidaria, de una parte, y de la otra, el asociado. En este sentido, se puede afirmar que tales actos serán siempre bilaterales, pues siempre existirán dos partes que intervienen en el mismo, advirtiéndose que la relación se puede establecer entre dos entidades asociativas sin participación directa de los asociados, como ocurre, por ejemplo, cuando realizan actividades de integración. Sin embargo, no se puede dejar al margen la apreciación de algunos autores, que en estas organizaciones se presentan además actos jurídicos unipersonales complejos.

En cuanto al objeto del acto solidario, tiene una doble connotación: de una parte, posee un carácter general precisado por el artículo 6 de la Ley 454 de 1998, cuando afirma que “las organizaciones de economía solidaria son creadas con el objeto de producir, distribuir y consumir conjunta y eficientemente, bienes y servicios para satisfacer las necesidades de sus miembros”. Pero, el objeto también exhibe un significado particular, más restringido y que se relaciona directamente con la actividad principal que debe desarrollar la empresa: transporte, vivienda, educación, trabajo asociado, ahorro y crédito, etc. Es decir, que el objeto específico se determina según el tipo de identidad y la finalidad particular para la cual fue creada. Es obvio que el acto solidario no comprende solamente la prestación del servicio en sí al usuario, sino todas las demás actividades que es necesario realizar para darle cumplida ejecución al mismo.

El propósito que anima el acto solidario, o sea, el espíritu que está implícito en él, consiste básicamente en la satisfacción de una necesidad común, distinta al ánimo de lucro que inspira los objetivos de los actos mercantiles. Es lo que el artículo 6 de la Ley 454 de 1998 consagra como una de las características de las organizaciones solidarias “tener incluido en sus estatutos o reglas básicas de funcionamiento la ausencia de ánimo de lucro, movida por la solidaridad, el servicio social o comunitario”.

Muchos otros aportes se han hecho en el intento por construir la identidad del derecho solidario como se puede evidenciar en la investigación realizada por la Universidad Cooperativa sobre el estado del arte de la economía solidaria en Colombia (Pardo *et al.*, 2006:239), en la cual se relacionan las publicaciones existentes en las diferentes fases de desarrollo del movimiento solidario en el país, destacándose el quinto periodo, caracterizado por el afianzamiento de los cambios dados a partir de la Ley 454 de 1998, mediante la cual se abrió paso a la conformación de un sector solidario. Los documentos escritos en esta época tratan de dar respuesta a las nuevas condiciones, lo que se ve reflejado en todos los ejes temáticos, desde el doctrinal, pasando por el jurídico, la gerencia y, particularmente, el educativo.

Se destaca también en esta investigación el libro de Carlos Uribe Garzón (2003); señala que las cooperativas deberán ser reconocidas como entidades legales y gozar de verdadera igualdad con respecto a otro tipo de asociaciones y empresas. Se resalta la necesidad de crear medidas apropiadas dentro del marco legal, administrativo y de la jurisprudencia, para que las cooperativas puedan prosperar en igualdad de circunstancias, para lo cual se requiere participación en la formación de la legislación cooperativa.

Otro aporte importante, que por lo reciente no aparece compendiado en el libro del *Estado del arte del sector solidario en Colombia*, es el *Diccionario de economía solidaria y cooperativismo* (Henaó *et al.*, 2006), del cual vale la pena destacar la definición de derecho cooperativo, la cual se enuncia literalmente en el marco conceptual.

Por último, con la pretensión de consolidar lo hasta ahora esbozado, se trae a colación el valioso y profundo aporte dado por la investigación que vienen desarrollando la Universidad Cooperativa de Colombia y el Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria, DanSOCIAL, el cual ya presentó su primer fruto, materializado en la publicación del libro *Hacia la construcción del derecho solidario en Colombia* (Katime y Sarmiento, 2005). Su valor lo constituye el gran

esfuerzo por intentar establecer la correlación, coherencia y congruencia que deben existir entre las normas y los hechos sociales que las originan, así como entre el derecho objetivo y los fundamentos filosóficos e ideológicos que configuran la respectiva praxis social del fenómeno o movimiento social, en este caso el solidario.

Para lograr su cometido, la investigación en mención inicia retomando la evolución del concepto de solidaridad desde la perspectiva jurídica romana, hasta la definición actualizada con raigambre eminentemente sociológica, dando cuenta así de un acumulado de aportes de eras, escuelas y tendencias que matizaron su alcance. En este mismo orden de ideas, la profundización en el análisis obliga a desentrañar diferencias conceptuales y funcionales, entre categorías que históricamente han sido manejadas en forma indistinta, incluso, en extremo, valoradas como sinónimos. Para los autores, hablar de sociedad civil, tercer sector, sector solidario, sector de la economía solidaria, sector de la economía social, no tiene igual significación. La claridad lograda en los conceptos anteriormente relacionados, se constituyeron en insumos vitales para aproximarse a la respuesta de la problemática central formulada en la investigación, que hace referencia a la existencia o no de la autonomía del derecho solidario y a la clasificación o taxonomía de las organizaciones que lo constituyen. Dichos conceptos se ampliarán en el marco conceptual.

Con los resultados de la investigación se pudo demostrar que no se cumplen los requisitos de la autonomía legislativa, científica ni didáctica, que son señalados por la doctrina para poder afirmar que se está ante una rama autónoma del derecho, sólo podría hablarse de un derecho en estructuración. Si bien se evidencian avances en el campo legislativo, pues existen normas especiales para las entidades más importantes del tercer sector, muchas de ellas no tienen una legislación suficiente. Además, para todas ellas, es necesario hacer continuas remisiones al Código Civil o al Código de Comercio.

En cuanto a la autonomía científica, solamente las cooperativas y, en parte, las mutuales y los fondos de empleados, han desarrollado principios e instituciones jurídicas propias, los cuales no son aplicables a todas las organizaciones del tercer sector. Respecto de la autonomía didáctica, sólo la Universidad Cooperativa ofrece programas relacionados con la legislación del sector solidario, a excepción de Bogotá, donde además los ofrece la Universidad INCCA. Concluye la investigación planteando que es necesario avanzar en el desarrollo de una normatividad adecuada para el tercer sector.

## **Sistematización como forma o método alternativo de investigación**

### *A manera de introducción*

El introducirse en la reflexión sobre la sistematización como forma o método alternativo de hacer investigación, implica, así sea de modo un tanto superficial, trasegar de nuevo por el discurso clásico del método. Literalmente se define como “camino hacia algo”. En su sentido más general, manera de alcanzar un objetivo determinado o procedimiento para ordenar la actividad. En el sentido especialmente filosófico, como medio de cognición, el método es la manera de reproducir en el pensar el objeto que se estudia. La aplicación consciente de métodos con una base científica es condición esencial para que el conocer avance con éxito. El método es objetivo y apropiado si corresponde al objeto que se estudia. De ahí que el método se halle indisolublemente unido a la teoría (Rosental y Iudin s.f).

Por su parte, la metodología se concibe como la organización para la concreción de un hecho ya sea educativo o investigativo; trata de la forma, el modo y el procedimiento en el acto. Ordena el recorrido, según sea el caso, de la intencionalidad pedagógica y de la acción didáctica o de la intencionalidad investigativa. Se habla en este caso de dos tipos de métodos: heurísticos, cuando son de investigación, donde el problema clave es la adecuación entre el método y la estructura lógica del objeto a investigar; y didácticos, cuando son de educación, donde el problema clave es la adecuación del método a la estructura psicológica de los aprendices.

Con la vinculación al debate del pensamiento de Jurgen Habermas (1989), sobre los nuevos paradigmas del conocimiento, se generó un replanteamiento en la forma de concebir el mundo y por ende, de abordarlo. La reorganización del conocimiento en los tipos: empíricoanalítico, histórico hermenéutico y crítico social, abrió el camino para indagar otras formas de construir conocimiento y es desde esta perspectiva que puede encontrar asidero la sistematización, pues los dos últimos tipos o paradigmas responden propiamente a una búsqueda de sentido y a un interés práctico, emancipatorio y de transformación social.

En particular, con el paradigma histórico hermenéutico, como lo plantea Gutiérrez, citado por Luz Patricia Pardo (2006:12), se pretende dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social. La historia y la hermenéutica tratan

precisamente de reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos literarios y lingüísticos para recapturar un “todo-con-sentido”.

Complementa Cifuentes, citada por Pardo(2006:15), que el ciclo hermenéutico está mediado en todo su proceder por la reflexión crítica sobre el conocimiento acumulado acerca del fenómeno objeto de estudio, que trasciende a través de la reflexión. De esta manera, se puede llegar a establecer lo ignorado y conocido del fenómeno, los límites y las posibilidades de dicho conocimiento y estructurar construcciones del mismo. La fase analítica es para ordenarlas y sistematizarlas como preparación al proceso propiamente hermenéutico, a través de un ejercicio de identificación y construcción de familiaridades y relaciones de cada evidencia con las demás; la fase interpretativa es la acción de reconocimiento que permite al proceso hermenéutico crear las reconstrucciones teóricas propias de éste; la interpretación se construye entre el referente más directo de los hechos, la evidencia y la reconstrucción teórica de la realidad, que es la manera como los fenómenos son vueltos a comprender, fase de constitución de sentido o reconstrucción teórica en la cual se concluye al llegar a la definición de un argumento de sentido, con el cual se pretende expresar una comprensión global provisional del área del saber en estudio.

#### *Caracterización y aproximación conceptual*

Sobre la sistematización de experiencias, Lavín Herrera (2000:1), explica que el debate ha estado particularmente ligado a la educación popular y a las prácticas de la investigación participativa, la investigación acción, a la investigación acción participativa -de amplio desarrollo durante la década del setenta y del ochenta en América Latina- y la investigación acción participante, enfoque que incorpora las nuevas reflexiones de la década de los años noventa en el contexto de la globalización y del modelo de desarrollo dominante. Si bien, no existe consenso sobre la definición de esta modalidad investigativa, Alfredo Ghiso, citado por Lavín (2000:4) señala algunos acuerdos básicos evidenciados en las distintas tendencias que a continuación se relacionan:

A toda sistematización le antecede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos, a éste le anteceden un “hacer”, que puede ser recuperado, recontextuado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.

Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee, son el punto de partida de los procesos de sistematización.

Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.

La sistematización, como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutral; por el contrario, el interés que la dirige y los principios éticos que la enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas sociocríticas de la construcción de conocimiento.

En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes. Uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Se habla entonces de aprendizaje altamente significativo de los que participan.

Diego Palma citado por Lavín (2000:3), plantea una diferenciación de los enfoques básicamente en tres aspectos: los objetivos específicos, el objeto a sistematizar y en las metodologías; considerando la existencia de una fuente de unidad en un respaldo epistemológico común, que llama una “epistemología dialéctica”. Al respecto, Ramón Moncada conjetura que se está ante un concepto y un enfoque metodológico no unívoco. Existen tres componentes semánticos a través de los cuales se ven las características y los propósitos de la sistematización: reflexionar, comprender y comunicar lo que hacemos.

El primero; lo que hacemos: hace referencia a procesos concretos, a experiencias; la sistematización está umbilicalmente comunicada con una acción práctica, es en esta categoría en donde no existe desacuerdo alguno a pesar de los diferentes enfoques, como lo dice Oscar Jara, citado por Lavín (2000:3):

...estamos hablando pues de experiencias vitales cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que en cada caso, representan procesos inéditos e irrepetibles. De allí que sea tan apasionante, como exigente, la tarea de comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas” o como lo dice también contundentemente el Taller Permanente de Sistematización- Ceaal, Perú – “Sin práctica no hay sistematización

posible y ésta tiene como finalidad volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña" (Barnechea *et al.*, 1994).

El segundo; reflexionar y comprender lo que hacemos: así la sistematización esté en estrecha relación con experiencias concretas, no basta la narración, descripción o el recuento de la práctica, puesto que de todas maneras en su desarrollo están implicados procesos reflexivos, comprensivos, explicativos y teóricos, lo que Donald Schon denominó epistemología de la práctica, al precisar que quienes orientan las experiencias son profesionales de la acción o profesionales reflexivos, como puntualmente los llamó. Pero la sistematización no es la práctica misma, se distancia de ella, cobra el lugar de balcón y de túnel desde donde se observa y se explora la experiencia y, por lo tanto, desde donde se realizan procesos de análisis (descomponer) y de síntesis (recomponer). La reflexión y la comprensión están en un vínculo cercano con la producción de conocimientos, pues "El ejercicio de sistematizar es un ejercicio claramente teórico, es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos, hace análisis y síntesis, inducción y deducción, obtiene conclusiones y las formula como apoyo a la teorización y a la verificación práctica" (Jara, 1994). La sistematización se propone y ayuda a explicitar esta reflexión sobre la práctica, porque la interroga, porque le exige y le permite explicaciones. Reflexión y comprensión, aunque cercanos, son dos conceptos de categoría distinta; el primero se refiere a la capacidad de indagación, a la problematización, a la interrogación; y, el segundo, está más vinculado con la explicación, la argumentación y la explicitación.

El tercero; comunicar lo que hacemos: en este sentido, Salomón Magendzo, del Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa -PIIE- de Chile, hace una pregunta pertinente: "¿De qué manera es posible comunicar un conocimiento adquirido a través de cierta experiencia específica que tenga sentido para otros?" El autor citado se refiere a sólo un contexto de la comunicación, aquella que se realiza por fuera de la práctica misma y no tiene en cuenta que muchas de las experiencias de sistematización se han hecho sin el propósito de salir de casa; por lo tanto, la comunicación tiene también un sentido para los participantes de la experiencia, para los equipos y las instituciones en las que ella se inscribe. En ambos casos, es claro el propósito de interpretar experiencias y hacerlas comunicables. Esto implica otro nuevo ejercicio; la sistematización ya supuso un distanciamiento de la práctica para observarla, para interrogarla, para redescubrirla, pero la comunicación supone también otro nuevo distanciamiento porque exige preguntarse qué de la experiencia y de la sistematización es importante y relevante comunicar y, claro está, aparece también la pregunta ¿cómo comunicarlo?, lo que supone no solamente una reflexión

sobre organización del discurso sino también sobre asuntos técnicos referidos a la presentación de los productos y resultados de la sistematización.

Termina exponiendo Moncada (s.f.:14) que es menester precisar que la sistematización se explica a partir de dos términos morfológica y semánticamente afines: el primero es el sistémico, que alude a la experiencia y la institución como sistemas, la relación todo -partes, partes-partes, partes- todo. Componentes internos del sistema en interacción con el contexto y factores externos. El segundo es sistemático, hace referencia al proceso intensivo, metódico, ordenado, explicitado y continuo.

Aproximándose a una definición, Sonia Lavín anota que:

Sistematizar es un proceso colectivo de registrar y de reflexión continua que acompaña las acciones, a través del cual se van haciendo distinciones de lo que ocurre en la realidad local, generando así aprendizajes que van enriqueciendo la propia acción y las de las comunidades con las que se trabaja, y, a partir de ello, se va enriqueciendo la teoría sobre la acción social (2000:4).

En la misma dirección, Moncada apunta:

...la sistematización es un proceso metodológico que permite la reflexión de una experiencia para comprenderla, mejorarla y comunicarla. Al entenderla como dispositivo o herramienta metodológica, se le está dando un valor intencionalmente práctico, enfoque útil para la experimentación en procesos educativos escolares (s.f.:13).

Así mismo, el autor agrega que sistematizar es desandar lo andado para seguir luego el camino. Al desandar lo andado se vuelve sobre los pasos de la experiencia y de quienes la experimentan, pasos que tienen que ver con una temporalidad, con unos contextos, con unas ideas, con unos procedimientos, con el cruce de los pasos de otros caminantes. Se está, como se ha dicho también en relación con la sistematización, haciendo consciente el camino recorrido, es decir, explicitándolo, poniéndolo en el lugar objetivo del análisis y la abstracción.

Alfredo Guiso (2004:11) caracteriza la sistematización de experiencias y prácticas sociales como un proceso constructivo y dialógico. Cuando habla de constructivo asocia intenciones, intereses, planes para realizar, crear, forjar conocimientos sobre la realidad social. El construir, como toda práctica social humana, es contextualizado, histórico, condicionado, pertinente a las circunstancias. Entender también la sistematización como una práctica social, en la que se construyen comprensivos y explicaciones, lleva a pensar en que ésta hace parte de un proceso que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse. El carácter

dialógico e interactivo de esta construcción nos hace pensar en la orientación cara a cara, en el encuentro de sujetos que se van constituyendo recíprocamente en interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo.

El autor infiere, además, lo consustancial a la sistematización de la singularidad y la particularidad, como niveles legítimos en los procesos de construcción de conocimientos en las ciencias sociales, para lo cual se apoya en González R. con la siguiente reflexión:

El conocimiento científico, desde este punto de vista cualitativo, no se legitima por la cantidad de los sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación.

En este mismo orden de ideas, plantea Guiso (2004:13), que la sistematización como investigación es un tipo de práctica social intencionada, interesada en la construcción de textos. Todos los planes, dispositivos, técnicas y esfuerzos están orientados hacia un fin: construir relatos, discursos y proyectos; en otras palabras, describir, expresar comprensiones, explicaciones y prescribir, prospectar el quehacer humano. La sistematización es una práctica investigativa, es una práctica que produce textos diversos a partir de otros textos singulares. Su finalidad no es crear el único texto, el verdadero, el que debe ser acatado como discurso único; por el contrario, la sistematización se sitúa en los terrenos de la academia y de la vida cotidiana, tiene como misión generar mayor diversidad discursiva, favoreciendo la aparición de múltiples textos que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la vida que tienen los sujetos y actores de la experiencia o práctica sistematizada.

En sentido práctico, Alfredo Guiso (2004:14) supone unos tránsitos necesarios en el abordaje de la sistematización y considera que plantear caminos alternativos en las propuestas de sistematización de prácticas sociales como modo de hacer investigación social, implica hacer cambios y tránsitos perceptivos, conceptuales y operativos. Se requiere, entonces, pasar de los marcos teóricos a las ecologías investigativas; es decir, pasar de las plataformas teóricas como puntos de partida y de llegada, a ecologías en las que se construyan conocimientos en una dinámica sistémica, relacional, interdependiente e interactiva. Pasar de la ley, de la norma, de los manuales, del canon investigativo a las gramáticas que describan y expresen las lógicas con las que los sujetos construyen, recrean, apropian y socializan el conocimiento.

En este mismo orden de ideas, es pertinente pasar de la recolección a la generación de la información; esto es, pasar de la concepción objetivista a una constructiva y comunicativa, donde la información y el dato son construidos y generados por los sujetos. El dato no se encuentra, no se extrae, ni se recoge. Los datos y la información se crean, se elaboran, se producen en actuaciones comunicativas caracterizadas por la intención, la pregunta, el supuesto o la hipótesis que orientan la observación, la lectura y la interlocución. Igualmente, pasar del interrogatorio a la conversación, como la necesidad de pasar del cuestionario, de los interrogatorios a la conversación, donde la entrevista retome el sentido del enterearse, del encuentro cara a cara en donde un sujeto sistematizador no se enfrenta al otro sistematizable, para “extraerle” información, sino para conversar sobre sus prácticas y experiencias sociales sobre los argumentos que dan sentido a su quehacer y sobre las identidades que ha venido configurando y perfilando en ellas.

Por último, el tránsito obligado de los instrumentos a las estrategias; es decir, el investigador o el equipo de sistematización necesitan regresar a la investigación social como sujetos capaces de proponer, de planear, de crear. No son individuos que aplican herramientas que no crearon. No son administradores o dispensadores de fórmulas o dispositivos que no configuraron. Por el contrario, en los procesos de sistematización alternativa se reivindica al sistematizador en su papel de sujeto que conoce y que es capaz de analizar las condiciones de su búsqueda, planteando planes, momentos posibles y pertinentes, procesos y ejes de apoyo, procedimientos apropiables por el colectivo involucrado en la sistematización.

### *Objeto-sujeto de la sistematización*

Según Lavín (2000:11), la decisión acerca de qué sistematizar se relaciona, en una primera instancia, con los objetivos que persigue el proyecto y con los procesos que éste prevea y, como tal, será el equipo el que determine qué priorizar. Sin embargo, existen ciertas características y principios generales que pueden guiar la decisión del grupo. En el marco de la investigación-acción participativa, se han identificado ciertos principios que pueden ser válidos para construcción de conocimientos mediante la sistematización; éstos son: significación, que responda a las necesidades y a intereses concretos de los implicados; articulación, la sistematización debe dar cuenta de los procesos en el contexto social y cultural en que éstos ocurren; historicidad, pues todo hecho social tiene una historia de la que se nutre y un proyecto hacia el futuro que lo dinamiza; globalidad, porque es necesario considerar las perspectivas económicas, políticas, sociales, culturales, con el fin de dar cuenta de

una visión global de la realidad. Desde otra óptica, Moncada (s.f.:17) sugiere otras posibilidades, en cuanto se puede desarrollar la sistematización de una experiencia institucional global o de un proyecto o práctica particular.

En cuanto al para qué sistematizar, esboza Sonia Lavín (2000:8), que de las distintas concepciones de sistematización se vislumbra que no existe un sólo propósito en la acción de sistematizar. La sistematización puede cumplir múltiples objetivos, todos ellos válidos y compatibles entre sí. Sirve como registro, ordenamiento y categorización de las experiencias. Añade Ramón Moncada (s.f.:18), que además es útil para reflexionarla, comprenderla y comunicarla (interna y externamente); sirve para evidenciar y comprender los aciertos y desaciertos, logros y dificultades de las prácticas; para convalidar enfoques teóricos y metodológicos; con ella se explicita lo común y divergente. La sistematización les sirve a los participantes del proyecto o institución en que se desarrolla, pero también es útil a otras personas e instituciones por fuera de la experiencia, para contrastar sus propias prácticas, para incorporar modificaciones y transformaciones, para replicar iniciativas.

Para Ramón Moncada (s.f.:19) existen varias formas de llevar a cabo esto. La más frecuente es la que realizan personas de la misma experiencia; en ocasiones existen personas que hacen las veces de sistematizadores externos, que no están o no estuvieron involucrados en la experiencia. A veces se combina la sistematización por parte de personas vinculadas a la experiencia o institución con la asesoría externa de otras personas.

Lo deseable es que deban estar implicados todos los participantes de la experiencia; sin embargo, por asuntos de organización del proceso metodológico y de presentación de informes y resultados, será necesario responsabilizar a unos de su orientación y coordinación, por ello se sugiere la modalidad equipos de sistematización. No es aconsejable que sea una sola persona responsable por la ausencia de contrastación, de interlocución y debate, por el riesgo de las deducciones unipersonales y, por lo tanto, su efecto en la presentación de resultados. Debe elegirse, ante todo, un equipo de personas que establezca un ritmo responsable de trabajo, con capacidad de interlocución y de debate, con habilidad conceptual y metodológica para la problematización y la indagación; personas que tengan una doble habilidad de análisis (descomponer) y de síntesis (recomponer). Es importante también, a pesar de la dificultad generalizada, una habilidad de escritura.

*Sistematización como proceso*

En referencia a cómo desarrollar la sistematización, Sonia Lavín (2000:14) valora como herramienta fundamental la observación, entendida como la capacidad de poner todos nuestros sentidos al servicio de la percepción, la aprehensión y comprensión de la realidad. La observación como instrumento se plasma en un producto, que es el registro. Registrar, por tanto, implica ver, mirar, oír y escuchar; en otras palabras, se trata de poner en juego las capacidades visuales, auditivas, sensoriales, para plasmar la totalidad de la realidad observada y reconstruir una situación. El registro más habitual es el registro escrito, en el cual el investigador primero graba mentalmente, memoriza y retiene todos los componentes que es capaz de observar y los plasma en un registro escrito. Habitualmente se apoya a través de notas tomadas en el momento de la observación, pero se traduce en un registro escrito legible e inteligible, que debería ser realizado no más allá de 24 horas después del evento observado, a fin de que sea capaz de transmitir con precisión todos los elementos de la realidad observada.

Desde otra perspectiva, Moncada(s.f.:20) especifica los siguientes componentes como los más relevantes de una sistematización: especificar la práctica o ámbito seleccionado, elegir un equipo responsable, definir un propósito y una ruta metodológica, formular una pregunta o preguntas orientadoras, definir un tiempo de duración y, por lo tanto, un plan, tener en cuenta los diferentes componentes o variables, recopilar e interpretar información relacionada con el objeto de la sistematización y concluir con la presentación de resultados o productos.

Complementa Lavín (2000:14), sugiriendo algunas técnicas de apoyo para la sistematización: la entrevista no estructurada, la entrevista en profundidad, la entrevista grupal, la historia de vida y los relatos de vida, la autobiografía, las expresiones culturales, los medios audiovisuales y el proceso de análisis, entre otros.

Es importante enfatizar en el manejo de la información recolectada, lo cual requiere capacidad y disposición para extraer sus valiosos significados. Al respecto, Hammersley y Atkinson, reportados por Lavín (2000:17), señalan que el proceso de análisis de la información comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación y se prolonga a lo largo del proceso. Éste se comienza a formalizar en las notas y apuntes analíticos que acompañan, a menudo, la lectura y revisión de los registros, e informalmente está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del investigador. De esta manera, el análisis de la información está estratégicamente orientado por

el desarrollo teórico. En otras palabras, la elaboración teórica y el registro de la información están relacionados dialécticamente.

Lo anterior requiere del desarrollo de modelos y categorías teóricas, lo cual, por cierto, ha sido frecuentemente considerado como un proceso misterioso, sobre cuyo procedimiento poco se puede decir, desconociendo el acervo metodológico de las ciencias sociales, que aportan un rico instrumental teórico metodológico como, por ejemplo, el análisis del discurso, la focalización progresiva, las tipologías de diferentes perspectivas o estrategias, la triangulación, la construcción de categorías analíticas y categorías sociales, por mencionar algunas.

Precisamente, sobre el tema de las categorías se presenta un gran aporte a la discusión por parte de la Expedición Pedagógica Nacional (Díaz *et al.*, 2004:32), al decir que siempre ha sido una inquietud, en la sistematización de corte escrito, cómo surgen las categorías y cómo se construyen. En un primer nivel, los formatos no solo tienen su propia narrativa, lenguaje y símbolos, sino sus propias categorías; por eso un buen lugar para encontrar categorías es la manera como ellas van emergiendo desde la mirada reflexiva que hace el grupo expedicionario sobre cada una de las preguntas o sobre cada uno de los formatos a lo largo del proceso sistematizador. Igualmente, suministra categorías de análisis la manera como se responde a la pregunta: ¿cuál es el futuro de la expedición? Al responder esta pregunta ya se instauran categorías de análisis que permiten organizar la información en función de unos destinos sociales del acto sistematizador.

El problema de las categorías es de fondo, ya que coloca al actor frente al conocimiento derivado de la experiencia sobre toda discusión en referencia con: subjetividad, individualidad, objetividad, saber, poder, con la particularidad para la sistematización del hecho expedicionario de que el sujeto que sistematiza, a la vez que es puesto como objeto de saber, construye otra mirada que cuestiona y construye sentido para él. Como sujeto que conoce está implicado y coloca su sentido (de horizonte) a ser transformado en el acto de sistematizar, es decir, es una auto observación.

En ese sentido, es prudente afirmar que no se está inventando la manera de producir conocimiento, ni tampoco la manera de sistematizar como una forma de producir ese conocimiento. Desde las diferentes concepciones de la sistematización, se han organizado formas de producir categorías que tienen tras de sí las concepciones sobre el conocimiento, la lógica, la realidad, la transformación; por tanto, no son neutras.

Según Moncada (s.f.:18), para definir el momento de la sistematización hay varias posibilidades; algunos sugieren que sea un proceso permanente, para lo cual se recomienda una pregunta articuladora o unas preguntas de sistematización y de un plan que asegure este seguimiento permanente. Otros la proponen en un tiempo determinado de duración, mientras se realiza la práctica como un pare o corte reflexivo que permita su análisis de ejecución parcial para su mejoramiento y reorientación; en ocasiones, se realiza al momento de concluir una práctica o proyecto; existen también experiencias de sistematización de prácticas realizadas años atrás, que ya no se encuentran en ejecución. La sistematización se debe llevar a cabo en un periodo determinado, no muy extenso, de manera que permita la concreción, la conclusión y la presentación evidente de resultados y productos.

Para comunicar la experiencia, pero especialmente los resultados de la sistematización, de acuerdo con Ramón Moncada (s.f.:21), existen diferentes formas y estilos de presentación; algunos prefieren el video, otros el texto escrito, a veces combinan ambas formas y muy seguramente estarán ensayándose presentaciones en el lenguaje de hipertexto por sistemas de computador. En todo caso, la sistematización debe ser un proceso conclusivo, con unos resultados que se presentan en productos concretos, teniendo presente el doble destino de los resultados y productos; el primero, dirigido a los participantes de la práctica, y el segundo, a las personas o instituciones externas.

Es necesario entender la doble acepción de producto de sistematización, en primer lugar; lo que es más relevante son los resultados en términos cualitativos, es decir, el contenido que se derivó del proceso de reflexión, de interrogación y explicación de la práctica sistematizada; y, en segundo lugar, la comprensión de producto en su significado más concreto, como el video, el libro, el documento o la revista donde se presenta el resultado de la sistematización. Como puede verse, se da a la sistematización, además de su valor de reflexión de experiencias, un sentido práctico que le exige unas condiciones y procedimientos de tipo técnico y metodológico que la hagan posible, aprehensible, conclusiva y propositiva.

## **Metodología institucional de la universidad cooperativa de Colombia**

La metodología propuesta por y para la Universidad Cooperativa de Colombia es Micea (Metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje), la cual, de acuerdo con lo expuesto por Crisanto Velandia (2005:53), en términos generales se puede describir como una alternativa de construcción interdisciplinaria del conocimiento en equipo, a través de la práctica y que puede complementarse con las nuevas tecnologías de información y comunicación. Consta de tres componentes

fundamentales: el primero, referido a la construcción del conocimiento, para lo cual se apoya en el constructivismo, pretendiendo con ello ir más allá de la sola transmisión actualizada del conocimiento, facilitando de este modo las condiciones para el análisis crítico de la información, la búsqueda creativa de alternativas y el desarrollo de experiencias autónomas. El segundo, es el trabajo en equipo, procurando en el proceso la obtención de informaciones divergentes, la confrontación de ideas, la atención de alternativas, de integración de puntos de vista y diversidad de experiencias de verificación. Y, el tercero, a través de la práctica, en virtud de que en la praxis transformadora es donde se verifica el conocimiento; por ello, es menester que el conocimiento transmitido en el aula, o ubicado en los libros, sea confrontado en la práctica y debatido en el equipo.

En la dinámica propuesta se asume el grupo como la unidad de análisis, que permite romper la dicotomía entre el sujeto hipotéticamente aislado y la complejidad de la sociedad; en tal sentido, retoma una visión antropogógica, educación integral y permanente del ser humano, buscando articular los procesos de comprensión sistémica, visión prospectiva del proyecto educativo, formación integral humana, pertinencia de la educación, dinamización de procesos y trabajo por cooperación. Construcción sustentada desde un proceder interdisciplinario, que a su vez facilita la estructuración de mapas globales de conocimiento, la comprensión de la interacción de las ciencias y la relativización del conocimiento. Además, la metodología está plenamente identificada con el deber de promover una nueva cultura del conocimiento, no sólo como un esfuerzo individual de reflexión, investigación y creación, sino como un producto social en un proceso interactivo de construcción a partir de la diversidad de necesidades, conocimientos, escenarios y experiencias.

Velandia (2005:54), expresa que la misión, visión, los principios y valores de la universidad exigen el desarrollo de una metodología de la educación que la identifique. Debe ser entonces, por principio, una metodología en que prime el trabajo en cooperación frente al trabajo por competición; el trabajo en equipo frente al trabajo individualista. Una metodología que privilegie la solidaridad, la preocupación frente a las necesidades del otro como persona, como organización comunitaria, como región, como país, como continente frente a la educación sólo profesionalizadora, formadora de una especie de mercenario, siempre en búsqueda de un mejor postor. Esto exige conocimiento del país y la región, de la empresa concreta y del trabajador que labora en ella, del estudiante que llega a la Universidad Cooperativa de Colombia y que normalmente es un trabajador que estudia.

Formar un profesional con criterios políticos, le exige a la metodología desarrollar compromisos con la investigación de necesidades reales y, por ende,

currículos apropiados a ellas, así como presencia significativa y transformadora en la comunidad.

En consecuencia, Micea busca responder a las necesidades de dinamizar la modalidad presencial del estudiante de una manera participativa, crítica, creativa, comprometida y operativa. Responde a la exigencia del trabajo en equipo, a la utilización eficiente de una tecnología en constante crecimiento e innovación, al tránsito progresivo del aula de clase presencial a la que se desarrolla en el ciberespacio, en donde el estudiante también puede encontrarse con el conocimiento.

### **De las categorías conceptuales y las instituciones jurídicas**

Según Velandia (2005:19-20), el fundamento de la comprensión del mundo está en la posibilidad de categorizarlo; es decir, en establecer procesos rigurosos de relación y diferenciación. Por la complejidad del mundo, éste se observa en primera instancia como algo caótico, en el que el ser humano, con su potencialidad lógica, trata de encontrar alguna organización. Surge entonces, el reto de la categorización como un esfuerzo por determinar los criterios que le permitan diferenciar y relacionar los elementos.

El término categoría proviene del griego *XATNYOPIA*: declaración de testimonio (Rosental y Iudin, s.f.:61). En filosofía, se refiere a conceptos fundamentales que reflejan las propiedades, facetas y relaciones más generales de los fenómenos de la realidad y la cognición. Las categorías se han formado en el proceso de desarrollo histórico del conocimiento sobre la base de la práctica social, permiten al hombre llegar a conocer profundamente el mundo que lo rodea. El proceso de la cognición de un objeto no es un simple acto mecánico mediante el cual la realidad se refleja en la conciencia del hombre, sino un proceso complejo en virtud del cual se pasa de los datos sensoriales a la abstracción, de lo singular a lo general, etc. Uno de los rasgos más esenciales del pensamiento abstracto consiste en la formación de conceptos, de categorías.

El abordaje de las categorías comienza con la lógica aristotélica, que desarrolla cada una de las diez nociones abstractas y generales y luego con la lógica kantiana, esbozada a través de los “doce conceptos puros del entendimiento”, que constituyen las primeras formas de toda objetividad. Esta reflexión sobre la categorización empieza a constituirse en centro de preocupación de los científicos sociales en procura de estructurar una teoría de representación global de lo social, quienes la abordaron desde diferentes matices filosóficos, hasta llegar a una estructuración

categoría de la sociedad, propuesta por Antonio Rubbo Muller con la teoría de los 14 subsistemas sociales (Velandia, 2005:20).

Hegel examinaba las categorías en su desarrollo dialéctico, pero en su sistema éstas son esencias ideales, peldaños en el desarrollo de la idea absoluta, creadora del mundo real. En la filosofía idealista moderna, ante todo en la neopositivista, las categorías o bien se dejan aparte y no se habla de ellas o son interpretadas como manera puramente subjetiva y cómoda de ordenar la experiencia humana. El materialismo dialéctico concede gran importancia a las categorías, como formas en que se refleja el ser y como puntos de apoyo del conocimiento. Las categorías fundamentales del materialismo dialéctico son: materia, movimiento, tiempo y espacio, calidad y cantidad, contradicción, causalidad, necesidad y casualidad, forma y contenido, posibilidad y realidad.

Las anteriores categorías se encuentran en determinada conexión entre sí y forman un sistema en el que no se hallan simplemente dispuestas en forma arbitraria una tras otra, sino que una se infiere de la otra en consonancia con las leyes objetivas de la realidad y del desarrollo del conocimiento (coordinación y subordinación de categorías). El principio básico a partir del cual se estructura el sistema de categorías es el de la unidad entre lo histórico y lo lógico, el proceso de la cognición, que va del fenómeno a la esencia, de lo exterior a lo interior, de lo abstracto a lo concreto, de lo simple a lo complejo.

Las categorías no forman un sistema cerrado invariable, pues al tiempo en que la realidad objetiva evoluciona y el conocimiento objetivo progresa, el número y el contenido de las categorías, científicas se enriquecen, su sistema se aproxima cada vez más al reflejo pleno y multifacético del mundo objetivo. Como expresión de los nexos esenciales de la realidad en su desarrollo, las categorías han de ser tan móviles y flexibles como los fenómenos de que son reflejo (Rosental y Uidin, s.f.:61).

Como una forma de expresión práctica de las categorías conceptuales, se podrían señalar las instituciones jurídicas, entendiendo por éstas todo ente inmaterial pero exterior y visible, fruto de la naturaleza social del ser humano; cuando dichas instituciones tienen incidencia jurídica, se les denomina institución jurídica. Una institución tiene singularidad, individualidad propia, aunque pueden estar en conexión con otras instituciones. Los rasgos que definen a la institución son evolutivos y cambiantes; ésta puede renovarse siempre que mantenga sus principales características fundamentales. Una institución, jurídicamente hablando, contiene en sí misma un ordenamiento jurídico, es un subsistema de éste, razón por la cual no puede ser considerada de forma aislada.

En este orden de ideas, la aparición de hechos nuevos o los cambios sufridos por las instituciones preexistentes son el resultado de la vida dinámica del derecho; que, enlazando hombres y tiempo, somete a las instituciones jurídicas a una evolución permanente e inacabada. Ellas, al igual que los organismos vivos, se desarrollan pasando gradualmente de un estado a otro. La importancia de esa evolución, su análisis en el tiempo, pretende lograr la valoración estructural y dinámica de las instituciones, poniendo en evidencia la esencial relatividad que las caracteriza. Lo expuesto no implica desconocer la importancia presente de las instituciones, sino señalar el enfoque con que debe ser atendidas y valorando la adecuación de las mismas a los requerimientos actuales.

Se distinguen habitualmente las instituciones-órgano, que son organismos cuyo estatuto y funcionamiento se rigen por el derecho, como el parlamento y la familia por ejemplo; las instituciones mecanismo, que son conjuntos de reglas que regulan cierta institución-órgano o una situación jurídica, como el derecho de disolución, el matrimonio o la responsabilidad civil (Guillien y Vincent, 1999:220).

## Marco conceptual

Para efectos de precisar en forma simple y concreta las categorías conceptuales que soportan y dirigen el trabajo, se retomaron las definiciones aportadas por Rubén Edel Navarro (2007) en el tema de la educación, Katime y Sarmiento (2005:202) en el solidario y Sonia Lavín (2000:1) en el de sistematización.

**Educación:** conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. Asimismo, la educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión.

**Enseñanza:** proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, por diversos medios.

**Aprendizaje:** acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora; así también, es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

**Pedagogía:** disciplina básica de la educación, trata del qué de la educación; esto es, la reflexión acerca del acto educativo, de la organización sistemática de los conceptos y principios referidos a la educación en su conjunto.

**Didáctica:** arte de la enseñanza, la aplicación de la pedagogía, trata del cómo de la educación. Es la acción en el hecho educativo, organiza e instrumentaliza los conceptos y principios de la educación y la pedagogía; en consecuencia, es el brazo instrumental de la pedagogía.

**Acto solidario:** acto jurídico destinado a crear, mantener, modificar o extinguir obligaciones surgidas en el seno de las empresas de economía solidaria, en cumplimiento de su objeto social. Es de destacar que, de acuerdo con las normas vigentes en Colombia, no es acto solidario el que se realiza entre la empresa y un tercero no asociado.

**Derecho solidario:** constituye una rama del derecho que tiene un abundante acopio de fuentes históricas, sociales y doctrinarias, que se hace necesario estudiar y profundizar metodológicamente para su concreción en una jurisdicción independiente en la cual se ventilen conflictos y controversias a la luz de sus principios, aún desconocidos por buena parte de los jueces y magistrados. Lo anterior constituye una conquista por alcanzar por parte del movimiento cooperativo solidario. Es un derecho en constante evolución que no puede estar atado a la rigidez jurídica, pues en él predomina la voluntad consensual. Por tanto, hay que evitar los contenidos casuísticos y dejar amplitud de margen a la libre iniciativa de los asociados, pues en éstos priman valores como la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua, que excluyen en gran medida las controversias peculiares a otras ramas del derecho. En el mundo de las relaciones solidarias, la norma debe ser un simple derrotero que permite cada día el enriquecimiento y desenvolvimiento de sus principios y valores. Con su integración, el sector cooperativo debe conservar un dilatado campo de acción para su creatividad.

**Sociedad civil:** es mucho más que un cuerpo concreto organizado; es, sobre todo, un conjunto de espacios de socialización donde concurren todas las expresiones y manifestaciones humanas. Como la definen Jean L. Cohen y Andrew Arato, citados por Katime y Sarmiento (2005):

Es una esfera de interacción social entre la economía y el Estado, compuesta ante todo de la esfera íntima (en especial la familia), la esfera de las asociaciones (en especial los voluntariados), los movimientos sociales y las formas de comunicación pública. Se crea mediante autoconstitución y automovilización. Se institucionaliza y generaliza mediante leyes y derechos que estabilizan la diferenciación social.

**Tercer sector:** conjuga una pluralidad de colectividades con características peculiares y diferenciables, está compuesto por un conjunto heterogéneo de sectores dentro de una comunión dada por el espacio natural que ocupan en la producción de bienes y servicios o en la interpretación de los intereses colectivos. Dicha definición se aproxima enormemente a la de sector solidario, por no decir que es su equivalente, sólo que esta categoría ha sido más utilizada en América Latina, donde inicialmente se acuñó. Sin embargo, se menciona que las prácticas cooperativas y mutualistas son el antecedente remoto de la economía social y solidaria; asimismo, que las diferentes etapas vividas por esta experiencias histórica en Europa occidental y en Quebec, inicialmente fueron designadas con el vocablo economía social; luego, a lo largo de los últimos decenios que se desarrollaron para asegurar servicios personales, que responden a nuevas necesidades relacionadas con la transformación de las economías y del Estado de bienestar y son calificadas más bien de economía solidaria o nueva economía social. En América Latina y en África se utiliza la noción de economía popular para hacer referencia a las prácticas monetarias y no monetarias, a menudo informales, que se inscriben primero en una lógica de subsistencia, así como en la de la economía del trabajo.

**Economía solidaria:** sistema socioeconómico, cultural y ambiental, conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas identificadas por prácticas autogestionarias solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro, para el desarrollo del ser humano como sujeto actor y fin de la economía solidaria. Lo anterior implica que deben estar organizadas como empresas que contemplen en su objeto social el ejercicio de una actividad socioeconómica tendiente a satisfacer necesidades de sus asociados y el desarrollo de obras de servicio comunitario.

**Ánimo solidario:** tiene por objeto obtener una ganancia para ser distribuida mediante beneficios en una colectividad o el público en general, sin que haya repartición de ganancias, excedentes o reservas, lo cual excluye el concepto utilitarista de las sociedades.

**Sistematización:** proceso colectivo de registro y de reflexión continua que acompaña las acciones y a través del cual se van haciendo distinciones de lo que ocurre en la realidad local, generando así aprendizajes que van enriqueciendo la propia acción y las de las comunidades con las que se trabaja, y a partir de ello, se va enriqueciendo la teoría sobre la acción social(2000:4).

# APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA FORMACIÓN PARTICIPATIVA EN LA UNIVERSIDAD

## Enfoque metodológico

El enfoque metodológico del proceso de formación retoma los principios rectores de la Pedagogía Activa, articulados con los lineamientos esbozados para la educación de adultos, Andragogía; dicho modelo plantea rupturas epistemológicas en dos niveles: el primero, relacionado con el reconocimiento de los saberes previos; y, el segundo, con la noción de utilidad del saber; es decir, la necesidad de aplicación práctica de lo aprendido en la resolución de situaciones cotidianas. En forma elemental, los anteriores principios se escenifican en los siguientes dichos populares:

“Lo importante no es hacer la paloma, sino ponerle pico y que coma”, en la medida en que lo aprendido no debe quedarse en el acumular conocimiento, sino hacerlo consciente, incorporarlo en la voluntad y de esta forma transformar la realidad.

“El que quiera pescado que se moje el cacao”, toda vez que la construcción del conocimiento es un proceso propio y único desde el individuo y necesariamente social y solidario desde el colectivo, que exige actos de marcada autonomía y permanente reciprocidad en una lucha incesante para acceder al mismo.

“Qué culpa tiene el payaso de que el maromero se caiga”, en el sentido en que la causa directa de lo que somos radica en lo que hacemos, lo que implica ser y hacer en consecuencia, orientando la acción con responsabilidad en los ámbitos individual y grupal.

## Fases de implementación

### Fase preliminar

Esta fase implica la ejecución de tres momentos claramente diferenciados y cuyo análisis sistemático proporciona un conocimiento integral e integrador del grupo, razón por la cual debe comenzarse previamente al proceso de formación. Los momentos se describen en la forma siguiente:

**Investigación previa:** se parte de la premisa de que en el diálogo cultural no se debe improvisar, se requiere conocer el idioma del otro. No se puede iniciar un proceso de formación sin haber realizado un esfuerzo sistemático por conocer al interlocutor. Dicho conocimiento, en lo posible, debe efectuarse con una lectura global e integradora, como un acercamiento a la mentalidad y el sentir del otro.

**Valoración:** una vez realizada la investigación previa y con el ánimo de no extirpar las construcciones identificadas, se debe efectuar una valoración en la que se identifiquen los aportes relevantes en todas las facetas.

**Complejización:** en este momento se trata de cualificar el punto de vista de los otros, se trata de iniciar una negociación dialéctica, de enriquecer la visión identificada previamente, con otros puntos de vista debidamente argumentados.

Los medios utilizados para el desarrollo de esta fase son:

Presentación de los integrantes del grupo; ésta se realiza en parejas, procurando que las personas que la integran se conozcan lo menos posible. El soporte documental es el formato **Ficha de presentación** (Anexo N°1), que se diligencia de tal suerte que cada integrante presenta a su contrario y viceversa. Con la información suministrada se propicia una reflexión en torno a la importancia pedagógica del “reconocimiento”, la “diferencia” y la “confianza” en la construcción colectiva del conocimiento y del tejido social.

Reflexión de Benjamin Disraeli: “Ser conscientes de la propia ignorancia es un gran paso hacia el saber”. Aporta sobre lo relativo del concepto de ignorancia en la condición humana como seres inacabados.

Estudio de casos sobre la discusión entre Perencejo y Zutanejo (Anexo N°2), evidenciando el carácter de ganancia en el debate, desde la perspectiva de poder o

del conocimiento, superando el tradicional “Yo pensísmo y Yo creísmo” afincado en el ámbito doméstico.

Historia del Doctor y del Guajiro (Anexo N°3), como pretexto pedagógico que enarbola la horizontalidad que debe reinar en el acto educativo y la valoración y respeto por los diferentes tipos de conocimiento; además, permite cuestionar el significado y funcionalidad del término “doctor” en la sociedad colombiana.

El caso de los animales mansos y peligrosos, resaltando la relatividad del conocimiento, pues la realidad, los fenómenos y las cosas, dependen del ángulo desde donde se miren (Anexo N°4).

## **Fase de desarrollo**

La fase de desarrollo se lleva a cabo mediante las sesiones de formación, en las cuales se distinguen dos tipos: las introductorias y las de actividad, las primeras, como su nombre lo sugiere, se constituyen en el preludio de ambientación metodológica y temática. Por su parte, las segundas, al amparo de la metodología propuesta, dinamizan el desarrollo de los contenidos acordados en los ejes temáticos.

Las sesiones introductorias se realizan bajo la modalidad de clase magistral, taller y el conversatorio en ellas se distinguen cinco momentos:

- Encuadre de sesión
- Reflexión de orientación
- Acercándonos a la teoría desde la práctica (profundización temática)
- Acercándonos a la práctica desde la teoría (ejercicios prácticos)
- Concertación de compromisos (aplicaciones prácticas para la próxima sesión)

Para afinar la coherencia en el desarrollo de las sesiones, se utiliza como medio didáctico material textual ajustado a la temática, el cual se entrega previamente a la sesión. Durante estas sesiones se socializan la dinámica y alcances de la metodología a implementar, se organizan los equipos de trabajo y se asignan las temáticas a abordar durante las sesiones de actividad de todo el semestre, en el orden determinado por la coherencia de los temas. Para la asignación, se intenta inicialmente un consenso entre los equipos; de no lograrse éste, se recurre al azar a través de los sistemas conocidos (balota, cachiporra etc.) y se procede luego a estructurar el cronograma de las exposiciones.

Asimismo, se aprovechan las sesiones introductorias para ir ejercitando a los discentes en la elaboración de los diferentes tipos de escritos académicos, especialmente el de la relatoría en la modalidad temática, con la cual se pretende identificar, en los textos abordados: la tesis, las nociones y categorías, el desarrollo argumentativo y las conclusiones. Se enfatiza en este ejercicio la categorización del conocimiento como medio de abordar la realidad, para lo cual se suministra por parte del docente el soporte requerido. Los textos utilizados para esta práctica son: un fragmento del *Elogio de la dificultad*, de Estanislao Zuleta (Anexo N°5); *Discurso de la servidumbre voluntaria*, de Etienne de la Boétie (Anexo N°6); *El Manifiesto de los estudiantes de Córdoba*, (Anexo N°7) y un fragmento del libro *Las cooperativas agrarias en el desarrollo de América Latina*, de Antonio García (Anexo N°8).

Las sesiones de actividad se constituyen aproximadamente en el 80% del proceso y en ellas los estudiantes articulan todas las dimensiones del acto pedagógico como razón y centro del quehacer educativo; el docente limita su acción, por así decirlo, a simple facilitador de saberes y visualizador de horizontes. Con este propósito se organizan equipos de cuatro integrantes preferiblemente; entre dichos equipos se asignan previamente, al azar, los temas enunciados, logrando al menos dos exposiciones por grupo durante el semestre. Para estas sesiones de actividad se identifican los siguientes momentos:

**Preparación previa:** en este paso los estudiantes, con los materiales aportados por el docente, más aquellos que por iniciativa propia logren ubicar, preparan la exposición con las ayudas didácticas que elijan, pero preferentemente con aquellas que guarden correlación con el mapa conceptual, además, elaboran el informe escrito bajo la modalidad de relatoría. Una vez estructuradas las ayudas y la relatoría, socializan con el docente en un evento de asesoría las dudas surgidas en el proceso de preparación, para proceder posteriormente a efectuar los ajustes y correctivos necesarios. Además, en caso de presentarse dificultades en las relaciones interpersonales o en la dinámica de grupo, se trata de buscar solución a los mismos. De lo anterior se deja constancia en el formato de asesoría (Anexo N°9)

**Exposición:** momento en el que se socializa la temática preparada con el resto del grupo. Al inicio se debe entregar el documento de la relatoría al docente y copia del mismo a los demás equipos. El tema de la exposición debe ser abordado por sólo un integrante del equipo, seleccionado al azar, el cual tiene bajo su responsabilidad la suerte del colectivo. En el instante previo a la selección se admite de parte de algún(os) integrante(s) del grupo, la interpelación con respecto a no

sentirse representado por algún compañero, que no trabajó debidamente con el equipo, caso que será analizado amplia y públicamente en el grupo, de encontrarse razones fundadas, se procede a separar el miembro inculcado, con quien, de acuerdo con la situación, se procederá a buscar alternativas o correctivos según el caso. Seleccionado el responsable, se da por iniciada la exposición; en su ejecución, el resto de integrantes del equipo apoyará al expositor sólo en aquellos eventos estrictamente requeridos, tendientes a recordar un concepto o idea, a causa de la cual el expositor se frena, cuando se deba retomar el cauce al presentarse un desvío en el tema o cuando sea justamente necesario aclarar o complementar lo dicho. No se admiten preguntas del auditorio durante el desarrollo de la exposición; éstas deben ser registradas individualmente para ser presentadas en el espacio siguiente.

**Resolución de preguntas:** terminada la exposición se procede a organizar el resto de los integrantes del equipo y se les asigna un número en orden ascendente; luego se confecciona la lista de los interesados en preguntar por parte del auditorio y se cruza con la lista numerada de los integrantes del equipo para asignar los titulares de las respuestas. Las preguntas deben ser preferiblemente escritas y orientarse única y exclusivamente al tema expuesto o en relación con la contextualización del mismo en entornos asequibles; es decir, no se admiten en este momento juicios, opiniones o similares.

**Evaluación:** la evaluación del equipo se lleva a cabo con base en cinco parámetros: manejo del tema, desempeño del expositor, ayudas didácticas, capacidad de respuesta y trabajo en equipo, los cuales se califican bajo la siguiente escala: E: Excelente; B: Bueno; R: Regular y D: Deficiente; no obstante, la asignación deberá ser debidamente argumentada y sustentada de forma cualitativa.

**Plenaria:** en este momento se abre el escenario para todo el grupo, momento propicio para que fluyan las opiniones, juicios y demás figuras propias del debate parlamentario; de tal suerte que posibiliten la construcción, deconstrucción, reconstrucción y recreación de la temática abordada.

**Complementación temática:** retomando todo lo abordado en el inventario de situaciones, el docente aclara, precisa y proyecta la temática.

## Evaluación del proceso

Con el firme propósito de desarrollar la evaluación del proceso, a la luz de los nuevos postulados que sobre la materia viene desarrollando la comunidad académica, así

como dentro de los lineamientos legales de la normatividad en el campo educativo, la evaluación se orienta bajo las siguientes consideraciones.

## **Fundamentación**

Desde el punto de vista educativo, la evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre el proceso de desarrollo de los docentes, con el fin de elevar y mantener la calidad del mismo. De este modo, la evaluación lleva implícito el acto de comparar un proceso; en este caso, con un acto determinado que se considera deseable. Propiamente, en la evaluación de los procesos de formación de los docentes, generalmente se busca determinar qué avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, qué conocimientos han adquirido o construido, y hasta qué punto se han apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido y hasta dónde éstos se han consolidado.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es prudente afirmar que la evaluación educativa, en especial en el ámbito universitario, implica interacción personal; por lo tanto, se constituye en una relación intelectual como afectiva y especialmente solidaria. En este orden de ideas, la evaluación, como parte esencial de la pedagogía, tiene efecto vinculante con las concepciones o esquemas filosóficos e ideológicos agenciados por la universidad y, en particular, por el docente, los cuales necesariamente deberán ser puestos sobre la mesa, socializados y ajustados en el marco de las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes, con la dinámica democratizadora que debe caracterizar el acto pedagógico desde la evaluación o, en términos generales, todo accionar universitario.

## **Finalidades de la evaluación**

En el enfoque metodológico propuesto, la evaluación, como parte esencial del proceso pedagógico universitario y en particular de la asignatura de Derecho Solidario, procura, entre otras, las siguientes finalidades:

- Diagnosticar el estado de los procesos de desarrollo de los docentes y pronosticar sus tendencias.
- Asegurar el éxito educativo y, por lo tanto, evitar el fracaso del proceso.
- Identificar las características personales, los intereses, los ritmos y estilos de aprendizaje, así como las dificultades y limitaciones.

- Ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia, afianzando los aciertos y corrigiendo oportunamente los errores.
- Proporcionar información para reorientar o consolidar las prácticas pedagógicas.
- Orientar el proceso educativo y mejorar su calidad.

### **Objeto de la evaluación**

- De este modo, son objeto de la evaluación:
- Los logros de los docentes, en cuanto al proceso de formación y los factores asociados a los mismos.
- El desempeño profesional del docente.
- La eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos, equipos y materiales empleados.

Para el caso de la evaluación referente a los logros de los docentes, son objeto de evaluación no sólo los resultados sino también los procesos del mismo, entendiendo por proceso la sucesión de etapas concatenadas que se dan en el tiempo y que conducen a resultados progresivos, susceptibles de constituirse en puntos de partida de otros procesos. En cuanto a los resultados, se entiende por ellos las consecuencias de los productos de los procesos que, a su vez, pueden ser objetos, estados o relaciones que se presentan en las diferentes manifestaciones de la cultura, lo axiológico y lo afectivo.

### **Características de la evaluación**

La evaluación del proceso en la implementación de la metodología es:

- Continua: se realiza de manera permanente con base en un seguimiento que permite apreciar el progreso y las dificultades que pueden presentarse en el proceso de formación.
- Integral: tiene en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo humano.
- Sistémica: se organiza con base en los principios pedagógicos expuestos y que guarda relación con los fines y objetivos propuestos.
- Flexible: prioriza en los ritmos de desarrollo de los docentes en sus diferentes aspectos; por lo tanto, considera su historia personal, sus capacidades, sus intereses, sus limitaciones y, en general, su situación concreta.
- Participativa: que involucre a todos los agentes que participan en el acto educativo.

- **Formativa:** que permita reorientar los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento continuo.

## **Logros e indicadores de logro**

La evaluación del proceso se realiza con referencia a los logros propuestos y a los indicadores de dichos logros, entendiendo por ellos los avances que se consideran deseables, valiosos, necesarios y benéficos para el proceso; también aquellos conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que domina el docente en alguna proporción. Los indicadores de logro por su parte son las señales, los indicios, los síntomas, los signos que el docente sabe o conoce algo, sabe hacer algo, ha asumido un comportamiento o una actitud, realiza algo o es capaz de algo. Dichos logros se enmarcan dentro de las competencias generales que debe exhibir un profesional particularmente de derecho y contaduría como son: lectoescritura, la interpretación, la argumentación y la proposición, que se manifiestan en expresiones del desarrollo del ser, conocer y hacer, las cuales se relacionan a continuación.

### *Competencias para el desarrollo del ser*

- Asume el rol del ser y el quehacer como integrante de un colectivo de trabajo, desde una posición crítica y autocrítica.
- Incorpora, desde la cotidianidad, el concepto de la solidaridad en la construcción del conocimiento y del tejido social.
- Valora y asume la norma y los acuerdos mínimos logrados como elementos de mediación para la convivencia armónica en el desarrollo de la vida universitaria, en función de su formación disciplinar.

### *Competencias para el desarrollo del conocer*

- Interpreta y comprende los propósitos, alcances e implicaciones de la metodología en relación con el proceso formativo.
- Valora la investigación como un proceso consustancial al ser humano y como medio necesario para su superación y perfeccionamiento.
- Interpreta y sintetiza los hechos históricos relevantes en la génesis y transformación del sector solidario y su cuerpo normativo, el derecho solidario.
- Se sensibiliza frente al papel desempeñado por la solidaridad en la sociedad y caracteriza su contenido jurídico diferencial.
- Analiza en forma categórica la dinámica y estructura jurídica del derecho soli-

dario y las instituciones jurídicas que lo soportan.

- Comprende las funciones sustantivas de las organizaciones solidarias en relación con su inserción social y establece diferencias sobre sus respectivos andamiajes jurídicos.

### *Competencias para el desarrollo del hacer*

- Participa activamente en los debates surgidos en las plenarias sobre las temáticas expuestas por cada uno de los equipos de trabajo.
- En forma ecuánime y responsable autoevalúa su propio desempeño y el de los demás compañeros del grupo, bajo parámetros colectiva y democráticamente adoptados.
- Ofrece razón y explicación sobre los valores y principios que originaron y han posibilitado el desarrollo del pensamiento solidario como forma alternativa de organización social
- Propone alternativas de mejoramiento tendientes a la construcción de un modelo alternativo de organización social y a la consolidación del derecho solidario como rama autónoma.
- Propone ajustes para hacer más viable la aplicación del cuerpo normativo solidario y proyecta acciones de participación efectiva en la toma de decisiones.
- Formula propuestas coherentes para conformación de organizaciones solidarias con el lleno de los requerimientos jurídicos.
- Con base en los conocimientos adquiridos, adapta las instituciones jurídicas y los cuerpos normativos existentes a las organizaciones autónomas locales.
- Contribuye con aportes escritos a la socialización de los conocimientos jurídicos.
- Elabora síntesis escritas referentes al desempeño del sector en el contexto.

### **Puesta en práctica de la evaluación**

En la puesta en práctica de la evaluación se fortalece el papel dinamizador del educador, dando mayor relevancia a la autoevaluación y la coevaluación, lo que implica de hecho reactivar la motivación interna del docente por el aprendizaje y por el reconocimiento de sus propias capacidades. En esta perspectiva, es menester considerar los errores que eventualmente se cometan como una experiencia y un paso hacia el mejoramiento continuo y, por consiguiente, como fuente generadora de saber, incrementando la creatividad, la actitud investigativa, la discusión y la sana crítica.

En este orden de ideas, se requiere la organización y análisis de la información a la luz de criterios previamente establecidos en el colectivo, descripción detallada

y argumentada de actividades para subsanar deficiencias, potencializar fortalezas; razón por la cual la expresión de la evaluación radicará en la formulación de juicios valorativos, descriptivos y explicativos.

### *Agentes evaluadores*

A diferencia de la evaluación tradicional, en donde sólo el docente tiene el poder de evaluar y decidir el futuro del educando, para el caso, como ya se ha advertido, se dará mayor importancia a la participación horizontal vista como una acción que compromete a todos los agentes del proceso, en un ambiente solidario con un propósito de crecimiento individual y colectivo. Los agentes cumplen los siguientes roles:

**Dicentes:** se constituyen en el centro del proceso formativo por cuanto son sujetos de educación y, por consiguiente, también de sus procesos evaluativos. Están llamados a asumir gradualmente su responsabilidad y conquistar su autonomía participando activamente.

**Docente:** se torna en el principal agente dinamizador y orientador del proceso formativo del educando. En cierta forma cumple también el papel de mediador entre el sujeto que constituye su saber y el objeto mismo del conocimiento. Su misión es, entonces, liderar el proceso de formación y la evaluación del mismo, con una visión abierta y democrática, lo que le exige un pleno conocimiento del entorno y, de este modo, aprovecha diversos momentos para la evaluación, incluso los extracurriculares.

### *Estrategias de participación*

Se estimula la participación en la evaluación y las demás acciones relacionadas mediante la implementación de estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Dichas estrategias se procuran aplicar equilibradamente para avanzar hacia una verdadera evaluación democrática.

**Autoevaluación:** su principal característica es que cada estudiante evalúa sus propias acciones, las del equipo al que pertenece y las de los demás compañeros del grupo, para lo cual se establecen criterios como los logros esperados. Esta estrategia permite impulsar la formación integral, por cuanto mediante ella se logra aumentar en los dicentes su autoestima, despertar su sentido de responsabilidad

y afianzar su autonomía. Para la aplicación, se ponen en práctica las siguientes pautas metodológicas.

Aplicación de técnicas de autocorrección de pruebas y trabajos, práctica que se introduce de manera gradual, siguiendo diferentes niveles de complejidad.

Inculcar en los estudiantes la importancia que tiene para su formación el saber valorar su propio desempeño con honradez, sinceridad y responsabilidad, a fin de que lleguen a conclusiones más o menos acertadas.

Realización de actividades tendientes a afianzar un clima de respeto y confianza.

Ejercitar la capacidad de discernir, valorando los hechos con base en criterios acordados previamente.

**Coevaluación:** es decir, evaluación mutua y recíproca que llevan a cabo los integrantes del grupo entre y ante sí. Para poner en práctica esta estrategia se retoman las siguientes pautas:

Realización de acciones previas de concientización con el propósito de lograr un clima de mutua aceptación y confianza, en el que prevalezca el respeto y se aleje la susceptibilidad.

Alistamiento con prácticas de valoración mutua de los logros o avances; es decir, de lo positivo y, en la medida en que el grupo lo tolere, introducir la búsqueda de deficiencias, dificultades y desaciertos, siempre con el fin de superarlos.

Aplicación de técnicas de corrección recíproca o en grupo con base en el diálogo.

**Heteroevaluación:** evaluación realizada por el docente sobre el desempeño de los dicentes de manera unilateral, pero teniendo la precaución de superar el manejo que tradicionalmente se le ha dado a esta estrategia, donde predomina la verticalidad y evitando de este modo correr el riesgo de convertir la evaluación en un acto coercitivo y sancionatorio y de caer en injusticias por desconocer la realidad individual. Se busca entonces, ejercitarla de la manera más pedagógica, para que la horizontalidad y el diálogo sustituyan la verticalidad y la imposición.

### *Medios para la evaluación*

Con la selección y organización de los medios de evaluación se pretende obtener en forma permanente información amplia y variada sobre el proceso de formación. Entre los medios a utilizar están:

**Debate y confrontación:** llevados a cabo en las plenarios de las sesiones de desarrollo, que tendrán como punto central la exposición y las elaboraciones de los participantes alrededor de ésta.

**La observación:** consiste en examinar en forma atenta los procesos de formación, tanto en los espacios destinados específicamente para dicha actividad como por fuera de ellos. La observación se desarrolla de forma espontánea o de manera intencional o planeada, según las circunstancias; de todas maneras se registra lo observado mediante el registro anecdótico en el diario de campo (Anexo N°10).

**La entrevista:** conversación planeada con los dicentes con el propósito de constatar, contrastar o profundizar lo observado en los procesos de formación. Ofrece la garantía de la certeza de los datos o de la información, ya que da la posibilidad de captar las actitudes del entrevistado frente al tema y la profundidad de las respuestas obtenidas de manera libre y espontánea, así como descubrir intereses, expectativas, dificultades de aprendizaje, etc.

**Protocolos y relatorías:** documentos que en forma individual o grupal, según el requerimiento, desarrollan los dicentes dentro o fuera del aula; son importantes en la medida que posibilitan un seguimiento y monitoreo más permanente de las actividades extracurriculares.

**Pruebas de libro abierto:** consiste en pruebas a partir de preguntas, que constituyen un nexo conceptual -esto se relaciona con-, qué relación existe entre; nexos con la experiencia -cómo se aplica-, qué sucede cuando; que implican necesariamente recurrir a las construcciones conceptuales; razón por la cual se permite que los estudiantes consulten textos, cuadernos o cualquier otro documento necesario para resolver los ejercicios. Este medio es un tanto más avanzado que el tradicional, en la medida en que estimula el pensamiento reflexivo, relacional y creativo y no el puramente memorístico.

**Proyecto de aula:** es la estructuración durante todo el semestre de un proyecto de investigación relacionado con la temática abordada en la asignatura, el cual es mejorado paulatinamente con los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.

Se socializan periódicamente los avances y al final del curso se presenta el producto terminado. Dichos proyectos se orientan principalmente a la estructuración de cuerpos normativos para las organizaciones autóctonas locales y a la identificación de instituciones jurídicas relevantes dentro de las mismas.

## **Contenidos**

Los ejes temáticos y la forma de ejecución de los mismos se encuentran dispuestos en el Plan de Desarrollo de la Asignatura (Anexo N°.11), los cuales son los siguientes:

- La categorización como forma de abordar la realidad.
- Las instituciones jurídicas como expresión aplicada de las categorías conceptuales.
- La solidaridad como aproximación conceptual.
- Economía solidaria como expresión jurídico social.
- Características generales del universo solidario.
- Tercer sector como expresión jurídicosocial.
- Actos jurídicos solidarios.
- Autonomía del derecho solidario.
- Taxonomía y tipología de las organizaciones solidarias.
- Cooperativas de trabajo asociado.
- Constitución de organizaciones de economía solidaria y obligaciones especiales.
- Control y vigilancia en el sector solidario.



## RUTA METODOLÓGICA

El trabajo de investigación se orienta a la sistematización de la experiencia sobre la implementación de la propuesta “Aproximación metodológica a la formación participativa en la universidad”, en las asignaturas de Derecho cooperativo y Solidario en el programa de Derecho y Economía solidaria II en el programa de Contaduría, cuyo contenido se enfoca en la legislación cooperativa y la economía solidaria. Se implementó en un total de cuatro grupos, en el período comprendido entre los años 2005 y 2007. Uno de los grupos estuvo integrado a la vez por estudiantes de Derecho y Contaduría.

El objetivo fundamental de la sistematización fue reflexionar y comprender la experiencia pedagógica relacionada, de tal suerte que permitiera convalidar los nuevos enfoques teóricos y metodológicos que desde la disciplina de la pedagogía se vienen desarrollando; además, contrastar la propia práctica, evidenciando de este modo los aciertos y desaciertos para, de forma atinada, incorporar ajustes y correctivos en la práctica pedagógica cotidiana. Asimismo, se pretende socializar y compartir la experiencia con otros actores interesados en la materia, en la perspectiva de enriquecerla y multiplicarla.

Si bien, lo deseable en los procesos de sistematización es que todos los involucrados participen activamente desde el momento mismo de su estructuración y durante su desarrollo, por las características del objeto sujeto de la experiencia, no se puede cumplir a cabalidad con este designio; sin embargo, el estudiante, principal actor del acto educativo, ejerce un significativo aporte en la reflexión y comprensión, mediante las evaluaciones estructuradas que paulatinamente y a lo largo del proceso se llevaron a cabo, las cuales se encuentran debidamente programadas en el plan de asignatura (Anexo N°12).

Los insumos utilizados para la sistematización se obtuvieron mediante estrategias como la observación, entrevista, asesoría y evaluación, de las cuales se deriva información que se encuentra debidamente registrada en el diario de campo

(Anexo N°10), registro de asesoría (Anexo N°8) y el cuestionario de evaluación (Anexo N°12).

Para establecer coherencia y concordancia entre la Ruta Metodológica y el objetivo propuesto para el trabajo de investigación, se retomó la pregunta problematizadora: ¿Cómo incorporar las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho solidario en la universidad, mediante la sistematización de la práctica pedagógica?, la cual, a efectos de tornar práctica la búsqueda de las respuestas, se categorizó analíticamente, a su vez, en tres ámbitos, que fueron: ¿Cuáles son las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho en Colombia? ¿Cómo incorporar las nuevas tendencias del derecho, en la enseñanza del derecho solidario en particular?, y ¿cuáles podrían ser las metodologías alternativas de evaluación de la práctica pedagógica en la enseñanza–aprendizaje del derecho solidario en la universidad?

En este orden de ideas, para identificar las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho en Colombia, se analizó la teorización compilada sobre la materia, la cual se encuentra reportada en el ítem 4.3.2 Enseñanza–Aprendizaje en el derecho. Para Indagar las posibilidades de incorporar las nuevas tendencias del derecho en la enseñanza de derecho solidario en particular, se estableció un contraste entre los hallazgos de la pregunta anterior y los resultados de la evaluación de la implementación de la propuesta de formación. Por último, para reconocer metodologías alternativas de evaluación de la práctica pedagógica en la enseñanza–aprendizaje del derecho solidario en la universidad, se contrastaron los referentes teóricos de la sistematización con los hallazgos de la pregunta inmediatamente anterior.

## HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En cuanto a las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho en Colombia, a partir del análisis de la información revisada, es prudente concluir que no cabe la menor duda de que los paradigmas de enseñanza-aprendizaje han sufrido transformaciones significativas, pasando de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, exigiendo cambios en los perfiles de maestros y estudiantes, transformando los primeros su rol de expositor a facilitador del aprendizaje y, los segundos, de espectadores al de integrantes participativos, propositivos y críticos.

A raíz de los problemas identificados en diferentes estudios con respecto a la formación de los abogados, en los cuales no se evidenciaba un papel destacado en los niveles académico y científico, fue necesario implementar modalidades de métodos activos en el aprendizaje del derecho, que expresaran relación con la concepción de la educación como creación de conocimientos; es decir, la búsqueda y pesquisa por parte del estudiante, dirigido y orientado por el maestro.

En este orden de ideas, han surgido propuestas como la de Jairo Parra Quijano, que consiste en integrar las asignaturas de derecho romano, teoría general del proceso y procedimientos, vinculando la casuística como medio didáctico y sustituyendo el sistema de evaluación memorística por uno de contenido relacional, contribuyendo con ello a una visión más activa e integral del derecho.

El modelo sugerido por Gabriel Andrade denominado “Proceso maestro de enseñanza”, conocido por la sigla Oira: observar para responder a la pregunta ¿qué es esto?; interpretar para responder ¿qué significa?; relacionar ¿con qué concuerda? y aplicar, para responder a la pregunta de la excelencia ¿para qué sirve?, se constituye en otra alternativa para el mejoramiento en la enseñanza del derecho, toda vez que posibilita que cada estudiante procese la información y someta el insumo cultural de sus créditos académicos al proceso Oira, en la tarea de construir conocimiento y apropiarse de él significativamente, formando su criterio o pensamiento propio

y aplicándolo a la solución de un problema o la satisfacción de una necesidad. Este modelo potencia y permite una evaluación objetiva de las tres competencias o habilidades establecidas como criterios o condiciones para valorar los desempeños de los estudiantes: la propositiva, la interpretativa y la argumentativa.

El método de aprendizaje por talleres, propuesto por Aroldo Quiroz, es otra alternativa aplicable a todas las ramas del derecho. Por su intermedio, el estudiante aprende a construir su propio conocimiento, sortear situaciones complejas y está en capacidad de enfrentar los cambios legislativos. Su legitimación se da cuando se organiza metodológicamente la interacción y relación entre la teoría y la práctica del derecho. Lo significativo de este proceso es que se estructura dentro de los tres principios kantianos: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente, lo que se traduce en que el estudiante desarrolle y exponga su propia idea, tratar de buscar en su respuesta una posibilidad de acierto y ayudar a mejorar y establecer una relación lógica entre la pregunta o problema planteado.

Cabe resaltar, como se puede deducir de los fundamentos pedagógicos de las alternativas relacionadas, que de nada serviría la implementación de metodologías activas si los docentes carecen de competencias para orientarlas adecuadamente, bajo el entendido de que requieren poseer al menos las siguientes cualidades: a) ser un maestro competente del ramo; b) un investigador productivo; c) un sistematizador espiritual; d) un ferviente educador del pueblo y e) un dirigente ejemplar.

Sin embargo, como contundentemente afirma Henry Bocanegra, la aplicación de métodos activos no ha sido suficiente, en virtud de que el problema, más que un asunto meramente metodológico, implica una profunda revisión a la propia concepción del derecho, una revisión al contenido mismo de la enseñanza de la disciplina jurídica que, en últimas, constituye el elemento estructurante del currículo. Antes que el aspecto metodológico, en referencia al cómo se enseña, es importante resaltar el qué y el para qué de esa enseñanza, pues una concepción político ideológica subyace en una forma particular de enseñar y aprender el derecho. El problema de rendirles culto a las normas positivas, pretender que los estudiantes las memoricen sin crítica alguna no se puede entender como una falta de buena pedagogía, sino que constituye una estrategia ideológica que permite interiorizar una particular y conservadora concepción de la sociedad, de las ciencias sociales y el derecho. Por ello, es importante valorar perspectivas teóricas y metodológicas que, desde una lógica dialéctica e interdisciplinaria, permitan una comprensión rigurosa del derecho como hecho cultural y recrear lo jurídico como disciplina académica. Esto para que se contribuya si no a transformar la realidad social sí a conocerla científicamente.

En cuanto a las posibilidades de incorporar las nuevas tendencias del derecho en la enseñanza de derecho solidario en particular, se observan los siguientes resultados del análisis de la información suministrada por el cuestionario de evaluación de la propuesta “Aproximación metodológica a la formación participativa en la universidad”, el cual fue diligenciado por 42 estudiantes que representaban el 86% del total de participantes en el proceso.

**1. ¿Tiene el equipo de trabajo claridad sobre la metodología desarrollada durante el semestre en cuanto a sus propósitos, alcances, forma de operación y sistema de evaluación? SÍ\_\_\_ NO\_\_\_ Describa brevemente los aspectos más relevantes.**

El 100% respondió Sí. Los aspectos más relevantes descritos fueron:

- Buena planificación de los temas a tratar en el desarrollo de la cátedra.
- Desde el principio del curso el grupo tiene claridad sobre los parámetros y elementos del desarrollo del curso y de la evaluación del mismo.
- La claridad con que se presentó la metodología permitió asimilar todos los objetivos.
- Cumplimiento a cabalidad del programa dentro de los parámetros fijados en el plan de trabajo.
- Permite la indagación preliminar y el estudio previo del tema.
- La temática de investigación se entregó a tiempo y la bibliografía fue de fácil acceso.
- Permite la configuración de un sistema democrático, dialógico y relacional de evaluación.
- Desarrolló el concepto de trabajo en equipo en su dimensión práctica.
- El nivel de exigencia de la metodología es bastante alto, lo que obliga a un mayor compromiso individual y colectivo.

**2. ¿Consideran que la metodología utilizada estimula el desarrollo de las competencias lecto-escriturales? SÍ\_\_\_ NO\_\_\_ ¿Por qué?**

El 100% respondió Sí. Las explicaciones fueron:

- Porque la metodología obliga a realizar lecturas profundas para comprender el tema y apropiarse de él.
- Por medio de la relatoría se evidencia todo el proceso de categorización, jerarquización y síntesis de la lectura.
- Se alcanzó a realizar mejores relatorías, mayores dominios tanto en exposición como a la hora de realizar los mapas conceptuales y la comprensión de lectura.

- Compromete al estudiante en elaboración de adecuadas ayudas didácticas, las cuales requieren comprensión de lectura y síntesis.
- Las técnicas utilizadas facilitan el aprendizaje y promueven el hábito de la lectura.
- Para hacer el proyecto de investigación se requiere leer diferentes fuentes y ejercitar la escritura en sus diferentes formas de presentación.
- Por medio de una lectura profunda y analítica se desglosa el texto para llegar a una postura y transmitirla al grupo.

**3. ¿Estiman que con la metodología implementada se favorecen las capacidades de interpretación y argumentación? Sí\_\_\_ NO\_\_\_ ¿Por qué?**

El 100% respondió Sí. Las explicaciones se dieron así :

- Ayuda a una mejor argumentación al obligar a leer, interpretar y concluir, y no a repetir lo que está escrito.
- El curso estimula el desarrollo de estas capacidades, porque para poder responder adecuadamente las preguntas y sustentar los debates se requieren la interpretación y la argumentación.
- Para poder compartir con el grupo se debe haber comprendido el tema y tener claros los conceptos para llegar preparado al debate.
- Para transmitir la información deseada se requiere utilizar mecanismos que ayuden a sustentar categóricamente el tema.
- Por ser temas altamente técnicos, se requiere la consulta y asesoría para poder interpretar y argumentar debidamente.
- Para las exposiciones, se exige abordar el documento guía con la ayuda de otros elementos como el diccionario, remisión a normas referidas, búsqueda y relación de conceptos con el tema.
- Se hace alusión al constructivismo, se aprende a pensar y criticar objetivamente.
- Se tuvo la oportunidad de investigar y a partir de ahí interpretar con un análisis profundo.
- Con el respaldo de los documentos y la explicación del docente, interpretar se vuelve fácil y coherente, logrando con ello excelente argumentación.

**4. ¿La dinámica metodológica propuesta favorece la disposición al debate y a la confrontación abierta y democrática de las ideas? SÍ\_\_\_ NO\_\_\_ ¿Por qué?**

El 100% respondió Sí. Las explicaciones fueron del siguiente orden:

- Se favoreció por parte del docente la confrontación de ideas.
- Facilita la participación, la crítica fecunda y el crecimiento personal y profesional.
- Diversifica el discurso desde las distintas subjetividades.

- Cada estudiante, desde su experiencia y las lecturas previas de la realidad, exterioriza sus puntos de vista, los categoriza, confronta y justifica, de manera que se sostengan y mantengan sus ideas con mayor solidez argumentativa y no las que con mayor algarabía se expongan.
- Las dinámicas y los debates conllevan a mejorar el léxico y a despejar dudas, mediante la profundización de temas que no son claros en su totalidad.
- El auditorio puede participar, hacer preguntas, plantear opiniones, lo que hace más dinámica la clase y que reine la democracia de las ideas.
- Esta metodología se da desde el constructivismo, pues los temas se van desarrollando desde los saberes de cada estudiante.
- Cuando se tiene un buen manejo del tema, se tienen las ideas claras para plantearlas y refutarlas de manera lógica y comprensiva.
- Como el debate se hacía en forma organizada, todos tenían la oportunidad de expresar libremente las ideas, las cuales eran aceptadas o rechazadas.
- La dinámica permitió mayor exigencia y opinar ante el grupo sin temores.
- Cuando existe participación y respeto por las opiniones diferentes, se crea un debate donde todos aportan, intercambian conocimientos y diferentes puntos de vista, para construir una conclusión grupalmente.

**5. ¿Cómo consideran el sistema de evaluación establecido?: Adecuado \_\_\_  
Inadecuado \_\_\_ ¿Por qué?**

El 100% respondió adecuado. Las explicaciones fueron las siguientes :

- Porque los parámetros o bases de discusión y de evaluación se entregan con antelación.
- La evaluación del curso tiene la virtud de que las condiciones y parámetros son bien establecidos y conocidos desde el comienzo y se mantienen coherentemente, no se presentan inconformidades ni sorpresas y las reglas son claras.
- Debido a que una parte de la misma es definida por el grupo.
- Ayuda a autoidentificar las debilidades y fortalezas, crecer en el proceso y recibir los consejos por parte del docente y de los demás compañeros.
- Es un sistema que habían trabajado en semestres anteriores, que obliga a analizar y categorizar de manera profunda. Muy enriquecedor, incentiva al trabajo en equipo y la aceptación de los errores como forma de mejoramiento.
- Permite integrar los tres componentes propuestos en la metodología: expositor, auditorio y docente. Así, cada quien valora desde su perspectiva el proceso.
- La organización y amplitud permite el logro de los objetivos.
- Mide desde diferentes ángulos todos los aspectos necesarios para evaluar un trabajo en equipo y lograr una notable mejoría en los próximos encuentros.

- Es eminentemente democrática porque participan todos los actores. Se recoge la opinión y el sentir del grupo que tiene una idea más sentida del conocimiento de los expositores.
- 6. ¿Observaron en el desarrollo del proceso indicadores de malestar o polarización social; verbigracia, desconfianza, individualismo, aislamiento o tensión entre diferentes actores? SÍ\_\_\_ NO\_\_\_ ¿Cuáles?**

El 59% respondió sí y el 41% respondió no. Los indicadores relacionados fueron:

- Inconformidad de algunos estudiantes con la calificación asignada, dado que estos traen unos preconceptos y una pretensión abierta de suficiencia, que no acepta la posibilidad crítica.
- La tensión al principio del proceso, debido a la desconfianza que generaba no estar bien preparados.
- Por ser la primera vez que se trabajaba con este método, se sentía tensión por la forma de preguntar y evaluar de algunos compañeros y por algunos comentarios desagradables.
- En algunos momentos del proceso se dejó de ser objetivo en la evaluación frente al compromiso que exigía la metodología, por lo que se generó malestar al momento de efectuar críticas al expositor.
- Las expectativas de las exposiciones en su secuencia no permitieron que el proceso llegara a tener la altura que se pretendía.
- Se debió a que al principio del proceso no había integración entre los dos grupos, lo que generó desequilibrios en la evaluación.
- Hubo ciertas tensiones y miedos en algunas exposiciones, por la división inicialmente generada por la mala calificación que hizo el grupo de Contaduría a una exposición de bajo nivel de un equipo de Derecho.

**7. Describan el hecho o situación que mayor impresión les causó en el desarrollo del proceso.**

Los hechos o situaciones descritas más relevantes fueron:

- El día en que el docente se expresó de manera radical y categórica en el sentido de que no negociaba su estado de autoridad frente al grupo. Señalando, a su vez, que no estaba dispuesto a cambiar su forma de ser cuando sucedieran acontecimientos de irrespeto frente al ejercicio de su autoridad como docente.
- Cuando el profesor se alteró por lo deficiente de la exposición, al punto que nos la hizo repetir.

- El sistema de evaluación y el grado de madurez que tuvo el grupo, ya que la idea no era “corchar”, sino mejorar.
- Lo bien que manejaron los equipos las exposiciones, a pesar de que no se había trabajado esta metodología anteriormente, se tuvo compromiso y respeto frente a la evaluación.
- Grado de compromiso y apropiación de los temas por parte de algunos compañeros y el desinterés y falta de profundización por parte de otros, que aportaron muy poco al proceso.
- La falta de compromiso que hubo en las últimas exposiciones por parte de algunos compañeros, después de venir desarrollándose bien el proceso.
- El interés que hubo en la última fase del proceso, en que se pudo notar la toma de consciencia.
- La división que se presentó al principio de semestre entre los grupos de Derecho y Contaduría, por la evaluación crítica de la exposición de un equipo.
- Las deficientes ayudas didácticas de un equipo que originaron una actitud grosera de parte de algunos estudiantes.
- La creatividad en las ayudas didácticas y su economía en la preparación.

#### **8. ¿Qué consideran que se debe cambiar o mejorar de la metodología?**

El 53% respondió que nada. El resto sugirió los siguientes cambios:

- Fortalecer más la posibilidad de innovación y profundización académica por parte de los estudiantes.
- No formar grupos tan numerosos.
- Que los documentos que se dejan para leer sean más cortos, ya que se vuelve muy dispendiosa la lectura y sacar tantas conclusiones.
- Cambiar las exposiciones por conversatorios, debates o puntos de vista sobre determinado tema.
- Dedicar una cantidad de tiempo mayor a los temas considerados más complejos.
- Que haya más refuerzo y ampliación en los temas expuestos, porque algunos quedan muy flojos.
- Que sean más organizados los equipos para la entrega de las relatorías de los demás compañeros.
- La rigidez que toma al calificar un examen.

#### **9. ¿Qué adicionaría o complementarías a la propuesta metodológica?**

El 29% respondió que nada. El resto sugirió las siguientes adiciones:

- Ampliar y afinar más el debate, la discusión sobre temas actuales relacionados con la materia.
- Hacer un poco más práctica la asignatura.
- Cambiar de escenario, que no siempre sea el aula de clase.
- Que en vez de relatorías se realicen ensayos o resúmenes conceptualizados.
- Mayor integración entre los estudiantes actores.
- Después de cada exposición cada grupo realizará un resumen, el cual permitiría que los estudiantes no se saturen con tantas fotocopias y facilitaría una mayor comprensión del tema.
- Buscar que algunas clases sean dirigidas por el grupo expositor a manera de clase magistral, para que se empiece apropiarse la metodología de la oratoria.
- Traer gente experta, además del docente.
- Después de las exposiciones de temas afines, se realice un taller que refuerce las temáticas desarrolladas.

#### **10. ¿Cuáles consideran fueron los mayores aportes que les brindó el hacer parte de esta experiencia?**

Entre los aportes descritos por los participantes se destacan:

- Identificar el marco jurídico cooperativo y solidario en Colombia.
- Reconocer las principales instituciones jurídicas existentes.
- Retomar algunos conceptos que estaban inadecuadamente utilizados, así como la actualización normativa.
- Combinación teórico-práctica del conocimiento.
- La forma de trabajo, ya que se aprendió cómo desarrollar las instituciones jurídicas, pero en el ámbito de la práctica.
- Recuperar el hábito de la lectura, mediante la categorización para la elaboración de los mapas conceptuales y las relatorías.
- Apropiación de la categorización y jerarquización en la revisión de textos.
- Investigar, profundizar y aproximarnos conceptualmente a algunos tipos de organizaciones sociales e incorporarles instituciones jurídicas cooperativas.
- Desarrollar las capacidades como expositor, argumentar los pensamientos y las situaciones que requieren de análisis.
- Hacer una buena exposición con unas buenas ayudas, para que el grupo pueda entender bien.
- Preparar y manejar adecuadamente un tema, ganar mayor confianza en sí mismos y perder un poco el temor al exponerlo en público.
- Responsabilidad y compromiso con que se debe manejar el conocimiento.
- La tolerancia y el respeto que fue evolucionando entre los grupos de Derecho y Contaduría a través del proceso.

- La integración con el grupo de Derecho permitió intercambiar conocimientos con los compañeros que llevan un proceso diferente; exigió mayor preparación y compromiso en los temas en que nos llevaban ventaja.
- Aprender a trabajar en equipo y formar debates para aprender de los propios errores.
- Autodescubrir capacidades y habilidades como la creatividad.
- Reconocimiento dentro del grupo de habilidades y competencias que normalmente no permite la pedagogía tradicional.
- Mayor responsabilidad, tolerancia y competitividad.
- Que es más importante aprender para la vida que aprender para la nota.

Al contrastar en forma global los indicadores de logros determinados en la propuesta, los cuales se enmarcan en las competencias generales que debe exhibir un profesional, particularmente de Derecho y Contaduría, como son: la lectoescritural, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva; con los resultados del análisis de las repuestas del cuestionario de evaluación de la experiencia, guardando prudencia, se puede afirmar, con salvas excepciones, que en términos generales los estudiantes alcanzan los logros propuestos en la formulación de la metodología.

Como se nota en las repuestas de los diferentes numerales, pero muy especialmente en el del numeral diez, los logros no sólo se dan en un nivel temático sino en el nivel metodológico, pues logran promover y fortalecer el desarrollo de estructuras mentales para abordar el conocimiento, lo que, en consecuencia, facilita la apropiación temática. En el sentido anterior, la metodología es consecuente con los principios que la animan, de la pedagogía activa y la andragogía, con respecto al reconocimiento de los saberes previos y la noción de utilidad del saber.

Se destacan, asimismo, posiciones con alto contenido ideológico, que permiten inferir que el proceso rompe la superficialidad y se interna en discusiones que, si bien en algunos momentos incomodan o hieren susceptibilidades, son necesarias en un proceso de educación superior, particularmente en la asignatura de Derecho solidario; sólo en esta vía se pueden formar profesionales con criterios políticos como se propone la Universidad Cooperativa en su Misión. Uno de los catalizadores de estas posiciones, son los dichos populares que escenifican los principios pedagógicos y las lecturas introductorias, ya que tienen, además de un contenido académico, una reflexión profundamente ideológica, enmarcada en la filosofía e ideología de la economía solidaria, que no pretende formar para la derecha o para la izquierda, sino para la plena libertad como fuente de realización humana.

Ejemplo de lo anterior, lo constituye el debate suscitado por el autor en su calidad de docente cuando solicita a los estudiantes que no le digan doctor. Al pedido de las razones por parte de los estudiantes, el autor explica que doctor es un término utilizado inadecuadamente en Colombia y un complejo heredado de la universidad de la mitad del siglo anterior; por cierto, muy acentuado en los médicos y abogados. Las razones son: primero, que para ser realmente doctor en la comunidad académica y científica, se requieren de tres a cinco años más de estudio; segundo, el término doctor más que bien hace daño en el acto pedagógico, porque en vez de acercar aleja, lo que afecta el marco de confianza deseado, y tercero, porque como aprendió el autor de la cultura sabanera, doctor se le dice a cualquier “hijueputa” (hijo de puta).

Con los logros alcanzados con la implementación de la metodología, se superan, en alguna proporción, las limitaciones y perjuicios heredados de la formación tradicional advertidos por Estanislao Zuleta; que la educación no sea un medio para reprimir el pensamiento y transmitir datos y resultados de procesos que otros pensaron, sino que permita pensar. Que en la escuela como en la universidad no se enseñe a pensar simplemente que menos por menos da más, sin entender el “porqué” de los resultados. Que no se enseñe sin filosofía que es la causa del mayor desastre de la educación, brindar la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Contribuir en la formación de profesionales que aspiren a que el saber sea la realización de su ser. Seres inscritos en una búsqueda de universalidad, que es lo que propiamente debe caracterizar al filósofo; como lo sugieren los estudiantes en una de sus respuestas, seres para los que sea más importante aprender para la vida que para la nota. Sólo de esta forma se lograrán formar profesionales con criterios políticos y no simples contadores “cuenta cuentas” o abogados “ganapán”. Sería además una alternativa de hacerle el quite a la sentencia de Zuleta de que las inteligencias más brillantes, los jóvenes más inquietos de una generación, no terminen convertidos en “cajeros”.

La metodología, como habría de suponerse, intencionalmente encarna la ideología y filosofía de la economía solidaria, y pretende incorporar en el acto educativo, los principios que por su esencia lo deben caracterizar: que sea un acto eminentemente solidario, democrático, autogestionario y, por supuesto, (Razeto, 1998:42) un acto respetuosamente afectivo.

Como explica Luis Razeto, retomando a Gandhi sobre el “trabajo en amistad”, que es un modelo de organización del trabajo en el cual se expresa la libre voluntad de una obra en común, es un concepto que expresa el hecho de que no debe haber distancia entre quien piensa el trabajo y quien lo ejecuta: debe ser colaborativo, un

trabajo que gratifique a las personas porque trabajan unidas, que genere vínculos de amistad, solidaridad, de comunidad. Lo anterior es lo que en efecto encarna el, denominado por Razeto (1988), Factor C.

Al entenderse que la economía solidaria tiene una racionalidad distinta a la capitalista y estatal, en la medida en que es el factor C el estructurante y organizador de la empresa, implica una práctica pedagógica más compleja, pues no sólo se trata de un modo distinto de propiedad de los medios de producción o de una forma diferente de organización jurídica. La distinción es profunda, requiere un proceso analítico más amplio, toda vez que compromete una estructuración global de la economía, es el cambio de lo que son en su esencia constitutiva los mismos factores de producción.

La misma lógica aplica para el derecho solidario, incrementando la dificultad por la carencia demostrada de autonomía científica, legislativa y didáctica, lo obliga permanentemente a remisiones a la legislación común y comercial, corriendo el riesgo de aplicar analogías y extrapolaciones inadecuadas, que distorsionan o desnaturalizan la esencia de la filosofía e ideología de la doctrina solidaria. Se desprende de lo anterior que la enseñanza del derecho solidario es un asunto dinámico y profundo, que implica una permanente interacción: fundamentos-principios-valores-norma, por lo que su práctica pedagógica no puede orientarse de manera plana, como se agencia el saber en otras ramas del derecho.

El seguimiento realizado por el autor al desarrollo de la asignatura de Derecho cooperativo y solidario, a lo largo de los 10 años de historia de la Facultad de Derecho en Apartadó, en la cual incluso tuvo la oportunidad de participar como estudiante, deja claro que los docentes titulares de la materia, además de profundas falencias en el nivel pedagógico, han exhibido un profundo desconocimiento disciplinar o temático, lo que ha hecho de la asignatura un simple recital de las leyes marco del cooperativismo y de la economía solidaria.

En el sentido expresado, se presentaron situaciones tan deplorables como la ocurrida en el año 2002 con un docente supuestamente experto en derecho comercial que lo nombraron titular de la asignatura de derecho cooperativo. Desde el inicio de las clases manifestó una abierta apología al neoliberalismo y un soterrado desprecio por la economía solidaria, además de enarbolar apreciaciones tan desconcertantes como absurdas, por ejemplo, que el derecho civil iba a desaparecer porque se impondría el derecho comercial. Qué se podría esperar entonces en el desenvolvimiento del curso con un docente de esta estirpe, que no sólo tenía un profundo desconocimiento sobre la materia sino además un desprecio a priori

por esta forma alternativa de organización social, condición que reforzaba con su postura arribista y doctoril.

Mediante la investigación previa, valoración y complejidad realizadas en la fase preliminar, apoyados en los resultados de la dinámica de presentación, se identificó la heterogeneidad de los grupos encontrándose marcadas diferencias de edad, jóvenes desde los 15 años hasta adultos de 50; de formación, jóvenes recién egresados del bachillerato hasta profesionales con maestría y con amplia experiencia laboral; culturales, en la medida en que en Urabá convergen culturas de muchas regiones del país, especialmente de la Costa Atlántica, Costa Pacífica, Antioquia, Valle y Eje Cafetero. Lo anterior se constituía, de entrada, en una limitante; sin embargo, con la debida orientación se pudo tornar en fortaleza, como en efecto ocurrió después de superar algunos percances presentados, especialmente relacionados con posturas elitistas y de suficiencia por parte de algunos estudiantes que, por su avanzada formación, tienden a subvalorar o menospreciar los procesos de los compañeros, frente a lo cual, como habría de esperarse, desde la filosofía solidaria, intervino el docente en defensa de aquellos a quienes menos oportunidades les ha brindado la vida para, de este modo, mantener el equilibrio en el proceso.

Otra gran diferencia, que se presentó durante el proceso entre los grupos objeto del análisis, fue producto de que los grupos de Derecho desde el principio de la carrera han venido trabajando este tipo de metodologías, en tanto que los de Contaduría veían la asignatura de Economía solidaria en el séptimo semestre y la de Derecho cooperativo y solidario en el octavo semestre, lo que implicaba un cambio drástico al final del camino, en el que los estudiantes se creen cuasi-doctores. Mientras se adecuaban al cambio, se presentaron muchas dificultades, pero luego se entronizaron y valoraron los alcances como se evidencia en el análisis de las respuestas.

Otro aspecto a destacar con respecto a las características de los grupos y que se refleja en las respuestas del cuestionario, fue la situación experimentada cuando se fusionaron en un solo grupo los estudiantes de Derecho y los de Contaduría. Por el tamaño y estructura de la Universidad en Apartadó, no se había tenido la oportunidad de reunir en un mismo grupo a estudiantes de las dos carreras, se consideró estratégico impulsar la idea, favorecida ésta por la estructura de los nuevos currículos y por el bajo número de estudiantes en ambos grupos. De entrada, se creó un impacto negativo, pues era sacar a los dicentes de sus feudos y nichos de poder y obligarlos a repensar sus jerarquías.

Como consecuencia de lo anterior, la evaluación exigente por parte de los estudiantes de Contaduría a un equipo de Derecho desencadenó una crisis que

logró llegar a puntos álgidos; no obstante, después de una reflexión madura y transparente se superó la situación, destacándose los beneficios que reportan este tipo de iniciativas, lo cual se refleja en las respuestas.

Al momento de exponer la metodología ante los grupos, se presentaron reparos, por ser sólo un integrante y no todo el grupo el que exponía, costumbre heredada del bachillerato, donde cada integrante sale y recita un fragmento, sin tener claridad del tema global, como si el conocimiento fuera por pedazos. Luego objetaban la forma de escogencia, pues ella, según sus intereses, debiera radicar en la potestad del equipo; costumbre también heredada de aquella etapa formativa, donde siempre elegían al que mejor exponía para sacar una buena nota, sin darse la oportunidad de que entre todos aprendieran a exponer. Sin embargo, se convencieron de los beneficios, en la medida en que también se despojaba de la tradicional potestad al profesor, dejando el asunto al azar, haciendo de la elección un juego transparente y democrático.

Al principio, ningún participante deseaba salir beneficiado para dirigir la exposición, pero luego, cuando se venían las preguntas, preferían mejor exponer que someterse al interrogatorio de los demás compañeros. Como lo explican los estudiantes en las respuestas del cuestionario, las actividades de exposición y respuestas obligan a la categorización temática y al desarrollo de las competencias lectoescriturales, interpretativas, argumentativas y propositivas, base fundamental para los profesionales del derecho y contaduría. Con experiencias de este tipo, es posible contribuir en parte de la solución al problema generado en la presentación de los preparatorios como requisito para optar el título de abogado.

El itinerario dispuesto para la realización de la exposición, procuraba concientizar al estudiante sobre la necesidad de abordar el conocimiento como un todo y no como una sumatoria de fragmentos, facilitar el desempeño del novato expositor; de ahí que no se permitieran preguntas durante la exposición y que en lo posible se formularan por escrito; con ello también se pretendía generar hábitos preparatorios para la participación de los futuros profesionales en eventos académicos, donde es necesario presentar las preguntas en un espacio creado para tal fin y presentarlas por escrito.

Uno de los aspectos que mayor visibilidad reviste el análisis de las respuestas al cuestionario es la evaluación, pues, sin lugar a dudas, es un factor preponderante en los conflictos que se presentan en el acto educativo; por tal motivo, debe ser de especial énfasis al momento de plantear propuestas en el campo de la enseñanza. Sobre la experiencia destacan los participantes la planeación del proceso, lo que

permitió la entrega con antelación de los parámetros y condiciones debidamente establecidas, y su manejo coherente durante la ejecución del mismo, lo que incidió en que no se presentaran en forma significativa inconformidades ni sorpresas.

Asimismo, como manifiestan los estudiantes, la evaluación permitió integrar los tres componentes propuestos en la metodología: expositor, auditorio y docente. Así, cada quien valora desde su perspectiva el proceso. Se es coherente con lo sugerido en la nuevas tendencias pedagógicas sobre estrategias y agentes evaluadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que contribuyen a democratizar el acto educativo y su respectiva evaluación, fortalecer la autonomía la reflexión crítica, objetiva y la capacidad de denuncia, cuando públicamente señalaron ante el grupo a aquellos estudiantes que, como lo plasma nítidamente el dicho popular, “se la quieren ganar de ojo”. El sistema de trabajo y evaluación fomenta, incentiva y enriquece el trabajo en equipo y la aceptación del error como pretexto pedagógico de mejoramiento.

Llama la atención una respuesta del numeral 8 sobre qué cambiar o mejorar de la metodología, cuando en ella se sugiere que “la rigidez que toma al calificar un examen”, que para su análisis integral es importante cruzarla con una respuesta dada en el numeral 6 sobre indicadores de malestar, en la cual se plantea “la inconformidad de algunos estudiantes con la calificación asignada, dado que éstos traen unos preconceptos y una pretensión abierta de suficiencia que no acepta la posibilidad crítica”. Esta situación se constituye en el punto nodal del proceso, en virtud de que refleja una limitación cultural, sí así se le puede denominar, en la comunidad latina, en relación con la precisión conceptual o competencia para la conceptualización que, como expresión de la naturaleza, en compensación, hace que se desarrollen otras habilidades como la recursividad.

Es característico, cuando se pregunta en una prueba escrita de libro abierto por una definición categórica, que el grueso de los dicentes responda con un ejemplo y cuando se hace en forma oral, con un gesto u otro simbolismo. A manera de ilustración, se trae a colación el ejemplo más típico: se pregunta por la definición de “desmenuzar”; de inmediato conectan el cerebro con los dedos y demás gestos dejando medianamente claro en el ambiente lo que el concepto quiere decir; esto, en efecto, es una competencia que no se puede extirpar, en la medida en que es necesaria para el ser humano; sin embargo, se requieren estrategias que fortalezcan la competencia para la conceptualización, lo que además demanda rigor al momento de evaluar, mejorando aquellas posturas acomodaticias después de un examen como por ejemplo, “yo quería decir, yo creía que, yo pensaba que”; es decir, lo que se plantea en la propuesta: superar el “yo creísmo” y “yo pensismo”

Un indicador de la debilidad formativa enunciada se evidenció cuando, al momento de escoger el proyecto de aula a desarrollar durante el semestre, de dos opciones propuestas: Estructura sociojurídica de las Organizaciones autóctonas locales o conceptualización analítica de las instituciones jurídicas de las organizaciones autóctonas locales, la mayoría se fue por la primera opción y los pocos que escogieron la segunda claudicaron en su intento; razón por la cual se debe reforzar este aspecto en el proceso formativo.

Otra respuesta a destacar es “la creatividad en las ayudas didácticas y su economía en la preparación”, un mensaje que, por escueto, no deja de invitar a una seria reflexión, toda vez que permite esclarecer una profunda crítica para aquellos docentes que endiosan o sobrevaloran el “tecnologismo” educativo que, sin desconocer su aporte en los procesos formativos, sólo es y seguirá siendo un mero medio. La metodología pone en evidencia cómo, con recursos elementales, se puede desencadenar una acción formativa trascendente, sin necesidad de videoprojector, de salas de Internet o de “descrestómetros” sin los cuales en la actualidad algunos docentes no pueden servir la clase. Como manifiesta Estanislao Zuleta con respecto a la tecnología educativa, que la educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería. El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa.

Sin lugar a dudas, hubo una circunstancia que ha contribuido significativamente en la clarificación y fortalecimiento de la propuesta metodológica y fue el reencuentro en la Universidad con el docente-compañero de muchas batallas-oscar Ruiz Henao, que por su formación pedagógica y en el ámbito de las competencias comunicativas, ha aportado valiosas contribuciones al proceso; tal es el caso de la teorización sobre escritos académicos utilizados en la propuesta metodológica (Ruiz Henao, 2006), contenidos en la publicación de su autoría. En su compañía y en la de otros colegas comprometidos con la preocupación de la práctica pedagógica, desde el Colectivo de investigación kalu, se vienen estructurando e implementando propuestas de intervención conjunta en los procesos, como es el caso de colocar un solo proyecto de aula para varias asignaturas que se vean simultáneamente, en la perspectiva de la articulación disciplinar y la definición concordada de indicadores de logros, lo que se traduciría en concentrar y trascender el accionar del estudiante, pues se disminuyen los frentes de trabajo, pero se incrementa la profundidad con una intervención integral.

Un producto importante, que refleja claramente el logro de los objetivos propuestos, son los proyectos de aula realizados por los estudiantes, entre los cuales se destacan: Régimen estatutario para la comunidad de paz de San José de Apartado, Sistema sociojurídico de la comunidad indígena Emberá-Katío, Moto taxi: forma alternativa de transporte y de la organización para el trabajo, Experiencias organizativas autóctonas de las comunidades afrodescendientes en la Región de Urabá: La asociación de trincheras, Régimen Estatutario de la natillera de empleados y contratistas de la administración municipal de Apartadó “Nadmua”, Cooperativa de trabajo asociado crecer: modelo alternativo para el trabajo digno o disfraz para la explotación y el balance social como instrumento de gestión en las organizaciones solidarias de Urabá. Dichos proyectos de aula se constituyen en estudios preliminares para estructurar futuros trabajos de investigación.

Otro logro surgido de la experiencia y que trasciende la asignatura y el aula fue la constitución del semillero de investigación de la solidaridad y el trabajo “Sisot”, coordinado por el autor y conformado por estudiantes que han cursado las asignaturas de Economía solidaria y Derecho cooperativo y solidario. El accionar del semillero se orienta a propiciar espacios de reflexión creativa, contribuyendo con ello a la generación y fortalecimiento de la cultura investigativa en la universidad, contribuir en el fortalecimiento de la Economía solidaria en la Región, mediante el diseño y ejecución de trabajos de investigación tendientes a identificar las situaciones problemáticas que la aquejan y a vislumbrar sus posibles soluciones; y, aunar esfuerzos para la defensa y dignificación del trabajo, fruto del análisis riguroso de las relaciones laborales y las condiciones de asociación en la región, como insumo previo para la construcción de escenarios de equidad y justicia, propios del Estado Social de Derecho.

Como producto de la dinámica del semillero se encuentran en curso proyectos de investigación como: Dinámica y evolución del movimiento sindical en Urabá, Desempeño de la justicia laboral ordinaria en la región de Urabá, Sistemas de información gerencial en la pequeña empresa de economía solidaria, El balance social como herramienta de gestión en la mediana empresa solidaria en la región de Urabá, los cuales se constituyen en soporte de la sublínea de investigación de la solidaridad y el trabajo.

En cuanto a lo sugerido, en una de las respuestas de implementar talleres para reforzar las temáticas desarrolladas, es importante la acotación y se debe estudiar la posibilidad de aumentar su número a lo largo del semestre; sin embargo, más que al mismo número, se deben orientar los esfuerzos a diseñar estrategias para que el estudiante se apropie más de esta modalidad porque, en efecto, se desarrollan dos

durante el semestre, en los eventos de recapitulación, al terminar cada fase y antes de las pruebas escritas y los estudiantes no llegan lo suficientemente preparados para profundizar en los temas; los talleres no cumplen, entonces, el objetivo de profundización temática es de simple repaso.

Para el cometido anterior, es de significativa importancia la contribución de Aroldo Quiroz con la propuesta del Método de aprendizaje por talleres, el cual se estructura dentro de los tres principios kantianos: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente. Bajo estos principios se viene desarrollando la dinámica del semillero Sisot, con el cual se trabaja la modalidad de seminario alemán adecuada a las circunstancias (Molina, 2003:51-61) de los semilleros, como lo propone Adolfo Molina; en ésta, los estudiantes preparan las temáticas previamente, elaboran la relatoría y la socializan posteriormente con el grupo en el encuentro presencial. En este caso del semillero funciona a cabalidad esta modalidad, por el compromiso de los participantes, ya que, por ser una actividad extracurricular, la participación no está mediada por la obligación, sino por el gusto y el interés.

Uno de los aspectos a mejorar en la propuesta es la formalización del monitoreo y acompañamiento en el trabajo independiente de los equipos, mediante la exigencia de la elaboración del protocolo, en el cual consignen todo el proceso de preparación de la temática, elaboración de la ayudas didácticas y la relatoría, que permitirá al docente tener una idea medianamente clara de la dinámica de trabajo en equipo desarrollada por los docentes fuera del aula; y a los estudiantes, apropiarse más conscientemente de la acción realizada y desarrollar habilidades para que sistematicen su propia práctica cotidiana.

Asimismo, se deben idear estrategias de convencimiento para que los estudiantes valoren y concurren al evento de asesoría, porque muchos de ellos, por falta de tiempo, o en algunos casos por supuesta suficiencia, no lo solicitan, o no participan todos los integrantes. A lo anterior se suma el limitado tiempo que la universidad otorga a los docentes para este tipo de eventos.

Partiendo de que la respuesta al primer interrogante es que no cabe la menor duda de que los paradigmas de enseñanza-aprendizaje en el derecho han sufrido transformaciones significativas, pasando de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje y que, en tal sentido, se vienen implementado formas alternativas de pedagogía activa. También de que de la evaluación realizada a la implementación de la propuesta “Aproximación metodológica a la formación participativa en la universidad”, se desprende que son evidentes los beneficios que arroja la implementación de metodologías eminentemente participativas

en el desarrollo de la asignatura de Derecho solidario, se puede entonces concluir con certeza que dichas metodologías no solo tienen cabida práctica pedagógica en Derecho solidario, sino que se constituyen en una condición necesaria, por ser consustancial a la filosofía solidaria misma.

Por último, para responder la tercera pregunta sobre el reconocimiento de metodologías alternativas de evaluación de la práctica pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho solidario en la universidad, se colige del análisis de los referentes teóricos sobre la sistematización como forma o método alternativo de investigación, que ésta práctica es supremamente elemental, flexible y trascendente, susceptible de ser aplicada en cualquier ámbito académico o social, pues es precisamente en la educación popular donde tuvo su origen y ha experimentado reconocidos avances. La implementación de esta forma o método de investigación, para evaluar la práctica pedagógica en la universidad, permite incorporar las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho solidario en la universidad y reporta significativos beneficios. Todo lo anterior quedó suficientemente demostrado con la sistematización de la experiencia sobre la implementación de la propuesta “Aproximación metodológica a la formación participativa en la universidad”, en las asignaturas de Derecho cooperativo y solidario en el programa de Derecho y Economía solidaria II en el programa de Contaduría, quedando así resuelta la pregunta problematizadora y logrando el objetivo general propuesto.

## CONCLUSIONES

Los paradigmas de enseñanza-aprendizaje han sufrido transformaciones significativas, pasando de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, exigiendo cambios en los perfiles de maestros y estudiantes; transformando el primero, su rol de expositor, a facilitador del aprendizaje; y los segundos, de espectadores al de integrantes participativos, propositivos y críticos. En tal sentido, se vienen implementado formas alternativas de pedagogía activa en el derecho, como la integración curricular, el modelo denominado “Proceso maestro de enseñanza”, conocido por la sigla Oira y El método de aprendizaje por talleres, entre otros.

La aplicación de métodos activos no ha sido suficiente para el mejoramiento de práctica educativa en el derecho, en virtud de que el problema, más que un asunto meramente metodológico, implica una profunda revisión a la propia concepción del derecho, una revisión al contenido mismo de la enseñanza de la disciplina jurídica que, en últimas, constituye el elemento estructurante del currículo. Antes que el aspecto metodológico, en referencia al cómo se enseña, es importante resaltar el qué y el para qué de esa enseñanza, pues una concepción político ideológica subyace a una forma particular de enseñar y aprender el derecho. El problema de rendirles culto a las normas positivas, pretender que los estudiantes las memoricen sin crítica alguna, no se puede entender como una falta de buena pedagogía, sino que constituye una estrategia ideológica que permite interiorizar una particular y conservadora concepción de la sociedad, de las ciencias sociales y del derecho. Por ello es importante valorizar perspectivas teóricas y metodológicas que, desde una lógica dialéctica e interdisciplinaria, permitan una comprensión rigurosa del derecho como hecho cultural y recrear lo jurídico como disciplina académica. Esto para que contribuya, si no a transformar la realidad social, sí a conocerla científicamente.

En términos generales, los estudiantes alcanzaron los logros propuestos en la formulación de la metodología. Como lo denota el hecho de que los logros no sólo se dan en el nivel temático sino en el nivel metodológico, pues permiten promover

y fortalecer el desarrollo de estructuras mentales para abordar el conocimiento, lo que en consecuencia facilita la apropiación temática. Se destacan, asimismo, posiciones en los estudiantes con alto contenido ideológico, que permiten inferir que el proceso rompe la superficialidad y se interna en discusiones que, si bien en algunos momentos incomodan o hieren susceptibilidades, son necesarias en un proceso de educación superior, particularmente en la asignatura de Derecho solidario; sólo en esta vía se pueden formar profesionales con criterios políticos como se propone la Universidad Cooperativa en su Misión.

Con los logros alcanzados, con la implementación de la metodología, se superan, en alguna proporción, las limitaciones y perjuicios heredados de la formación tradicional advertidos por Estanislao Zuleta: que la educación no sea un medio para reprimir el pensamiento y transmitir datos y resultados de procesos que otros pensaron, sino que permita pensar. Sólo de esta forma se lograrán formar profesionales competentes técnica y socialmente, y no simples contadores “cuenta cuentas” o abogados “ganapán”. Sería, además, una alternativa para evitar que las inteligencias más brillantes, los jóvenes más inquietos de una generación, terminen convertidos en “cajeros”.

Al entenderse que la economía solidaria tiene una racionalidad distinta a la capitalista y estatal, en la medida en que es el factor C el estructurante y organizador de la empresa, implica una práctica pedagógica más compleja. La misma lógica aplica para el derecho solidario, incrementando la dificultad por la carencia demostrada de autonomía científica, legislativa y didáctica. Se desprende de lo anterior que la enseñanza del derecho solidario es un asunto dinámico y profundo que implica una permanente interacción: fundamentos-principios-valores-norma, por lo que su práctica pedagógica no puede orientarse de manera plana, como se agencia el saber en otras ramas del derecho.

El sistema de la evaluación desarrollado en la experiencia permitió integrar los tres componentes propuestos en la metodología; de esta manera se es coherente con lo sugerido en las nuevas tendencias pedagógicas sobre estrategias y agentes evaluadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que contribuyen a democratizar el acto educativo, a fortalecer la autonomía y la reflexión crítica y objetiva. Asimismo, se valora que el sistema de trabajo y evaluación fomenta, incentiva y enriquece el trabajo en equipo y la aceptación del error como pretexto pedagógico de mejoramiento.

Se destaca en la experiencia la creatividad en las ayudas didácticas y su economía en la preparación, lo que permite realizar una profunda crítica para aquellos

docentes que endiosan o sobrevaloran el “tecnologismo” educativo, sin desconocer que su aporte en los procesos formativos sólo es y seguirá siendo un mero medio. La metodología pone en evidencia cómo con recursos elementales se puede desencadenar una acción formativa trascendente, sin necesidad de videoprojector, de salas de Internet o de “descrestómetros”, sin los cuales en la actualidad algunos docentes no pueden servir la clase.

Un producto importante que refleja claramente el logro de los objetivos propuestos con la implementación de la metodología, son los proyectos de aula realizados por los estudiantes. Otro logro surgido de la experiencia y que trasciende la asignatura y el aula, fue la constitución del semillero de investigación de la solidaridad y el trabajo “Sisot”, cuyo accionar se orienta principalmente a propiciar espacios de reflexión creativa, contribuyendo con ello a la generación y fortalecimiento de la cultura investigativa en la universidad.

Uno de los aspectos a mejorar en la propuesta, es la formalización del monitoreo y acompañamiento en el trabajo independiente de los equipos, mediante la exigencia de la elaboración del protocolo, en el cual consignen todo el proceso de preparación de la temática, elaboración de la ayudas didácticas y la relatoría, lo que permitirá al docente tener una idea medianamente clara de la dinámica de trabajo en equipo desarrollada por los docentes fuera del aula, y a los estudiantes, apropiarse más conscientemente de la acción realizada y desarrollar habilidades para que sistematicen su propia práctica cotidiana. Asimismo, se deben idear estrategias de convencimiento para que los estudiantes valoren y concurran al evento de asesoría.

Son evidentes los beneficios que arroja la implementación de metodologías eminentemente participativas en el desarrollo de la asignatura de Derecho Solidario. Se puede entonces concluir con certeza que dichas metodologías no sólo tienen cabida en su práctica pedagógica, sino que se constituyen en una condición necesaria por ser consustancial a la filosofía solidaria misma.

La propuesta objeto de la sistematización encuadra adecuadamente con la metodología institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia, Micea (Metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje), la cual, en términos generales, se puede describir como una alternativa de construcción interdisciplinaria del conocimiento en equipo, a través de la práctica y puede complementarse con las nuevas tecnologías de información. Con ella se busca responder a las necesidades de dinamizar la presencia del estudiante de una manera participativa, crítica, creativa, comprometida y operativa.

La sistematización como forma o método alternativo de investigación es supremamente elemental, flexible y trascendente, susceptible de ser aplicada en cualquier ámbito académico o social, pues es precisamente en la educación popular donde tuvo su origen y ha experimentado reconocidos avances. La implementación de esta forma o método de investigación para evaluar la práctica educativa permite incorporar las nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del derecho solidario en la universidad y reporta significativos beneficios. Todo lo anterior queda suficientemente demostrado con la sistematización de la experiencia sobre la implementación de la propuesta “Aproximación metodológica a la formación participativa en la universidad”, quedando así resuelta la pregunta problematizadora y logrando el objetivo general propuesto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrade B., Gabriel.(2003). Los estudiantes pueden: memoria de investigación curricular en el aula. En: *Doctrina, jurisprudencia, investigación*, julio de 2003. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. p. 163-188.
- Bocanegra A., Henry. Contexto histórico y jurídico de la educación, la universidad y la enseñanza del derecho en Colombia. En: *Diálogos de saber: investigaciones en derecho y ciencias sociales*, enero-diciembre de 2003. Bogotá: Centro de Investigaciones Sociojurídicas. Universidad Libre. p. 13-43.
- Castaño G., José I.(1999). La enseñanza del derecho procesal reto para el nuevo milenio. En: *Doctrina, jurisprudencia, investigación*, mayo de 1999. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. p. 233-250.
- Díaz, María Claudia *et al.* (2004). Expedición pedagógica nacional: reflexionando sobre la sistematización. En: *Sistematización de experiencias: propuestas y debates*. Bogotá: Dimensión Educativa. p. 25-41.
- Edel N., Rubén. (2007). *El concepto de enseñanza aprendizaje. Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. (Citada 16 de junio de 2007) Disponible en Internet: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170200.html>
- Espinosa E., Dorys *et al.* (2001). *Análisis de la dinámica empresarial de la industria de artes gráficas en el eje bananero urabaense*. Apartadó: Fundación Universitaria Luis Amigó. Trabajo de Grado (Administración de Empresas con Énfasis en Economía Solidaria).
- García A., (1976). *Las cooperativas agrarias en el desarrollo de América Latina*. Bogotá: Ediciones Colatina.

- Godoy S., Álvaro. *En torno a la autonomía del derecho solidario*. En *DIXI*, N°.8. Bucaramanga: Centro de Investigaciones Sociojurídicas. Universidad Cooperativa de Colombia.. p. 151-156.(2006)
- Guillien, Raymond & Vincent, Jean. (1999). *Diccionario jurídico*. Bogotá: Temis. p. 417.
- Guiso C., Alfredo. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y saber lo que se hace: una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En: *Sistematización de experiencias: propuestas y debates*. Bogotá: Dimensión Educativa. p. p.. 9-22.
- Habermas, Jürgen. (1989). *Discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Henao T., Beatriz E. et al. (2006). *Diccionario de economía solidaria y cooperativismo*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia. p. 114.
- Katime O., Abraham & Sarmiento R., Antonio José. (2005). *Hacia la construcción del derecho solidario en Colombia*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia y Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria. p. 202.
- Lavín H., Sonia. (2000). *Manual de sistematización de experiencias ambientales*. Santiago: PIIE/FDLA. 22 pag.
- Marín V., Guillermo. (1999). *Manual de derecho cooperativo. Cooperativismo colombiano: marco jurídico general*. Medellín: Coopevian. p. 83.
- Molina P., Adolfo. (2003). Los semilleros de investigación y los seminarios. En: *Los semilleros de investigación: hacia una reflexión pedagógica de la Educación Superior*. Medellín: Biogénesis. p. 163.
- Moncada C., Ramón. *Reflexionar, comprender y comunicar lo que hacemos: apuntes sobre la sistematización de experiencias educativas*. falta fecha, ciudad
- Montenegro de Timarán, María I. et al. (2006). *Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de Derecho: resultado de un proceso investigativo*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia. p. 163 pag.

- Osorio, Ángel. (1989). *El alma de la toga*. Buenos Aires: Ediciones Jurídicas. p. 403.
- Osorio F., Jorge I. (1999). *Derecho solidario: origen, naturaleza, características y campo de acción*. Monografía de grado para optar el título de abogado Medellín: Facultad de Derecho. Universidad Autónoma Latinoamericana. p. 26-43. .
- Pardo M., Luz Patricia *et al.* (2006). *Estado del arte del sector solidario en Colombia*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia. p. 239.
- Parra Q., Jairo. (1999). Lecciones de cátedra. En: *Doctrina, jurisprudencia, investigación*, mayo de 1999. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.. p. 183-193.
- Quiróz M., Aroldo. (2003). Método del aprendizaje del derecho por talleres. En *Doctrina, jurisprudencia, investigación*, julio de 2003. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. p. 65-84.
- Razeto M., Luis. (1998). *Alternatividad y racionalidad de la economía solidaria*. Medellín: Escuela Colombiana de Economía Solidaria. p.59.
- Rodríguez O., Julio A. (1996). *Curso práctico de metodología de la investigación jurídica*. Bogotá: Fundación Universidad Autónoma de Colombia. p. 130.
- Rosental, M.& (S.A.) Iudin, P. *Diccionario filosófico*. Medellín: Librería Crónica. p. 498.
- Ruiz H., Oscar D. (2006). *Competencias comunicativas: proponer y argumentar*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. p. 123.
- Sepúlveda L., Miriam & García V., David. (2004). Modelos pedagógicos en la enseñanza del derecho. En *Alé-Kumá*, septiembre-diciembre de 2004. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de Derecho. p. 73-89.
- Uribe G., Carlos.(2003). *Derecho cooperativo*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario. p. 121.
- Velandia M., Crisanto. (2005). *Modelo pedagógico con fundamentos en cibernética social*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia. p. 95.

Witker, Jorge. (1975). *La enseñanza del derecho: crítica metodológica*. México: Editorial Nacional. p. 95-152.

Zambrano M., Nesly & Zurita C., Jacquelin. (2000). *Evaluación de los componentes administrativo y legal de las cooperativas de trabajo asociado en el eje bananero urabaense*. Apartadó: Fundación Universitaria Luis Amigó. Trabajo de grado (Administración de Empresas con Énfasis en Economía Solidaria).

Zuluaga L., Carlos J. (2000). *Aproximación al concepto de autocontrol y su dinámica en la economía solidaria*. Apartadó: Centro de Estudios Solidarios del Darién. Documento de trabajo presentado para la discusión en el curso “Formador de Formadores”, servido por Dansocial en Medellín, 2002.

Zuluaga L., Carlos J. (2000). *Formación para la asesoría y el acompañamiento integral*. Apartadó: Centro de Estudios Solidarios del Darién.

Zuleta, Estanislao. (1995) *Educación y democracia*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

## ANEXO N° 1

	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, SECCIONAL APARTADÓ ASIGNATURA: DERECHO SOLIDARIO FICHA DE PRESENTACIÓN
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Nombres y apellidos: .....
- Edad y lugar de nacimiento: .....
- Lugar de residencia: .....
- Nivel académico: .....
- Expectativas con la Universidad: .....
- Expectativas con el curso: .....
- Lo que más le gusta: .....
- Lo que más le disgusta: .....
- El día más triste: .....
- El día más alegre: .....

Presentador: .....

## ANEXO N° 2

### Zutanejo y Perencejo

Se encontraban Zutanejo y Perencejo enfrentados en una discusión sobre la influencia del paracaidismo en el ciclo sexual reproductivo de los pingüinos en el Atlántico norte. Zutanejo afirmaba que si existía influencia, en tanto que Perencejo argumentaba que no. Después de mucho ir y venir, con una contundente demostración, Perencejo dejó claro que no existía influencia.

El análisis sobre el aporte de la reflexión, se sitúa alrededor de la pregunta ¿entonces quién ganó en realidad?, la respuesta se explica desde dos ángulos: primero, desde la noción de poder, que caracteriza las discusiones domésticas, quien gana es el que tiene la razón, en este caso Perencejo. Segundo, desde la noción de conocimiento, que debe precisamente caracterizar los debates académicos; en la que gana quien aprende un nuevo conocimiento, en este caso Zutanejo, quien al admitir el argumento de Perencejo incorporó para su vida un nuevo conocimiento. Perencejo, por su parte, ni perdió ni ganó, lo que arroja como conclusión que en los debates académicos vistos desde este ángulo, nadie pierde.

Anónimo

## ANEXO N° 3

### El doctor y el campesino

Un doctor y campesino viajaban en un autobús para un largo trayecto, a raíz de la monotonía que representaba el largo viaje, el doctor le sugirió al campesino que hicieran algo entretenido, le propuso que jugaran a las adivinanzas y preguntas sobre el conocimiento, a lo que accedió el campesino. Al fijar las reglas del juego, argumentó el doctor, que ya que él como doctor tenía más grados que un termómetro, más cartones que un tugurio y más puestos que el Metro de Medellín, iba a tener consideraciones con el campesino. Si al hacerle la pregunta éste no tenía la respuesta le debía pagar cien pesos, pero si el campesino al hacerle la pregunta al doctor, éste no respondía debía pagar cien mil pesos.

Empezó preguntando el Doctor al campesino, ¿cuál es la raíz cúbica de 666, bajo la integral de una derivación de “-1” cuando “n” tiende a infinito? El campesino por supuesto no supo la respuesta por lo que debió pagar cien pesos al doctor. Le tocó entonces el turno para preguntar al campesino ¿cuál es el único animal que sube una loma en tres patas, la baja en dos y se para en una? Ante tan sofisticada pregunta el doctor debió sacar el computador portátil, además se ayudó con un descrestometro; sin embargo, después de mucho intentar, manifestó que no sabía la respuesta, por lo que debió pagar cien mil pesos al campesino. Luego el doctor preguntó al campesino, que cuál era ese animal, frente a lo que respondió el campesino, yo tampoco se, tome cien pesos.

Anónimo

## ANEXO N° 4

### **Animales mansos y peligrosos**

Al analizar la clasificación de los animales sobre su grado de mansedumbre, en clase de ecología el docente manifestó: animales peligrosos la gallina, el pisco, el pato y la gallineta; animales mansos, el tigre, el león y la pantera. Frente a semejante absurdo, un estudiante replicó, que cómo se le ocurría, a lo que respondió el docente, que era cierto, por que eso lo decía una lombriz.

Anónimo

## ANEXO N° 5

### **Elogio de la dificultad**

(fragmento)

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces comenzamos a imaginar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y, por tanto, también sin carencias y sin deseo: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas afortunadamente inalcanzables, paraísos afortunadamente inexistentes.

Todas estas fantasías serían inocentes e inocuas, sino fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y de nuestros anhelos en la vida práctica.

Aquí mismo, en los proyectos de la existencia cotidiana, más acá del reino de las mentiras eternas, introducimos el ideal tonto de la seguridad garantizada, de las reconciliaciones totales, de las soluciones definitivas. Puede decirse que nuestro problema no consiste solamente ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. Deseamos mal. En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo. En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente si han existido.

Estanislao Zuleta

## ANEXO N° 6

### Discurso de la servidumbre voluntaria

De momento, quisiera tan sólo entender cómo pueden tantos hombres, tantos pueblos, tantas ciudades, tantas naciones, soportar a veces a un solo tirano, que no dispone de más poder que el que se otorga, que no tiene más poder para causar perjuicios que el que se quiera soportar y que no podría hacer daño alguno de no ser que se prefiera sufrir a contradecirlo. Es realmente sorprendente—y sin embargo, tan corriente que deberíamos más bien deplorarlo que sorprendernos— ver cómo millones y millones de hombres son miserablemente sometidos y sojuzgados, la cabeza gacha, a un deplorable yugo no porque se ven obligados por una fuerza mayor, sino, por el contrario, porque están fascinados y, por así decirlo, embrujados por el nombre de uno, al que deberían ni temer (puesto que está solo), ni apreciar (puesto que se muestra para con ellos inhumano y salvaje) ¡Grande es, no obstante, la debilidad de los hombres! Obligados a obedecer y a comtemporizar, divididos y humillados, no siempre pueden ser los más fuertes. Así pues, si una nación, encadenada por la fuerza de las armas, es sometida al poder de uno solo (como la ciudad de Atenas a la dominación de los treinta tiranos), no deberíamos de extrañarnos de que sirva, debemos tan solo lamentar su servidumbre; o, mejor dicho, no deberíamos extrañarnos, ni lamentarnos, sino más bien llevar el mal con resignación y reservarnos para un futuro mejor. [...]

¡Son realmente fabulosos los relatos de gloriosas gestas que la libertad inscribe en el corazón de aquellos que la defienden! Pero, ¿quién creería, si sólo lo oyera y no lo viera, que en todas partes, cada día, un solo hombre somete y oprime a cien mil ciudades privándolas de su libertad? Si sucediera en un país lejano y alguien viniera a contárnoslo, ¿Quién creería que no es pura invención? Sin embargo, si un país no consintiera dejarse caer en la servidumbre, el tirano se desmoronaría por si solo, sin que haya que luchar contra él, ni defenderse de él. La cuestión no reside en quitarle nada, sino tan sólo en no darle nada. Que una nación no haga esfuerzo alguno, si quiere, por su felicidad; ahora bien, que no se forje ella misma su propia ruina. Son pues, los propios pueblos los que se dejan, o, mejor dicho, se hacen encadenar, ya que con sólo dejar de servir romperían sus cadenas. Es el pueblo el que se somete y se degüella a si mismo; el que teniendo la posibilidad de elegir entre el ser siervo o libre rechaza la libertad y elige el yugo el que consiente su mal, o, peor aún, lo persigue. Si le costara algo recobrar la libertad, no tendría

por qué darse prisa alguna, aunque recuperar los derechos naturales y, de bestia, volver a ser hombre deberían ser las cosas que más tendría que desear. Sin embargo, no exijo de él tanto valor: no quiero siquiera que ambicione no sé que seguridad de vivir algo más desahogadamente. Pero ¿es que no está claro? Si, para obtener la libertad, no hay más que desearla si, para ello, basta con quererla ¿habrá nación alguna en el mundo que estime su precio aún demasiado elevado para obtenerla mediante el simple deseo?

Y tanto desastre, tanta desgracia, tanta ruina no proviene de muchos enemigos sino de un único enemigo, aquel a quien vosotros mismos habéis convertido en lo que es por quien hacéis con tanto valor la guerra y por cuya grandeza os jugáis constantemente la vida en ella. No obstante, ese amo no tiene más que dos ojos, dos manos, un cuerpo, nada que no tenga el último de los hombres que habitan el infinito número de nuestras ciudades. De lo único que dispone además de los otros seres humanos es de un corazón desleal y de los medios que vosotros mismos le brindáis para destruirlos ¿De dónde ha sacado tantos ojos “para espiarnos” si no es de vosotros mismos? Los pies con los que recorre vuestras ciudades, ¿acaso no son también los vuestros? ¿Cómo se atrevería a imponerse a vosotros sino gracias a vosotros? ¿Qué mal podría haceros si vosotros mismos no encubrierais al ladrón que os roba, cómplices del asesino que os extermina y traidores de vuestra condición? Sembráis vuestros campos para que él los arrase, amuebláis y llenáis vuestras casas de adornos para abastecer sus saqueos, educáis a vuestras hijas para que él tenga con quien saciar su lujuria, alimentáis a vuestros hijos para que él los convierta en soldados (y aún deberán alegrarse de ello) destinados a la carnicería de la guerra, o bien para convertirlos en ministros de su codicia o en ejecutores de sus venganzas. Os matáis de fatiga para que él pueda remilgarse en sus riquezas y arrellanarse en sus sucios y viles placeres. Os deleitáis para que él sea más fuerte y más duro, así como para que os mantenga a raya más fácilmente. Podríais liberaros de semejantes humillaciones – que ni los animales soportarían – sin siquiera intentar hacerlo, únicamente queriendo hacerlo. Decidíos, pues, a dejar de servir, y seréis hombres libres. No pretendo que os enfrentéis a él o que tambaleéis, sino simplemente, que dejéis de sostenerlo Entonces veréis como, cual un gran coloso privado de la base que lo sostiene, se desplomará y se romperá por si solo.

Los médicos dicen que es inútil intentar curar llagas incurables, y quizás por eso no actúe yo con sensatez al intentar hacer reflexionar a aquellos que han perdido desde hace mucho tiempo todo conocimiento y ya no sienten al mal que les aflige, pues eso confirma que su enfermedad es mortal. Procuremos descubrir, no obstante, si podemos, como se arraiga esa pertinaz voluntad de servir que podría dejarnos suponer que, en efecto, el amor a la libertad no es un hecho natural. [...]

Pero, en general, la costumbre, que ejerce tanto poder sobre nuestros actos, lo ejerce sobre todo para enseñarnos a servir tal como cuentan de Miltridates, quien se habituó a ingerir veneno. Es la costumbre la que consigue hacernos tragar sin repugnancia el amargo veneno de la servidumbre. No puede negarse que la naturaleza es la que nos orienta ante todo según las buenas o malas inclinaciones que nos ha otorgado; pero hay que confesar que ejerce sobre nosotros menos poder que la costumbre, ya que por bueno que sea lo natural, si no se lo fomenta, se pierde, pese a nuestras inclinaciones naturales. [...]

Llego ahora a un punto que, creo, es el resorte y el secreto de la dominación, el sostén y el fundamento de la tiranía. El que creyera que son las alabardas y la vigilancia armada las que sostienen a los tiranos, se equivocaría bastante. Las utilizan, creo, más por una cuestión formal y para asustar que porque confíen en ellas. Los arqueros impiden, por supuesto, la entrada al palacio, a los andrajosos y a los pobres, no a los que van armados y parecen decididos. Sería sin duda fácil contar cuántos emperadores romanos escaparon a algún peligro gracias a la ayuda de sus arqueros y los que fueron asesinados por sus propios guardias. Ni la caballería, ni la infantería constituyen la defensa del tirano. Cuesta creerlo, pero es cierto. [...]

El que quiera entretenerse devanando esta red, verá que no son seis mil, sino cien mil millones los que tienen sujeto al tirano y los que conforman entre ellos una cadena ininterrumpida que se remonta hasta él.

Etienne de la Boétie (1530 – 1563)

## ANEXO N° 7

### MANIFIESTO LIMINAR DE CÓRDOBA

#### La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos. Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario —aún el más reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea así mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra ese régimen y entiende que en ello lleva la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a

la sustancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudios es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria, ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza, es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo, la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son –y dolorosas– de todo el continente ¿Qué en nuestro país una ley –se dice– la ley Avellaneda, se opone a nuestros anhelos?, pues reformar la ley que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elevación de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulante o comprado. Hay que dejar que ellos mismo elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante sólo podrán ser maestros en

la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacerle conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes, se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuanta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la Asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amoraes deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector explotaban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la universidad. Otros –los más– en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad. Religión para vencidos o para esclavos). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la

suma de la represión, de la ignorancia y el vicio. Entonces vimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra, el derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio salón de actos la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección del rector terminará en una misma sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmaremos, sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueran leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, por la ley, aun no existe rector de esta universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levanto contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy para ti y mañana para mí”, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su placida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces, como se coaligaban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ello se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: “Prefiero antes que renunciar que quede el tendal de cadáveres de estudiantes”. Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria. Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide, exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que se inicia.

**Córdoba, 21 de junio de 1918**

## ANEXO N° 8

### **Las cooperativas agrarias en el desarrollo de América Latina** (fragmento)

En este plano conceptual, las formulaciones teóricas del cooperativismo que responden a las exigencias de la América Latina, han ido conformándose de acuerdo con la doble e insoslayable necesidad del desarrollo: la de la emancipación nacional de los países dependientes y la de la liberación social de las clases trabajadoras, mediante la movilización de su esfuerzo interno. De una parte, la teoría del desarrollo define los rasgos históricos de una estrategia global de desarrollo, que se vertebra partiendo del reconocimiento de sus diversas y articuladas dimensiones económicas, sociales y políticas; y de otra, la estrategia que se inspira en estas concepciones, se afirma en el principio que son los pueblos los que deben liberarse a sí mismos y de que son las naciones atrasadas las que deben asumir la absoluta responsabilidad de su desarrollo, mediante el pleno uso de sus recursos, la audaz expansión de sus fuerzas productivas y la enérgica movilización de su esfuerzo interno. Estos conceptos expresan una de las más profundas y desconocidas experiencias de todos los tiempos: la de que no existe ningún caso de país atrasado que haya sido desarrollado por la acción paternalista de la potencia que lo explota y oprime; y de la que no existe ningún caso de liberación social de las clases oprimidas como efecto de la misión evangélica de las clases dominantes y opresoras. Cada pueblo debe descubrir y trazar su propio camino y cada sociedad debe liberarse, transformarse y desarrollarse por medio de la audaz movilización de su esfuerzo interno: esa es la más valiosa y revolucionaria enseñanza de la historia del mundo contemporáneo, en lo que esta tiene de hazaña y de trascendente experiencia de emancipación nacional y de liberación social de los pueblos de Europa, Asia, África y América Latina.

Antonio García (1912–1982)

## ANEXO N° 9

	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, SECCIONAL APARTADÓ ASIGNATURA: DERECHO SOLIDARIO REGISTRO ASESORÍA
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Asesoría	Hora	Anterior			Actual			Próxima		
N.º	Inicio: Termina:	D	M	A	D	M	A	D	M	A
<b>Grupo:</b>										
<b>Asesorado (a):</b>				<b>Asesor (a):</b>						
Objetivo:										
Revisión compromisos:										
Diagnóstico situacional:										
Recomendaciones:										
Compromisos pendientes:										
Observaciones complementarias:										

**Firma estudiante**

**Firma asesor(a)**

## ANEXO N° 10

	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA APARTADÓ COORDINACIÓN ACADÉMICA DIARIO DE CAMPO
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

Programa:

Asignatura:

Fecha	Actores	Situación	Observaciones

# ANEXO N° 11

	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, SECCIONAL APARTADÓ COORDINACIÓN ACADÉMICA PLAN DE DESARROLLO DE LA ASIGNATURA
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ten	PROGRAMA: DERECHO INSTRUMENTO DE PROGRAMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA <b>SEMESTRE: 02 / 2007</b> <b>ASIGNATURA: DERECHO COOPERATIVO Y SOLIDARIO</b> <b>DOCENTE: CARLOS JULIO ZULUAICA LONDOÑO</b> <b>TOTAL HORAS: 48 / CRÉDITOS: DOS</b>	
1	Metodología <b>Descripción:</b> Eminentemente participativa, centrada en el estudiante, mediante los equipos solidarios de aprendizaje. Consta de dos tipos de sesiones; las introductorias que se constituyen en el 20% y se desarrollan mediante la clase magistral, y las de actividad que son el 80% las cuales se llevan a cabo con la participación activa de los equipos solidarios de aprendizaje, entre los cuales se distribuye la responsabilidad de cada una de las sesiones. En las sesiones de actividad los equipos deben elaborar previamente la relatoría y las ayudas didácticas, para luego socializar la temática con el resto del grupo, la misma que debe ser expuesta por un solo integrante elegido al azar, los demás integrantes del equipo luego resuelven las preguntas, para posteriormente proceder a la evaluación del equipo, en la cual participan los tres actores del proceso (auto, co y heteroevaluación). Por último, se instala la plenaria que se desarrolla a modo de debate parlamentario, en la que participan todos los integrantes del grupo y de ser necesario se efectúa la profundización temática por parte del docente.	
	<b>Técnicas o herramientas</b>	<b>Nro. horas</b>
	Clase magistral	6
	Conversatorio	2
	Taller	2
	Trabajo en equipo, mediante los Equipos Solidarios de Aprendizaje	28
		<b>Ayudas didácticas</b>
		Mapas conceptuales Cuadro sinópticos Documentos de reflexión Lecturas referenciales Lecturas referenciales Todo tipo de ayudas didácticas a elección del estudiante, pero enfatizando en los mapas conceptuales

2.	CONTENIDO		
	Temas	Nro. Horas	Fechas tentativas
	Presentación metodología y definición reglas del juego.	2	
	Introducción temática.	4	
	Ejercitación lectoescritural (relatoría y mapa conceptual)	2	
	La categorización como forma de abordar la realidad.	2	
	Las instituciones jurídicas como expresión aplicada de las categorías conceptuales.	2	
	La solidaridad: aproximación conceptual.	2	
	Economía solidaria como expresión jurídico-social	2	
	Características generales del universo solidario.	2	
	Tercer sector como expresión jurídico-social.	4	
	Actos jurídicos solidarios.	2	
	Recapitulación	2	
	Autonomía del derecho solidario.	2	
	Taxonomía y tipología de las organizaciones solidarias.	2	
	Cooperativismo de trabajo asociado.	2	
	Constitución de organizaciones de economía solidaria y obligaciones especiales.	2	
	La vigilancia y control en el Sector Solidario.	2	
	Recapitulación		
	Evaluación del proceso		
3.	EVALUACIÓN		
	Tipo	Nro. horas	Fecha tentativa
	Evaluación compartida del trabajo de los equipos solidarios de aprendizaje.	4	Durante todas las sesiones en las cuales se realizan las exposiciones.
	Trabajo escrito (relatoría).	4	
	Examen escrito (libro abierto).		Durante todo el proceso en forma extra clase.
	Revisión de exámenes		
	Socialización de los proyectos de aula	4	

4.	<p><b>Bibliografía</b></p> <p>Godoy Suárez, Álvaro. (sf) En torno a la autonomía del derecho solidario. En <i>Dixi</i>. Nro.8. Bucaramanga: Centro de Investigaciones Sociojurídicas – Universidad Cooperativa de Colombia. p. 151–156.</p> <p>Katime O., Abraham y Sarmiento R., Antonio José. (2005). <i>Hacia la construcción del derecho solidario en Colombia</i>. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia – Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria. p. 202.</p> <p>Marín Vélez, Guillermo. (1999). Manual de derecho cooperativo: cooperativismo Colombiano marco jurídico general. Medellín: Coopevian, 83 p.</p> <p>Osorio Fernández, Jorge Ignacio. (1999). <i>Derecho solidario: origen, naturaleza, características y campo de acción</i>. Medellín, p. 26–43. [Monografía de grado para optar el título de abogado. Universidad Autónoma Latinoamericana. Facultad de Derecho].</p> <p>Uribe Garzón, Carlos. (2003). <i>Derecho cooperativo</i>. Bogotá: Fondo Nacional Universitario. 121 pp.</p> <p>Revistas de la Universidad Cooperativa de Colombia: Cooperativismo y Desarrollo.</p>
5	<p><b>Observaciones</b></p>

## ANEXO N° 12

### **Aproximación metodológica a la formación participativa en la Universidad. Cuestionario de evaluación**

Si tú cambias con cada experiencia que haces, ¿qué es lo que en ti permanece invariable? La manera de cambiar constantemente.

Michael Ende

Con el propósito de avanzar en la estructuración de una metodología para la formación participativa en la Universidad, que se ajuste al nuevo sistema de créditos y que retome los lineamientos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional, se hace necesario evaluar el proceso experimentado durante el semestre que culmina, para lo cual los estudiantes se constituyen en actores claves en el logro de este propósito. En tal sentido, se solicita muy comedidamente diligenciar el presente cuestionario, de manera sincera y ecuánime.

1. ¿Tiene el equipo de trabajo claridad sobre la metodología desarrollada durante el semestre, en cuanto a sus propósitos, alcances, forma de operación y sistema de evaluación? Sí No Describa brevemente los aspectos más relevantes.

.....  
.....  
.....

2. ¿Consideran que la metodología utilizada estimula el desarrollo de las competencias lectoescriturales? Sí No ¿Por qué?

.....  
.....  
.....

3. ¿Estiman que con la metodología implementada se favorece las capacidades de interpretación y argumentación? Sí No ¿Por qué?

.....  
.....  
.....

4. ¿La dinámica metodológica propuesta favorece la disposición al debate y a la confrontación abierta y democrática de las ideas? Sí No ¿Por qué?

.....  
.....  
.....

5. Cómo consideran el sistema de evaluación establecido: Adecuado Inadecuado ¿Por qué?

.....  
.....  
.....

6. ¿Observaron en el desarrollo del proceso indicadores de malestar o polarización social; verbigracia, desconfianza, individualismo, aislamiento o tensión entre diferentes actores? Sí No ¿Cuáles?

.....  
.....  
.....

7. Describan el hecho o situación que mayor impresión le causó en el desarrollo del proceso.

.....  
.....  
.....

8. ¿Qué consideran se debe cambiar o mejorar de la metodología?

.....  
.....  
.....

9. ¿Qué añadiría o complementaría a la propuesta metodológica?

.....  
.....  
.....

10. ¿Cuáles consideran fueron los mayores aportes que les brindó el hacer parte de esta experiencia?

.....  
.....  
.....

Programa

Asignatura

Fecha

<b>Integrantes del equipo que diligencia el cuestionario</b>			
<b>Apellidos</b>	<b>Nombres</b>	<b>Código</b>	<b>Firma</b>

Muchas gracias y hasta pronto





El presente trabajo de investigación se desarrolló en torno a la pregunta problematizadora ¿Cómo incorporar nuevas tendencias pedagógicas en la enseñanza del Derecho Solidario en la universidad, mediante la sistematización de la práctica pedagógica?, la respuesta de hecho implicaba identificar las nuevas tendencias pedagógicas y las metodologías alternativas que posibilitaran su incorporación.

La pertinencia del tema se refleja en la perspectiva de ser la enseñanza — aprendizaje un pilar fundamental del quehacer de la universidad, que ante las nuevas exigencias del medio requiere de profundas transformaciones. Además el Derecho Solidario se constituye en una línea estratégica de la Universidad Cooperativa de Colombia, por lo que la investigación es una contribución directa al proyecto nacional sobre investigación jurídica en Derecho Solidario. La problemática identificada se torna en campo de estudio y objeto de intervención, a raíz de la trayectoria experimentada por el autor, como docente en instituciones de educación superior y asesor en organizaciones de Economía Solidaria, lo que contribuyó a configurar la idea de sistematizar su proceso educativo.

En virtud, que las dificultades y falencias identificadas en la educación en general, han sido por supuesto, objeto de preocupación y análisis en el derecho en particular, se integraron a la fundamentación teórica valiosos aportes realizados desde la década del setenta con Jorge Witker, en relación con la necesidad de incorporar las modalidades de métodos activos en el aprendizaje del derecho. En este mismo sentido, se retoman los aportes generados por estudiosos del tema en Colombia como Julio Rodríguez, Henry Bocanegra, Jairo Parra Quijano, Gabriel Andrade y Aroldo Quiroz, entre otros. Dichos autores complejizan el análisis y articulan la reflexión, abordando las diferentes dimensiones e implicando los diversos escenarios, que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje del derecho.

Las referencias presentadas sobre la enseñanza del Derecho en general, sirvieron de pauta para reflexionar sobre la enseñanza del Derecho Solidario en particular; en virtud, de que por lo reciente de esta rama, no ha sido objeto de un análisis riguroso sobre su estatus, configuración y delimitación; pues solo hasta ahora, se vienen realizando elaboraciones rigurosas al respecto.

En el campo del Derecho Solidario se requirió el acercamiento a algunos valiosos intentos, llevados a cabo por académicos comprometidos con el tema como Jorge Osorio, Belisario Guarín, Carlos Uribe Garzón. Sin embargo, el aporte más valioso por su rigor y profundidad lo constituyó, la investigación desarrollada por la Universidad Cooperativa de Colombia y el Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria DANSOCIAL, el cual ya presentó su primer fruto, materializado en la publicación del libro *Hacia la Construcción del Derecho Solidario en Colombia*. El valor se constituye, en el gran esfuerzo por intentar establecer la correlación, coherencia y congruencia que debe existir, entre las normas y los hechos sociales que las originan, así como entre el derecho objetivo y los fundamentos filosóficos e ideológicos que configuran la respectiva praxis social del fenómeno o movimiento, en este caso el solidario.

