

HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. ¿Tiene el equipo de trabajo claridad sobre la metodología desarrollada durante el semestre en cuanto a sus propósitos, alcances, forma de operación y sistema de evaluación? SÍ___ NO___ Describa brevemente los aspectos más relevantes.

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

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

2. ¿Consideran que la metodología utilizada estimula el desarrollo de las competencias lecto-escriturales? SÍ___ NO___ ¿Por qué?

El 100% respondió Sí. Las explicaciones fueron:

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

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

3. ¿Estiman que con la metodología implementada se favorecen las capacidades de interpretación y argumentación? Sí___ NO___ ¿Por qué?

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

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

4. ¿La dinámica metodológica propuesta favorece la disposición al debate y a la confrontación abierta y democrática de las ideas? SÍ___ NO___ ¿Por qué?

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

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

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

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

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

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

- Es eminentemente democrática porque participan todos los actores. Se recoge la opinión y el sentir del grupo que tiene una idea más sentida del conocimiento de los expositores.
- 6. ¿Observaron en el desarrollo del proceso indicadores de malestar o polarización social; verbigracia, desconfianza, individualismo, aislamiento o tensión entre diferentes actores? SÍ___ NO___ ¿Cuáles?**

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

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

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

Los hechos o situaciones descritas más relevantes fueron:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entre los aportes descritos por los participantes se destacan:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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