

## 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 que-hacer 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).