

LA CO- EVALUACIÓN Y EL APRENDIZAJE SOLIDARIO: LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL CURSO ARGUMENTACIÓN I: LÓGICA Y RETÓRICA

Renata Amaya González
Universidad de los Andes
ramaya@uniandes.edu.co

Betsy Perafán Liévano
Universidad de los Andes
bperafan@uniandes.edu.co

Introducción

Mucho se ha escrito ya sobre la importancia de las metodologías activas de aprendizaje para lograr las metas educativas que buscan tener un impacto más allá de la obtención de unas notas numéricas¹. También es común encontrar textos que defienden el juego² como estrategia de conocimiento útil, y que destacan la enseñanza a partir de problemas³. Desde nuestra posición como docentes, no somos ajenos a estos intereses y nuestro compromiso hace que no le temamos a lo nuevo ni a los riesgos; pero precisamente nuestra preocupación constante ha sido cómo llevar a la práctica esas ideas sobre las que tanto han escrito los teóricos de la educación y cómo a través de dichas actividades podemos apoyar al estudiante en su proceso de formación para la práctica del derecho, en el caso que nos ocupa.

El presente artículo pretende contar la experiencia que por varios años hemos tenido los profesores del curso Argumentación I: Lógica y Retórica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes. Es apenas una mirada. Y para narrarla, decidimos usar como esquema algunos elementos de la estructura misma de nuestra carta de navegación: el programa del curso, que está organizado así:

¹ Al respecto se sugiere consultar el documento de la UNESCO (2007) titulado: “Estado del Arte sobre las innovaciones educativas en América Latina”. Aparece en <http://www.unesco.cl>, consultado el 30 de mayo de 2011.

² Y en general, la diversión. Para tal efecto se pueden consultar textos como “Homo Ludens” de John Huizinga (1950), “Verdad y Método” de Hans Goerg Gadamer (1984) y “¿Hay respuestas correctas en el derecho?” de Rodolfo Arango (1999) en donde presenta una analogía entre la interpretación artística y jurídica con el juego.

³ La bibliografía al respecto es bastante amplia. Por mencionar algunos textos: Dolmans, Diana (Ed.) (1994). *How Students Learn in a Problem-based curriculum*. Maastricht, Netherlands: Universitaire Pers Maastricht; Woods, Donald R. (1995). *Problem-based learning: Helping Your Students Gain the Most from PBL*, Hamilton, Ontario, Canada. Distributed by The Book Store, McMaster University. Y una fuente más cercana: Juny Montoya Vargas, "El PBL en la facultad de derecho de los Andes" En: Perú. 2006. *Evento: II Congreso Internacional sobre aprendizaje basado en problemas - PBL/ABP*.

justificación, objetivos, metodología y evaluación. Adicionalmente, incluimos un marco teórico que pretende mostrar de dónde surgen los propósitos de aprendizaje y los elementos analíticos de la reflexión que se deriva de la clase.

Nuestro interés no es más que ilustrar a la comunidad académica un proceso de enseñanza-aprendizaje que nos ha dado buenos resultados en términos formativos, como manifiestan los mismos estudiantes y los docentes que han tenido la oportunidad de conocerlo.

2. PEDAGOGÍA Y VALORES

2.1. *La responsabilidad de pensar*

La lucha por la autonomía del individuo no ha sido fácil. Más sencillo ha sido dejarse llevar por las ideas de otros (que probablemente tampoco han asumido la responsabilidad de pensar), porque nos quitan el esfuerzo y la angustia del proceso de razonamiento (Zuleta, 1992)⁴. Pero no parece que esta estrategia nos haya encaminado a una vida mejor. El panorama es desolador.

El tema no es novedoso: muchos filósofos (como Kant), pedagogos (como Dewey), sociólogos, y en general hombres y mujeres de todas las profesiones –hasta físicos, como Albert Einstein– o no profesionales, han planteado la idea y han llamado la atención sobre las consecuencias negativas que genera la falta de autonomía en el pensamiento. Basta recorrer la historia desastrosa de la humanidad a causa de las ideologías para entender el reclamo⁵.

Como docentes, sabemos que el campo de la educación es un espacio privilegiado para incidir en la formación de futuros profesionales. El presente artículo pretende dar a conocer la manera como nosotras creemos estar cumpliendo la tarea.

Para ello, primero presentaremos los planteamientos teóricos que compartimos. Luego describiremos cómo llevamos a la práctica aquellas ideas en la clase de Argumentación 1. Los elementos que conforman nuestro fundamento teórico se pueden sintetizar en los siguientes elementos: formación en pensamiento reflexivo, comprensión como objetivo del diálogo, promoción de la solidaridad y su relación con la cátedra activa.

2.2. *Formar en pensamiento reflexivo*

De acuerdo con John Dewey (2007), el pensamiento reflexivo consiste en darle vueltas a un tema en

⁴ Al respecto Kant (1784) establece en su texto *¿Qué es la ilustración?* que “la ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro”.

⁵ La dictaduras latinoamericanas y los regímenes que se pueden calificar como totalitarios son buenos ejemplos de lo anterior.

la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias. Para ello es importante tener la capacidad de cuestionar las propias creencias, y estar dispuestos a modificarlas⁶.

Para tener un pensamiento reflexivo es posible –y necesario- promover la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad. Siguiendo a Dewey, lo primero consiste en un deseo de escuchar al otro y de reconocer los posibles dogmas que se pueden encontrar en las propias creencias. Para esto se pueden fomentar estrategias de coevaluación en donde, con respeto por las opiniones del otro, los compañeros presenten su posición frente al trabajo elaborado por un estudiante en particular. No es un trabajo fácil cultivar esta actitud, pues socialmente se considera un signo de debilidad admitir que nos hemos equivocado. Para el autor (p. 46), la mejor manera de combatir esto es formar en la curiosidad constante y en el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo. Como dijo Randy Pausch (2008): “no pierdan la ingenuidad de la infancia; es lo que nos mueve”.

Respecto al entusiasmo, se espera que el profesor despierte el interés de sus alumnos en el tema que van a trabajar. Para ello, habría que indagar por las cuestiones que los atraen (o podrían atraer). Pero Ken Robinson (2009) arguye que esto debe hacerse de manera individual; el espíritu, la energía y la pasión no pueden alimentarse tratando a los estudiantes como si todos fueran iguales en términos de sus intereses. La educación (y la vida misma) no pueden verse como un proceso lineal, de conformidad y de mera agrupación de personas. Robinson plantea que por eso la enseñanza no debe basarse en principios de la industria sino de la agricultura, pues no se trata de un proceso mecánico sino orgánico; “todo lo que puedes hacer, como un agricultor, es crear las condiciones en que ellos (los estudiantes) comenzarán a florecer... Que las personas desarrollen sus propias soluciones, pero con un apoyo externo, basado en un currículum personalizado” (2009). Puede que el tema que se trabaje en clase no sea lo más importante para el profesor, porque su objetivo está en el desarrollo de ciertas habilidades; con mayor razón, en estos casos conviene elegir temas que los motiven, temas que se relacionen con su vida cotidiana, con su entorno, con su realidad social y cultural. Al respecto señala Randy Pausch: “La mejor forma de enseñar, es que piensen que aprenden otra cosa” (2008).

Finalmente, para promover la responsabilidad -entendida como la capacidad de aceptar las consecuencias que los actos propios tienen frente a nosotros mismos y frente a los demás- el autor

⁶ En términos teóricos la oposición frente al pensamiento reflexivo y a la capacidad de reconocer el pensamiento de otros se llama dogmatismo. El dogmatismo se entiende, bajo esta perspectiva, como una creencia moral que no permite ver ni reconocer otras posiciones y que en esta medida, se asume como verdad, sin posibilidad de ser cuestionada o revisada. Weston, Anthony. *Getting Started en: A practical companion to ethics*. Oxford University Press, Oxford: 2002: p. 4 y 6.

asegura que es necesario investigar sobre la cuestión, el problema o el tema de estudio hasta el final; es decir, hasta sentir que se ha logrado construir un razonamiento coherente. Para lograr esta actitud, dice Dewey que conviene trabajar menos temas en clase (así los estudiantes no se dispersan, y pueden concentrarse seriamente en uno) y enfocarse puntualmente en aquellos que se escogen y priorizan. También creemos que es fundamental la paciencia; otra creencia de Pausch era que “si esperas lo suficiente, la gente te sorprenderá e impresionará; si te enfadas con alguien, no le has dado tiempo suficiente” (2008). Por lo mismo, plantearse objetivos no para ser trabajados de manera lineal sino circular (durante todo el semestre académico), podría facilitar el desarrollo de las habilidades que se pretendan lograr. Otra forma de entender la circularidad es pensar en los objetivos de las clases de forma horizontal y vertical, ello con el propósito de que este escenario de aprendizaje no sea un espacio para agotar temas sino un lugar de pensamiento que permite a los estudiantes pasar y repasar sobre los contenidos a partir de experiencias prácticas.

2.3. La comprensión como objetivo del diálogo

El diálogo tiene sentido cuando se da una auténtica recepción interpretativa del interlocutor; un verdadero intercambio de puntos de vista -que son en esencia la expresión de experiencias de mundo (Rocha, 2008). No ayuda al aprendizaje creer ciegamente en tener la razón o considerarse superior en inteligencia. “Que la gente te vea como arrogante va a limitar tus logros en la vida”, decía Pausch (2008). Esto implica, entre otras cosas intentar ver en el otro a alguien a quien vale la pena considerar. Para autores como Anthony Weston una de las reglas de una buena argumentación consiste en reconocer seriamente los argumentos de la contra-parte. Al respecto señala: “Generalmente las personas defienden una posición por razones serias y sinceras. Trate de entender sus opiniones aun cuando piense que están totalmente equivocadas. Si usted no puede imaginar cómo podría alguien sostener el punto de vista que usted está atacando, es porque todavía no lo ha entendido bien” (Weston, 1994: 26).

Por su parte se puede afirmar que el diálogo tiene como presupuesto el respeto. Así, en la teoría de la ética del reconocimiento recíproco elaborada por Tugendhat e interpretada por Ángela Uribe (Tugendhat en Uribe: 1998), se establece que el reconocimiento se fundamenta en el respeto: “respetar a alguien es reconocerlo como sujeto de derechos” (Uribe, 1998: 124 y 125).

Pero, ¿cómo generar en el aula la empatía necesaria para que se dé realmente la escucha mutua? ¿Cómo lograr el aprendizaje conjunto, a partir de la manifestación de las propias y ajenas construcciones de conocimiento?

2.4. Promover la solidaridad

Nos parece que el sentimiento de solidaridad puede ayudar a resolver los anteriores cuestionamientos. Incluso, de acuerdo con Richard Rorty (1991), el progreso moral se orienta en dirección de una mayor solidaridad humana.

Rorty plantea que la solidaridad se expresa con quien consideramos como *uno de nosotros*: “Los sentimientos de solidaridad dependen necesariamente de las similitudes y las diferencias que nos causen la impresión de ser las más notorias” (1991: 210). En este sentido Adam Smith señala que “Por más egoísta que quiera suponerse al hombre, evidentemente hay algunos elementos en su naturaleza que lo hacen interesarse en la suerte de los otros de tal modo, que la felicidad de éstos le es necesaria, aunque de ello nada obtenga, a no ser el placer de presenciarla” (Smith, 1753 - 1983: 31).

Entonces es posible fortalecer el sentimiento de solidaridad si ampliamos dicha categoría: “intentemos advertir nuestras similitudes con *ellos* para que entren en la categoría de *nosotros*” (1991: 209). La acción más generosa, dice Rorty, se da cuando la razón para ser solidario con alguien es “porque es un ser humano”. De esta manera, dentro de la categoría mencionada está “la raza humana”; no nos quedamos en explicaciones como: “porque es cristiano / blanco / madre / colombiano, etc.”.

El autor plantea que todos los seres humanos somos similares en al menos dos claros sentimientos: el dolor y la humillación. El ayudar a otro porque hacerlo acaba o (evita) su dolor o que se sienta humillado, muestra lo desarrollado que se tiene el valor moral de la solidaridad. Por esto Rorty recomienda la literatura y los informes etnográficos: porque describen esos dos sentimientos. Esto ayudaría a ampliar el concepto de *nosotros*: si sé que el otro siente dolor o humillación, probablemente saber esto me generará empatía con él y por tanto deseos de actuar generosamente.

En igual sentido, Ángela Uribe (1998), interpretando a Tugendhat, señala cómo el reconocimiento de ese otro, que sólo es posible por la empatía, se fundamenta en el respeto:

“(...) que yo tenga un derecho quiere decir que los otros se relacionan conmigo de tal manera que me reconocen como sujeto de derechos, o lo que es lo mismo, que tienen deberes para conmigo (...), si Renata hace a Adriana la promesa verbal de enviarle el documento que necesita, ella contrae una obligación personal y directa con Adriana de cumplir esa promesa. Adriana, por su parte, adquiere con esto el derecho a que la promesa hecha por Renata se cumpla y en consecuencia Renata habrá adquirido el deber personal

con Adriana de hacer llegar el documento” (Uribe; 1998: 124 y 125).

2.5. La cátedra activa y la solidaridad

El objetivo de promover la solidaridad desde los sentimientos se ajusta a las ideas de Nel Noddings (1984), quien considera que es posible enseñar la ética del cuidado (formulada por Carol Gilligan, 1982). Esta propuesta moral centra el fin de la educación en promover la responsabilidad por los demás, a partir de la comprensión del mundo como una red de relaciones. Por ello las actividades de aprendizaje deben ocuparse en generar la confianza, la compasión y el afecto. El cuidado mutuo va más allá de los deberes y derechos o del cumplimiento de normas. En cambio, la ética del cuidado se ubica en el contexto real y concreto para comprender las debilidades humanas y desde esta comprensión buscar soluciones flexibles, creativas y adecuadas a los problemas.

De esta manera, por lo menos algunas de las actividades en los centros de enseñanza deben corresponder a experiencias de cuidado. Estas vivencias las podemos relacionar con los planteamientos de Dewey (2007) acerca de la necesidad humana de experimentar para poder pensar de manera reflexiva. Con la cátedra activa en esta dirección se podría generar la autoconciencia por el propio cuidado, de los otros y del entorno. En las metodologías activas para el aprendizaje el papel protagónico le corresponde a los estudiantes, quienes construyen el conocimiento a partir de unas actividades diseñadas por el profesor (quien cumple el rol de facilitador del proceso). Se considera que este método logra desarrollar en los alumnos la autonomía (incluyendo el pensamiento crítico), el respeto, la solidaridad y la capacidad de auto (y co) evaluación, además de las destrezas necesarias para el ejercicio de la profesión (Prieto, 2008), en el caso que nos ocupa, el ejercicio del derecho.

Siendo así, con las metodologías activas los estudiantes adquieren mayor responsabilidad (lo cual está acorde con la propuesta de Noddings) y dejan de asumir el rol tradicional de meros receptores de una información que puede no tener sentido para ellos. Por su parte, el profesor también es responsable al establecer claramente los objetivos que pretende lograr y las formas de evaluar (que deben estar alineadas con los propósitos del aprendizaje y con la metodología utilizada –además de cumplir una función formativa).

3. RELACIÓN CON EL CURSO DE LÓGICA Y RETÓRICA

3.1. *Estrategia de aprendizaje*

La clase de Lógica y Retórica se desarrolla con ejercicios prácticos que tienen como objetivo ejercitar las habilidades de expresión verbal y corporal de los estudiantes. Algunos de los modelos de ejercicio que se desarrollan durante las clases son debates y discursos, en los que los estudiantes, en muchas ocasiones, deben defender posiciones con las que en principio no están de acuerdo. Pero el ejercicio (tomado en serio, es decir, asumiendo el rol que les corresponde) les permite una auténtica recepción interpretativa de los argumentos que sustentan ese otro punto de vista. En otras palabras, deben ponerse en el “bando contrario” y no sólo entender sus razones sino también fortalecerlas. Además deben escuchar atentamente a sus “oponentes” para poder objetar sus argumentos.

En igual sentido y con fundamento en la experiencia docente, se puede afirmar que al revisar las razones por las que los estudiantes tenían una cierta creencia, suele encontrarse que no hay una sólida fundamentación sino prejuicios o juicios valorativos sobre la realidad que provienen de su contexto familiar y social; aparece el argumento de autoridad (“eso dice xx”) o de apelación a la multitud (“muchas gente piensa así”) y la desinformación o falta de evidencia.

Al tener que sustentar una posición (ya sea que la compartan o no), los estudiantes deben elaborar los argumentos que a ellos mismos les suenen convincentes, y que consideren persuasivos para su exigente auditorio.

Luego de un debate o de un discurso en el que tienen que defender posturas extremas como la defensa o no del aborto en Colombia o la legalización o no del matrimonio homosexual, no es extraño escuchar a un alumno decir “ya no estoy seguro de lo que creía antes” o “ahora creo lo contrario” o por lo menos, afirmaciones como “nunca había considerado esa posición”.

En esta medida, consideramos que para participar en los debates es fundamental escuchar al otro, y por tanto comprender sus ideas; sin ello no es posible una contra-argumentación adecuada, es decir, una que tenga en cuenta, y utilice, los planteamientos de la contraparte y en la que sea posible establecer las debilidades y fortalezas de los anteriores.

Como se ejemplificó previamente, los temas que se eligen suelen ser dilemas morales reales. La cercanía a sus experiencias de vida o intereses (personales o profesionales) hacen que los estudiantes se entusiasmen (y se lancen “de corazón” a investigar sobre ello).

Dado el interés de los docentes por promover el pensamiento reflexivo, el curso está centrado en objetivos (no en contenidos); por lo que se abarcan sólo aquellos temas que se traducen en apoyar el

proceso de elaboración y presentación de argumentos sólidos.

Como se busca promover la solidaridad durante el desarrollo de la clase, se intenta elegir temas que inviten al estudiante a “ponerse en el lugar del otro” para que de alguna manera sienta su dolor y su humillación (ver Smith, 1759). Esta tarea no es difícil dentro de una carrera de Derecho: precisamente se trata de una profesión cuyo interés es la regulación de las relaciones sociales para lograr la convivencia pacífica y, en últimas, para que los seres humanos alcancen sus propios proyectos de vida en comunidad⁷. Es común, entonces, trabajar problemas jurídicos que suelen generar bastante polémica; adicionalmente a los mencionados, encontramos el intercambio humanitario, situaciones de discriminación positiva, la legalización de la droga, entre muchos otros. El ambiente en clase suele ser respetuoso, incluso cuando se da el espacio para que el profesor, el monitor, el tallerista e incluso los mismos estudiantes comenten los aspectos que deben mejorar sus compañeros. Las críticas se presentan de tal manera que se entienden como una muestra de preocupación sincera por el otro. Lo anterior se fundamenta entre otras cosas, en la idea de co-evaluación que se establece como uno de los elementos fundamentales del curso. En efecto, se invita a los estudiantes a realizar una retroalimentación constante sobre las presentaciones orales de sus compañeros, y por supuesto, sobre su propio desempeño.

3.2. *Diseño de la clase: por qué una clase de Lógica y Retórica fundamentada en habilidades*

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes se ha caracterizado, desde sus inicios, por intentar innovar⁸ en metodologías de aprendizaje. Teniendo en cuenta dicha pretensión, uno de los elementos de su pensum actual lo constituyen una serie de materias denominadas argumentaciones⁹.

Centrándonos entonces en la clase de Argumentación 1, Lógica y Retórica, desde el año 2004 los

⁷ Al respecto, entendemos el derecho como una práctica interpretativa del contexto social, de la realidad, tal como lo establece Rodolfo Arango al analizar la teoría de Dworkin sobre el derecho como interpretación: “El derecho, visto desde la perspectiva interna y a partir de la interpretación artística, se revela como una práctica social interpretativa: 1) creativa- constructiva, 2) valorativa-justificatoria y 3) pragmático-argumentativa” (Arango, Gonzalo, 2004: 16)

⁸ Al respecto se recomienda revisar la tesis para optar al título de Doctorado en Filosofía de la Educación de la Universidad de Illinois de Juny Montoya, titulada “Responsive and Democratic Evaluation of a Law School: a case study”, 2004 y la tesis para optar al título de Maestría en Derecho de la Universidad de los Andes de Ana María Fergusson, titulada “La Enseñanza del Derecho en Colombia”, 2008.

⁹ Entre ellas se encuentran Argumentación 1, cuya pretensión es fortalecer las habilidades de expresión verbal y corporal de los estudiantes; Hermenéutica Jurídica que pretende desarrollar habilidades interpretativas utilizando estrategias de lectura; Juez e Interpretación Constitucional que quiere llevar al estudiante a conocer e interpretar uno de los roles de los operadores jurídicos, con la lógica que ello demanda y Legislación y Políticas Públicas que pretende, a partir de la simulación de escenarios reales democráticos como las elecciones, desarrollar habilidades de presentación de propuestas políticas y de políticas públicas. Estas materias ejemplifican cómo la Facultad ha buscado que los estudiantes desarrollen y fortalezcan aquellas habilidades que se consideran esenciales para la práctica del derecho.

profesores que han dictado la materia se han comprometido en pensar la clase desde las habilidades que teóricamente se propone la materia. Como ya se señaló, se trata de aquellas que se derivan de las posibilidades que brinda la expresión verbal y corporal de los estudiantes. Lo anterior ha generado la necesidad de pensar el programa de la clase de otra manera. Es decir, los contenidos siguen siendo transversales pero, como ya se viene señalando, el eje es práctico y se fundamenta en apoyar al estudiante en conocer y fortalecer sus habilidades de expresión verbal y corporal.

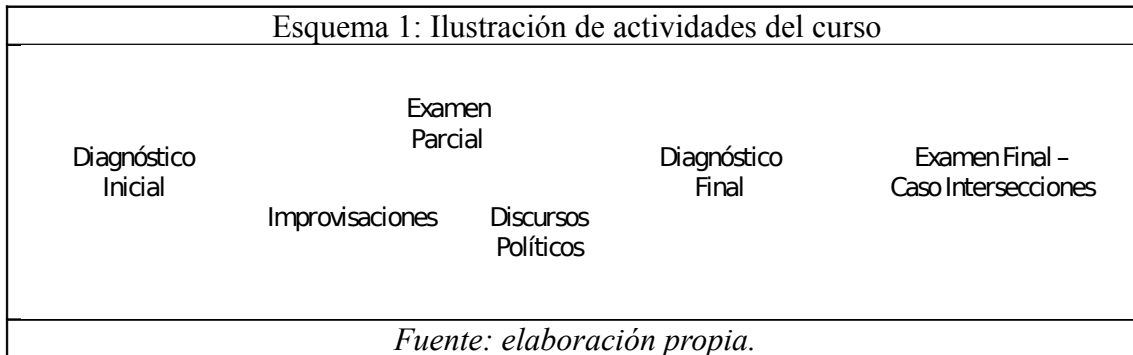
En la clase partimos de considerar que uno de los elementos esenciales en la formación de un abogado es la consolidación de una estructura mental que le permita abstraer, plantear, elaborar y expresar de forma verbal argumentos con claridad, concreción, precisión y persuasión. Para ello se considera fundamental:

1. Conocer y fortalecer las habilidades de expresión verbal y corporal de los estudiantes.
2. Contar con conocimientos y herramientas prácticas que provengan de la lógica formal, de la teoría de la argumentación y de las estrategias retóricas.

A través de la clase de Lógica y Retórica, se pretende que los estudiantes se aproximen a la elaboración y comprensión de razonamientos analíticos y dialécticos (argumentos inductivos y deductivos (al respecto, ver Weston, 2003) que les proporcionen estrategias para expresar sus ideas de forma concisa y con un soporte adecuado dependiendo del contexto particular al que tengan que responder. Todo esto se logra con escenarios que simulan la realidad donde los estudiantes tienen que expresar verbalmente sus ideas. Nos referimos a escenarios, que se concretan en temas como los mencionados previamente, en los que los estudiantes deben defender una posición, asumir un rol e imaginar un auditorio al que es preciso persuadir. En este sentido, los escenarios de la clase pretenden no sólo simular la realidad sino constituir experiencias que puedan aplicar en la práctica profesional, en el caso que nos ocupa, el ejercicio de la profesión de abogado(a).

Los ejercicios básicos que realizamos en la clase actualmente y de los cuales hablaremos posteriormente son (véase esquema 1): el diagnóstico inicial en el que los estudiantes muestran sus habilidades de expresión verbal y escrita, en un debate sobre temas de actualidad política o social o en temas históricos. En el diagnóstico los profesores les indicamos a los estudiantes que se trata, intencionalmente, de un ejercicio injusto en términos del proceso de evaluación, ya que no les

damos a conocer los criterios con los que serán calificados, ni les estamos evaluando el aprendizaje que han logrado en el curso sino aquel con el que llegan. Así mismo, la evaluación se realiza con dos profesores de la materia y con el profesor de teatro de la Facultad. Al final del semestre hay otro ejercicio como este que pretende evidenciar cómo han mejorado los estudiantes.



Luego de ese último diagnóstico se realiza el trabajo final, que consiste en un debate intersecciones sobre un caso que se ha construido entre los profesores y monitores de la materia y que requiere, por parte del estudiante, no sólo el ejercicio de sus habilidades de expresión verbal y corporal sino de otras como investigación y capacidad de buscar indicios y de construir pruebas (que igualmente han venido desarrollando durante el semestre con las distintas actividades).

En las clases también se realizan otros ejercicios de expresión verbal y corporal como improvisaciones y discursos que los estudiantes deben elaborar previamente y exponer frente a sus compañeros. En el proceso de evaluación la retroalimentación que realizan los compañeros es esencial. Lo anterior, dado que los profesores consideramos como un elemento fundamental del proceso de formación aprender de los otros, de lo bueno y de lo malo que hacen sus pares¹⁰, situación que además refleja el marco teórico de respeto, diálogo y solidaridad que se viene planteando. Esta pretensión, que también se evidencia en la necesidad de pensar seriamente en el auditorio para que los argumentos sean persuasivos y convincentes, se relaciona con una de las reglas básicas para enfrentar a una contraparte: el reconocimiento del otro, de sus ideas y planteamientos. Como ya se mencionó, este elemento también es esencial en el andamiaje de la clase.

¹⁰ Para profundizar en el tema, recomendamos al lector consultar bibliografía sobre Aprendizaje Colaborativo. Ej: Dillembourgh, P(1999). What do you mean by Collaborative Learning? Oxford: Elsevier. Respecto al fundamento ético de la pretensión, se menciona a Ángela Uribe en su texto: “¿En qué consiste una Moral Moderna?” en: *Convergencia entre Ética y Política* (1998), en donde presenta la teoría de Tugendhat sobre el reconocimiento recíproco entre individuos, y entre derechos y deberes.

Desde el punto de vista teórico, para lograr lo que se propone con la clase, es importante tener en cuenta que las objeciones formuladas contra los métodos clásicos de comprensión e interpretación de los textos legales por diversas corrientes de pensamiento, han obligado a dejar de ver en la lógica antigua (silogística) y en la lógica clásica, las únicas herramientas idóneas para el trabajo jurídico. Partimos de entender que en el derecho ya no se cree ciegamente en la certeza que brindaba un método formal, en donde si los razonamientos seguían una serie de reglas, las conclusiones que se obtenían eran verdaderas y necesarias, y que las posibilidades que brinda la argumentación son múltiples no sólo utilizando estrategias que se derivan del uso del lenguaje sino todas aquellas que brindan las estrategias tecnológicas en la actualidad.

Respecto a la nueva retórica, o a la teoría de la argumentación entendida como complemento de la lógica clásica, señala Perelman que:

“(...) la nueva retórica, por oposición a la antigua, concierne a los discursos dirigidos a toda clase de auditorios (...) Considerando que su objeto de estudio es el discurso no demostrativo, el análisis de los razonamientos que no se limitan a inferencias formalmente correctas, a cálculos más o menos mecanizados, la teoría de la argumentación – concebida como una nueva retórica o una nueva dialéctica -, cubre todo el campo del discurso que busca persuadir o convencer, cualquiera sea el auditorio al cual se dirige y cualquiera sea la materia sobre la cual versa” (Perelman, 1997: 23 y 24).

3.3. ¿Cuál es la estrategia de aprendizaje?

Para lograr los objetivos planteados decidimos emplear la cátedra activa. Ésta se asume en el curso de Argumentación 1 como el espacio en el que el estudiante desarrolla y fortalece, a través de ejercicios prácticos, sus habilidades de expresión verbal y corporal –entre otras- y la forma y contenido de los argumentos en diversos escenarios. Por su parte, el docente guía el proceso y evalúa el desempeño del estudiante.

3.3.1. Los diagnósticos

Como se afirmó previamente, los estudiantes no llegan vacíos de conocimientos. Su paso por el colegio, sumado a otras experiencias vividas en diferentes entornos, los ha ido formando (o deformando) en las habilidades –ya mencionadas- que el curso pretende desarrollar. Es por esto que una de las primeras actividades del curso consiste en hacer un diagnóstico previo sobre el estado en el que se encuentran los jóvenes frente a dichas habilidades; y posteriormente se realiza otro diagnóstico al final del curso para evaluar el progreso.

La metodología de los diagnósticos consiste en la realización de debates orales, de la siguiente manera: el profesor y/o los estudiantes escogen tres temas de debate con posiciones encontradas, se organizan seis grupos de tres o cuatro alumnos cada uno, y luego hay tres clases (una para cada debate) en las que se procede así:

Actividad	Tiempo (en minutos)
Argumentos de la posición A	10
Argumentos de la posición B	10
Contra-argumentación grupo A	5
Contra-argumentación grupo B	5
Segunda contra-argumentación grupo A	5
Segunda contra-argumentación grupo B	5

Después de esos 40 minutos el auditorio tiene tiempo para debatir con los dos grupos enfrentados y para aportar nuevos argumentos a la discusión. Finalmente, le corresponde a los mismos estudiantes hacer comentarios sobre aspectos de fondo y de forma del trabajo discursivo y retórico de sus compañeros. Mientras ocurre toda la actividad, hay tres evaluadores: el profesor titular del curso, un profesor de otra sección y el profesor experto en técnicas de expresión oral (Maestro en arte dramático, docente de la materia “Teatro y Derecho” en la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes). Los dos profesores de Lógica y Retórica se guían por una matriz de evaluación elaborada por el equipo de docentes del curso (véase anexo 2)). Vale la pena destacar que la matriz se revisa y ajusta constantemente.

Para los docentes de la materia (y también lo percibimos en los estudiantes) es muy reconfortante darse cuenta de las diferencias entre los dos diagnósticos (inicial y final). Podría decirse que todos

los alumnos mejoran en sus habilidades, y en muchos casos los cambios son bastante notables. Por ejemplo, pierden el miedo a expresarse frente a un auditorio, y esto se refleja en aspectos tales como el mejor manejo de la voz (velocidad y tono) y del cuerpo (mirada y tics nerviosos), la adecuada estructuración de los razonamientos, la detección de falacias, y hasta una mayor creatividad. En últimas, parece que los estudiantes van fortaleciendo su identidad, pues dejan de lado el temor al ridículo. Los profesores insistimos constantemente en este punto y les mostramos cómo sólo cuando se es capaz de reírse de sí mismo, es posible encontrar las estrategias individuales que les permitirán expresarse verbalmente desde sus propias fortalezas y debilidades.

En las clases también se realizan otros ejercicios de expresión verbal y corporal como improvisaciones en las cuales el docente propone un tema de discusión y los estudiantes tienen que elaborar, sin preparación anterior, argumentos y expresarlos verbalmente, así como discursos que los estudiantes deben elaborar previamente y exponer frente a sus compañeros. Los discursos son nuevamente sobre temas históricos o políticos de actualidad y con ellos se pretende que los estudiantes asuman un rol particular y hablen como si fueran alguien más, asumiendo el contexto y las implicaciones que tiene estar en una posición que no es la propia. Una de las estrategias para escoger los temas de los diagnósticos, la cual fue sugerida por uno de los monitores de la materia, quienes tienen un rol activo en la construcción de ejercicios para la clase, es elaborar los temas preguntándose qué pasaría si o qué hubiera pasado si. Ejemplos de lo anterior serían: qué pasaría si Colombia se convierte en uno de los primeros países de Latinoamérica en permitir la adopción de niños por parte de parejas homosexuales o qué hubiera pasado si Hitler gana la Segunda Guerra Mundial.

3.3.2. El desarrollo del curso

Lo que ocurre durante el semestre (en el tiempo comprendido entre los dos diagnósticos) es un trabajo centrado en los criterios de evaluación (consagrados en la matriz). Para esto, mencionamos dos momentos claves: el taller extra-clase de expresión oral y corporal, y las actividades de clase sobre los contenidos de la materia.

Respecto al taller, éste consiste en una serie de sesiones con el profesor de teatro, quien se encarga de ayudarlo a los participantes a “perderle el miedo al ridículo” a través de varios ejercicios de improvisación y de expresión. La asistencia a esta actividad es voluntaria, pero suelen asistir todos

los estudiantes de todas las secciones (organizados en grupos de máximo 20 alumnos). Además de no tener costo (lo paga la Facultad de Derecho a través del Programa Sócrates) y de pasar un rato relajante y divertido, el taller ha sido bastante útil para el desarrollo de los puntos de evaluación señalados en la matriz como “criterios individuales”: por ejemplo, las estrategias para captar al auditorio con las manos, con la gesticulación facial y las posibilidades de jugar con la voz y generar reacciones en el público a partir de matices en el tono y énfasis en las palabras.

Acerca de las actividades de clase, se trabaja en tres grandes temas: la estructura de un razonamiento, las falacias y las técnicas argumentativas (que corresponden a los puntos de la evaluación señalados como “criterios grupales”). Para ello, los estudiantes participan activamente en el desarrollo de ejercicios orales y escritos, apoyados en lecturas previamente asignadas y en material adicional como vídeos o textos sobre discursos famosos, publicidad, artículos de opinión, dilemas morales y películas. De esta manera, se siguen fortaleciendo las habilidades de expresión verbal y corporal. Una de las ventajas que presenta la clase es que siempre hay material novedoso para presentarle a los estudiantes, el cual proviene de diferentes fuentes como el periódico y la Internet (incluyendo Blogs y los escenarios que presenta youtube, entre otros).

3.3.4. El Examen Final – Debate Intersecciones

Luego del último diagnóstico se realiza el trabajo final, que consiste en un debate intersecciones sobre un caso que se ha construido entre los profesores y monitores de la materia y que requiere por parte del estudiante no sólo el ejercicio de sus habilidades de expresión verbal y corporal sino de otras, que también se han trabajado previamente con las actividades del curso, como investigación y capacidad de buscar indicios y de construir pruebas. Los casos que se han escogido hasta el momento son de dos tipos: por un lado, casos ficticios que simulan situaciones policíacas - similares a los planteados en las novelas de Conan Doyle o de Agatha Christie – o casos reales con trascendencia política o histórica, como el de los falsos positivos (homicidios extrajudiciales por parte de funcionarios de las fuerzas armadas) o el de *El Palacio de Justicia*.

El propósito del examen final es evaluar el desarrollo argumentativo y las habilidades de expresión verbal y corporal que hayan adquirido los estudiantes durante el semestre. Así mismo, simular un escenario real en el que tengan que competir a partir de la preparación de argumentos y de las estrategias de expresión verbal y corporal para presentarlos frente a un auditorio. Para esto los

docentes construyen una situación problemática en la que los estudiantes deben utilizar sus habilidades argumentativas y probatorias para resolver el caso.

El trabajo se desarrolla en grupos y participan todas las secciones del curso de Lógica y Retórica. Con este elemento, se pretende además fomentar la sana competencia y el reconocimiento del otro. A continuación narramos brevemente algunas experiencias.

A. El caso de Sophie.

El trabajo final del semestre 2008-2 consistió en cuestionar y descubrir las causas de la “muerte” de Sophie, una supuesta estudiante de derecho que había fallecido en el campus universitario..

Faltando un mes para terminar las clases, cada sección recibió un sobre enviado por el tío de la joven, que contenía una carta y unas pruebas. En la carta, el tío contaba que la justicia colombiana había decidido archivar el caso al concluir que su sobrina se había suicidado, pero que él estaba dispuesto a recompensar al grupo que descubriera al asesino y los motivos del delito. Junto a la carta estaba: la supuesta nota de suicidio de Sophie, una foto del cadáver y el informe de medicina legal. Este último mencionaba que la joven había muerto por causa de un veneno, y que todo lo que tenía Sophie en su poder era un libro de la biblioteca de Derecho.

Nada más. Con sólo esta información los estudiantes debían iniciar la investigación, sin que los profesores ni los monitores pudieran intervenir. Para hacer más “real” el caso, contamos con la colaboración de actores naturales que asumieron el rol de sospechosos: el exnovio, la mejor amiga, su profesor de teatro, la bibliotecaria, la compañera de clase que la envidiaba, el mejor amigo del exnovio, la amante del exnovio, entre otros. Los actores eran estudiantes de derecho de otros semestres o personas de las bibliotecas de la Universidad a quienes se explicó el objetivo del ejercicio y se comprometieron con la realización del mismo.

El día del examen final nos reunimos todos los estudiantes y profesores de las cinco secciones. También acudió “el tío de Sophie” (otro actor natural), los sospechosos y cinco docentes invitados calificadores, representantes de diferentes disciplinas, incluida la clase de pruebas de derecho. Entre ellos y los docentes de Lógica y Retórica escogimos a los mejores expositores, quienes obtuvieron

un reconocimiento público y una nota de 5.0 en el ejercicio.

Vale la pena destacar que el ejercicio implicaba la acción de la totalidad de los estudiantes para encontrar y develar los acertijos y pruebas. Con ello, el ejercicio no se limitó al ejercicio de habilidades de expresión verbal y corporal sino a otras fundamentales para fortalecer las anteriores y para el ejercicio del derecho como lo es aquella que se deriva de la interpretación y análisis de los indicios. La gran debilidad del caso era cómo evaluar a quienes no lograban exponer al final. Por esta razón, en los semestres consecutivos comenzamos a pensar cómo enfrentar este punto para que la totalidad de los alumnos pudieran exponer públicamente sus habilidades de expresión verbal y corporal.

B. El caso del Palacio de Justicia

El propósito era que los estudiantes tuvieran que estudiar integralmente los sucesos ocurridos durante los días 6 y 7 de noviembre de 1985 en la sede del Palacio de Justicia donde se encontraban los Magistrados de la Corte Suprema de Justicia colombiana, así como algunos antecedentes trascendentales, que les permitieran entender de forma las circunstancias políticas y sociales que dieron como resultado la muerte de numerosas personas. A partir de lo anterior, el caso se presentó a los estudiantes desde tres situaciones que consideramos polémicas.

El día del final se simuló una reunión de un nuevo tribunal de la verdad para intentar esclarecer lo ocurrido entre los días 6 y 7 de noviembre de 1985 en el Palacio de Justicia. El tribunal se conformó por tres salas que tenían como responsabilidad decidir sobre los siguientes temas:

1. Retiro de la seguridad y vulnerabilidad de la sede del Palacio y de las personas que allí se encontraban
2. El homicidio de uno de los magistrados en confusas circunstancias
3. El uso de la fuerza en la operación de retoma del Palacio de Justicia

Ante cada sala comparecerían los abogados y abogadas (los estudiantes de la clase), quienes debían asumir determinada posición, al final los jueces adoptarían una decisión conforme a las habilidades argumentativas y probatorias que se evidenciaran en cada juicio.

El curso estaba dividido en 6 secciones, cada una conformada por 20 estudiantes aproximadamente.

Luego de entregar el caso, los docentes dividieron a los estudiantes en equipos de trabajo de tres o cuatro estudiantes que debían asumir una de las tres situaciones establecidas. Éstas se presentaron a los estudiantes, con hipótesis a favor y en contra del Estado y de las víctimas. Por su parte los docentes, 6 en total, se dividieron en parejas que representaban uno de los tres tribunales, acompañados además por una de las monitoras de la materia. En este ejercicio participaron la totalidad de los estudiantes y se realizaron rondas eliminatorias en cada tribunal. Las matrices se aplicaron al terminar la primera presentación de todos los estudiantes y al final del ejercicio se escogió el mejor grupo de oradores. Así mismo a los grupos que quedaban en la ronda semifinal se les daba un bono en la nota.

3.4. *¿Cómo y qué se califica?*

Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes obtienen las notas de la siguiente manera: los debates (iniciales y finales) valen 20%; talleres: 10%; exámenes (2): 15% (c/u); un trabajo: 15%; y el examen final: 25%. Ya se mencionó la matriz de evaluación de los debates. Anexamos también la rúbrica de calificación del trabajo final (como se dijo, ver anexo 3). Salvo el diagnóstico inicial (por las razones ya mencionadas), todas las evaluaciones son coherentes con la metodología y los contenidos trabajados previamente en el curso, aunque los porcentajes pueden cambiar.

A lo largo del desarrollo de la clase se ha intentado que las actividades de clase sean lo más auténticas posibles; es decir, que se basen en hechos reales o susceptibles de serlo. Con esto, no sólo logramos despertar mayor interés y motivación en los estudiantes, sino que también se generó un ambiente agradable y bastante ameno al tiempo que se aprendía.

4. REFLEXIONES FINALES

La experiencia del curso Lógica y Retórica ha sido enriquecedora para nosotros, los profesores. Probablemente también para nuestros alumnos, pero este artículo –como se anunció– sólo pretende dar cuenta de la mirada docente. La cercanía a los jóvenes, gracias a la metodología utilizada (y a que los grupos son de veinte estudiantes por sección), nos ha permitido conocer más sobre sus gustos, intereses, preocupaciones, satisfacciones, actitudes, habilidades, y en general sobre el proceso de aprendizaje que se da en ellos.

Igual ha ocurrido con el grupo de profesores. Sumado a esto, mostramos que sí es posible crear

comunidad académica, con un programa y unas actividades conjuntas que dan espacio para la libertad docente pero manteniendo acuerdos mínimos en cuanto a objetivos, metodologías, contenidos y formas de evaluar.

Cada curso es un nuevo reto, así el esquema global de la materia siga siendo el mismo. Aunque vayamos corrigiendo las fallas, las dificultades a las que nos vemos enfrentados no son iguales todos los semestres. Pero eso mismo hace que el curso nos parezca atractivo y apasionante.

Bibliografía

Arango, Rodolfo. ¿Hay respuestas correctas en el derecho? Siglo del Hombre Editores – Universidad de los Andes (Ediciones Uniandes). Bogotá: 2004.

Dillembourgh, P. What do you mean by Collaborative Learning? Oxford: Elsevier. 1999.

Dolmans, Diana (Ed). How Students Learn in a Problem-based curriculum. Maastricht, Netherlands: Universitaire Pers Maastricht; Woods. 1994.

Donald R. Problem-based learning: Helping Your Students Gain the Most from PBL, Hamilton, Ontario, Canada. Distributed by The Book Store, McMaster University. 1995.

Fergusson, Ana María. “La Enseñanza del Derecho en Colombia” (Tesis de Maestría en Derecho). Universidad de los Andes, Bogotá: 2008.

Gadamer, Hans Georg. “Verdad y Método” 1984.

Gilligan, Carol. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press. 1982. Huizinga, John. “Homo Ludens”, 1950.

Kant, Immanuel. “¿Qué es la Ilustración?”. 1784.

Montoya, Juny. “Responsive and Democratic Evaluation of a Lay School: a case study” (Tesis de Doctorado en Filosofía de la Educación), Universidad de Illinois, Urbana: 2004.

Montoya, Juny. "El PBL en la facultad de derecho de los Andes" En: Perú. *Evento: II Congreso Internacional sobre aprendizaje basado en problemas - PBL/ABP*. 2001.

Noddings, Nel. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley: University of California Press. 1984.

Pauch, Randy. La última lección. Editorial Grijalbo. España. 2008.

Perelman, Chaim. El imperio retórico (IR). Editorial norma. Bogotá, 1997.

Prieto Navarro, L. y otros. "La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje". Ed. Octaedro, ICE. Universitat de Barcelona. 2008.

Robinson, Ken. El elemento. Random, Barcelona. 2009.

Rorty, Richard. Contingencia, ironía y solidaridad. Ediciones Paidós. Barcelona. 1991.

Rorty, Richard. Cuidar la libertad. Editorial Trotta. Madrid. 2005.

SMITH, Adam. "The Theory of Moral Sentiments". 1759, edición 1983.

Uribe, Ángela. "¿En qué consiste una Moral Moderna?" en: *Convergencia entre Ética y Política*, Siglo del Hombre, Bogotá: 1998.

Weston, Anthony. "Getting Started" en *A practical companion to ethics*. New York: Oxford University Press, 2001.

Weston, Anthony. *Las Claves de la Argumentación*. Edición 7. Editorial Ariel, Barcelona, 2003.

Estanislao Zuleta. *Ensayos Selectos*. Ediciones Autores Antioqueños, Medellín 1992, volumen 76: 9-16

Caso Palacio de Justicia

- <http://www.verdadpalacio.org.co/>, "Que cese el fuego", Informe Final Comisión de la Verdad, Colombia: consultado el 08/09/2010.

ANEXOS

Matriz 1 – Antecedente diagnóstico inicial

CALIFICACIÓN DEL DEBATE No.

TEMA: _____

POSICIÓN: _____

NOMBRE: _____

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2	3	4	5	%
1. EL ORADOR					
1.1. Contacto visual.					5%
1.2. Emotividad en la argumentación (ni poca ni excesiva).					5%
1.3. Expresión corporal.					5%
1.4. Captación del auditorio.					10%
1.5. Lenguaje apropiado.					10%
1.6. Organización del discurso (claridad, velocidad, tiempo, conclusión).					10%
1.7. Tono de voz (claridad, expresividad).					5%
2. LA ARGUMENTACIÓN					
2.1. Cita las fuentes de información.					5%
2.2. Utiliza al menos tres técnicas argumentativas distintas.					5%
2.3. Las premisas (argumentos) llevan a la conclusión (posición).					8%
2.4. Define conceptos.					7%
2.5. Identifica falacias en los argumentos de la posición contraria.					10%
2.6. Objeta los contra-argumentos, sustentando su debilidad.					10%
3. EL TRABAJO DE GRUPO					
3.1. Consistencia (no se contradicen, siguen la misma línea argumentativa).					3%
3.2. Organización (participación equitativa).					2%
NOTA FINAL					

*Se tendrán en cuenta y darán puntos extra los métodos “extraordinarios”, tales como:

- ✓ Tomar un argumento del grupo contrario y convertirlo en un argumento a favor del propio grupo. _____
- ✓ Reconocer la fuerza de los argumentos en contra, pero sustentar cómo siguen siendo más fuertes los propios argumentos. _____
- ✓ Otro: _____

OBSERVACIONES:

Matriz 2 – Debates

CALIFICACIÓN - DIAGNÓSTICO INICIAL
TEMA:
POSICIÓN:
EQUIPO:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Nota 1	Nota 2	%	
1. EL ORADOR (50%) - Nota individual				
1.1. Contacto visual.			5%	
1.2. Emotividad en la argumentación (ni poca ni excesiva).			5%	
1.3. Expresión corporal.			5%	
1.4. Captación del auditorio.			10%	
1.5. Lenguaje apropiado.			10%	
1.6. Organización del discurso (claridad, velocidad, tiempo, conclusión).			10%	
1.7. Tono de voz (claridad, expresividad).			5%	
2. LA ARGUMENTACIÓN (45%) - Nota grupal				
2.1. Cita las fuentes de información.			5%	
2.2. Utiliza al menos tres técnicas argumentativas distintas.			5%	
2.3. Las premisas (argumentos) llevan a la conclusión (posición).			8%	
2.4. Reconoce contra-argumentos.			7%	
2.5. Identifica falacias en los argumentos de la posición contraria.			10%	
2.6. Objeta los contra-argumentos, sustentando su debilidad.			10%	
3. EL TRABAJO DE GRUPO (5%) - Nota grupal				
3.1. Consistencia (no se contradicen, siguen la misma línea argumentativa).			3%	
3.2. Organización (participación equitativa).			2%	
NOTA FINAL				0,00

*A criterio del profesor: se pueden tener en cuenta y dar puntos extra los métodos extraordinarios, tales como:

Tomar un argumento del grupo contrario y convertirlo en un argumento a favor del propio grupo _____.

Reconocer la fuerza de los argumentos en contra, pero sustentar cómo siguen siendo más fuertes los propios argumentos _____.

Otro: _____.

Matriz 3 – Trabajo final

NOMBRE ESTUDIANTE:				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Nota 1	Nota 2	%	Nota Final
1. EL ORADOR (50%) - Nota individual				
1.1. Captación del auditorio (Emotividad - Contacto Visual - Tono de Voz).			10 %	
1.2. Expresión Oral - Lenguaje Apropiado.			10 %	
1.3. Expresión corporal.			10 %	
1.4. Organización del discurso (claridad, velocidad, tiempo, conclusión).			10 %	
1.5. Caracterización del Rol.			10 %	
(Llenar sólo esta columna para la nota grupal, las demás se alimentan automáticamente)				
2. LA ARGUMENTACIÓN (40%) - Nota grupal				
2.1. Evidencia uso y aprendizaje de técnicas argumentativa.			10 %	
2.2. Las premisas de sus argumentos llevan a la conclusión. (Evita falacias)			10 %	
2.3. Desarrolla adecuadamente la contraargumentación. (Reconoce falacias)			10 %	
2.4. Habilidad persuasiva.			10 %	
3. EL TRABAJO DE GRUPO (10%) - Nota grupal				
3.1. Consistencia (no se contradicen, siguen la misma línea argumentativa).			3%	0,00
3.2. Organización (participación equitativa).			2%	0,00
3.3. Evidencia investigación suficiente y pertinente.			5%	0,00
NOTA BÁSICA	0			5,00